

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental : Libras / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008.

128p. : il.

Bibliografia

1.Educação Especial I. Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem

CDD 371.9

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.015/08

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider

Secretário

Célia Regina Guidon Falótico

Secretária Adjunta

Waldeci Navarrete Pelissoni

Chefe de Gabinete

DIRETORES REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

Eliane Seraphim Abrantes, Elizabete dos Santos Manastarla, Fátima Elisabete Pereira Thimóteo, Hatsue Ito, Isaias Pereira de Souza, José Waldir Gregio, Leila Barbosa Oliva, Leila Portella Ferreira, Marcello Rinaldi, Maria Ângela Gianetti, Maria Antonieta Carneiro, Silvana Ribeiro de Faria, Sueli Chaves Eguchi

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Regina Célia Lico Suzuki

(Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Romy Schinzare (Diretora)

Antonio Gomes Jardim, Débora Cristina Yo Ki, Leny Ângela Zolli Juliani, Rosa Maria Laquimia de Souza

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Elenita Neli Beber (Diretora)

Ailton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canadas, Maria Virgínia Ortiz de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA – EDUCAÇÃO INFANTIL

Yara Maria Mattioli (Diretora)

Fátima Bonifácio, Matilde Conceição Lescano Scandola, Patrícia Maria Takada

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Adriana Sapede Rodrigues, Mariluci Campos Colacio, Mônica Leone Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago

CÍRCULO DE LEITURA

Angela Maria da Silva Figueredo, Leika Watabe, Margareth Aparecida Ballesteros Buzinaro, Regina Celia dos Santos Camara, Rosanea Maria Mazzini Correa, Silvia Moretti Rosa Ferrari, Suzete de Souza Borelli

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Carlos Alberto Mendes de Lima, Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lotito Paraventi, Tidu Kagohara

PROJETOS ESPECIAIS / ASSESSORIA ESPECIAL

Marisa Ricca Ximenes (assessora Técnica)

Rosana de Souza (Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial)

EQUIPE TÉCNICA DE APOIO DA SME/DOT

Ana Lúcia Dias Baldinetti Oliveira, Celso Antonio Sereia, Delma Aparecida da Silva, Jarbas Mazzariello, Magda Giacchetto de Ávila, Maria Teresa Yae Kubota Ferrari, Rosa Peres Soares, Tânia Nardi de Pádua, Telma de Oliveira

ASSESSORIA e COORDENAÇÃO

Maria Cristina da Cunha Pereira

ELABORADORES

Maria Cristina da Cunha Pereira, Priscilla Roberta Gaspar de Oliveira, Ricardo Quiotaca Nakasato.

COLABORADORES

Integrantes do Grupo Referência:

Adriana de Menezes Martins, Adriana Horta de Matos, Adriana Sapede Rodrigues, Ana Claudia Fossati Mota, Ana Paula Boldorini Flório, Eliana Carone de Souza, Heloísa Inês de Oliveira, Isabel Cristina Vicentino, Lídia da Conceição Nunes Damaso, Márcia Lapietra Lobo, Maria Inês C. de Castro A. Rodrigues, Marli Caseiro, Marta Elis Dias, Silvana Lucena dos Santos Drago, Sílvia Helena Bueno Guidugli, Sílvia Maria Estrela Lourenço, Vivian Renate Valente, Zuleide Cavallaro de Lino.

Professores das Escolas Municipais de Educação Especial que participaram da leitura crítica do documento apresentando sugestões:

Adriana de Cássia Martins Rampazo, Adriana Gomes Maluf, Alice Marlene C. Regazzo, Ana Cláudia dos Santos Camargo, Ana Cristina Camano Passos, Ana Luiza Pedroso de Lima, Ana Maria Reichert Zemann, Ana Paula Mari Takagui, Andrea Ferreira Barbosa, Andrea Nanusa da Silva, Antônio César Alario Pires, Arlene de Oliveira Montovani, Bernadete Enoch Scofield Sena Lima, Carmen Martini Costa, Célia Fátima Utako Kayama Horie, Cerilde Ferronato, Cinthia Maretto Tamaru, Claudia Regina Vieira, Cleide Cabral Alves, Cristina Elaskar de Almeida, Cristina Levi Porto Serrichio, Daniela da Silva Espanhol, Débora Rodrigues Moura, Delia Maria Cezar, Denise Riguetto Rodrigues, Dionéia Barreto, Edina Ires Locatelli, Égler Pereira Lima, Elaine Farnochi Mendonça, Eliana Franco de Lima, Elisabete de Fátima Boccia, Elizabete Perea Gomez, Elisabeth Ap. Andrade Silva Figueira, Elizabete Pasquariello, Elvira Calvetti Gonzalez, Elvira Maria Duarte de Oliveira, Ermínia Murda Barna, Iracema de Souza Fortes Maaz, Irene Panne, Janete Aparecida Marcolino, Júlia Maria Garcia Pedroso, Karin Cristina Conceição de Souza, Kátia Lourenço Fachetti, Keila Moraes Federzoni, Liege da Graça Pachione Paschoa, Ligia Carqueijo Gomes Maalouf, Ligia Dias Nogueira de Souza, Lourdes Nozaki, Lúcia Regina Lopes Tombi, Luciana Marconi, Lucimar Bizio, Mabel Boza Mayoral Sabino, Magaly de Lourdes S. M. Dedino, Marcellina Tallarico Vaiano, Márcia Akiko Nakashima Rosa, Marcia Cruz, Márcia Ferreira de Oliveira, Márcia Furquim, Margaret Zaccarias Gomes, Maria Adriane da Silva Fonseca, Maria Aparecida Casado Pinto, Maria Deuzari de Oliveira, Maria Helena de Oliveira Dorta Luiz, Maria Ignez Lemos dos Santos, Maria Inês Leandro, Maria Izilda Riccetti Fernandes, Maria José Brumini Delloro, Maria Liene Brito Pales, Maria Lucia Fassi Simardi, Maria Luisa Evangelista, Maria Matos de Andrade, Maria Vilani Feitosa, Marly Hissako Kimura Kubo, Milena Galante, Mônica Aparecida Bevilacqua, Mônica Conforto Gargalaka, Mônica Royg, Neide Domingos Ferreira, Neusa Gonçalves de Oliveira, Nilza Aparecida Pavan A. Marques, Noemia Maria Mendes Mejias, Palmira Barranqueiro Jung Santos, Raquel Josefa de S. Bernardes, Regina Alexandre Sarsano, Regina Salzgeber Silva, Renata de Sousa Santos, Rita de Cássia Ferreira Corrêa da Silva, Rita de Cássia Frias, Rosa Kimie Ito Kiyuna, Rosana Cerqueira Monteiro Paschoal, Rosana Xavier Duarte A. Jaoube, Rosângela Guariglia D'Agostino, Roseli Gonçalves do Espírito Santo, Rosely Panico de Abreu, Rosemeire Francisco T. de Souza, Sandra Regina Farah Azzi, Selma Regina Machado, Silvana A. S. Ferreira, Solange Aparecida Ribeiro, Tânia Maria Guedes Russomano, Telma Regina Salles Silva, Vera Cristina Teixeira Rodrigues, Vera Lucia de Medeiros, Vera Lucia Turatti Valério, Verônica Maria Garbin Menna, Vivian de Andrade Torres Machado, Wanira Izildinha Braccaioli Rebolio.

Agradecimento à professora MARIA INÊS DA SILVA VIEIRA.

CENTRO DE MULTIMEIOS

Projeto Gráfico

Ana Rita da Costa, Conceição A. B. Carlos, Hilário Alves Raimundo, Joseane Alves Ferreira

EDITORAÇÃO, CTP, IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Art Printer

Caros educadores e educadoras da Rede Municipal de São Paulo

Estamos apresentando a vocês o documento Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, que faz parte do Programa de Orientação Curriculares da Secretaria Municipal de Educação.

O programa tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos.

O presente documento foi organizado por especialistas da área da surdez e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial. Foi submetido à análise pelos professores das Escolas Municipais de Educação Especial – EMEE, que apresentaram propostas de reformulação e sugestões.

A presente versão é o resultado da sistematização dos trabalhos que vêm sendo realizados nas EMEE nos últimos anos e se caracteriza como proposta curricular inédita que certamente contribuirá tanto para a prática pedagógica do professor como para melhor aprendizado dos alunos surdos.

Esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam EMEE e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão.

Contamos com a participação de todos neste compromisso de oferecer cada vez mais um ensino de qualidade para as crianças e jovens da cidade de São Paulo.

Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

PARTE 1

1. Ponto de Partida.....	14
1.1 Aspectos lingüísticos da Língua Brasileira de Sinais.....	14
1.1.1 Formação de sinais.....	16
1.1.2 Criação de sinais.....	17
1.1.3 Flexões na Língua Brasileira de Sinais.....	18
1.1.4 Categorias gramaticais.....	20
1.1.5 Ordem dos sinais nas estruturas frasais.....	21
1.1.6 Narrativas na Língua Brasileira de Sinais.....	22
1.2 Aquisição da Língua de Sinais Brasileira.....	23
1.3 A Língua de Sinais na educação de alunos surdos.....	26
1.3.1 Educação Bilíngüe para surdos ²	28
1.4 Cultura surdas.....	30
1.4.1 Literatura Surda.....	36

PARTE 2

2. Princípios da Inclusão da língua de sinais na Educação de Crianças Surdas.....	42
2.1 O desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco.....	43
2.2 Educar e cuidar: dimensões indissociáveis de toda ação educacional.....	45
2.3 Todos iguais, apesar de diferentes.....	46
2.4 O professor: mediador da criança em sua aprendizagem.....	47
2.5 A construção de parcerias com as famílias.....	47
2.6 Orientações didáticas gerais.....	49

PARTE 3

3. Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil.....	52
3.1 Aprendizagens que podem ser promovidas para as crianças surdas na Educação Infantil.....	53
3.1.1 Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro e do ambiente.....	53
3.1.2 Experiências de brincar e imaginar.....	57
3.1.3 Experiências de exploração da linguagem corporal.....	60
3.1.4 Experiências de exploração da linguagem verbal.....	64
3.1.5 Experiências de exploração da natureza e da cultura.....	67
3.1.6 Experiências de apropriação do conhecimento matemático.....	71
3.1.7 Experiências de exploração da expressividade das linguagens artísticas.....	74

PARTE 4

4. Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental.....	82
4.1 Objetivos gerais da Língua Brasileira de Sinais para o Ensino Fundamental – ciclo I.....	83
4.2 Critérios para a seleção de expectativas na Língua Brasileira de Sinais para o Ensino Fundamental – ciclo I.....	86
4.3 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental – ciclo I.....	88
4.3.1 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 1º ano do Ensino Fundamental – ciclo I.....	88
4.3.2 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 2º ano do Ensino Fundamental – ciclo I.....	91
4.3.3 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 3º ano do Ensino Fundamental – ciclo I.....	93
4.3.4 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 4º ano do Ensino Fundamental – ciclo I.....	96
4.3.5 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 5º ano do Ensino Fundamental – ciclo I.....	99

PARTE 5

5. Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental – Ciclo II.....	104
5.1 Objetivos gerais da Língua Brasileira de Sinais para o Ensino Fundamental – ciclo II.....	104
5.2 Critérios para a seleção de expectativas na Língua Brasileira de Sinais para o Ensino Fundamental – ciclo II.....	105
5.3 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental – ciclo II.....	107
5.3.1 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 1º ano do Ensino Fundamental – ciclo II.....	108
5.3.2 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 2º ano do Ensino Fundamental – ciclo II.....	110
5.3.3 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 3º ano do Ensino Fundamental – ciclo II.....	113
5.3.4 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 4º ano do Ensino Fundamental – ciclo II.....	115

PARTE 6

6. Orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais - Libras.....	120
6.1 Modalidades organizativas nas aulas da Língua Brasileira de Sinais.....	120
6.2 Avaliação na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.....	122

BIBLIOGRAFIA.....	125
-------------------	-----



INTRODUÇÃO

Introdução

O estabelecimento de expectativas de aprendizagem para crianças surdas não pode deixar de considerar que, por ter perda auditiva, a pessoa surda compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2005).

O fato de ter acesso ao mundo pela visão e não pela audição, caracteriza as pessoas surdas como diferentes e não deficientes em relação às ouvintes.

Esta diferença deve ser contemplada na educação de crianças, adolescentes e adultos surdos, razão por que se considera hoje a língua de sinais a língua de instrução dos alunos surdos, ou seja, aquela que vai ser usada para explicar todos os conteúdos escolares para os alunos surdos.

O Decreto Federal 5626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que os alunos surdos devam ter uma educação bilíngüe, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda. Neste modelo, a Língua Brasileira de Sinais é a língua de instrução no sentido de que vai possibilitar o acesso ao conteúdo de todas as disciplinas, inclusive de Língua Portuguesa. Para isso, ela deve ser adquirida pelas crianças surdas o mais cedo possível, o que, em geral, vai se dar na escola, preferencialmente na interação com interlocutores surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais.

Além de ser língua de instrução, no modelo bilíngüe, a Língua Brasileira de Sinais é uma disciplina que vai possibilitar aos alunos surdos tanto conhecimento, ampliação e aprofundamento no uso

da língua, quanto reflexão sobre a sua gramática e sobre o funcionamento da língua nos diferentes usos: coloquiais, literários, formais e informais, entre outros.

Há que destacar, ainda, que a interação com interlocutores surdos vai permitir aos alunos surdos, além da aquisição da Língua Brasileira de Sinais, conhecerem as diferenças culturais decorrentes do fato de terem acesso ao mundo pela visão, bem como constituírem uma auto-estima positiva, o que vai contribuir para que se identifiquem como diferentes, mas não como deficientes em relação à maioria ouvinte.



PARTE 1

1. PONTO DE PARTIDA

O estabelecimento de expectativas de aprendizagem de uma língua ainda pouco conhecida pela maior parte das pessoas ouvintes exige uma apresentação que contemple os aspectos lingüísticos da Língua Brasileira de Sinais, sua aquisição por crianças surdas, sua importância na educação de crianças surdas, bem como na cultura surda.

1.1 Aspectos lingüísticos da Língua Brasileira de Sinais

Como toda língua natural, as línguas de sinais surgiram da interação entre pessoas e atendem às necessidades e desejos da comunidade de surdos. Neste sentido, pode-se dizer que as línguas de sinais são ilimitadas no sentido de que não há restrição quanto às possibilidades de expressão. Aumentam seu vocabulário com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta às mudanças culturais e tecnológicas. Assim, a cada necessidade surge um novo sinal e, desde que se torne aceito, será utilizado pela comunidade.

Elas se distinguem das línguas orais porque se utilizam do canal visual-espacial e não oral-auditivo. Por este motivo são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou visual-espacial), uma vez que a informação lingüística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial.

Apesar da diferença existente entre línguas de sinais e línguas orais, ambas seguem os mesmos princípios no sentido de que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, ou seja, um sistema de regras que rege o uso desses símbolos.

Stokoe, em 1960, foi o primeiro pesquisador a perceber que a Língua de Sinais Americana atendia a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe, na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Ele observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior.

Stokoe investigou a formação do sinal e definiu três parâmetros que eram realizados simultaneamente na formação de um sinal particular: configuração das mãos, localização e movimento. Um quarto parâmetro, orientação, que se refere à orientação das palmas das mãos, foi acrescentado por Battison (1974). Estudos posteriores, como os de Baker (1984), incluíram traços não-manuais, como expressão facial, movimentos da boca, direção do olhar, como distintivos na Língua de Sinais Americana.

A análise das propriedades formais da Língua de Sinais Americana revelou que ela apresenta organização formal nos mesmos níveis encontrados nas línguas faladas, incluindo um nível sub-lexical de estruturação interna do sinal (análoga ao nível fonológico das línguas orais) e um nível gramatical (morfo sintático), que especifica os modos como os sinais devem se combinar para formar frases e sentenças.

Aos estudos sobre a Língua de Sinais Americana se seguiram outros que tiveram como objeto as línguas de sinais usadas pelas comunidades de surdos nos diferentes países, como França, Itália, Uruguai, Argentina, Suécia, Brasil e muitos outros. Estas línguas são diferentes umas das outras e independem das línguas orais-auditivas utilizadas nesses países. Apesar das diferenças, as línguas de sinais possuem algumas semelhanças que as identificam como língua e não apenas como uma linguagem.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – é a língua utilizada pelos surdos que vivem em cidades do Brasil onde existem comunidades surdas, mas, além dela, há registros de uma outra língua de sinais, utilizada pelos índios Urubu-Kaapor na floresta amazônica (Brito, 1985).

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - como as línguas de sinais usadas em diferentes países, apresenta regras que respondem pela formação dos sinais e pela organização dos mesmos nas estruturas frasais e no discurso.

Diferentemente das línguas orais, os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas localizações nesse espaço.

1.1.1 Formação de sinais

Os sinais, na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo (Felipe, 2001). Em outras palavras, na formação dos sinais, na Língua Brasileira de Sinais, os seguintes parâmetros são considerados:

- configuração das mãos – refere-se às formas das mãos, que podem ser da datilologia (alfabeto digital) ou outras formas feitas pela mão dominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos. Os sinais APRENDER e SÁBADO, por exemplo, têm a mesma configuração de mãos, embora sejam produzidos em lugares diferentes do corpo: APRENDER é produzido na altura da testa e SÁBADO na altura do queixo.
- localização (*location*, em inglês) – é o lugar, no corpo ou no espaço, em que o sinal é articulado, podendo a mão tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro. Os sinais ORGANIZAR, BRINCAR e TRABALHAR são feitos no espaço neutro (em frente ao corpo) e os sinais ESQUECER, DIFÍCIL E PENSAR são feitos na testa.
- movimento – envolve desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço, até conjunto de movimentos no mesmo sinal (Klima e Bellugi, 1979). Nos movimentos internos das mãos, os dedos se mexem durante a realização do sinal, abrindo-se, fechando-se, dobrando-se ou estendendo-se, o que leva a rápidas mudanças na configuração da(s) mão(s). O movimento que a(s) mão(s) descreve(m) no espaço ou sobre o corpo pode ser em linhas retas, curvas, sinuosas ou circulares em várias direções e posições (Brito, 1995). Exemplos são VERDE e GELADO. Estes sinais têm a mesma configuração de mãos e se localizam no mesmo lugar. A diferença é que, no primeiro sinal, o movimento se caracteriza por uma reta que parte do queixo para frente uma vez. No segundo sinal, o mesmo movimento é mais curto e repetido.
- orientação das palmas das mãos – é a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal (Quadros e Karnopp, 2004). Pode ser para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a esquerda ou para a direita (Brito, 1995).
- traços não-manuais – envolvem expressão facial, movimento corporal e

olhar. É o caso dos sinais BONITO, BONITINHO e BONITÃO, no qual o sinal é o mesmo, mudando apenas a expressão facial.

Como ocorre em outras línguas de sinais, a Língua Brasileira de Sinais apresenta regras que estabelecem combinações possíveis e não possíveis entre os parâmetros de configuração das mãos, movimento, localização e orientação das palmas das mãos na formação dos sinais. Assim, se um sinal for produzido com as duas mãos e ambas se moverem, elas devem ter a mesma configuração, a localização deve ser a mesma ou simétrica e o movimento deve ser simultâneo ou alternado. Trata-se da Condição de Simetria. Exemplos são: TRABALHAR, FAMÍLIA e BRINCAR.

Se, no entanto, a configuração das mãos for diferente, aplica-se a Condição de Dominância, ou seja, apenas uma mão, a ativa, se move; a outra serve de apoio. Exemplos: ÁRVORE, PAPEL e VERDADE.

1.1.2 Criação de sinais

A Língua Brasileira de Sinais, como as outras línguas de sinais, tem um léxico e um sistema de criação de novos sinais. Diferentemente das línguas orais, em que palavras complexas são muitas vezes formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz, nas línguas de sinais freqüentemente a raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização (Klima e Bellugi, 1979).

Um processo bastante comum na Língua Brasileira de Sinais para a criação de novos sinais é o que deriva nomes de verbos e vice-versa por meio da mudança no tipo de movimento. O movimento dos nomes repete e encurta o movimento dos verbos (Quadros e Karnopp, 2004). Exemplos: os sinais de SENTAR e CADEIRA têm a mesma configuração das mãos, a mesma localização e a mesma orientação das palmas das mãos. O movimento, no entanto, é diferente: mais longo em SENTAR e mais curto e repetido em CADEIRA. Processo semelhante é observado em OUVIR e OUVINTE. O movimento de fechar as mãos, próximo ao ouvido, é mais curto e é repetido em OUVINTE.

Outro processo bastante usado na Língua Brasileira de Sinais, na criação de novos sinais, é a composição. Neste processo, dois sinais se combinam, dando origem a um outro sinal, como se pode observar em ACREDITAR (SABER + ESTUDAR) e ESCOLA (CASA + ESTUDAR).

A criação de novos sinais na Língua Brasileira de Sinais pode ser obtida, ainda, por meio da incorporação de um argumento, de numeral ou de negação.

A incorporação de argumento é muito freqüente na Língua Brasileira de Sinais devido às características visuais e espaciais da língua. Exemplo: o sinal de BEBER é produzido de forma diferente ao se referir a BEBER-CAFÉ e a BEBER-CHÁ (Brito, 1997).

A incorporação de um numeral caracteriza-se pela mudança na configuração de mão, ora ativa, ora passiva, para expressar a quantidade. Assim, por exemplo, pela mudança da configuração de mão de 1 para 2 ou para 3, o número de meses, de dias ou de horas referidos muda. A localização, a orientação e os traços não-manuais permanecem os mesmos (Quadros e Karnopp, 2004). Assim, por exemplo, pela mudança da configuração da mão passiva, de 1 para 2 ou para 3, o número de meses, de dias ou de horas referidos muda o sentido expresso pela mão ativa. A localização, a orientação e os traços não-manuais permanecem os mesmos (Quadros e Karnopp, 2004).

A incorporação da negação é outro processo bastante produtivo na Língua Brasileira de Sinais. Em alguns verbos, a incorporação da negação resulta em um movimento contrário, como em: QUERER / NÃO QUERER, GOSTAR / NÃO GOSTAR.

A negação pode também se incorporar simultaneamente ao movimento ou expressão corporal, como nos verbos: TER / NÃO TER, PODER / NÃO PODER.

1.1.3 Flexões na Língua Brasileira de Sinais

Diferentemente da língua portuguesa na modalidade oral, que apresenta flexão de gênero modificando os nomes, na Língua Brasileira de Sinais a indicação de sexo é marcada por um sinal que indica marca de gênero feminino ou masculino, antecedendo o nome. Exemplos são: ALUNO / ALUNA / SOBRI-NHO / SOBRINHA.

Nos substantivos, a flexão de plural é obtida, na maior parte das vezes, pela repetição do sinal, pela anteposição ou posposição de sinais referentes aos números, ou através do movimento semicircular, que deverá abranger as pessoas ou os objetos envolvidos (Brito, 1995).

Os verbos na Língua Brasileira de Sinais estão basicamente divididos em três classes (Quadros e Karnopp, 2004, pp. 116-118):

a) verbos simples – são verbos que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos. Alguns destes verbos apresentam flexão de aspecto. Exemplos são: APRENDER, SABER e GOSTAR.

b) verbos com concordância – são verbos que se flexionam em pessoa, número e aspecto, mas não incorporam afixos locativos. Exemplos citados por Quadros e Karnopp (2004, p. 117) são: DAR, PERGUNTAR e DIZER.

c) verbos espaciais – são verbos que têm afixos locativos. Exemplos são IR, COLOCAR e CHEGAR (Quadros e Karnopp, 118).

A flexão de número nos verbos refere-se à distinção para um, dois, três ou mais referentes. Assim, o verbo que apresenta concordância direciona-se para um, dois, três pontos estabelecidos no espaço ou para uma referência generalizada incluindo todos os referentes integrantes do discurso (Quadros e Karnopp, 2004, p. 119).

A flexão de aspecto está relacionada com as formas e a duração dos movimentos. Os aspectos pontual, continuativo, durativo e iterativo são obtidos por meio de alterações do movimento e/ou da configuração de mão (Brito, 1995, p. 50). Exemplos citados por Brito são: FALAR em “ele falou” (pontual) e “ele fala sem parar” (continuativo); OLHAR em “ele olhou” (pontual) e “ele ficou olhando” (durativo); VIAJAR em “ele viajou” (pontual), “ele viaja sempre” (iterativo).

A Língua Brasileira de Sinais apresenta, ainda, em suas formas verbais, a marca de tempo de forma diferente de como acontece na Língua Portuguesa. O tempo é marcado por meio de advérbios de tempo que indicam se a ação está ocorrendo no presente (HOJE, AGORA), ocorreu no passado (ONTEM, ANTEONTEM), ou irá ocorrer no futuro (AMANHÃ, SEMANA QUE VEM). Para um tempo verbal indefinido, usam-se os sinais PASSADO E FUTURO (Felipe, 2001). Para expressar a idéia de passado o sinal de JÁ, antecedendo o verbo, ou o meneio afirmativo com a cabeça, concomitante à realização do sinal, é muito utilizado.

1.1.4 Categorias gramaticais

Como a Língua Portuguesa, a Língua Brasileira de Sinais organiza seus sinais em classes, como substantivos, verbos, pronomes, advérbios, adjetivos, numerais, entre outras. Serão consideradas aqui as categorias que apresentam especificidades na Língua Brasileira de Sinais, decorrentes do uso do espaço principalmente.

Verbos

Os verbos da Língua Brasileira de Sinais se dividem em três classes:

- verbos simples – são verbos que não se flexionam em pessoa e em número e não incorporam afixos locativos. Alguns desses verbos apresentam flexão de aspecto. Exemplos são: CONHECER, APRENDER e GOSTAR.
- verbos direcionais (com concordância) – são verbos que se flexionam em pessoa, número e aspecto, mas não incorporam afixos locativos. Exemplos são: DAR, PERGUNTAR e DIZER.
- verbos espaciais – são verbos que têm afixos locativos. Exemplos são: IR, CHEGAR e POR.

Adjetivos

Os adjetivos são sinais que formam uma classe específica na Língua Brasileira de Sinais e estão sempre na forma neutra, não recebendo marcação para gênero (masculino e feminino) e nem para número (singular e plural). Muitos adjetivos, por serem descritivos e classificadores, expressam a qualidade do objeto, desenhando-a no ar ou mostrando-a no objeto ou no corpo do emissor (Felipe, 2001). Assim, para dizer que “uma pessoa está vestindo uma blusa de bolinhas, quadriculada ou listrada”, o locutor desenhará no seu corpo bolinhas, quadrados ou listras.

Pronomes

Os pronomes são expressos por meio dos sinais de apontar com o dedo. Quando o enunciador (pessoa que fala) aponta para si (olhando para o receptor), este sinal é interpretado como “eu”; o apontar para o interlocutor (olhando para o receptor) é interpretado como “tu ou você”. O apontar para uma outra pessoa que não está na conversa, olhando para o receptor ou para um local estabelecido no espaço é interpretado como “ele, ela”. No singular, o sinal para todas as pessoas é

o mesmo, o que difere é a orientação da mão. No plural, o formato do numeral - dois, três, quatro, até nove - apontando para as pessoas ou lugares a quem se está referindo, é interpretado como nós, vocês ou eles dois, três, quatro, até nove.

Classificadores

Os classificadores são formas que, substituindo o nome que as precedem, podem vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo (Felipe, 2001). Para Brito (1995, p. 103), os classificadores funcionam, em uma sentença, como partes dos verbos de movimento ou de localização. Os classificadores podem fazer referência à forma e tamanho do objeto ou da pessoa a que se refere.

Em relação às formas dos classificadores, Brito (1995) refere que a configuração de mão em V pode ser usada para se referir a pessoas, animais ou objetos; de C, para qualquer tipo de objeto cilíndrico e de B para superfícies planas, por exemplo.

O sistema de classificadores fornece um campo de representações categoriais que revelam o tamanho e a forma de um objeto, a animação corporal de um personagem ou como um instrumento é manipulado (Rayman, 1999).

1.1.5 Ordem dos sinais nas estruturas frasais

Embora pesquisas sobre a ordem dos sinais na Língua Brasileira de Sinais refiram S-V-O como predominante, a ordem tópico-comentário é muito utilizada, principalmente pelos surdos menos oralizados, como se pode observar nos exemplos: BANHEIRO ONDE? BANHEIRO NÃO TEM. SHOPPING VOCE VAI?

O fato de a Língua Brasileira de Sinais ser visual-espacial tem efeito na organização dos sinais em estruturas frasais. Tal efeito pode ser observado, por exemplo, nos verbos direcionais (com concordância). Neles, a mudança na direção do movimento indica mudança na relação sujeito-objeto. Assim, os sinais de DAR, FALAR E OLHAR, por exemplo, produzidos com movimento partindo do locutor para o interlocutor significam “Eu dou, falo, olho para você. Produzidos em sentido contrário, do interlocutor para o locutor, significam: Você dá, fala, olha para mim.

1.1.6 Narrativas na Língua Brasileira de Sinais

Assim como na fonologia, na morfologia e na sintaxe, o espaço tem papel fundamental na construção de narrativas nas línguas de sinais.

No discurso narrativo, os personagens podem ser associados a pontos específicos no espaço de sinalização. O apontar novamente, o olhar ou mesmo um movimento com o corpo na direção daqueles locais é interpretado como fazendo referência aos personagens já mencionados.

Outra forma de estabelecer relação com um referente previamente mencionado é por meio de classificadores. Na referência aos personagens, os sinalizadores podem usar sinais, classificadores ou o que, na literatura, é conhecido como jogo de papéis ou mudança de papéis (Metzger, 1995; Rayman, 1999; Morgan, 2005).

A mudança de papéis tem sido caracterizada por mudança na posição do corpo, na expressão facial e no olhar durante uma seqüência, mudando, deste modo, o papel de um personagem na narrativa (Rayman, 1999). A mudança na posição do corpo pode contrastar, movendo-se o corpo para a direita e para a esquerda ou para frente e para trás. Mudanças podem ocorrer também simplesmente mudando-se a direção do olhar e a expressão facial. A mudança de papel é usada na narrativa para manter a referência e requer a identificação anterior por meio de um nominal antecedente (Morgan, 2005).

Além de permitir a referência a objetos ou pessoas, o uso do espaço possibilita ao usuário descrever ou mapear a disposição dos mesmos no espaço. Neste mapeamento, as relações espaciais entre os sinais correspondem a relações reais entre objetos descritos (Emmorey, 1993).

O uso do espaço nas línguas de sinais se estende também para marcar e distinguir eventos temporais. Os sinalizadores podem destinar localizações ou áreas do espaço representacional para se referir a eventos e se moverem para trás e para frente destas localizações, para se referir a eventos passados ou futuros (Winston, 1999).

1.2 Aquisição da Língua de Sinais Brasileira

Pesquisas sobre aquisição das línguas de sinais mostram que as crianças surdas, filhas de pais surdos, a adquirem de forma semelhante e na mesma época em que as crianças ouvintes adquirem a língua majoritária na modalidade oral.

Petitto (1988) observou três crianças surdas, filhas de pais surdos, expostas à língua de sinais e comparou os dados com os obtidos na observação de quatro crianças ouvintes expostas, três ao Francês e uma ao Inglês. Tanto as crianças surdas como as ouvintes tinham mais ou menos 10 meses quando foi iniciada a observação, que terminou quando as crianças contavam 20 meses. As crianças eram gravadas com equipamento de Vídeo - Tape mensalmente, enquanto interagem com os pais, em situações dirigidas.

A análise dos dados dos dois grupos de crianças levou Petitto às seguintes conclusões:

Aos 9 meses, tanto as crianças surdas como as ouvintes apresentavam gestos de apontar, de dar e outros que a autora chamou de manuais não indicadores ("non-indexical manual gestures"). Estes gestos se caracterizavam por movimentos de pegar, de agarrar, de acenar, de jogar (objetos), de sacudir os braços, a cabeça e objetos, de abrir e fechar a mão, entre outros, que, segundo Petitto (1988), não se relacionavam a nenhum objeto específico.

Entre 12 e 13 meses, os gestos, tanto das crianças ouvintes como das surdas, pareciam mais relacionados a objetos, eventos e pessoas presentes no contexto imediato. Os gestos de apontar eram usados, segundo Petitto, de forma comunicativa. Frequentemente combinavam gesto de apontar com gesto de apontar ou gesto de apontar com gestos de agarrar, de abrir e de fechar a mão.

Entre 15 e 20 meses, as crianças surdas começaram a apresentar os primeiros sinais e as ouvintes, os primeiros vocábulos. Nenhuma criança começou a emitir vocábulos ou a usar sinais antes de 14 meses.

Em estudo posterior, Petitto (1990) analisou dados de aquisição dos pronomes pessoais na Língua de Sinais Americana por duas crianças surdas, entre 6 meses e 2;3 anos.

Os resultados indicaram que, apesar das crianças apontarem os objetos desde os 9 meses, elas não usaram o apontar para se referir a si ou ao interlocutor até por volta de 17 a 20 meses, fazendo uso de nomes próprios.

As primeiras ocorrências dos pronomes pessoais foram observadas, nos dados das crianças, entre 21 e 22 meses, constatando-se confusão entre os pronomes de primeira e de segunda pessoa, apesar de, nas línguas de sinais, eles serem expressos pelo sinal de apontar. O uso correto dos pronomes foi constatado aos 25 meses para uma das crianças e aos 27 meses para a outra.

A aquisição dos primeiros sinais por criança surda, filha de pais surdos, adquirindo a Língua Brasileira de Sinais, foi estudada por Karnopp (1999). A autora observou longitudinalmente uma menina surda e verificou que, entre 0;8 e 1;1 ano predominou, na linguagem da criança, o balbucio manual (brincadeiras com as mãos), sendo observados também gestos sociais, como “tchau” e “bater palmas”. Somente um tipo de apontar, o apontar para objetos, foi encontrado nos dados neste período.

Entre 1;2 e 1;6 ano, as produções de balbucio manual diminuíram, e a diversidade de gestos sociais (enviar beijos e realizar expressões faciais) apresentou um aumento. Apontar para objetos continuou sendo produzido com bastante frequência.

No período de 1;7 a 2;0 anos houve diminuição das produções do balbucio manual. Gestos sociais não apresentaram mudanças significativas quanto ao número de ocorrências. Por outro lado, aumentou a diversidade e a frequência de ocorrência dos tipos de “apontar”: apontar para objetos, pessoas, partes do corpo, locais, para si mesma e para o espelho.

No último período observado, entre 2;1 e 2;6 anos, a menina apresentou gesto de apontar, não sendo observados balbucio manual e gestos sociais. A principal característica dessa etapa foi a combinação do apontar em uma sequência de sinais, por exemplo, apontar para uma bola e, em seguida, sinalizar BOLA (Karnopp, 1999, p. 173).

A aquisição da sintaxe e das narrativas na Língua de Sinais Americana foi analisada por Bellugi, Van Hoek, Lillo-Martin, O'Grady (1993).

As pesquisadoras analisaram o uso da concordância verbal com locais referenciais espaciais por crianças surdas e observaram que, aos 2;6 anos, as crianças usavam sinais isolados para descrever cada figura, bem como para contar uma história inteira. Entre 2;0 e 3;0 anos, diversas combinações de sinais foram observadas, mas sem o estabelecimento ou uso de locais referenciais. Só depois de 5;0 anos as crianças começaram a estabelecer locais referenciais e

a realizar a concordância verbal utilizando estes locais. Por volta de 6;0 anos, todas as crianças surdas usaram a concordância verbal apropriada.

Ao analisar narrativas de crianças surdas, as autoras verificaram que as primeiras ocorrências de estabelecimento de locais referenciais se deu aos 4;11 anos. No entanto, foi aos 6;0 anos que os locais referenciais foram estabelecidos e mantidos corretamente nas narrativas.

A aquisição da sintaxe na Língua Brasileira de Sinais foi estudada por Quadros (1995). Ao analisar os dados de uma criança surda, de 2;4 anos de idade, a pesquisadora observou algumas combinações de sinais, envolvendo geralmente dois a três sinais. A criança omitiu o sujeito de referentes presentes quando este era óbvio, mas geralmente o usou. A omissão do sujeito pode estar relacionada ao uso sintático do espaço, que ainda não é observado de forma consistente nessa época.

A análise dos dados de outras criança surdas, mais velhas, levou Quadros (1995) a concluir que, por volta de 3;6 anos, a criança surda usa a concordância verbal com referentes presentes. Com referentes não-presentes, foram encontradas algumas ocorrências, mas de forma inconsistente. Entre 5;6 e 6;6 anos de idade, as crianças adquirindo a Língua Brasileira de Sinais usam a concordância verbal de forma consistente.

No relato de histórias, as crianças observadas por Quadros (1995) usaram as figuras como locais reais dos referentes. O estabelecimento de locais com referentes não-presentes no relato das histórias só foi observado nos dados de uma criança de 5;11 anos.

Embora as pesquisas apontem para semelhanças no processo de aquisição da língua de sinais e da língua majoritária, a literatura faz referência a diferenças na interação entre as mães surdas e seus filhos surdos e as mães ouvintes e seus filhos ouvintes, decorrentes, principalmente, do fato de os surdos terem acesso ao mundo pela visão e não pela audição, como os ouvintes.

Kyle (2001) analisou a interação entre mães e filhos surdos e constatou que as mães surdas parecem se comunicar menos com seus bebês surdos no primeiro ano de vida do que as mães ouvintes, o que pode decorrer do fato de a atenção do bebê ser flutuante e, por isso, reduzir a oportunidade de a mãe sinalizar para ele. Para Kyle (2001), as mães surdas parecem preocupadas em dirigir a atenção dos filhos para os objetos, inserindo-os no seu campo visual. Quando o filho está começando a prestar atenção aos objetos, a mãe surda intensifica o trabalho para obtenção da atenção da criança. Em relação à nomeação de objetos, por exemplo, enquanto as mães ouvintes freqüentemente chamam a

atenção da criança para o objeto e depois o nomeiam, as mães surdas fazem o sinal que corresponde ao objeto e só quando a criança olha é que elas vão movendo a mão em direção ao objeto nomeado, mantendo o sinal.

Os jogos de atenção continuam a predominar na interação entre a mãe e o filho surdo no segundo ano de vida (Kyle, 2001). Além de tocar a criança ou de sacudir a mão para obter a sua atenção, a mãe usa mais frequentemente o gesto de apontar, o qual, nessa época, toma a forma de tocar com o dedo indicador o objeto para o qual ela quer levar a atenção da criança. Quando a criança vira o rosto para a mãe é que esta sinaliza.

1.3 A Língua de Sinais na educação de alunos surdos

Embora as pesquisas demonstrem que a Língua Brasileira de Sinais tem estatuto lingüístico e que é adquirida sem dificuldade por crianças surdas, filhas de pais surdos, a sua adoção na educação de surdos é um fato recente no Brasil.

Durante quase um século a preocupação dos educadores de surdos esteve centrada no aprendizado da língua majoritária oral por parte dos alunos. Dominava, na educação de surdos em todo o mundo, o oralismo, que defende a linguagem oral como única forma de comunicação para os surdos. Os sinais eram proibidos, embora fosse a forma privilegiada nas conversas fora da escola.

Nos últimos vinte anos, devido às pesquisas lingüísticas e aos movimentos crescentes de reivindicação dos surdos pelo direito de usar as línguas de sinais, observa-se uma preocupação dos educadores em aprendê-la e em propiciar condições para que os alunos a adquiram cada vez mais cedo. Vale lembrar que, sendo a maioria das crianças surdas filhas de pais ouvintes, a língua de sinais será adquirida geralmente na escola, na interação com usuários da língua.

Pesquisas sobre aquisição da Língua Brasileira de Sinais por crianças surdas, filhas de pais ouvintes, têm mostrado que, expostas a essa língua, na escola, na interação com adultos surdos, essas crianças apresentam um processo semelhante ao observado em crianças surdas, filhas de pais surdos.

Pereira e Nakasato (2000, 2001, 2004, 2006), entre outros pesquisadores, ao analisar o uso da Língua Brasileira de Sinais por crianças surdas, na faixa de cinco anos de idade, expostas a esta língua desde os três anos na interação com surdos adultos, em uma escola especial para surdos¹, constataram o uso pelas crianças não só de sinais e expressões faciais, mas também de recursos como o uso do espaço, o olhar e o movimento do corpo na articulação dos eventos.

Quanto ao uso dos sinais, as crianças observadas por Pereira e Nakasato (op. cit.) apresentavam uma variedade deles, usados concomitantemente a recursos não-manuais (expressões faciais, movimentos da cabeça e do corpo).

Além dos sinais produzidos com uma mão, os sujeitos de Pereira e Nakasato apresentavam sinais produzidos com as duas mãos simultaneamente, estabelecendo relação entre eles.

Em relação ao uso do espaço, as crianças descreviam a disposição dos personagens e dos objetos no relato como se os estivessem vendo, o que é referido na literatura sobre língua de sinais como mapeamento espacial (Emmorey, 1993).

Em seus estudos, Pereira e Nakasato ressaltam a importância de se garantir a exposição à Língua Brasileira de Sinais desde o mais cedo possível, possibilitando, assim, a aquisição de uma língua. 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 Brasileira de Sinais, as insiram no funcionamento lingüístico-discursivo dessa língua. Para isso, insistem os autores (Pereira e Nakasato, 2002), a língua de sinais não deve ser apresentada como uma lista de vocábulos isolados, mas em atividades discursivas.

A importância da língua de sinais na educação de crianças surdas é destacada também por Tovar (2000), para quem a exposição da criança surda à língua de sinais vai possibilitar o desenvolvimento da sua capacidade de linguagem, a qual permitirá não só a socialização, a construção da realidade, o enriquecimento das suas experiências, o desenvolvimento cognitivo e acadêmico, mas também o crescimento da sua auto-estima, tanto individual como coletiva, identificando-se como surdo e como cidadão capaz.

¹O Instituto Educacional São Paulo – IESP – é uma escola especial para crianças e adolescentes surdos e faz parte da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC – da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O direito das crianças surdas à aquisição da língua de sinais é garantido pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.

Este documento, que 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, estabelece que deva ser ofertada obrigatoriamente aos alunos surdos, desde a educação infantil, uma educação bilíngüe, na qual a Língua Brasileira de Sinais – Libras – é a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a segunda. A modalidade oral da Língua Portuguesa é uma possibilidade, mas deve ser trabalhada fora do espaço escolar.

1.3.1 Educação Bilíngüe para surdos²

Como programa educacional para crianças surdas, o bilingüismo tem sido usado regularmente nos países nórdicos, em especial na Suécia e na Dinamarca. Nestes países, as crianças surdas adquirem a língua de sinais do seu país como primeira língua, sendo a língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita, aprendida mais tarde, tendo como base a língua de sinais.

Na proposta bilíngüe dos países nórdicos, as crianças surdas são expostas à língua de sinais desde muito cedo. Tanto as crianças como seus pais a adquirem na interação com usuários surdos, adultos e crianças.

As crianças vêem a língua de sinais em programas infantis na televisão e mais tarde, quando entram nas escolas para surdos, são ensinadas na língua de sinais (Ahlgren, 1994). Em outras palavras, a língua de sinais é considerada o meio de aquisição de conhecimento e comunicação e permite ao aluno surdo desenvolver-se social e emocionalmente.

Na mesma proposta, a língua majoritária é introduzida quando as crianças surdas já tiverem adquirido a língua de sinais.

O adiamento da introdução do ensino da segunda língua é necessário, segundo Svartholm (1998), para assegurar a aquisição da primeira língua pela criança. Para a mesma autora, o sucesso no aprendizado da língua majoritária

² Este item foi extraído do trabalho de Pereira e Vieira (2006), cujos dados se encontram nas referências bibliográficas.

vai depender, em grande parte, do nível de conhecimento que a criança tenha da língua de sinais. Para Svartholm (1998), a melhor maneira de desenvolver o conhecimento da 2ª língua é alimentar e estimular o conhecimento da 1ª.

No Brasil, observam-se algumas experiências de propostas bilíngües na educação de surdos. Neste trabalho não vamos nos deter em nenhuma proposta em particular, mas nos princípios que, a nosso ver, devem nortear um trabalho que envolva a língua de sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa, como segunda.

Considerar a língua de sinais como a primeira língua do Surdo significa que os conteúdos escolares devem ser trabalhados por meio dela e que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, será trabalhada como disciplina, com base em técnicas de ensino de segunda língua. Essas técnicas partem de habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas nas suas experiências com a língua de sinais (Quadros, 1997).

O profissional Surdo tem importância significativa no processo de aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas, uma vez que, além de ser responsável pelos conteúdos programáticos, é visto como o desencadeador de um ambiente lingüístico que favorecerá a aquisição e aprofundamento do conhecimento da língua de sinais pelos alunos e a aprendizagem da mesma pelos pais e pelos professores ouvintes. O fato de a escola contar com profissionais Surdos torna possível também, e principalmente, a construção de múltiplas identidades surdas por meio do acesso aos traços culturais da Comunidade Surda e da interação com modelos positivos de Surdo adulto, através dos quais os alunos poderão desenvolver uma auto-imagem positiva de ser Surdo e não de ser "não ouvinte" (Moura e Vieira, 2005).

Dada a sua importância, o profissional Surdo deve fazer parte da equipe da escola e participar do planejamento das atividades, o que pode garantir que sejam respeitadas as condições peculiares dos Surdos de terem acesso ao mundo pela visão. A este propósito, Quadros (2005) lembra que a educação de surdos, em uma proposta bilíngüe, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na Língua Brasileira de Sinais. Porém, não basta simplesmente traduzir o currículo da escola regular para a língua de sinais, há que se contemplar nele os aspectos culturais das Comunidades Surdas, sua história e direitos para que o Surdo possa se identificar com a cultura de sua comunidade e não somente com a cultura dos ouvintes (Skliar, 1999). Afinal, ser bilíngüe não é só conhecer palavras, estruturas de frases, enfim, a gramática das duas línguas, mas também conhecer, profundamente, as significações sociais e culturais das comunidades lingüísticas de que se faz parte. O bilingüismo só é possível associado, portanto,

ao multiculturalismo, isto é, à identificação e à convivência, de fato, com os grupos lingüísticos com que se mantém contato.

Quanto ao profissional ouvinte, é essencial que seja fluente em língua de sinais para que desenvolva os conteúdos programáticos junto ao profissional Surdo, e possibilite a aprendizagem da modalidade escrita da língua majoritária, que deverá ser trabalhada como segunda língua.

A Língua Portuguesa será apresentada na forma escrita, que, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária para que a criança surda possa construir suas habilidades na língua majoritária.

Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita, os alunos surdos devem ser apresentados ao maior número possível de textos, por meio de narrações repetidas e traduções. Além de traduzir os textos para a língua de sinais, o professor deverá explicar o seu conteúdo e características das duas línguas por meio da comparação.

A escola que adota uma proposta bilíngüe deve abrir espaço para os pais conviverem com Surdos adultos, usuários da língua de sinais, e oferecer cursos com professores/instrutores Surdos. Dessa forma, poderão atingir um nível de conhecimento da língua e dos valores culturais da comunidade surda, que lhes possibilitará uma verdadeira interação com seu filho. Ainda que não adquiram a Língua Brasileira de Sinais em toda a sua estrutura, o diálogo estará aberto e não haverá restrições para a aquisição da língua pela criança, uma vez que estará em contato com ela na escola e junto à Comunidade Surda (Moura e Vieira, 2005).

1.4 Cultura surdas

Como ocorre com qualquer outra cultura, os membros das comunidades de surdos compartilham valores, crenças, comportamentos e, o mais importante, uma língua diferente da utilizada pelo restante da sociedade.

Embora o termo cultura surda seja usado freqüentemente, isso não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura. Os Surdos norte-americanos são membros da cultura surda Norte-Americana, assim como os Surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira. Os Surdos norte-americanos e os brasileiros usam duas línguas diferentes, com-

partilham experiências diferentes e possuem diferentes bagagens históricas. No entanto, há alguns valores que tanto os Surdos norte-americanos como os brasileiros compartilham, pelo simples fato de que existe ao menos uma experiência que une a ambos: todos são pessoas surdas vivendo em uma sociedade dominada pelos ouvintes.

Baker-Shenk e Cokely (*apud* Wilcox, 2005) propõem quatro fatores como fundamentais na definição dos membros da cultura surda: o audiológico, o social, o político e o lingüístico.

De acordo com o fator audiológico, para ser membro da cultura surda é preciso que a pessoa tenha perda auditiva. Este critério, no entanto, não é imprescindível. O fator social é mais significativo e diz respeito ao quanto a pessoa está associada aos Surdos, freqüentando escolas de Surdos, casando-se com Surdos, indo às associações e aos eventos da Comunidade Surda etc. O fator político se refere à influência da pessoa nos assuntos da Comunidade Surda. O fator lingüístico é o mais importante e determina os critérios para ser considerado um membro da cultura surda.

Permeando os quatro fatores está o comportamento. Segundo Wilcox (2005), as pessoas culturalmente surdas estão sempre atentas às atitudes dos outros. Sem a postura adequada, os valores e a língua de sinais, o acesso a essa cultura não pode ser conseguido.

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) referem que a língua de sinais tem basicamente três papéis para os surdos: ela é símbolo da identidade social, é um meio de interação social e um tesouro de conhecimento cultural.

Símbolo de identidade – A língua de sinais é um poderoso símbolo de identidade para os surdos, em parte por causa da sua luta para encontrar sua identidade num mundo ouvinte que tem tradicionalmente desprezado sua língua e negado a sua cultura.

Meio de interação social – Esta é uma das razões, segundo Lane, Hoffmeister e Bahan (1996), do poder da língua de sinais como símbolo de identidade. Os autores ressaltam que falta à maior parte das crianças surdas um meio efetivo de interação social até que elas encontrem a língua de sinais. Este encontro não só fornece a base para a identificação com os membros da cultura, transformando um indivíduo rejeitado em um membro participante de uma sociedade, como também possibilita a comunicação completa e fácil.

O conhecimento de vida e de mundo de muitas pessoas surdas lhes foi passado por outros surdos. Por ser o meio de interação social para a maior parte

das pessoas surdas, quase todo o seu conhecimento de mundo veio através da língua de sinais.

Hall (*apud* Wilcox, 2005) identifica diversos aspectos do comportamento comunicativo das pessoas surdas durante as suas interações.

1) Dizer olá! – Para se iniciar uma conversa, é preciso chamar a atenção do interlocutor. É comum o uso do toque, não há restrições ao contato físico. Quando a pessoa está distante são usadas outras formas para obter a sua atenção, como acenar dentro do seu campo visual. Pisar fortemente no chão ou apagar e acender a luz também são formas de se começar uma comunicação, porém, dependendo do lugar e da situação, não é aconselhável, uma vez que irá distrair as outras pessoas.

2)Assegurando a comunicação – Um valor importante na cultura surda é fazer com que a informação seja acessível a todos, compartilhar informações pessoais é menos restrito. Há um esforço máximo para assegurar que todos possam participar, acompanhar e compreender o que está acontecendo, nesse sentido sempre procuram confirmar se todos estão entendendo.

3)Compartilhar Informação - Talvez pelo fato de a informação ser tão difícil de ser conseguida num mundo ouvinte, este é um item altamente valorizado pela cultura surda.

4)Virar as costas – O contato visual é essencial para a interação, compartilhamento de informações, e por isso é muito valorizado pelos surdos. Em suas interações com os ouvintes, frequentemente, estes não se mostram capazes de manter o contato visual apropriado, se distraem visualmente ou auditivamente, talvez por não ser confortável para a maioria dos ouvintes a manutenção do contato visual por longos períodos. A menos que esteja acostumada com esses estranhos hábitos dos ouvintes, a pessoa surda pode sentir-se ignorada ou achar que o ouvinte não está interessado em continuar a conversa. Virar as costas é um insulto. Quando é necessário desviar o olhar ou virar as costas, deve-se informar o interlocutor sobre o que irá acontecer e por que.

5)Dizer tchau – Tanto a chegada quanto a partida na cultura surda é sempre feita de modo formal e demorado. Ao se despedir, os interlocutores explicam aonde vão e o que farão. Combinam o próximo encontro e repetem data e horário diversas vezes. Assim, abandonar os locais rapidamente pode ser mal interpretado, bem como retirar-se silenciosamente de uma conversa com surdos, pois eles acharão que a pessoa fugiu por estar entediada com a sua companhia.

Depositário de conhecimento cultural – Segundo Lane, Hoffmeister e Bahan (1996), os constituintes da cultura surda – valores, costumes, história e expressão artística – estão guardados na língua de sinais para serem transmitidos ao longo das gerações.

Valores – A identidade surda é altamente valorizada. Falar e pensar como pessoa ouvinte é considerado muito bom, no caso do ouvinte. As habilidades de fala podem ser úteis para lidar com pessoas ouvintes em algumas circunstâncias. Na cultura surda, no entanto, entre um surdo e outro, falar e pensar como ouvinte é depreciado, como são os movimentos da boca enquanto se sinaliza (a menos que sejam requeridos pelos sinais).

A informalidade é valorizada, assim como a percepção visual e a língua visual dos surdos.

À medida que o movimento de direitos dos surdos norte-americanos foi se espalhando pelo mundo, uma das primeiras atividades da sociedade surda foi publicar um dicionário da Língua de Sinais Americana. Tentativas de reparar, suplementar ou reestruturar a língua de sinais são vistas com hostilidade.

Costumes – A cultura é parte da adaptação ao meio físico e social. Alguns costumes são adaptações enquanto outros são mais arbitrários. Lane, Hoffmeister e Bahan consideram que a maioria mistura os dois.

As despedidas nas festas, por exemplo, duram muito e se realizam em etapas. Primeiro há a despedida na sala. A partida acontece mais de uma hora depois. Eventos que vão acontecer, planos para se encontrarem novamente são conversados. A conversa continua à medida que os convidados pegam suas coisas, depois na porta, na descida das escadas e na rua até à chegada ao carro. Mesmo no carro, os convidados podem abaixar a janela e sinalizar mais um pouco e continuam quando o carro parte. Algumas pessoas vêm neste costume de adaptação natural de uma comunidade que por muito tempo não pôde usar o telefone para ficar em contato e só contava com contato pessoal.

Como acontece em relação às festas, as apresentações entre pessoas têm características particulares na cultura surda. Há uma forma canônica, da qual apresentações particulares podem divergir na prática.

Nos Estados Unidos, quando a pessoa C apresenta A e B, ela se posiciona no vértice de um triângulo e diz para ambos: Eu vou apresentar vocês. C, então, se vira para A e soletra o 1º e o último nome de B, seguido do seu sinal (sinal significa o nome que foi atribuído a B na Comunidade Surda). C conta que escola para surdos B frequentou e dá mais alguma informação relevante, como

parentes surdos ou alguém que A poderia conhecer que freqüentou a escola de B ou morou em alguma área da escola. B está livre, então, para dirigir-se a A diretamente (Lane, Hoffmeister e Bahan, 1996).

No Brasil, assim como na Europa, na apresentação primeiramente é feito o sinal da pessoa que está sendo apresentada e depois é que se soletra seu nome. Há diferenças em relação ao lugar em que se dá a apresentação. Se é numa festa, primeiro é apresentada a pessoa que já está na festa. No caso de estar sendo esperada e já ter sido feita referência a ela, a pessoa que está chegando será apresentada em primeiro lugar. Se a apresentação acontece na rua, o acompanhante é apresentado primeiro.

Outro costume da cultura surda é a conversa direta. Na sociedade ouvinte brasileira, por exemplo, especialmente em situações mais formais, é considerado rude ir diretamente ao ponto e colocá-lo explicitamente.

O costume de falar claramente é também observado na literatura. As histórias são ricas em detalhes e o tema é tratado diretamente. O princípio parece ser “sempre agir de forma a facilitar a comunicação”. Assim, a conversa direta não é rude, mas partidas repentinas, conversas particulares e quebra de contato visual são (Lane, Hoffmeister e Bahan, 1996, p. 74).

Como se poderia esperar, os membros desta cultura têm regras distintas para obter a atenção, tomar o turno na conversa, para dar o sinal pessoal e outros comportamentos relacionados à língua.

Considere o dar o sinal pessoal. A atribuição do sinal pessoal é um rito de passagem. Crianças surdas de famílias ouvintes freqüentemente chegam à escola para surdos sem um sinal pessoal. À medida que dominam a língua de sinais e a aculturação acontece, elas recebem seu sinal pessoal. Freqüentemente a honra de conferir um sinal pessoal cabe a uma figura de autoridade na comunidade.

O sinal pessoal pode ser atribuído tendo como referência:

- aparência física da pessoa, como altura, cabelo, rosto, olhos, bochechas, sobrancelhas, lábios, marcas de nascença (pinta), tatuagem, orelhas, nariz, pernas, mãos, pés, etc. Não é considerado falta de educação receber ou dar um sinal pessoal que marque, por exemplo, orelha ou nariz grande;
- uso constante de objetos: colares, brincos, broches, piercing, fivelas, microfone, óculos, cinto, mala, bolsa etc. Um exemplo é o sinal de Silvio

Santos que é a referência ao grande microfone que ele usa;

- comportamento constante, como mexer no cabelo de determinada forma, colocar a mão no rosto, apoiar a cabeça na mão ou dedo, cruzar as pernas, as mãos, coçar a cabeça, ruborizar, sorrir e assim por diante. Para que o surdo possa atribuir sinal pessoal com esta referência, necessita de maior contato com a pessoa. Podemos citar o sinal de Jô Soares que se refere ao beijo que ele costumeiramente manda para os telespectadores;
- o que a pessoa gosta de fazer, como beber, comer, passear, jogar futebol, nadar, andar de skate e tocar instrumento. Para este tipo de sinal ser atribuído é necessário um contato mais íntimo com a pessoa ou quando a pessoa, ao ser apresentada, informe ao seu interlocutor.

O sinal pessoal, atribuído a uma pessoa quando de seu ingresso ao mundo dos surdos, não deverá ser mudado nunca, mesmo que o sinal da pessoa faça referência a um cabelo que ela não usa mais, como a Xuxa, ou de óculos que já não usa e assim por diante. É necessário lembrar que os sinais não são atribuídos com a letra inicial do nome da pessoa em alfabeto manual. Este tipo de escolha deveu-se à influência da língua majoritária oral na abordagem bimodal de educação de surdos, quando o professor ministrava aula usando o português acompanhado de sinais, uma época em que não se reconhecia a Língua de Sinais Brasileira como uma língua, nem mesmo a cultura surda.

Informação – O conhecimento cultural específico da comunidade surda inclui não só os valores e costumes, mas também a informação cultural. Nas diferentes culturas espera-se que seus membros possuam diferentes informações, ainda que os tipos de informação sejam em alguma medida inter-culturais.

O conhecimento específico do mundo surdo inclui vários assuntos, como notícias do mundo, acontecimentos importantes, matérias de jornal, nomes de líderes surdos, figuras da história dos surdos, como usar o serviço de telefone (atualmente fala-se também sobre o CISO e sobre o celular), a campanha visual, o telefone luminoso e o relógio vibratório, como lidar com pessoas ouvintes. Por exemplo, quando seu carro é parado por um policial não se explique com movimentos rápidos e nunca abaixe as mãos, elas devem se manter levantadas; em lugar público, se o surdo precisa se dirigir ou perguntar algo a uma pessoa ouvinte ele deve primeiro entrar em seu campo visual, caso não tenha como fazê-lo, como em uma fila, pode tocá-lo levemente, avisando rapidamente que é surdo (apontando o ouvido).

Informação partilhada é altamente valorizada no mundo surdo. É costume das pessoas surdas passar a informação adiante. Segredo é considerado rude e as conversas são normalmente bastante visíveis. Conversas particulares devem ser feitas em lugares privados. Nas conversas com amigos, os surdos freqüentemente começam atualizando as informações.

1.4.1 Literatura Surda

Valli e Lucas (2000) lembram que as línguas de sinais não são usadas apenas para a comunicação. As formas artísticas das línguas de sinais têm papel importante na transmissão da cultura e da história de geração a geração de pessoas surdas.

A literatura popular surda americana possui história longa e rica. Grande parte dela tem sido gravada em vídeo ou DVD. Esses trabalhos devem ser reconhecidos, pois oferecem exemplos do uso literário da língua de sinais e podem servir como testemunho eloqüente da identidade surda e de perspectivas individuais e culturais da pessoa surda.

No Brasil, diferentemente dos países desenvolvidos, ainda não há um vasto material de literatura surda publicado, porém, cada vez mais, a comunidade surda vem se preocupando em elaborar e registrar histórias de pessoas surdas, história dos surdos nas diferentes fases da história, histórias de vida, piadas, poesias, lendas, contos etc.

Frishberg (*apud* Wilcox, 2005), identificou três gêneros da literatura em ASL: a oratória, o folclore e a arte performática.

A oratória pode ser vista em cultos religiosos, discursos públicos, plenárias e cerimônias.

O folclore diz respeito aos sinais pessoais, piadas, adivinhas, anedotas históricas e histórias.

Como exemplo da arte performática, Frishberg cita somente a poesia. Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) fazem referência ao teatro, ao humor surdo, além da poesia.

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996), ao tratarem da exploração artística da forma na Língua de Sinais Americana, afirmam que as regras da língua de sinais podem ser violadas para efeitos artísticos. Citam que as localizações e movimentos dos sinais podem ser alterados para efeito artístico ou humorístico. Outra possibilidade é sinalizar com as duas mãos simultaneamente, cada uma realizando um sinal.

Na interpretação em sinais, a mão passiva anuncia, por exemplo, um tema em configuração das mãos, que é mantido do começo ao fim da linha. A continuidade dos sinais é assegurada não apenas pela sobreposição das mãos, mas por tomar a posição final de um sinal como posição inicial para o sinal seguinte. Estas técnicas podem ser exageradas, com o poeta selecionando localizações no espaço ou marcação de tempo que sobrepõe uma forma particular ou ritmo a todo o poema.

Lane, Hoffmeister e Bahan referem que há histórias baseadas no jogo de sinais, como histórias ABC ou de A a Z (Valli e Lucas, 2000) e histórias de classificadores.

Uma história ABC, ou de A a Z, é uma narrativa na qual cada sinal inclui uma configuração de mãos que é semelhante ou idêntica a cada uma das letras do alfabeto manual, na ordem. As histórias tratam de vários temas, como operação, casa mal assombrada, casal romântico, corrida de carro e jogo de basquete. Valli e Lucas (2000) lembram que a transição de A a Z deve ser suave, como numa história regular.

Nas histórias com classificadores, o conto é restrito ao uso de apenas doze classificadores da Língua de Sinais Americana. No Brasil não há restrição quanto ao número de classificadores.

O uso artístico da língua de sinais pode ser observado também na poesia.

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) afirmam que, assim como a poesia em Inglês é ditada pelo som da linha poética – padrão de tonicidade, rima etc. –, a forma da poesia na língua de sinais é ditada pela semelhança e diferença fonética e pelas relações entre as duas mãos. Outros recursos, como movimento do corpo e expressão facial, também têm importante papel.

Para os mesmos autores, quando falamos de rima nas línguas faladas, pensamos em padrões de som. Quando os componentes dos sinais – configurações de mãos, movimentos, orientações e localização – são organizados num poema, o efeito é também esteticamente agradável para o falante nativo.

Sutton-Spence & Quadros (2006) analisaram como os temas e a linguagem usada na poesia em língua de sinais se constituem para criar e traduzir a cultura surda e a identidade das pessoas surdas.

Segundo as autoras, a poesia em língua de sinais, assim como a poesia em qualquer língua, usa uma forma intensificada de linguagem (“sinal arte”) para efeito estético. A linguagem, nos poemas, pode ser projetada de forma regular, uma vez que o poeta usa recursos e sinais já existentes na língua com excepcional regularidade, ou pode ser projetada de forma irregular, uma vez que as formas originais e criativas do poeta trazem a linguagem para o primeiro plano. A linguagem no primeiro plano pode trazer consigo significado adicional, para criar múltiplas interpretações do poema.

O conteúdo de um poema pode ser novo, mas o método de composição, o desempenho e a transmissão, assim como a forma, o tema e a função, estão firmemente dentro da tradição folclórica, entendida, por Sutton-Spence & Quadros, como o conjunto cultural de conhecimentos que são transmitidos oralmente (ou visualmente) em uma comunidade. No nível da linguagem, o folclore surdo inclui piadas surdas, narrativas pessoais e poesia na língua de sinais.

O prazer é, segundo Sutton-Spence & Quadros (2006), um elemento muito importante nas línguas de sinais. No entanto, as autoras lembram que muito da poesia representa, em algum nível, empoderamento dos povos surdos, fortalecimento para essa comunidade lingüística. Este empoderamento pode ocorrer pelo uso da língua ou pela expressão de determinadas idéias e significados que se fortalecem pela instrução, pela inspiração ou pela celebração.

Uma das contribuições principais da poesia em língua de sinais para o empoderamento do povo surdo é a maneira como os poemas retratam a experiência das pessoas surdas, como experiência visual, o lugar das pessoas surdas no mundo e a experiência bilíngüe de pessoas surdas.

A repetição é uma característica de quase todos os poemas, incluindo os poemas em línguas de sinais, e pode ser vista em diferentes níveis da linguagem – sincronismo rítmico dos sinais, parâmetros sub-lexicais dos sinais, os próprios sinais, a sintaxe das linhas, ou no nível estrutural maior do poema, como em estrofes. Em língua de sinais, a repetição de padrões sub-lexicais pode ser vista nas repetições de quaisquer parâmetros que compõem todos os sinais: configuração de mão, localização, movimento, orientação e determinadas características não-manuais. A repetição pode simplesmente ter a apelação estética e podemos apreciar os padrões criados pela repetição e admirar a habilidade do poeta em selecionar ou criar os sinais que determinam certos padrões. Entretanto, a repetição das partes dos sinais pode também servir para destacar

relacionamentos incomuns entre sinais e idéias, criando um maior significado para o poema (Sutton-Spence & Quadros, 2006).

Como a poesia, também o humor surdo é criativo em relação ao uso da língua. O humor surdo se desenvolveu na comunidade surda parcialmente como forma de expressar a opressão que as pessoas surdas enfrentam no mundo ouvinte. Inclui histórias divertidas, piadas, cenas cômicas e outras formas que fazem as pessoas rirem. Pode ser encontrado não só em histórias engraçadas, caricaturas e imagens absurdas, como também nos cartoons.

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) destacam que o teatro surdo é a melhor oportunidade que as pessoas ouvintes têm de vislumbrar a riqueza da experiência visual dos surdos. Para os autores, uma linha de história dramática consiste no uso simultâneo de coreografia e mímica, no uso artístico da língua e das convenções da cultura e do teatro surdo. Para um espectador que consegue processar tantos níveis de significados concorrentes, o teatro surdo é um espetáculo deslumbrante.

As primeiras peças de atores surdos, nos Estados Unidos, provavelmente surgiram na metade do século XIX, nas escolas residenciais, e tinham como temas a vida nas escolas de surdos, a história dos surdos e as situações dos surdos nas famílias. Nessas peças, os estudantes não eram limitados pelas suas habilidades no Inglês e podiam dar vazão aos seus talentos em agir e em usar de forma expressiva a Língua de Sinais Americana.

No Brasil ainda são poucos os registros de poesias e apresentações na Língua Brasileira de Sinais, mas há alguns bons exemplos, como Nelson Pimenta, no Rio de Janeiro, e Sandro dos Santos Pereira, em São Paulo.

Diferentemente do que se observa em relação à Língua de Sinais Americana, faltam registros sobre a cultura surda, bem como do uso literário da Língua Brasileira de Sinais. A gravação e a divulgação deste material é imprescindível não só para o registro da história, assim como para a valorização da cultura e da língua de sinais.



PREFEITURA DA CIDADE DE
SÃO PAULO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SME00003299C11

PARTE 2

2. PRINCÍPIOS DA INCLUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

A defesa da adoção da Língua Brasileira de Sinais na educação de crianças surdas se baseia nos seguintes princípios:

- A língua de sinais é uma língua visual-espacial, com regras próprias e não apenas gestos combinados.
- É reconhecida pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, como língua das comunidades surdas do Brasil.
- Sua adoção na educação de crianças surdas, desde a Educação Infantil, é garantida pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, segundo o qual os alunos surdos têm direito à educação bilíngüe, na qual a Língua Brasileira de Sinais e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são usadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.
- A Língua Brasileira de Sinais é de vital importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança surda, como percepção, atenção, memória e raciocínio (Vygotsky, 1984).
- A Língua Brasileira de Sinais é adquirida naturalmente pela criança surda na interação com usuários da mesma, preferencialmente surdos.
- A Língua Brasileira de Sinais permite a melhor interação entre as crianças surdas e sua família ouvinte, e, nas escolas, entre professores e crianças surdas e entre estas e seus colegas.
- A Língua Brasileira de Sinais favorece a aquisição de conhecimentos sobre o mundo. Por meio dela, e na interação com surdos adultos, a criança surda ampliará o conhecimento sobre o mundo que a rodeia. Estes conhecimentos servirão como base para as atividades que ocorrerão na escola.
- A Língua Brasileira de Sinais contribui para a aquisição da Língua Portuguesa, na medida em que possibilita a ampliação do conhecimento de mundo e de língua, o que constitui o conhecimento prévio, fundamental para a atribuição de sentido na leitura e na escrita.

Uma vez garantido o direito de adquirir a Língua Brasileira de Sinais, a educação das crianças surdas deve seguir os mesmos princípios da educação das crianças ouvintes³, quais sejam:

O desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco;

Educar e cuidar são dimensões indissociáveis de toda ação educacional;

Todos são iguais, apesar de diferentes;

O adulto educador é mediador da criança em sua aprendizagem;

A parceria com as famílias das crianças é fundamental.

2.1 O desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco.

Visando o desenvolvimento das crianças surdas, a escola deve obrigatoriamente proporcionar-lhes, desde que entram na Educação Infantil, a exposição à Língua Brasileira de Sinais na interação com adultos surdos, os quais, usando-a e interpretando por meio dela o mundo e os comportamentos das crianças, as inserem no funcionamento lingüístico-discursivo desta língua.

Pelo fato das crianças surdas não partilharem a Língua Portuguesa na modalidade oral, a sua interação com crianças e adultos ouvintes que não sabem a Língua Brasileira de Sinais fica limitada a alguns gestos, expressões faciais, movimentos de mostrar objetos, que até permitem a interação na brincadeira, mas não o diálogo (conversa) com professores e colegas.

Pesquisas sobre a interação entre crianças surdas e mães ouvintes e entre crianças surdas pequenas (Pereira, 1989) evidenciam a presença de uma linguagem bastante rica, que inclui gestos, expressões faciais, movimentos com

³ A elaboração das Orientações e Expectativas de Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais por crianças surdas teve como referências principais as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, publicadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2007.

o corpo, vocalizações e outros recursos comunicativos. No entanto, embora expresse a capacidade simbólica da criança surda, esta linguagem não evolui para a língua de sinais se a criança não for inserida em interações com interlocutores fluentes⁴, preferencialmente surdos, na língua.

Atividades que não envolvem o uso de uma língua, como observar um móvel, bater as mãos na água, engatinhar em busca de uma bola, arremessar bola em um cesto, examinar diferentes objetos reunidos em uma caixa, colecionar objetos e separá-los em caixas ou cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal podem ser realizadas sem nenhuma dificuldade por parte das crianças surdas. No entanto, a formulação da proposta deve ser feita na língua de sinais, uma vez que, neste momento, as crianças estarão iniciando a aquisição da Língua Brasileira de Sinais.

Outras atividades, propostas para crianças ouvintes, como consolar outra criança que chora, contar histórias, observar e conversar sobre o crescimento de alguns animais, brincar de faz-de-conta de casinha ou de ir ao supermercado, calcular quantas bolas há em uma cesta, preparar um bolo seguindo uma receita, exigem o uso de uma língua. Na realização delas, portanto, é imprescindível o uso da Língua Brasileira de Sinais.

A Língua Brasileira de Sinais vai permitir que a criança surda seja um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com interlocutores que usem a Língua Brasileira de Sinais, as crianças surdas terão oportunidade, assim como as ouvintes, de trocar experiências e conhecimentos com outras crianças, seu professor e com os educadores da instituição, que lhes propiciam a realização de atividades em que elas reorganizem e ampliem o que já adquiriram.

Considerando a importância da interação com o outro, criança e adulto, algumas práticas culturais que podem orientar o planejamento dos ambientes de aprendizagem também das crianças surdas da Educação Infantil são:

- brincar com companheiros;
- investigar aspectos do ambiente que instigam sua curiosidade;
- cuidar de si e valorizar atitudes que contribuem para uma vida saudável;
- apropriar-se das linguagens que circulam em seu meio sócio-cultural;

⁴Neste documento considera-se fluente na língua de sinais a pessoa que a usa em diferentes contextos comunicativos e que tenha vivência com a cultura surda.

- apreciar uma apresentação de dança como manifestação cultural de um grupo;
- realizar um desenho;
- participar do reconto de contos de fada, de tradição africana, indígena e outras, em Língua Brasileira de Sinais;
- encenar uma história cujo enredo foi criado pelas crianças, apoiadas pelo professor;
- antecipar formas de escrita, e muitas outras;
- explorar recursos tecnológicos e midiáticos: projetores, Vídeo-Tapes, computador, e muitos outros, definidos pelas intenções do Projeto Pedagógico de cada unidade educacional.

2.2 Educar e cuidar: dimensões indissociáveis de toda ação educacional

Para cuidar de crianças surdas, é fundamental que os adultos saibam a Língua Brasileira de Sinais e lhes possibilitem vivenciar um ambiente lingüístico rico nesta língua, caso contrário, a interação será empobrecida.

Assim como se propõe para as crianças ouvintes, pode-se dizer que educar e cuidar da criança surda implica:

- acolhê-la nos momentos difíceis, fazê-la sentir-se confortável e segura, orientá-la sempre que necessário e apresentar-lhe o mundo da natureza, da sociedade e da cultura, aqui incluídas as artes e a linguagem verbal humana⁵;
- garantir-lhe situações de aprendizagem;

⁵ Linguagem verbal humana – que envolve o uso de uma língua.

- trabalhar na perspectiva de que as próprias crianças se cuidem entre si, busquem suas próprias perguntas e respostas sobre o mundo do conhecimento e respeitem suas diferenças, promovendo-lhes autonomia.

2.3 Todos iguais, apesar de diferentes

O desafio colocado ao professor é perceber como se dá o desenvolvimento de cada uma das crianças para que ele possa apoiá-las em suas especificidades, promovendo situações de envolvimento e interação com as outras crianças, que favoreçam a transformação e ampliação do seu repertório cultural, maximizando suas aprendizagens. Seu planejamento deverá possibilitar o envolvimento de todas as crianças. Em se tratando de crianças surdas, é fundamental que o professor use a Língua Brasileira de Sinais e privilegie o uso de recursos visuais.

Assim como para qualquer criança, o professor de crianças surdas necessita:

- acreditar que elas podem aprender e que sua vivência na Educação Infantil lhes será benéfica;
- preparar cuidadosamente as atividades que propõe. As crianças surdas serão significativamente ajudadas se as atividades forem visuais;
- organizar atividades diversificadas em seqüências que possibilitem a retomada de passos já dados;
- estabelecer rotinas diárias e regras claras para melhor orientar as crianças;
- estimular sua participação em atividades que envolvam diferentes linguagens e habilidades, como linguagem corporal, trabalhos manuais, desenho etc., e promover-lhe variadas formas de contato com o meio externo;
- dar-lhes oportunidade de ter condições instrucionais diversificadas: trabalho em grupo, aprendizado cooperativo, uso de tecnologias, diferentes metodologias e diferentes estilos de aprendizagem. O uso de recursos visuais, como apoio às produções escritas, pode ajudar as crianças surdas, principalmente no início da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita;
- garantir o tempo que as crianças surdas necessitam para realizar cada atividade, recorrendo a metodologias de ensino flexíveis e individualizadas;

- realizar uma avaliação processual que acompanhe a aprendizagem das crianças surdas com base em suas capacidades e habilidades, e não em suas limitações;
- estabelecer contato freqüente com as famílias para melhor coordenar as condutas, para troca de experiências e de informações.

2.4 O professor: mediador da criança em sua aprendizagem

Na Educação Infantil, um parceiro muito importante é o professor, que tem de responder à especificidade das necessidades das crianças pequenas e atuar como um mediador especial, como um recurso de que elas dispõem para aprender. Para assumir este papel é fundamental que o professor veja a criança surda como alguém que, por não ouvir, apresenta diferenças, mas nem por isto é deficiente (menos capaz) em relação à ouvinte. Só assim ele poderá centrar seu olhar na criança surda e vê-la como parceira ativa, dona de um modo próprio de significar o mundo e a si mesma.

Para atuar com as crianças surdas, não apenas acolhendo-as, pegando-as no colo, mas também respondendo ao que elas perguntam, fazendo perguntas para conhecer as suas respostas e ensinando-lhes as regras sociais de seu grupo social. É necessário que professor use a Língua Brasileira de Sinais, ainda que as crianças estejam iniciando a sua aquisição.

2.5 A construção de parcerias com as famílias

Assim como acontece com as crianças ouvintes, o trabalho com as famílias das crianças surdas requer que as equipes de educadores trabalhem para compreendê-las e tê-las como parceiras.

Considerando-se que 90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, não é difícil imaginar como se sentem muitas das famílias diante da surdez de seu filho. Quando descobrem que os filhos não ouvem, a maioria fica desestruturada, muitas vezes sem saber o que fazer. Algumas famílias parecem ignorar a surdez e se comportam como se o filho ouvisse. Outras deixam de se comunicar com ele, imaginando que não vai entender. Poucas são as que vêem o filho como diferente, mas não deficiente e buscam formas de interagir com ele (Paiva e Silva, 2006).

À medida que os professores entendem a problemática das famílias que têm filhos surdos, podem acolhê-las, respeitar o olhar delas e ajudá-las a construir uma representação positiva dos filhos surdos. Nesta tarefa, os professores devem ser orientados por profissionais, surdos e ouvintes, atuantes em diferentes áreas, como cognitiva, afetivo-emocional, lingüística, educacional, entre outras.

A escola que adota a Língua Brasileira de Sinais deve promover espaço para a sua aprendizagem pelos pais com adultos surdos.

O trabalho integrado da instituição de Educação Infantil com as famílias de crianças surdas pode ocorrer desde o período inicial de adaptação e acolhimento. Isso se fará de modo mais produtivo se nesse período os professores derem oportunidade para os pais descreverem seus filhos, e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil.

Ao longo do trabalho, receber do professor um relato de algum episódio no qual o filho teve uma atuação divertida, inteligente, habilidosa, representa um passaporte para a família assegurar-se das potencialidades de seu filho surdo.

Informar as famílias sobre a programação que será trabalhada com as crianças surdas e planejar com elas atitudes comuns é um caminho necessário para que as famílias não se sintam confusas entre orientações antagônicas de condutas em relação a uma série de aspectos, em especial à formação de hábitos.

2.6 Orientações didáticas gerais

O Projeto Pedagógico da Educação Infantil deve, entre outras coisas, possibilitar o acesso ao mundo pela visão para as crianças surdas, o que inclui a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, bem como o uso de imagens e de outros recursos visuais.

A Língua Brasileira de Sinais tem, para as crianças surdas, a mesma função que a Língua Portuguesa, na modalidade oral, para as ouvintes e, portanto, é ela que vai possibilitar às crianças surdas atingirem os objetivos propostos para a Educação Infantil, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Como parte do currículo, a Língua Brasileira de Sinais deve ser adquirida pelas crianças surdas, na interação com adultos surdos, o que lhes vai possibilitar não só a aquisição da língua, mas também aspectos da cultura surda. Além disso, a interação com adultos surdos permitirá à criança surda constituir uma identidade positiva em relação a ser surda.

A programação didática da Educação Infantil deve privilegiar, ainda, atividades que envolvam a visão, o tato, o paladar, o olfato e as habilidades motoras, como trabalho com objetos concretos, imagens, exploração do espaço e da expressão corporal e facial.

A criança surda, assim como a ouvinte, deve ser avaliada continuamente e a avaliação deve considerar as múltiplas facetas do desenvolvimento infantil propostas no Projeto Pedagógico da Educação Infantil, incluindo a aquisição da Língua Brasileira de Sinais.

A observação sistemática, registrada por escrito, possibilitará ao professor avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças surdas e então fortalecer ou modificar:

- as atividades propostas;
- as instruções e os apoios afetivos dados;
- a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças;
- os agrupamentos que as crianças formaram na execução de uma atividade,
- o material oferecido;
- o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades, e outros.



MUNICÍPIO DA CIDADE DE
SÃO PAULO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

MUNICÍPIO DA CIDADE DE
SÃO PAULO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

PARTE 3

3. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao iniciar o processo de escolarização, a maior parte das crianças surdas não dispõe de uma língua. Assim, além de proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo, social, como a qualquer criança, a Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças surdas adquiram a Língua Brasileira de Sinais, uma vez que ela terá papel fundamental em todos os outros aspectos do desenvolvimento. Tal aquisição vai se dar preferencialmente na interação com adultos surdos.

A preferência por interlocutores surdos se explica pelo fato de estes partilharem a mesma forma de acesso ao mundo, pela visão, em vez de pela audição, como os ouvintes, e também por serem representantes da cultura surda. Na interação com crianças surdas, os adultos surdos são referenciais lingüísticos e culturais, além de contribuírem para a constituição da identidade das crianças como surdas.

Expostas à Língua Brasileira de Sinais desde cedo, a criança surda vai adquiri-la, seguindo um processo semelhante ao descrito para crianças ouvintes. Como já foi referido quando se tratou da aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas, é fundamental que a criança estabeleça contato visual (olhar fixo no rosto do interlocutor), como pré-requisito para o início da aquisição da linguagem. Ela deve também ser incentivada a acompanhar os dedos apontados pelo interlocutor para lugares mais próximos, meio próximos e mais distantes, e a prestar atenção à expressão facial e corporal do interlocutor. Assim como os pais ouvintes não oferecem aos seus filhos sílabas, palavras ou frases extremamente simplificadas, também na aquisição da Língua Brasileira de Sinais as crianças devem ser inseridas em atividades discursivas e não em atividades que envolvam sinais isolados. É desta forma que elas poderão adquirir não só os sinais, mas todos os recursos discursivos que a Língua Brasileira de Sinais oferece.

3.1 Aprendizagens que podem ser promovidas para as crianças surdas na Educação Infantil

Desde que lhes seja garantida a aquisição da Língua Brasileira de Sinais e respeitado o fato de terem acesso ao mundo pela visão, as mesmas experiências propostas para as crianças ouvintes podem ser proporcionadas às crianças surdas. Entre elas estão:

- experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente;
- experiências de brincar e imaginar;
- experiências de exploração da linguagem corporal;
- experiências de exploração da linguagem verbal, o que, para as crianças surdas, se refere à Língua Brasileira de Sinais;
- experiências de exploração da natureza e da cultura.

3.1.1 Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro e do ambiente

O bebê surdo, diferentemente do ouvinte, se apóia prioritariamente na visão para reconhecer as pessoas que cuidam dele e para se localizar no ambiente.

Na comunicação que estabelece com seus parceiros enquanto interage, o bebê surdo aprende a prestar atenção ao rosto das pessoas que com ele interagem, assim como a compreender e a usar expressões faciais e corporais.

Assim como se deve falar com o bebê ouvinte, deve-se usar a língua de sinais com o surdo, pois é desta forma que ele a adquirirá. A Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua das crianças surdas e deve ser adquirida da mesma forma como a Língua Portuguesa, na modalidade oral, pelas crianças ouvintes, ou seja, na interação com usuários adultos desta língua.

Por meio do uso da Língua Brasileira de Sinais e de outros recursos visuais, os professores da Educação Infantil auxiliam e ensinam as crianças surdas a cuidarem de si, organizando as situações de modo adequado para cada faixa etária, de forma que a autonomia delas seja construída sem risco à sua integridade.

Da mesma forma como a criança ouvinte, ao longo de sua experiência cotidiana na Educação Infantil a surda necessita: apropriar-se de hábitos regulares de higiene pessoal (lavar as mãos, limpar o nariz sozinha, escovar os dentes com cuidado, usar corretamente os materiais necessários para sua higiene, ter as mãos e o rosto limpos), perceber a vontade de ir ao banheiro e ter progressivo controle de esfíncteres, aprender a executar movimentos colaborativos ao vestir-se ou desnudar-se (como colocar (ou tirar) os sapatos, (des)abotoar-se etc.), a comer sem ajuda e a usar talheres adequadamente, a escolher o que quer comer ao servir-se de comida e a expressar preferências em relação a cheiros e paladares.

Outra aprendizagem necessária à criança surda é buscar segurança e conforto: reconhecer situações de potencial perigo e tomar precauções para evitá-las, não colocar mão suja na boca, não comer terra, plantas, tinta, não subir em lugares altos sem ajuda, ter cuidado com o manuseio de materiais pontiagudos. A criança surda necessita aprender a tomar cuidados necessários à proteção do corpo enquanto manipula tintas, argilas, colas etc. Também, ao brincar, deve explorar espaços e praticar ações físicas, como subir, descer, pular, saltar, rolar etc., identificar produtos que não devem ser ingeridos e saber porque não deve fazer uso de medicações sem orientação dos adultos.

Além dos cuidados, os professores da Educação Infantil devem estar atentos às formas como as crianças surdas interagem com adultos e crianças e ampliar a aprendizagem delas sobre como interagir com diferentes parceiros em diferentes agrupamentos, usando sinais, gestos, expressões faciais e movimentos corporais de modo a comunicarem-se intencionalmente.

Ao longo de todo o período da Educação Infantil, a criança surda, assim como a ouvinte, necessita aprender a: cooperar, solidarizar-se com os companheiros e com outras pessoas, exercitar os papéis de cuidar dos companheiros e de ser cuidado por eles, participar de jogos interativos com adultos

e crianças e comunicar-se com diferentes parceiros, em duplas ou em pequenos grupos, usando gestos, sinais, expressões faciais e movimentos corporais, para expressar suas idéias, manifestar suas vontades e sentimentos. Necessita, ainda, aprender a brincar com crianças de diferentes idades e diferentes níveis de desenvolvimento, a apropriar-se de regras de convívio social, e a resolver dúvidas e conflitos a partir de diálogo com outras crianças e com adultos. Na consolidação de uma educação solidária e justa, é importante que a criança surda aprenda a respeitar as características físicas e culturais de seus colegas ao interagir com eles, a não ter preconceito, assim como deve ser tratada sem preconceito.

As crianças surdas, de forma semelhante às ouvintes, aprimoram-se como pessoas na medida em que participam de situações diversas, envolvendo número variado de crianças, em tarefas e locais muito diferentes, e estabelecendo relações onde manifestam afetos e são objeto de consideração das demais. Elas podem ser ajudadas pelo professor a construir tal ambiente interativo e, à medida que crescem, podem aprender a conversar sobre como percebem seu comportamento e o dos colegas, e a refletir sobre amizade e coleguismo. Estas ações e outras que envolvem o uso da linguagem, como o aprendizado de princípios de moral, que incluem as regras, elogios e sanções, só são possíveis de serem aprendidas e vivenciadas pelas crianças surdas se estas partilharem a língua de sinais com professores e colegas.

Além de aprender a lidar com os outros, as crianças surdas devem aprender a expressar suas intenções, pensamentos e sentimentos. Devem aprender, ainda, a comunicar suas próprias necessidades e opiniões, bem como a aceitar as necessidades, direitos e opiniões de outras pessoas. Na interação com os professores e colegas surdos, espera-se que as crianças surdas construam sua identidade como menino ou menina surda. A interação com adultos surdos é fundamental na constituição de modelos com os quais as crianças surdas possam se identificar e constituir sua identidade como diferente e não deficiente.

A criança surda pode aprender a familiarizar-se com a própria imagem corporal, a expressar corporal e/ou verbalmente motivos, razões e as próprias vivências, a nomear suas brincadeiras e atividades preferidas e as não desejadas, a reconhecer sensações produzidas por diferentes estados fisiológicos, a comunicar ao professor que está com sede, fome, dor, frio etc., e a solicitar aconchego em situações cotidianas. Pode, ainda, conhecer seus recursos e limitações pessoais em determinadas situações, identificar elementos que lhe provocam medo e buscar ajuda para superá-lo, ter uma atitude ativa diante de uma dificuldade superável e ficar satisfeita com suas conquistas.

Além dos cuidados sobre si mesmas, as crianças surdas devem aprender a cuidar do ambiente, ou seja, a jogar lixo em recipientes próprios, separando, com a ajuda do professor, papéis e outros materiais que podem ser reciclados, a consertar objetos que foram estragados, a cuidar e preservar as plantas em geral e a conhecer os cuidados que se deve ter em relação a animais de estimação.

Em sua trajetória na Educação Infantil, a criança surda necessita aprender a guardar brinquedos e materiais nos devidos lugares depois de utilizá-los nas atividades, a cuidar do entorno próximo e ter iniciativa de limpar o que está sujo, a usar a água e a energia elétrica sem desperdiçá-las, a cuidar das plantas em jardins e hortas e preservá-las, a cuidar de animais domésticos, a diminuir a produção de lixo e a separar o lixo em recipientes próprios para envio a centros de reciclagem. Ela pode, ainda, ser ajudada a conhecer os riscos ambientais provocados por fogueiras, incêndios, desmatamento e pelo não tratamento do lixo.

No planejamento e na avaliação do tempo de aprendizagem, o professor de crianças surdas deve ter em mente que a grande maioria chega à escola sem língua, cabendo aos professores, preferencialmente surdos, propiciar a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, com base na qual se dará a aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Assim, é esperado que as crianças surdas possam demorar mais tempo do que as ouvintes para realizar tarefas que dependam da compreensão e uso das duas línguas, o que não significa que estarão impedidas de fazê-lo, mas que outros recursos deverão ser usados, principalmente os visuais, como imagem, dramatização, entre outros.

3.1.2 Experiências de brincar e imaginar

As crianças surdas geralmente não apresentam nenhuma dificuldade para brincar com outras de mesma idade ou não, ouvintes ou surdas. Quando ainda não contam com a Língua Brasileira de Sinais, entendem se e se fazem entender por meio de gestos, sinais, expressão facial e expressão corporal.

Quando se trata, porém, de brincadeiras que envolvam o uso de uma língua, como brincadeiras e jogos com regras, brincadeiras de faz-de-conta e fantoches, por exemplo, é a língua de sinais que vai possibilitar a elas a

compreensão das regras e a participação nas brincadeiras de faz de conta. Vale lembrar que, numa concepção sócio-interacionista, como proposta por Vygotsky (1984), as brincadeiras de faz-de-conta, ou jogo simbólico, pressupõem linguagem.

As brincadeiras com fantoches, embora sejam bem aceitas pelas crianças surdas pequenas, são mais difíceis de serem usadas com linguagem, na medida em que ocupam as mãos, dificultando, assim, a realização dos sinais. Quando mais velhas, as crianças surdas poderão fazer os sinais com uma das mãos e com a outra segurar o fantoche. No caso dos sinais compostos, poderão usar a mão com o fantoche também.

Educação Infantil I (0 a 2;11 anos) - Desde cedo a criança surda, assim como a ouvinte, pode aprender a brincar com os professores de esconder e descobrir o rosto, o que favorece o olhar fixo no rosto do interlocutor, bem como os usos de diferentes expressões faciais. Pode brincar de procurar e achar objetos que foram escondidos, trabalhando com as diferentes expressões corporais, como, por exemplo, sair correndo para procurar o objeto ou andar devagarzinho até o local onde o objeto está escondido. Visto que as expressões corporais ajudam a criança surda a ampliar o seu campo visual, o professor pode propor atividades em que ela acompanhe o andar do interlocutor até certos lugares, atividades em que alguém se esconde e a criança procura ou a criança se esconde para ser procurada. Nestas atividades, o professor pode explorar, com o corpo, diferentes sentimentos, como ansiedade, felicidade, cansaço, entre outros. Pode participar de brincadeiras, como jogar bola, colocar e tirar objetos de recipientes, encaixar peças de madeira ou empilhar cubos, e perceber a lógica do tamanho dos objetos a serem encaixados. Além destas atividades, a criança surda pode participar, junto com os companheiros de brincadeiras de roda, de cirandas, imitando gestos, expressões faciais do professor e dos colegas ou imitando animais. Na interação com outras crianças surdas, pode se envolver em turnos de troca de objeto, entrar e sair de espaços pequenos. O professor deve encontrar uma forma de alertar a criança surda para o início da brincadeira, como por exemplo, tocar no ombro dela ou piscar a luz.

Outras atividades que envolvem jogo simbólico podem ser propostas, na medida em que a criança surda vai adquirindo linguagem, tais como usar alguns objetos de um modo inusitado e em substituição a outros (por exemplo, fazer gesto de passar um toquinho de madeira no corpo como se ele fosse um sabonete, ou dar de mamar a uma boneca).

Ainda na Educação Infantil, a criança surda pode, com o apoio dos adultos, assumir papéis, ao reproduzir situações cotidianas no faz-de-conta mediado

por objetos e indumentárias, ou imitar as ações de um personagem de uma história lida (imitar o lobo da história, caminhar como os sete anões). Ela pode aprender a construir, com o auxílio do professor, brinquedos com sucatas, a partir de modelos, casas ou castelos com areia, com tocos de madeira e com outros materiais. O professor deve lembrar que todos os contos e histórias infantis devem ser contados na Língua Brasileira de Sinais, para a criança surda. O professor deve apresentar filmes na Língua Brasileira de Sinais, ou com tradução, se forem de curta duração.

Na medida em que as crianças surdas adquiram a Língua Brasileira de Sinais, elas podem aperfeiçoar suas maneiras de interagir com os parceiros nas brincadeiras.

A dramatização é um recurso muito rico para as crianças surdas, pois possibilita a compreensão de história, de uma situação ou de uma explicação, assim como o uso da expressão corporal e facial, na representação dos personagens, bem como na expressão de sentimentos.

A dança como expressão da musicalidade desperta muito prazer nas crianças surdas. No entanto, para que expressem a musicalidade é necessário que sintam a vibração, o que pode ser conseguido tirando-lhes os sapatos e possibilitando que dançam em tablados de madeira, que vibram ao som da música. A atividade de dança, no entanto, deve ter como objetivo a expressão da musicalidade e não deve incluir a cópia de coreografias que não têm o menor sentido para as crianças surdas.

Em relação ao canto, as crianças surdas podem ter acesso à letra das músicas interpretadas na Língua Brasileira de Sinais, no entanto não deve haver a preocupação em proporcionar esse tipo de atividade, nem exigir que cantem, já que esta é uma atividade própria dos ouvintes.

Educação Infantil II (3;0 a 5;11 anos) – Se a criança surda entrou na Educação Infantil ainda bebê e foi exposta à Língua Brasileira de Sinais, espera-se que ela já se comunique com os companheiros utilizando sinais, expressões faciais e corporais. Ela pode aprender a fazer os movimentos esperados ao participar de cirandas e brincadeiras de roda, a brincar de esconde-esconde, a jogar bola, a brincar de pique, de seguir o mestre, de lenço atrás, de caça ao tesouro, e de outras brincadeiras, desde que as regras e explicações sejam dadas na Língua Brasileira de Sinais. A criança surda pode também dramatizar uma história conhecida e pode relatar, em sinais, uma experiência que tenha vivenciado. Pode ser estimulada a desenhar ou contar uma história em língua de sinais com base nas

imagens. Pode nomear figuras e descrever características de pessoas e de objetos. O trabalho com expressões faciais e corporais é fundamental para a criança surda acompanhar jogos e brincadeiras. A criança surda deve continuar a ser estimulada a construir brinquedos com sucatas sem necessariamente usar algum modelo, considerando as possibilidades de empilhá-los, encaixá-los, montá-los, movê-los e a construção de casas e cidades com diferentes materiais, como cartolina, panos e outros. A criança surda pode construir e consertar brinquedos (móviles, carrinhos, castelos com diferentes materiais, pipas, máscaras, ursos ou bonecas etc.), fazer dobraduras simples, elaborar máscaras, fazer bonecas de pano, ou de espiga de milho, construir e empinar pipas com a ajuda do professor, do pai ou de outra pessoa da comunidade, e participar de outras formas de brincar que podem ser observadas na cultura ouvinte e surda. Pode aprender, ainda, a montar quebra-cabeça com ajuda, explicar a um ou mais colegas como se participa de um jogo de regra, usando sinais, expressão corporal e facial. Pode aperfeiçoar suas maneiras de interagir com parceiros nas brincadeiras tradicionais, no jogo simbólico e nos jogos com regras. Pode criar com outras crianças novos jogos a partir de brincadeiras tradicionais: brincar de pula-sela, amarelinha, corda, pega-pega, entre outros. Pode criar e dramatizar um enredo, escolher a indumentária e a maquiagem para um personagem no faz-de-conta, assim como o cenário. Pode aprender a maquiarse ou a um colega para desempenhar certo papel, a construir cenários para o faz-de-conta, bem como a discutir as intenções dos personagens de um enredo encenado. Pode sugerir modificações nos personagens, enredo ou regras de uma brincadeira. Pode criar com os companheiros novos enredos para o grupo representar, dramatizar enredos usando bonecos como atores, inserir informações já aprendidas na composição do enredo e/ou dos diálogos dos personagens na língua de sinais, descrever o enredo de um faz-de-conta que assistiu e/ou participou na roda de conversa em língua de sinais, antecipar ações que devem ocorrer no jogo dramático e inferir as intenções dos personagens de um enredo encenado. Pode aprimorar-se na descrição de seus sentimentos na participação nas brincadeiras, e ser estimulada a verbalizar, por meio da Língua Brasileira de Sinais, como fez para construir determinados brinquedos. A criança surda pode, ainda, criar novas estratégias para participar de jogos de tabuleiro, cooperar com um colega em um jogo, explicar as regras de uma brincadeira para outra criança, criar novas regras para as brincadeiras conhecidas, planejar as tarefas para uma gincana e o modo de organizá-la, apontar que alterações devem ser feitas em uma brincadeira para adaptá-la ao número de participantes, ao espaço e material disponível etc. Certas brincadeiras exigem adaptação para a criança surda, como, por exemplo, no jogo de futebol, não se usa o apito, mas sim a bandeirinha.

3.1.3 Experiências de exploração da linguagem corporal

O professor deve ter em mente que a linguagem corporal não se restringe para as crianças surdas, há exercícios de imitação e de criação livre, mas é uma das formas de expressão mais acessíveis, juntamente com a expressão facial.

Considerando a importância da linguagem corporal para as crianças surdas, cabe ao professor criar condições para a livre expressão corporal das crianças desde muito pequenas, proporcionando-lhes situações em que possam desenvolver o conhecimento do corpo, o uso do espaço, a expressão de sentimentos, a representação de ações e sentimentos de personagens em relatos, bem como a coordenação motora, vivenciando situações prazerosas.

À medida que se expressam corporalmente, nas situações cotidianas organizadas na Educação Infantil, as crianças surdas podem ser ajudadas a conhecer as qualidades resultantes da combinação de espaço, peso/força, tempo e fluência nos movimentos, com a mediação do professor.

A dança, como já foi referido anteriormente, pode ser uma forma excelente de possibilitar às crianças surdas vivenciar a musicalidade. Ela deve ser encarada como a representação espontânea daquilo que a vibração dos sons de uma melodia musical provoca de sensação e emoção também nas crianças surdas. Como para as crianças ouvintes, a dança pode ser fonte de prazer, auto-conhecimento e sociabilidade também para as crianças surdas, promovendo a construção de novas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos trabalhados na dança. No entanto, a dança como treinamento corporal não tem sentido para as crianças surdas, uma vez que elas podem aprender a coreografia, mas será uma reprodução mecânica. O professor deve criar oportunidades para que as crianças surdas dançam ao som de ritmos variados, de diferentes regiões e grupos culturais, ampliando o seu conhecimento e as formas de expressão. Assistir a espetáculos de dança, como manifestação cultural, ao vivo ou por meio de filmes, pode ser agradável para as crianças surdas, desde que as atividades tenham sentido para elas.

Visando ampliar o repertório de práticas ligadas à cultura corporal, o professor pode introduzir as crianças surdas nos esportes e nas atividades circenses. Tais atividades podem possibilitar, assim como para as crianças ouvintes, o incremento da sociabilidade e da interação pelo movimento, assim como a afirmação de uma atitude positiva com relação ao próprio corpo e ao movimento.

Expectativas de aprendizagem que visam a explorar o mundo pelo movimento:

Educação Infantil I (0 a 2;11 anos) - A criança surda, desde bebê, pode ser incentivada a explorar, com progressiva autonomia, presteza e confiança, os diferentes desafios oferecidos pelo espaço para além do berço, por meio de movimentos rudimentares e básicos, tais como erguer a cabeça, rolar, sentar, apoiar, rastejar e engatinhar, reconhecer pessoas da família e da escola. Também pode aprender a manipular e explorar diferentes objetos, utilizando-se dos movimentos básicos, tais como pegar, largar, levar à boca, chutar, lançar de diferentes modos, empilhar, encaixar etc.

Com a conquista da marcha, a criança surda pode explorar desafios maiores oferecidos pelo espaço, como andar, correr, saltar, saltitar, pular para baixo, subir etc. Ela pode ser apoiada para manipular e explorar objetos de diferentes características (formas, pesos, texturas, tamanhos, entre outros).

Educação Infantil II (3;0 a 5;11 anos) - A criança surda pode continuar a ser incentivada a explorar os diferentes desafios oferecidos pelo espaço por meio de movimentos coordenados básicos (como andar, correr, saltar, saltitar, pular para baixo, subir, escalar, trepar, arrastar-se, pendurar-se, balançar-se, equilibrar-se etc.) com maior autonomia, presteza e confiança, e aprender a orientar-se corporalmente com relação a: em frente, atrás, no alto, em cima, embaixo, dentro, fora, respondendo a proposições expressas na Língua Brasileira de Sinais. Também pode aprender a usar os movimentos básicos de pegar, lançar, encaixar, empilhar etc., com mais presteza e autonomia na manipulação e exploração de diferentes objetos.

A criança surda pode se movimentar usando os movimentos básicos que aprendeu a dominar, e também algumas combinações de movimentos (como andar e puxar, lançar e pegar, andar e quicar uma bola, entre outros). Pode manipular e explorar objetos de diferentes características (formas, pesos, texturas, tamanhos etc.), com maior presteza e autonomia, utilizando-se não apenas dos movimentos básicos, mas também de algumas combinações de movimentos (empurrar e carregar, correr e lançar etc.).

Expectativas de aprendizagem que visam a explorar o próprio corpo pelo movimento:

Educação Infantil I (0 a 2;11 anos) - A criança surda pode aprender a familiarizar-se com a própria imagem corporal e a discriminar, no que se refere às sensações e percepções, as suas diferentes partes, por meio do toque, interação com diferentes parceiros (adultos e crianças de diferentes faixas etárias), brincadeiras, uso do espelho, fotografia, imagens de corpo humano etc.

Educação Infantil II (3;0 a 5;11 anos) - A criança surda pode não só se apropriar da própria imagem corporal, como pode aprender a discriminar e nomear, por meio da Língua Brasileira de Sinais, as diferentes partes do próprio corpo e do outro. Pode controlar gradualmente o próprio movimento, ajustando suas habilidades às diferentes situações das quais participa (brincadeiras e atividades cotidianas) e conhecer as potencialidades e limites do próprio corpo (relacionados à força, resistência, flexibilidade, além da coordenação motora e organização espaço-temporal). Com isso, desenvolve uma atitude positiva em relação ao próprio corpo e ao do outro, assim como prazer ao movimentar-se. Pode ampliar a consciência corporal em posturas e em movimentos (por meio da descrição, da reflexão, do toque e da interação com diferentes parceiros, das brincadeiras, do uso do espelho, da fotografia, do desenho, de imagens de corpo humano etc.), nomear as partes do corpo na língua de sinais, conhecer as características e funções das diferentes partes, no próprio corpo e do outro, e do movimento corporal.

Expectativas de aprendizagem que visam a expressar / interagir com os outros pelo movimento:

Educação Infantil I (0 a 2;11 anos) - Ao interagir com diferentes parceiros, a criança surda aprende a usar a língua de sinais, as expressões faciais e os movimentos corporais de modo cada vez mais intencional e com finalidade comunicativa. Pode aprender a imitar diferentes expressões faciais, posturas corporais e gestos dos parceiros ao participar de brincadeiras e danças. É importante que os profissionais que cuidam da criança surda usem a Língua Brasileira de Sinais em todos os momentos, tais como ao levar a criança para tomar banho e continuar se comunicando com ela no banho, por exemplo: mostrar o local onde tomará banho, explicar que tem água quente e gostosa, mostrar o sabonete, o shampoo, o que precisa ser lavado no corpo e assim por diante. O profissional precisa entender que não é somente em alguns momentos que se usa a língua de sinais; ela tem que ser usada com a criança surda em todos os momentos.

Na interação com parceiros em brincadeiras e danças, a criança surda pode ampliar as possibilidades gestuais, ao movimentar-se ritmicamente ao som de músicas de diferentes gêneros. A dança pode ser agradável para a criança surda se ela tiver oportunidade de sentir a música através do corpo, em especial dos pés e das mãos. É possível, ainda, incentivá-la a apreciar apresentações de expressões da cultura corporal, como circo, esportes, mímica, teatro etc.

Educação Infantil II (2;0 a 5;11 anos) - A criança surda pode ser ajudada a: expressar-se pelo movimento ao interagir com diferentes parceiros usando a Língua Brasileira de Sinais, expressões faciais e movimentos corporais, de modo a se comunicar intencionalmente; a se expressar nas brincadeiras, usando a

Língua Brasileira de Sinais e assumindo determinadas posturas corporais, que caracterizam determinados papéis; a interagir com parceiros em brincadeiras (jogo simbólico e jogos de regras simples tradicionais); a participar de diferentes expressões da cultura corporal, como circo, jogos com elementos desportivos etc. Ela pode aprender a dançar ao som de músicas de diferentes gêneros. Mesmo não ouvindo o som das músicas, a criança surda pode reconhecer que existem sons em certas ocasiões, como no carnaval e nas festas juninas, por exemplo. No entanto, as atividades que envolvem imitar, criar e coordenar movimentos a partir da música não devem ser trabalhadas com a criança surda.

A criança surda pode explorar o espaço com o corpo (em cima, embaixo, para frente, para trás, à esquerda e à direita), a partir de estímulos diversos (proposições na Língua Brasileira de Sinais, demarcações no chão, mobiliário, divisórias no espaço etc.). Pode, ainda, aprender a apreciar apresentações de expressões da cultura corporal, como circo, esportes, mímica, teatro etc., de adultos amadores, profissionais e de outras crianças.

Pode dançar a partir de músicas que expressem aspectos culturais, imitando (com compreensão), criando e coordenando movimentos de diferentes maneiras. Finalmente, pode criar brincadeiras corporais a partir do repertório apreendido da cultura corporal e aprender a resolver problemas ocorridos em um jogo, discutindo suas regras por meio da língua de sinais.

3.1.4 Experiências de exploração da linguagem verbal

Assim como a Educação Infantil tem assumido seu papel educativo no domínio da oralidade para a criança ouvinte, é de se esperar que ela propicie a aquisição da Língua Brasileira de Sinais pela criança surda.

A criança surda deve ser, desde pequena, orientada a prestar muita atenção ao rosto do interlocutor, a observar suas expressões faciais e corporais, gestos e sinais, bem como acompanhar com o olhar determinado ponto, objeto ou pessoa indicado pelo interlocutor e retornar ao contato de olho. Quando maior, espera-se que se comunique com as outras crianças e com os adultos usando a Língua Brasileira de Sinais com diferentes propósitos: para pedir algo, para contar algo, para identificar-se, para informar fatos, para descrever, para narrar, para explicar, para transmitir uma informação a outra pessoa, para infor-

mar sobre acontecimentos passados, para manifestar opinião e/ou evitar manifestá-las, para concordar e discordar com ou de opiniões, para predizer, prever, levantar hipóteses, expressar sentimentos e emoções, para manifestar dúvidas etc., enfim todos os propósitos esperados na comunicação.

Educação Infantil I (0 a 2;11 anos) – É fundamental desenvolver a atenção da criança surda para o rosto do interlocutor, uma vez que, por ser visual-espacial, a língua de sinais exige atenção visual constante. Kyle (2001) destaca que, se uma criança surda se atém a um objeto e deixa de olhar para o interlocutor, o canal de comunicação (visual) é cortado. Visando ampliar a percepção visual da criança surda, o professor deverá usar o recurso de direcionar o olhar da criança para o rosto do interlocutor, acenando a mão ou o objeto, comunicar-se dentro de seu campo visual e ir ampliando-o, usar recursos e estratégias, buscando atrair o olhar da criança com materiais interessantes, com o sinal de olhar direcionado ao objeto, à pessoa, ou ao local ao qual está se referindo e posteriormente ir trazendo o olhar do bebê para si e complementar a informação. Espera-se que, com um ano, a criança surda solicite objetos usando o olhar ou abrindo e fechando a mão, chame a atenção dos outros por meio de gestos de apontar ou segurando e largando o objeto para que os outros vejam. Pode alternar o olhar, entre o objeto e a pessoa que a ajuda a pegá-lo, imitar sinais produzidos pelo interlocutor, apesar de apresentar configurações de mão e movimentos imperfeitos (Quadros, 2004). Pode apresentar alguns sinais com significado consistente. A criança surda pode usar o olhar, o apontar, o tocar, assim como produzir sinais para se referir a coisas e eventos presentes no contexto. Pode usar os pronomes pessoais, embora confunda “eu” e “você”.

Educação Infantil (3;0 a 5;11 anos) – Espera-se que a criança surda use a Língua Brasileira de Sinais para fazer pedidos, reclamar, ou para chamar a atenção de outros para si ou para a sua localização, para referir-se a objetos que entraram no seu campo visual ou saíram dele. Espera-se que use adequadamente os pronomes pessoais, os verbos de concordância quando o referente está presente, que dramatize histórias contadas pelo adulto, posicionando no espaço os personagens e representando suas ações, posição corporal e expressão facial (Gaspar e colab., 2004). Por meio da Língua Brasileira de Sinais, a criança surda pode se referir às atividades que realiza ou que deseja realizar, a objetos e pessoas presentes no seu ambiente imediato, e ao que está fazendo ou planeja fazer. Pode narrar histórias conhecidas, com coerência e coesão, classificadores, expressão facial, usar adequadamente o espaço, embora nem sempre faça referência aos personagens (Pereira e Nakasato, 2002). Pode contar na língua de sinais fatos acontecidos no

passado ou que acontecerão no futuro, manter conversação na língua de sinais, contribuindo com detalhes ou comentários relevantes sem fugir do assunto, usar a língua de sinais para saber o que está acontecendo, quem está executando uma ação ou porque as pessoas estão fazendo o que estão fazendo. Pode ampliar seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, por meio da exploração das diferentes funções do apontar, das configurações de mãos, dos movimentos dos sinais, da utilização de sinais com uma mão, duas mãos com movimentos simétricos, duas mãos com movimentos não simétricos, duas mãos com diferentes configurações de mãos, do uso de expressões não manuais gramaticalizadas (interrogativas, topicalização, foco e negação), do estabelecimento de locais para referentes presentes e não presentes no discurso, bem como o uso de pronomes para retomada de tais referentes (Quadros & Schmiedt, 2006).

Conversar em grupo

Situações de conversas informais:

Educação infantil I (0 a 2;11 anos) – Nas interações que estabelecem com o professor, a criança surda pode ser ajudada a produzir os sinais, obedecendo inicialmente aos movimentos, e depois à configuração de mãos, localização, orientação das palmas das mãos e expressão facial. O interlocutor pode inicialmente realizar o sinal no corpo da criança, e depois realizá-lo com as mãos da criança.

A criança surda, como a ouvinte, pode participar de uma situação mais coletiva de comunicação, ainda que não seja uma roda de conversa propriamente dita, e expressar-se com o apoio do professor, que a auxilia a relatar a seu modo suas brincadeiras ou fatos do cotidiano.

Educação Infantil II (3;0 a 5;11 anos) - A criança surda pode participar de espaços de conversa coletiva, utilizando a Língua Brasileira de Sinais, assim como a expressão corporal e facial. Nas situações de conversa, a criança surda aprende a prestar atenção ao que os colegas sinalizam na língua de sinais, em uma roda de conversa, a posicionar-se como interlocutor numa conversa mediada pelo professor e emitir opinião pessoal sobre um assunto, explicar fatos e fenômenos sociais e /ou naturais, comunicar aos colegas as soluções que imaginou para uma questão levantada, relatar episódios cotidianos, argumentar a respeito de um assunto sobre o qual o grupo conversa.

Situações Formais de Comunicação:

Educação Infantil II (3;0 a 5;11 anos) – A criança surda deve aprender a explicar fatos e fenômenos sociais e /ou naturais, adequando a sua linguagem ao interlocutor, expor suas impressões sobre textos que lhe foram lidos e interpretados na Língua Brasileira de Sinais, informar sobre acontecimentos passados, manifestar opiniões, concordar ou discordar da opinião dos outros, perguntar e responder perguntas nas conversas.

Conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores:

Educação Infantil I (0 a 2;11anos) Espera-se que, a partir dos 4 meses, a criança surda preste atenção ao rosto do interlocutor, bem como comece a distinguir a expressão facial do interlocutor, quando ele está bravo ou quando está simplesmente conversando. Por volta de 1 ano, a criança surda pode participar de diálogos na Língua Brasileira de Sinais, como pode acompanhar histórias narradas pelo professor. Pode reproduzir os comportamentos, a gestualidade, alguns sinais, bem como a postura que o professor adota quando lê ou conta histórias para ela, tais como partir da capa, virar as páginas do livro sucessivamente etc., reconhecer no livro as histórias que lhe são lidas, procurar por e/ou pedir ao professor diferentes livros de sua preferência, reconhecer passagens de histórias a partir das imagens/ilustrações de um livro.

Educação Infantil (3;0 a 5;11anos) A criança surda pode acompanhar o relato, na Língua Brasileira de Sinais, de histórias contadas pelo professor, pode relatar trechos das histórias que fazem parte do seu repertório (livros infantis e contos de fadas), com apoio nas imagens, além de conhecer os diferentes usos dos livros. Pode aprender a narrar histórias utilizando recursos expressivos próprios, com base nas imagens, recontar histórias a partir das narrações do adulto na Língua Brasileira de Sinais, e criar histórias, ou diferentes finais.

3.1.5 Experiências de exploração da natureza e da cultura

A curiosidade a observação são características presentes também nas crianças surdas desde a mais tenra idade. Assim como as ouvintes, também as surdas buscam entender e compreender o mundo que as cerca. Em virtude da perda auditiva, as crianças surdas fazem uso da visão para elaborar suas hipó-

teses sobre as coisas e sobre os fenômenos que as cercam. No entanto, pela falta de um interlocutor que saiba a Língua Brasileira de Sinais, muitas crianças surdas são privadas de explicação.

Como as crianças ouvintes, também as surdas necessitam que parceiros mais experientes lhes explique, na Língua Brasileira de Sinais, os “como” e os “porquê” das coisas e dos fenômenos da natureza e da sociedade em que vivem. É desta forma, na interação com as situações e com parceiros experientes, usuários da Língua Brasileira de Sinais, que as crianças surdas, assim como as ouvintes, vão ressignificar as hipóteses formuladas com base na visão.

Quando observamos as crianças surdas, vemos que, desde pequenas, assim como as ouvintes, elas manipulam, observam, exploram e experimentam os elementos que têm ao seu alcance. Mostram interesse em saber como as coisas são, como mudam e como se comportam, interesse esse que expressam por meio da ação e, mais adiante, através das perguntas. Se não contarem com interlocutores que usam a Língua Brasileira de Sinais, as crianças surdas terão prejuízo no desenvolvimento do conhecimento de mundo.

Na tarefa de apreender o contexto em que estão inseridas, as crianças surdas, como as ouvintes, buscam estabelecer relação entre o que já conhecem e os fragmentos de conhecimento que ainda não possuem. Por meio de perguntas e de conversa, o professor pode entender os significados que as crianças surdas constroem, as relações que estabelecem, e as comparações que fazem. Criar espaço onde as crianças surdas possam se manifestar na Língua Brasileira de Sinais, descrever, narrar, explicar, torna-se requisito fundamental para a construção e ampliação de saberes novos e dos já estabelecidos.

Embora a Língua Brasileira de Sinais desempenhe, para as crianças surdas, a mesma função que a linguagem oral para as ouvintes, não se pode esquecer que, na maior parte das vezes, ela vai ser adquirida na escola, o que significa que não se pode esperar o mesmo nível de desenvolvimento do observado nas crianças ouvintes. Deve-se considerar também que, diferentemente das crianças ouvintes, que estarão em processo de aquisição e ampliação de conhecimento, de vocabulário, de relações sociais, as crianças surdas estarão adquirindo a língua de sinais. É necessário, portanto, levar em conta que se trata de atraso de ingresso no mundo da linguagem e não atraso de desenvolvimento.

Quando são pequenas e ainda não contam com a Língua Brasileira de Sinais desenvolvida, as explicações devem se basear no concreto para que as crianças surdas possam visualizar e assim fazerem suas hipóteses visuais, que serão ampliadas com a aquisição da língua de sinais.

Educação Infantil I (0 – 2;11 anos) - Para a criança surda, brincar com água e areia, ou terra, pode ser oportunidade para que explore texturas e algumas propriedades simples dos materiais, como, por exemplo, a textura e consistência. Em suas atividades, pode ser incentivada a iniciar pequenas explorações com alimentos, objetos e cheiros, que ampliam a sua experiência com sensações visuais, gustativas e olfativas. Pode aprender a observar reações de causa e efeito se for estimulada a agir sobre objetos para ver como eles reagem: chutar bola de modo forte e fraco, misturar terra e água, por exemplo. Pode também aprender a reconhecer o seu nome-sinal, assim como o de seus colegas e da professora, a reconhecer quem é surdo e quem é ouvinte e como identificá-los.

Educação Infantil II (3;0 a 5;11 anos) - A criança surda pode agir sobre objetos e materiais, com a ajuda do professor, fazendo misturas de água e areia ou modelando a massinha produzida, criando misturas como, por exemplo, mingau grosso de água e maisena, e pesquisar algumas características físicas como, por exemplo: consistência (duro, mole), temperatura (quente, frio) e peso (leve, pesado). Pode aprender a observar diferenças e semelhanças entre o estado inicial e final dessas misturas e pensar sobre problemas simples, como por exemplo, como fazer para uma mistura ficar mais “molinha”, ou como deslocar um objeto pesado. Ela pode observar sua imagem refletida no espelho, observar outras pessoas e comparar algumas de suas características pessoais, como cor e tamanho do cabelo, número de dentes, altura, etc. Pode familiarizar-se com formas de organizações sociais, como: aprender a viver com o outro, conhecer e aprender a lidar com regras e combinados, acalantar o amigo quando este está triste ou chorando, conforme aprende a realizar brincadeiras e tarefas em dupla ou grupo - guardar brinquedo numa caixa, brincar de fazer “melecas” de água e terra, ou água e areia. Pode reconhecer diferenças e semelhanças entre sua organização familiar e a das outras crianças e identificar seus colegas e outros adultos dos espaços de Educação Infantil pelo nome sinal ou letra inicial do nome. Pode aprender a observar animais, em livros, revistas e filmes, sua pelagem, forma do corpo, presença de bico, localização dos olhos e outras características físicas externas, além de alimentação e moradia.

A criança surda pode, ainda, aprender a conhecer o próprio corpo, nomear, em sinais, algumas partes do mesmo, a observar seu crescimento, a comparar e entender as diferenças entre meninos e meninas, e entre os próprios meninos e entre as meninas. Ela pode aprender a estabelecer relações de causa-efeito das mudanças observadas em elementos da natureza, a perceber a complexidade e diversidade dos mesmos e ampliar sua capacidade de observação, pesquisa e coleta de informação. Pode aprender a observar e significar organizações sociais, hábitos e culturas, das comunidades ouvintes e surdas, verificando permanências e regularidades, a interpretar problemas,

discutir propostas e relatar suas observações na Língua Brasileira de Sinais. Com a ajuda do professor, pode registrar suas observações, usando diferentes linguagens. Pode conhecer e relacionar algumas semelhanças e diferenças nas formas de organização de outras culturas das comunidades ouvintes e surdas, e nas formas de adaptação de alguns seres vivos ao meio em que vivem. Pode aprender a observar fenômenos e elementos da natureza presentes no dia-a-dia e reconhecer algumas características – calor produzido pelo sol, chuva, claro-escuro, quente-frio – relacionando-as à necessidade de abrigo e alguns cuidados básicos: agasalhar-se, não ficar exposto ao sol, beber líquido, equilibrar o ambiente – fechar ou abrir janela; acender ou apagar a luz. Pode ainda aprender a observar e perceber algumas características do ambiente ao seu entorno. Por exemplo, conhecer os espaços da escola, descalços e com as mãos, sentindo as texturas dos diferentes tipos de solo, a inclinação do mesmo, observando os locais com pouca ou muita incidência de luz. Participar de atividades que envolvam processos de culinária ou de confecção de objetos pode ajudar também a criança surda a levantar questões relativas à transformação de elementos, explorando e reconhecendo algumas das características e propriedades desses elementos. Ela pode aprender mais sobre relações causa-efeito se for solicitada a realizar situações simples, como parar uma bola, fazer bolinhos de areia, arrumar formas de carregar objetos pesados (arrastando-os, colocando-os em carrinhos etc.), pensando como conseguiu o efeito desejado – o que usou, ou de que forma fez.

A criança surda pode estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e o de outros grupos, conhecer costumes e brincadeiras de outras épocas e de outras civilizações. Pode observar diferenças na forma de iniciar um diálogo entre pessoas ouvintes e surdas, bem como a importância de olhar e de manter o olhar na interação.

Pode aprender sobre as propriedades de diferentes objetos e suas possibilidades de transformação, pensar em aspectos envolvidos nas transformações de misturas, como a de água e areia, perceber diferenças de forma, cor, gosto (no caso de alimentos), e aprender sobre a transformação de alguns alimentos ao serem misturados. Pode aprender a considerar o efeito da força exercida sobre um material pela participação em desafios propostos pelo professor. Por exemplo, lançar a bola para um amigo, fazer com que essa chegue mais rápido, ou mais devagar. Pode observar e criar explicações, na língua de sinais, para fenômenos e elementos da natureza presentes no seu dia-a-dia (calor produzido pelo sol, chuva, claro-escuro, quente-frio), comparando diferenças e semelhanças, estabelecendo regularidades, relacionando-os às necessidades de abrigo e de cuidados básicos. Pesquisar hábitos e necessidades básicas dos animais e plantas do seu entorno e apontar cuidados básicos de alimentação e abrigo necessários à sua sobrevivência, são atividades em que também a criança surda pode

construir conceito de preservação do meio em que vive. Pode perceber pequenas alterações ocorrendo em seu próprio corpo, como: a perda, crescimento e número de dentes, a altura, tamanho das mãos e dos pés, entre outras. Pode aprender sobre como os objetos reagem e sobre o efeito e a transformação na forma, velocidade, peso e volume dos mesmos, agindo sobre eles e explicando, na Língua Brasileira de Sinais, como foi produzido um efeito planejado numa situação real ou experimental, assim como reconhecer algumas propriedades desses objetos – refletir, ampliar ou inverter as imagens. Pode aprender a reconhecer mudanças climáticas, analisando e comparando algumas mudanças, e também os elementos que compõem a paisagem onde vive, conforme explora o espaço do entorno da escola, assim como identificando em fotos, relatos e outros registros algumas características do ambiente e/ou das pessoas do lugar, apontando semelhanças e diferenças com o tempo presente.

Ao explorar o mundo da natureza e da cultura, a criança surda pode aprender a pensar, de forma mais elaborada, nos conceitos de transformação e causalidade, explicar as causas de coisas grandes poderem flutuar, descrever os tipos de transformação que percebem nas mudanças de estado físico, energia (fontes de energia), movimento, mistura (separação e tipos), alimentação (diferenças de gostos, consistências, nutrientes), cadeia alimentar (pensando na organização enquanto um sistema), perceber as diferenças entre pessoas e animais surdos e ouvintes, entre outros tantos tópicos. Além das atividades já descritas nos estágios anteriores, a criança surda pode ainda aprender a observar e perceber características e propriedades não evidentes nos objetos, e a refletir sobre as relações de mudanças e permanências nos costumes a partir de relatos, na língua de sinais, de vivências de parentes próximos e de pessoas mais velhas, ouvintes e surdas. Pode observar e comparar os componentes da paisagem, aprender a comentar as transformações decorrentes da ação do homem, a observar as construções do lugar onde vive, o local de onde vem a água que consome etc. Pode discutir como o homem usa e transforma a natureza para sua necessidade e bem estar e pensar na necessidade de cuidado e preservação do meio ambiente.

A apropriação de conhecimentos elaborados pelas ciências naturais e sociais envolve aprendizagem de conceitos, atitudes e procedimentos que constituem práticas culturais de indagar, selecionar e elaborar conhecimentos que permitem a investigação, a comunicação, o debate de fatos e idéias entre as pessoas, por meio da Língua Brasileira de Sinais.

A função do professor de crianças é estruturar situações onde as crianças possam ver e expressar, na língua de sinais, trazer aquilo que sabem – saberes construídos a partir de suas experiências anteriores – interagindo com o conhecimento socialmente construído, os saberes dos adultos e de outras crianças.

3.1.6 Experiências de apropriação do conhecimento matemático

Visando verificar como pensam as crianças surdas, na Educação Infantil, é fundamental que o professor proponha atividades que as ajudem a começar a compreender suas relações com os objetos e com o espaço. Para isso, o professor pode intensificar as brincadeiras com objetos para serem amassados, deslocados, ou ainda propor para as crianças surdas se movimentarem enfrentando obstáculos, em direção a alguém ou a alguma coisa. Tais atividades ganham sentido mais tarde, no corpo dos conhecimentos matemáticos.

É responsabilidade dos professores da Educação Infantil oferecer a todas as crianças, incluindo as surdas, a maior quantidade de experiências envolvendo os diferentes usos dos números. No entanto, não se pode esquecer que as crianças surdas, quando chegam à escola, não contam com uma língua, fato este que tem como efeito um empobrecimento no conhecimento de mundo.

É importante que o professor proponha que as práticas que até então ele realizava sozinho passem a ser tarefas das crianças. Assim, fazer com elas o registro dos dias no calendário, a marcação de datas significativas para o grupo, organizar brincadeiras que envolvam a seqüência numérica, recitar, em sinais, a seqüência numérica e muitas outras atividades, são situações que podem enriquecer o cotidiano e simultaneamente informar as crianças surdas.

As crianças surdas, assim como as ouvintes, podem realizar atividades que envolvam números. No entanto, é preciso ter sempre em mente que duas são as situações comumente observadas. Em primeiro lugar, falta conhecimento de mundo, decorrente, principalmente, da falta de uma língua partilhada com a família ouvinte e com os professores e colegas na escola. Em segundo lugar, falta conhecimento de língua, mesmo de língua de sinais, às crianças surdas quando entram na escola. Por estas razões, a vivência, com o corpo, dos conceitos que se quer trabalhar e o uso do apoio visual podem ajudar as crianças surdas a explorar e a representar o espaço, a vivenciarem conceitos de formas e de medidas. Como já foi referido, o professor deve expressar, na Língua Brasileira de Sinais, os conceitos trabalhados para que as crianças surdas possam associar a vivência à expressão na língua.

Assim como as crianças ouvintes, também as surdas devem primeiramente ter a “noção de número” para depois poder utilizar o sistema de numeração.

Nessa perspectiva, atividades de seriação, classificação e ordenação são amplamente utilizadas para que as crianças aprendam a conservar as quantidades. Tais atividades devem ser visuais.

É papel da escola oferecer experiências em que as crianças, ouvintes e surdas, possam se aproximar de situações-problema, relacionadas à rotina ou a uma situação de jogo que as levem a usar o que sabem, trocar com os amigos, pedir ajuda ao professor, enfim, juntar esforços para resolver o que não sabem e chegar a uma solução. Não se pode desconsiderar que o fato de as crianças surdas estarem em início do processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais pode dificultar a compreensão das situações-problema.

Educação Infantil II (3;0 a 5;11 anos) - Aprender a se deslocar ou deslocar objetos no espaço - andar, correr, arrastar ou empurrar sem esbarrar em pessoas ou objetos, deslocar-se em espaços para além da sala do grupo, explorar os diferentes caminhos para chegar a um mesmo lugar e deslocar-se enfrentando obstáculos presentes nos trajetos: subindo, descendo, pulando, passando por cima, por baixo, rodeando, equilibrando-se, de preferência sem a ajuda de um adulto – são aprendizagens que se ligam à organização espacial. Outras aprendizagens que podem ser estimuladas são: procurar objetos ou pessoas escondidos em diferentes lugares, manipular objetos de diferentes formatos e tamanhos, e utilizar o conhecimento de suas propriedades para explorá-los com maior intencionalidade, ou manipular objetos variados de novas maneiras, empilhá-los do menor para o maior e vice e versa, e produzir novas formas, novos usos para os mesmos.

Embora grande parte das situações oferecidas às crianças, nesta idade, esteja inserida nas brincadeiras, é possível ter um olhar mais específico para a questão da exploração dos números, nas brincadeiras e nas práticas cotidianas. Os números podem ser explorados, também, em diferentes contextos, como registros de jogos, controle de materiais da sala, quantidade de crianças na sala ou que vão a um passeio e, principalmente, enriquecer suas brincadeiras de faz-de-conta com materiais que convidem a pensar sobre os números. Pode aprender a identificar notas e moedas do sistema monetário vigente nas brincadeiras de faz-de-conta, sempre por meio da língua de sinais.

Além das atividades de deslocar a si ou objetos no espaço, a criança surda pode, também, procurar objetos ou pessoas escondidos em diferentes lugares, e expressar, por meio de sinais, a posição deles em relação a: em cima, embaixo, ao lado, na frente, atrás. Pode aprender a explorar o espaço com maior intencionalidade. Pode participar de brincadeiras cujo desafio seja definir trajetos a partir de pontos de partida e de chegada que foram pré-determinados, reproduzir trajetos indicados pelo professor, considerando alguns elementos do entorno como pontos de referência e descrever, interpretar, por meio da Língua

Brasileira de Sinais, a posição de objetos e pessoas, situações que colocam a criança a problematizar a questão do espaço. Pode aprender sobre o tamanho ou extensão dos objetos, ou mesmo do tempo. Pode ordenar diferentes objetos da mesma classe por critério de tamanho, identificar a passagem do tempo apoiada no calendário e utilizando a unidade de tempo – dia, mês e ano – para marcar os acontecimentos do grupo.

A criança surda pode aprender a usar os números na Língua Brasileira de Sinais em seqüência com a perspectiva de ampliá-la, a explorar a seqüência numérica, considerando que é possível estender a sucessão de números tanto quanto se queira, a ter referências para consultas dos números, tais como a fita métrica, o quadro numérico, os livros com muitas páginas e escrever números que ainda não aprendeu a escrever de memória. Pode também aprender a organizar materiais como recurso para realização da contagem: separar os objetos contados dos não contados, organizar espacialmente os objetos para facilitar a contagem, contar os objetos sem pular nenhum e/ou contá-los mais de uma vez, adquirindo precisão na contagem, terminar a contagem com um número, comparar e identificar a maior quantidade pela avaliação do grupo de objetos, utilizar as relações de igualdade, tanto quanto de desigualdade: mais que, menos que, maior que e menor que, utilizar diferentes estratégias para juntar, agregar, avançar, retroceder, repartir e tirar; recontar a partir de um.

As expectativas relacionadas ao espaço podem ser ampliadas com novos desafios para a criança: aprender a representar graficamente caminhos e trajetos, organizar objetos no espaço, apoiada em critérios estabelecidos por outros, a desenhar e interpretar imagens de objetos a partir de diferentes pontos de vista, a descrever, interpretar a posição de objetos e pessoas, a identificar e explicitar algumas características de certas figuras e corpos geométricos. A criança surda pode aprender a formalizar mais as medidas pelo uso de diferentes instrumentos de medição convencional e não convencional, a fim de estabelecer: distâncias, comprimento, capacidade (litro) e massa, usar notas e moedas nos contextos de brincadeiras, agora com o desafio de pagar e dar troco.

Na contagem de objetos, a criança surda pode, com a ajuda do professor, comparar e identificar a maior quantidade pela avaliação da coleção ou, neste momento, pela sobrecontagem, ou seja, partir de um dos números e acrescentar a outra quantidade, utilizando a contagem, utilizar resultados numéricos conhecidos e propriedades dos números e das operações. Pode aprender a estabelecer critérios para comparar e ordenar escritas numéricas com diferentes quantidades de algarismos, saber que o número que vem depois na série numérica é maior do que os anteriores, considerar a quantidade de algarismos que compõe um número para determinar qual é o maior, utilizar

os números que já conhece para escrever outros números, apoiando-se na numeração em sinais e na escrita, utilizar registros de jogos como estratégia pessoal de organização de dados coletados.

3.1.7 Experiências de exploração da expressividade das linguagens artísticas

O trabalho com as linguagens artísticas é tão importante para as crianças surdas como o é para as ouvintes, na medida em que possibilita o desenvolvimento da criatividade e a expressão dos sentimentos. Há que se lembrar, no entanto, que as crianças surdas têm restrição para as atividades que envolvem a audição e o uso da linguagem oral.

Linguagem musical

As crianças surdas podem usufruir a música se elas puderem sentir, com as mãos ou pés, as vibrações. Elas podem ser incentivadas a explorar os instrumentos musicais, sem, no entanto, se esperar que reajam ou respondam da mesma forma como as crianças ouvintes. Devem ser expostas à música como uma possibilidade de sentir prazer e não como uma exigência.

Nas brincadeiras que envolvem músicas, o professor pode adaptar para a Língua Brasileira de Sinais as letras das músicas. Assim como todas as crianças, também as surdas gostam de participar de brincadeiras de roda e têm muito prazer em realizar os movimentos corporais, a expressão facial e alguns sinais referentes às cantigas. Cantar, no entanto, é uma atividade que não tem sentido para elas.

Linguagem teatral

As atividades que envolvem linguagem teatral, como as dramatizações, são particularmente prazerosas para as crianças surdas porque envolvem movimento corporal e expressões faciais. Por esta razão, as dramatizações são atividades excelentes para as crianças surdas tanto quando se visa à compreensão como a expressão.

Educação Infantil I (0 – 2;11 anos) - A criança surda pode aprender a reproduzir os gestos, movimentos e expressões das outras crianças, adultos ou personagens de histórias diversas que forem contadas na Língua Brasileira de Sinais ou dramatizadas pelo professor, em que este se utilize das expressões facial e corporal. Ela pode ser incentivada a vestir fantasias, adereços e máscaras, a usar algum tipo de maquiagem e brincar de “ser” coisas diferentes, utilizando elementos da linguagem teatral. Pode aprender a apreciar o teatro de bonecos e fantoches, o teatro feito com sombras e as manifestações teatrais com animação de objetos, desde que não envolva a linguagem oral.

Educação Infantil II (3;0 – 5;11 anos) - A criança surda pode aprender a assumir um determinado personagem no jogo simbólico e na teatralização de histórias conhecidas, com utilização ou não de fantasias, maquiagem e adereços. Pode ampliar sua forma de criar histórias e enredos para dramatizar e aprender a improvisar situações e personagens, usando bonecos, brinquedos e objetos. Pode ser apoiada na composição de cenas com objetos e materiais plásticos como areia, massinha, argila etc. Pode ser envolvida em situações em que se comporte como “ator” ou como “espectador”, usando expressões faciais, corporais, mímica e a língua de sinais.

Com a ajuda do professor, a criança surda pode construir, em grupo, os primeiros roteiros para encenações feitas a partir de histórias conhecidas, situações improvisadas, ou criações coletivas por meio de expressões corporais, faciais, mímica e da Língua Brasileira de Sinais. Pode ampliar sua percepção da diferença entre o faz-de-conta e o teatro, teatralizando histórias conhecidas para outras crianças e adultos, e encenando histórias com bonecos e brinquedos. Pode ser apoiada na criação de histórias e enredos para dramatizar. Pode aprender a confeccionar e utilizar fantoches, bonecos e figuras de sombras, a participar na confecção de cenários e figurinos para os enredos a serem dramatizados, a utilizar recursos do ambiente (móveis, utensílios, iluminação, tecidos, caixas, brinquedos etc.), para criar lugares e atmosferas adequadas para as encenações das histórias. Pode aprender a identificar os elementos básicos dos roteiros dramáticos ao assistir apresentações de teatro profissional e popular com fantoches, sombras ou atores, surdos e ouvintes, desde que não sejam baseados na oralidade.

Com a ajuda do professor, a criança surda pode aprender a refletir sobre características de personagens: gestos, movimentos, expressões faciais e corporais, caráter etc., e selecionar movimentos e expressões corporais adequados às suas composições. Pode aprender a comentar, na Língua Brasileira de Sinais, apresentações de teatro feitas por outras crianças, em relação aos objetos, fantoches, sombras ou aos personagens do enredo e ao desempenho dos atores. Pode conhecer textos teatrais na Língua Brasileira de Sinais.

Pode também exercitar e conhecer alguns códigos específicos da linguagem teatral: o enredo dramaturgico que envolve a existência de conflitos, a iluminação, o uso de objetos cênicos, a pesquisa de modos de ser do personagem (expressões faciais e corporais, figurino, gestualidade e biografia). A criança surda também pode construir, com a ajuda do professor, roteiros para encenações a partir de histórias conhecidas e de criações coletivas.

Linguagem visual

As crianças surdas, desde muito cedo, desenvolvem seu potencial visual, já que as informações do mundo lhes chegam prioritariamente pela visão. Deste modo, o professor deve criar situações para que, desde pequenas, as crianças surdas desenvolvam contato de olho com o interlocutor, atenção visual e concentração visual.

A expressão infantil no campo da visualidade deve ser vivida em experiências que se iniciam de modo exploratório e que se organizam pouco a pouco, ajudando as crianças surdas a se apropriarem de procedimentos específicos, como arranhar, escorrer, borrifar, sobrepor em camadas, raspar, imprimir etc.

Além destes fazeres, a criança surda pode construir ao longo de sua experiência, na Educação Infantil, alguns fundamentos das linguagens visuais, tais como ritmo, contraste, tamanho, cor etc. Estes conhecimentos se constroem na apreciação e produção de desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia, entre outras.

As expectativas de aprendizagem relativamente à linguagem visual, também para as crianças surdas, envolvem a curiosidade e a criatividade visual, o desenho infantil, o uso do espaço a experiência com a cor.

A curiosidade e a criatividade visual:

Educação Infantil I (0 – 2;11 anos) – A criança surda pode observar e explorar os ambientes internos e externos de seu entorno onde podem ter acesso a diferentes manifestações no campo visual: desenho, pintura, fotografia, artesanato etc., e demonstrar, por meio do olhar, de sorrisos, de gestos, de expressões faciais e corporais etc., suas preferências por determinados objetos, sejam eles bi ou tridimensionais. Pode não apenas observar, mas também começar a explorar algumas das manifestações do campo visual. No contato com um ambiente visual voltado ao desenvolvimento de sua criatividade, a criança surda pode reconhecer sua marca gráfica entre as produções de outras crianças e

apontar sua produção entre as expostas na sala ou na roda de observação das produções do grupo.

Educação Infantil II (3;0 – 5;11 anos) A criança surda pode ser ajudada a constituir um repertório de imagens de referência e as reconhecer na ilustração de livros, em cartazes fixados na parede etc. Ela pode aprender a expressar suas idéias e sensações sobre tais imagens por meio da Língua Brasileira de Sinais, do corpo ou de outras experimentações artísticas nas mais variadas linguagens. Pode fazer contato, observar e interagir com os processos de produção das demais crianças, incluindo as de outras faixas etárias. Podem, ainda, ampliar seus contextos de observação e ter oportunidade de contato com os processos de produção de artistas e/ou artesãos, seja por meio de observação in loco, em vídeo ou nos livros e catálogos de arte.

O desenho:

Educação Infantil I (0 – 2;11 anos) – A criança surda pode observar outras crianças desenhando e aprender a marcar diversos suportes com suas garatujas. Pode aprender a utilizar diferentes ferramentas, suportes e materiais, e diferentes posições espaciais e corporais para desenhar: sentado, em pé, deitado de bruços etc., para explorar diversas possibilidades de garatujas, desde as mais desordenadas até os diagramas, radiais etc.

Educação Infantil II (3;0 – 5;11 anos) – A criança surda pode ser apoiada a reconhecer seus desenhos, distinguindo-os dos de outras crianças, a comentar aspectos do seu modo de produzir e os resultados que mais aprecia em seu próprio fazer. Ela pode começar a orientar-se na produção de seus desenhos por conhecimentos tipicamente visuais, tais como ordenações de espaços vazios, cheios, abertos, fechados, seja em plano bidimensional ou tridimensional. Pode aprender a usar várias possibilidades de organizar e de classificar seus próprios desenhos: compondo, seriando etc., utilizando critérios estéticos clássicos ou não, modos mais inspirados nas produções da arte contemporânea.

Uso do espaço:

Educação Infantil I (0 – 2;11 anos) – A criança surda pode explorar as relações de peso, tamanho, volume e direção das formas tridimensionais, explorar espaços bidimensionais e tridimensionais utilizando materiais e ferramentas diferentes e construir conhecimentos sobre o equilíbrio das formas, pesos e

tamanhos dos diferentes objetos que compõem seus primeiros jogos: os blocos de construções, as caixas de empilhar e encaixar etc. Pode também explorar suficientemente o espaço de seu entorno e movimentar-se nele com autonomia e independência.

Educação Infantil II (3;0 – 5;11 anos) – A criança surda pode ser incentivada a explorar relações de peso, tamanho, volume e direção das formas bidimensionais ou tridimensionais ao construir formas planas e volumosas, e a considerar suas relações com os espaços tridimensionais, seja por meio da escultura, modelagem, instalação etc. Pode expressar sensações a partir da exploração de materiais com texturas diversas e utilizá-los, assim como diferentes ferramentas, para ordenar no espaço formas variadas de objetos bidimensionais ou tridimensionais, seja desenhando, imprimindo, carimbando, pintando, preenchendo etc. Pode, além disso, experimentar diferentes pesos das formas e as relações de equilíbrio na construção de objetos tridimensionais e aprender os procedimentos de sustentação de um meio tridimensional: agregar, escavar, desgastar, aplainar etc. Pode, ainda, aprender a construir com mais autonomia e independência formas planas e volumosas, a pensar sobre as relações dessas formas com os espaços tridimensionais, por meio da escultura, modelagem, instalação etc., a conhecer, descrever e expressar opiniões, na Língua Brasileira de Sinais, sobre tais formas, seus processos de produção e sua ocupação nos espaços, e a elaborar e sustentar um meio tridimensional disposto ordenada e intencionalmente no espaço.

A experiência com a cor:

Educação Infantil I (0 – 2;11 anos) – A criança surda pode observar as transformações das cores nas misturas de composições não tóxicas, tais como sucos, mingau de beterraba, gelatina etc. Ela também pode experimentar e articular visualmente as diferentes relações de claro e escuro na natureza e nos meios artificiais, como a pintura, a fotografia, o cinema, entre outros. Pode usar diferentes materiais e ferramentas na exploração de objetos e fenômenos que envolvam a ocorrência das cores, explorar massas de cor e alterar sua aparência e/ou sensação tátil, por exemplo, tornando-as mais ou menos diluídas, mais ou menos opacas etc.

Educação Infantil II (3;0 – 5;11 anos) – A criança surda pode progressivamente aprender a usar diferentes materiais e ferramentas para explorar objetos e fenômenos que envolvam diferentes possibilidades da cor para criar padrões de preenchimento variados (imprimindo, carimbando, pintando, preenchendo etc.), nas produções de desenhos, pinturas e criação de demais objetos bi ou tri-

dimensionais. Também se espera que todo o conhecimento sobre as cores, suas texturas, aparência etc., conhecimentos construídos desde muito cedo nas brincadeiras com as melecas, possa dar à criança surda possibilidade de se expressar visualmente, controlando a sobreposição de cores para alterar sua aparência, consistência e/ou sensação tátil.

Educação Infantil II (3;0 – 5;11 anos) – A criança surda pode aprender a reconhecer a diversidade de padrões de uso das cores nas diferentes culturas e contextos de produção, e a usar esse conhecimento como fonte de informação e de inspiração para fazer suas próprias criações, seja no desenho, na pintura etc.



Y
VER
ADC



COM A CHEGADA DO FRIO
OS TRES PORQUINHOS RESCIVERAM
SUA CASA.
ENTAO CADA UM FAZER

PARTE 4

4. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao ingressar no Ensino Fundamental, espera-se que o aluno surdo que frequentou a Educação Infantil já tenha adquirido a Língua Brasileira de Sinais e a use em diálogos, na interação com adultos e colegas surdos. É esperado também que ele seja capaz de relatar um acontecimento vivenciado ou uma história que lhe foi contada, e possa contar, na Língua Brasileira de Sinais, uma história com base nas imagens.

Espera-se, também, que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o aluno surdo possa manter conversa na Língua Brasileira de Sinais, relatar e narrar fatos e histórias, usando o corpo, o espaço e as expressões facial e corporal, referir-se a objetos, estados, eventos e fatos de modo hipotético (Se eu fosse...), expressar relações de causa e efeito, perceber a diferença entre pessoas surdas e ouvintes, e animais, estabelecer e manter os locais referenciais para objetos e pessoas ausentes do contexto.

Se, no entanto, o aluno surdo, ao entrar no Ensino Fundamental, não contar com a Língua Brasileira de Sinais, a escola deve propiciar-lhe condições para que ela seja adquirida preferencialmente na interação com interlocutores surdos.

A aquisição da Língua Brasileira de Sinais é indispensável para o aluno surdo, uma vez que lhe possibilita vivenciar o uso de uma língua que lhe é acessível. Além disso, ela vai possibilitar o aprendizado dos diferentes conteúdos da escola, incluindo a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Bergmann (1994), ao se referir à educação de surdos na Dinamarca, esclarece que, num modelo bilíngüe de educação, a língua de sinais não pode ser considerada apenas na sua relação com a língua majoritária e com as outras disciplinas, mas deve ser ensinada como disciplina independente.

Como acontece com as crianças ouvintes em relação à Língua Portuguesa, o professor da Língua Brasileira de Sinais deve intervir para melhorar o seu uso pelos alunos surdos. Deve possibilitar o uso da Língua Brasileira de Sinais com diferentes propósitos e em diferentes contextos, conscientizando os alunos das diferenças, assim como fornecendo modelos lingüísticos na forma de narrativas gravadas em Vídeo-Tape e DVD, de exposição à língua, de envolvimento em

diálogos etc. O professor deve focalizar os aspectos formais da Língua Brasileira de Sinais, em contextos significativos, mas nunca por meio de exercícios que visem treinamento.

Estudando, analisando e discutindo a Língua Brasileira de Sinais, o aluno surdo vai desenvolver a consciência da sua própria língua como uma língua verdadeira. Ele deve aprender a gramática da Língua Brasileira de Sinais, assim como o aluno ouvinte aprende, na escola, a gramática da Língua Portuguesa.

Além dos aspectos relacionados ao uso e ao aprendizado da gramática, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais deve propiciar ao aluno surdo conhecer a vida na comunidade surda, seus valores, história e cultura. O aluno aprenderá a apreciar o trabalho de artistas surdos, autores de peças teatrais, poetas, atores e escritores. Aprenderá também sobre a importância do intérprete de LIBRAS, se tornará capaz de avaliar sua atuação e como ser usuário desse serviço enquanto cliente.

4.1 Objetivos gerais da Língua Brasileira de Sinais para o Ensino Fundamental – ciclo I

O estabelecimento de objetivos para a Língua Brasileira de Sinais não pode desconsiderar que, diferentemente das crianças ouvintes, a maior parte das surdas chegam à escola sem uma língua constituída, seja ela a de sinais ou a Língua Portuguesa. Cabe, portanto, à escola propiciar a aquisição das duas línguas.

Como já foi referido no início deste trabalho, a Língua Brasileira de Sinais é considerada a primeira língua das crianças surdas, uma vez que, por meio dela, terão acesso às informações sobre o mundo, poderão se constituir como membro da comunidade surda que compartilha uma língua e cultura, se vendo como pessoa surda, diferente e não deficiente, e ampliarão seu conhecimento de língua. O conhecimento de mundo e de língua, constituído na língua de sinais, terá papel fundamental no aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita, a segunda língua para os Surdos.

Uma vez que é na escola que a maior parte dos alunos surdos adquirirá a Língua Brasileira de Sinais, cabe aos professores, preferencialmente surdos,

propiciarem tal aquisição, o que vai se dar em atividades discursivas e não por meio da repetição e memorização de sinais isolados, que serão posteriormente combinados em frases.

A ênfase no discurso e não em palavras isoladas, e na atribuição de sentido e não na decodificação sem compreensão, caracteriza a concepção de língua como prática social, a qual privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua (Marcuschi, 2002).

O discurso se manifesta por meio de diferentes gêneros textuais, eventos lingüísticos que se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais.

Nessa perspectiva, entendem-se os gêneros textuais como um produto coletivo dos diversos usos da linguagem, e que se realizam de diversos modos, de acordo com as necessidades comunicativas do dia-a-dia da comunidade. Há gêneros eminentemente orais, escritos, informais e formais.

Marcuschi (2002) afirma que, nos últimos dois séculos, as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. O autor ressalta que não são propriamente as tecnologias que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Como exemplos de gêneros textuais, o autor cita: bilhetes, convites, cheques, cartões diversos (postal, agradecimento, apresentação, natal, aniversário, outros), cartas, receitas culinárias, bula de remédio, artigos de jornal e revista, entrevistas, verbetes de dicionários e de enciclopédias, charges, propagandas, publicidades, quadrinhos, músicas, poemas, resumos, resenhas, ensaios científicos, crônicas, contos, livros em geral, mensagens de e-mail, entre outros. Vale lembrar, no entanto, que, sendo os gêneros textuais fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada deles.

Marcuschi (2002) destaca que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia, pois nada do que fizermos lingüisticamente estará fora de algum gênero.

Na expressão dos gêneros textuais, um ou mais tipos textuais podem ser usados. Marcuschi (2002) define tipo textual como expressão usada para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas etc).

Os autores (Kaufman & Rodriguez, 1995; Marcuschi, 2002; Salles & colab., 2004, entre outros) apresentam variação nos tipos textuais, mas, em geral, eles abrangem a narração, a descrição e a argumentação.

Uma vez que os alunos surdos partilham os mesmos contextos sócio-históricos dos ouvintes, têm as mesmas necessidades comunicativas e sofrem interferência das tecnologias nas atividades comunicativas diárias, é de se esperar que façam uso dos mesmos gêneros textuais. No entanto, a forma de expressão dos gêneros apresentará diferenças, decorrentes do fato de a língua de sinais fazer uso das mãos, do espaço, da expressão facial e corporal, entre outros recursos.

Considerando-se o fato de virem de famílias ouvintes, que não usam a língua de sinais, geralmente é na escola que a maior parte dos alunos surdos vai aprender a usar os gêneros textuais. Assim, cabe à escola, e preferencialmente ao professor surdo, propiciar aos alunos o uso de diferentes gêneros textuais, que serão expressos na Língua Brasileira de Sinais.

Os gêneros textuais, expressos pelos ouvintes oralmente, como recado, entrevistas, debates, conversas, regras de jogos, contos de repetição e acumulativos, por exemplo, podem ser ensinados às crianças surdas na Língua Brasileira de Sinais. Além destes, os professores surdos podem trabalhar jogos específicos das línguas de sinais, como as adivinhas e os trava-dedos.

As adivinhas consistem em o interlocutor adivinhar, com base na descrição na Língua Brasileira de Sinais, a quem ou a que o locutor está se referindo. Os trava-dedos, por sua vez, se baseiam nas semelhanças de alguns sinais. Podem ser elaborados a partir da observação dos erros das próprias crianças, em relação à configuração e movimentos das mãos, por exemplo (Macchi e Veinberg, 2005).

Além do uso de diferentes gêneros e, conseqüentemente, de tipos textuais, o professor, preferencialmente surdo, deve possibilitar condições para que os alunos surdos reflitam sobre o funcionamento da Língua Brasileira de Sinais. Tal reflexão deve ter como objetivo a compreensão e a produção de discursos na Língua Brasileira de Sinais.

O professor surdo é modelo não só de uso da língua de sinais, mas da cultura surda. Assim, espera-se que, na disciplina de Língua Brasileira de Sinais, os alunos possam conhecer aspectos relacionados à cultura surda, como costumes, formas de interação, formas de expressão, literatura surda e etc.

Com base no aqui exposto, é objetivo da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, no Ensino Fundamental, propiciar condições para que os alunos surdos:

- utilizem a Língua Brasileira de Sinais na compreensão e na produção de diferentes gêneros discursivos, de modo a atender às múltiplas demandas sociais, e a responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos;

- reflitam sobre o funcionamento lingüístico-discursivo da Língua Brasileira de Sinais;
- conheçam aspectos da cultura surda e suas formas de expressão.

4.2 Critérios para a seleção de expectativas na Língua Brasileira de Sinais para o Ensino Fundamental – ciclo I

Considerando que os modos de utilização da língua variam nas diferentes esferas da atividade humana, procurou-se organizar as expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, assim como as da Língua Portuguesa, em torno da seleção de gêneros textuais mais freqüentes e acessíveis aos alunos do ciclo I.

Para ampliar as possibilidades dos alunos surdos relativamente ao uso da Língua Brasileira de Sinais, optou-se por assegurar que pudessem vivenciar a diversidade das práticas de linguagem presentes nas seguintes esferas de circulação de textos:

- a. cotidiana para sensibilizar o aluno surdo para as práticas de linguagem presentes em seu dia a dia;
- b. escolar por se entender que as práticas de linguagem envolvidas no estudo dos diferentes conteúdos do currículo escolar podem ser aprendidas desde que sejam objeto de ensino sistemático;
- c. jornalística para atualizar os estudantes em relação aos temas que mobilizam a sociedade como um todo, de modo a poder ampliar as formas de participação no debate social;
- d. literária para sensibilizar os alunos para as formas de expressão artística na Língua Brasileira de Sinais e para possibilitar o acesso à cultura ouvinte.

O quadro abaixo sintetiza a organização dos gêneros na Língua Brasileira de Sinais em cada uma das esferas de circulação privilegiadas:

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados para cada ano do Ciclo I				
		1º	2º	3º	4º	5º
Língua Brasileira de Sinais	Cotidiana	Conversa, relato, recado, regra de jogos e brincadeiras, Instrução	Conversa, recado, receita, instrução, regras de jogos e brincadeiras	Relato, receita, regras de jogos, roteiro e mapa de localização	Relato de experiências vividas, roteiro e mapa de localização, regras de jogos, descrição de itinerário	Roteiro e mapa de localização, descrição de itinerário, regras de jogos
	Escolar	Explicação, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, explicação de diagrama	Explicação, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, explicação de diagrama	Explicação, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, verbete de dicionário de LIBRAS, artigo de divulgação científica	Exposição, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, verbete de dicionário de LIBRAS, artigo de divulgação científica	Exposição, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, verbete de dicionário de LIBRAS, artigo de divulgação científica
	Jornalística	Manchete, legenda, notícia	Manchete, legenda, notícia, comentário de notícias	Manchete, legenda, notícia, comentário de notícia, entrevista	Legenda, notícia, entrevista, reportagem	Notícia, entrevista, reportagem
	Literária (prosa)	Conto tradicional, conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil	Conto tradicional, conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil.	Conto tradicional, fábula, literatura infantil	Conto tradicional, fábula, lenda	Conto tradicional, fábula, lenda, mito
	Literária (verso)	Adivinha, trava-dedos, poesia para crianças em língua de sinais	Adivinha, trava-dedos, poesia para crianças em língua de sinais	Adivinha, trava-dedos, poesia em língua de sinais	Adivinha, trava-dedos, poesia em língua de sinais	Adivinha, trava-dedos, poesia em língua de sinais

4.3 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental – ciclo I

Visando colaborar com o trabalho do professor, as expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais foram organizadas de acordo com os objetivos estabelecidos para o Ensino Fundamental, quais sejam:

- uso da Língua Brasileira de Sinais;
- reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais;
- conhecimento sobre aspectos da cultura surda.

Com base nestes objetivos, foram organizadas as expectativas de aprendizagem por ano, apresentadas a seguir.

4.3.1 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 1º ano do Ensino Fundamental – ciclo I

Visando alcançar os objetivos estabelecidos para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental, espera-se que, ao final do 1º ano do primeiro ciclo, o aluno surdo tenha os seguintes desempenhos, no que se refere aos itens a seguir:

Uso da Língua Brasileira de Sinais:

- Estabeleça diálogos.
- Estabeleça conversa, com base em imagens, projetadas ou de jornais, revistas e livros, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.

- Participe de situações de intercâmbio⁶, formulando perguntas e respostas.
- Relate situações vivenciadas.
- Elabore recados.
- Compreenda e explique instruções para operar objetos, máquinas e brinquedos.
- Compreenda e explique instruções para poder participar de jogos e brincadeiras.
- Compreenda e explique datas comemorativas, confecção de brinquedos e curiosidades.
- Descreva objetos, pessoas e espaço físico.
- Entenda e explique diagrama.
- Compreenda e explique notícias de jornal ou televisivas com base nas imagens e nas manchetes.
- Reconte, na Língua Brasileira de Sinais, histórias, mantendo a seqüência dos fatos. As histórias serão contadas na versão original e na versão da cultura surda, para possibilitar a comparação entre as duas culturas.
- Narre histórias e contos tradicionais, com base em figuras.
- Compreenda e narre contos de repetição.
- Compreenda e narre contos acumulativos.
- Conheça e narre histórias da literatura infantil, adaptadas à surdez.
- Participe de atividades de adivinhas e de trava-dedos.

Reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais:

- Perceba a importância do olhar na Língua Brasileira de Sinais.

⁶ O termo "intercâmbio" será usado, neste documento, para se referir a situações dialógicas planejadas para fazer emergir determinadas formações lingüísticas.

- Assegure a atenção do interlocutor.
- Assegure-se de que o interlocutor esteja compreendendo.
- Observe o uso das saudações (cumprimentos), em contextos formais e informais.
- Obedeça ao ritmo da soletração no alfabeto digital.
- Observe o uso das configurações de mão, da localização, do movimento, da orientação das palmas das mãos e das expressões faciais na realização dos sinais.
- Use adequadamente a localização espacial de objetos e pessoas.
- Use adequadamente os pronomes pessoais, os demonstrativos, os possessivos, os pronomes e advérbios interrogativos, os advérbios de lugar e os numerais.
- Identifique a marcação para gênero e número na Língua Brasileira de Sinais.

Observação: Se as crianças surdas estiverem entrando na escola no Ensino Fundamental, os três itens acima não devem ser esperados no 1º ano.

Cultura surda:

- Identifique-se como surda e perceba quem é ouvinte e quem é surdo.
- Conheça algumas das diferenças decorrentes do fato das pessoas surdas terem acesso ao mundo pela visão, como batida na porta e forma de chamar.
- Conheça a importância do sinal pessoal para as pessoas surdas.
- Saiba como apresentar alguém.
- Reconheça a importância da percepção visual e da organização do espaço no diálogo, daí é necessário que as carteiras estejam dispostas de forma a permitir o contato visual entre os alunos.

- Conheça contos tradicionais adaptados à cultura surda.
- Conheça contos tradicionais na versão original e na versão da cultura surda.

4.3.2 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 2º ano do Ensino Fundamental – ciclo I

Visando alcançar os objetivos estabelecidos para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental, espera-se que, ao final do 2º ano do primeiro ciclo, o aluno surdo tenha os seguintes desempenhos, no que se refere aos itens a seguir:

Uso da Língua Brasileira de Sinais:

- Participe de situações de intercâmbio, formulando perguntas e respostas.
- Elabore recados.
- Compreenda e explique como preparar uma receita culinária ou como funciona uma máquina ou um brinquedo.
- Compreenda e explique instruções para operar objetos, máquinas e brinquedos.
- Compreenda e explique instruções para poder participar de jogos e brincadeiras.
- Compreenda e explique verbetes de curiosidades e de enciclopédia infantil.
- Compreenda e explique verbetes do dicionário da Língua Brasileira de Sinais.
- Entenda e converse sobre filmes em língua de sinais ou interpretados em língua de sinais pelo professor, e desenhos animados.

- Compreenda e explique datas comemorativas, confecção de brinquedos e curiosidades.
- Descreva objetos, pessoas e espaço físico.
- Entenda e explique diagrama.
- Converse sobre notícias veiculadas na televisão, na internet, em jornais e revistas, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- Compreenda e narre contos das duas culturas, ouvinte e surda, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- Reconte contos tradicionais, na versão surda e ouvinte, mantendo a sequência dos fatos.
- Compreenda e narre contos de repetição.
- Compreenda e narre contos acumulativos.
- Dramatize histórias com base em imagens.
- Conheça e narre histórias da literatura infantil, adaptadas à surdez, na versão original e na versão da cultura surda.
- Participe de atividades de adivinhas e de trava-dedos.

Reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais:

- Compreenda e use, em diálogos e histórias, localizações espaciais diferentes, estruturas afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas, interrogativas-negativas e interrogativas-exclamativas.
- Compreenda e se refira, na Língua Brasileira de Sinais, a localidades e localizações.
- Use adequadamente os conceitos de espaço e de tempo.
- Compreenda e use sinais que expressem diferenças em relação à perspectiva, distância e localização.

- Utilize numerais em diversos contextos.
- Saiba usar calendário e relógio.

Cultura surda:

- Conheça diferentes comunidades surdas e seus pontos de encontro na sua cidade.
- Compreenda e conte piadas contadas entre pessoas surdas.
- Conheça as lendas e histórias de surdos no Brasil.
- Conheça contos tradicionais adaptados à cultura surda.
- Conheça contos próprios da cultura surda.
- Aprecie poesias contadas na Língua Brasileira de Sinais.

4.3.3 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 3º ano do Ensino Fundamental – ciclo I

Visando alcançar os objetivos estabelecidos para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental, espera-se que, ao final do 3º ano do primeiro ciclo, o aluno surdo tenha os seguintes desempenhos, no que se refere aos itens a seguir:

Uso da Língua Brasileira de Sinais:

- Participe de intercâmbio, formulando perguntas e respostas.
- Compreenda e explique como preparar uma receita culinária, como plantar, cozinhar ou como funciona uma máquina ou um brinquedo.
- Compreenda e explique regras em geral.

- Compreenda e explique instruções em geral.
- Compreenda e explique roteiros e mapas.
- Compreenda e explique verbetes de curiosidades e de enciclopédia.
- Compreenda e explique verbetes do dicionário da Língua Brasileira de Sinais.
- Compreenda e explique o conteúdo de artigos de divulgação científica.
- Comente, em língua de sinais, notícias de jornal, televisivas ou da internet, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- Relate notícias.
- Organize entrevista com pessoas conhecidas.
- Narre filmes e desenhos animados.
- Entenda contos relatados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- Reconte contos tradicionais, mantendo a seqüência dos fatos.
- Conheça e narre histórias da literatura infantil, na versão original e na versão da cultura surda.
- Entenda fábulas relatadas, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- Reconte fábulas, mantendo a seqüência dos fatos.
- Organize seminários para apresentação, com auxílio do professor.

Reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais:

- Compreenda e use diferentes localizações espaciais: mudança de perspectiva.

- Estabeleça e mantenha os locais referenciais para objetos e pessoas ausentes do contexto.
- Faça uso de interrogativas, negativas e afirmativas.
- Use a expressão facial adequada aos diferentes tipos de frases: afirmativa, negativa e interrogativa.
- Formule pedidos em contextos formais e informais.
- Expresse conceitos referentes ao calendário e ao relógio.
- Expresse ironia e humor por meio da expressão facial.

Cultura surda:

- Use adequadamente diferentes expressões faciais.
- Conheça os alfabetos manuais de diferentes países.
- Compreenda e conte piadas contadas entre pessoas surdas.
- Conheça contos tradicionais, na versão original e na versão da cultura surda.
- Amplie o conhecimento sobre a cultura das comunidades surdas no Brasil e no mundo.
- Conheça lendas e histórias de surdos no Brasil.
- Aprecie poesias contadas na Língua Brasileira de Sinais.

4.3.4 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 4º ano do Ensino Fundamental – ciclo I

Visando alcançar os objetivos estabelecidos para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental, espera-se que, ao final do 4º ano do primeiro ciclo, o aluno surdo tenha os seguintes desempenhos, no que se refere aos itens a seguir:

Uso da Língua Brasileira de Sinais:

- Relate experiências vivenciadas, respeitando a seqüência temporal e causal.
- Compreenda e explique regras em geral.
- Compreenda e explique instruções em geral.
- Compreenda e explique roteiros e mapas.
- Descreva itinerários.
- Compreenda e explique verbetes de curiosidades e de enciclopédia.
- Compreenda e explique verbetes do dicionário da Língua Brasileira de Sinais.
- Explique o conteúdo de artigos de divulgação científica.
- Comente, na Língua Brasileira de Sinais, notícias de jornal, televisivas ou da internet, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- Relate notícias.
- Prepare roteiro para realizar entrevista.
- Reconheça e assuma os papéis de entrevistador (abre e fecha, introduz o entrevistado, faz perguntas, pede a palavra do outro, introduz novos

assuntos, re-orienta a interação, encerra a entrevista) e de entrevistado (responde e fornece as informações pedidas).

- Exponha um tema ou assunto.
- Crie diálogos referentes a fatos e histórias dramatizados.
- Narre filmes e desenhos animados.
- Compreenda fábulas contadas na língua de sinais, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- Narre histórias da literatura infantil.
- Reconte contos tradicionais, mantendo a seqüência dos fatos.
- Entenda contos relatados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- Entenda fábulas relatadas, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- Entenda e reconte mitos, mantendo a seqüência dos fatos.
- Entenda e explique charges e "cartoons".
- Organize e apresente seminários.

Reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais:

- Localize espacial e temporalmente fatos e personagens.
- Estabeleça e mantenha os locais referenciais para objetos e pessoas ausentes do contexto.
- Use adequadamente concordância nominal (gênero e número) na Língua Brasileira de Sinais.
- Use adequadamente concordância verbal na Língua Brasileira de Sinais com verbos de direção (sujeito-objeto).

- Exprese relações de causa-efeito.
- Use adequadamente o modo hipotético.
- Use adequadamente numerais.
- Use adequadamente pronomes e advérbios interrogativos.
- Elabore frases nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.
- Compreenda e formule perguntas.
- Compreenda e use pronomes indefinidos.
- Use grau comparativo dos adjetivos: de igualdade, superioridade e inferioridade.
- Identifique, com a ajuda do professor, semelhanças e diferenças entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais em relação à fonologia, morfossintaxe e semântica.
- Exprese ironia e humor por meio da expressão facial.
- Entenda metáforas.

Cultura Surda:

- Conheça os movimentos surdos nas escolas e associações.
- Amplie o conhecimento sobre histórias de surdos no Brasil e no mundo.
- Amplie o conhecimento sobre cultura das comunidades surdas no Brasil e no mundo.
- Conheça lendas e histórias de surdos no Brasil e no mundo.
- Conheça histórias dos movimentos de surdos no Brasil.
- Aprecie poesias contadas na Língua Brasileira de Sinais.
- Conheça as diferentes identidades surdas e sua construção.

4.3.5 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 5º ano do Ensino Fundamental – ciclo I

Uso da Língua Brasileira de Sinais:

- Participe de situações de intercâmbio na Língua Brasileira de Sinais, fazendo escolhas e justificando-as.
- Descreva itinerários mais distantes.
- Relate acontecimentos, respeitando a seqüência temporal e causal.
- Compreenda e explique roteiros e mapas.
- Descreva itinerários.
- Compreenda e explique verbetes de curiosidades e de enciclopédia.
- Compreenda e explique verbetes do dicionário da Língua Brasileira de Sinais.
- Explique o conteúdo de artigos de divulgação científica.
- Comente notícias de jornal, televisivas ou da internet, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- Relate notícias.
- Prepare roteiro para realizar entrevista.
- Reconheça e assuma os papéis de entrevistador (abre e fecha, faz perguntas, pede a palavra a outro, introduz novos assuntos, re-orienta a interação), e de entrevistado (responde e fornece as informações pedidas).
- Compreenda e elabore uma reportagem sobre um tema ou assunto.
- Crie diálogos referentes a fatos e histórias dramatizados.

- Narre filmes e desenhos animados.
- Compreenda fábulas contadas na Língua Brasileira de Sinais, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- Narre histórias da literatura infantil.
- Reconte contos tradicionais, mantendo a seqüência dos fatos.
- Compreenda e reconte lendas e mitos de diferentes origens, contados na Língua Brasileira de Sinais, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- Crie charges e "cartoons".
- Repita poesias contadas na Língua Brasileira de Sinais.
- Use diferentes gêneros na Língua Brasileira de Sinais.

Reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais:

- Identifique, com a ajuda do professor, semelhanças e diferenças entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais em relação à fonologia, morfossintaxe e semântica.
- Localize espacial e temporalmente fatos e personagens.
- Use adequadamente concordância nominal (gênero e número) na Língua Brasileira de Sinais.
- Use adequadamente concordância verbal na Língua Brasileira de Sinais com verbos de direção (sujeito-objeto).
- Expresse relações de causa-efeito.
- Use adequadamente o modo hipotético.
- Utilize grau comparativo e superlativo dos adjetivos.

Cultura Surda:

- Discuta e amplie seu conhecimento sobre o que é ser Surdo.

- Conheça a história da Educação de Surdos.
- Conheça as diferentes identidades surdas para que possa construir a sua.
- Conheça as semelhanças e diferenças entre as línguas de sinais pelo mundo inteiro.
- Conheça a história das línguas de sinais.
- Amplie seus estudos sobre a literatura na Língua Brasileira de Sinais.



PARTE 5

5. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO II

5.1 Objetivos gerais da Língua Brasileira de Sinais para o Ensino Fundamental – ciclo II

Espera-se que os alunos surdos, que já cursaram o ciclo I do Ensino Fundamental, façam uso da Língua Brasileira de Sinais numa variedade de atividades discursivas, que envolvem diferentes gêneros e tipos textuais, usados nas muitas esferas de circulação.

Uma vez que os alunos surdos partilham os mesmos contextos sócio-históricos dos ouvintes, têm as mesmas necessidades comunicativas e sofrem interferência das tecnologias nas atividades comunicativas diárias, é de se esperar que façam uso dos mesmos gêneros textuais. No entanto, a forma de expressão dos gêneros apresentará diferenças, decorrentes do fato de a língua de sinais fazer uso das mãos, do espaço, da expressão facial e corporal, entre outros recursos.

Além do uso de diferentes gêneros e, conseqüentemente, de tipos textuais, o professor, preferencialmente surdo, deve possibilitar condições para que os alunos surdos do ciclo II aprofundem suas reflexões sobre o funcionamento lingüístico-discursivo da Língua Brasileira de Sinais.

Considerando que, como já foi referido neste livro, a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua dos alunos surdos e, portanto, a base para o aprendizado da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua, espera-se que, no ciclo II, os alunos surdos possam usar a Língua Brasileira de Sinais também para ampliar seu conhecimento sobre o uso e o funcionamento lingüístico-discursivo da Língua Portuguesa.

Além do uso e da reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais, espera-se que os alunos ampliem seu conhecimento sobre aspectos relacionados à cultura surda, como costumes, formas de interação, formas de expressão, literatura surda e etc.

Com base no aqui exposto, é objetivo da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, no Ensino Fundamental, ciclo II, propiciar condições para que os alunos surdos:

- ampliem suas possibilidades de utilização da Língua Brasileira de Sinais na compreensão e na produção de diferentes gêneros discursivos, de modo a atender às múltiplas demandas sociais, e a responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos.
- aprofundem a reflexão sobre o funcionamento lingüístico-discursivo da Língua Brasileira de Sinais;
- ampliem o conhecimento sobre aspectos da cultura surda e suas formas de expressão.

5.2 Critérios para a seleção de expectativas na Língua Brasileira de Sinais para o Ensino Fundamental – ciclo II

Para ampliar as possibilidades de expressão dos alunos surdos na Língua Brasileira de Sinais, as expectativas de aprendizagem no ciclo II foram organizadas em torno da seleção de determinados gêneros de textos de uso social mais freqüente nas seguintes esferas de circulação de textos⁷:

- a. escolar, por se entender que as práticas de linguagem envolvidas no estudo dos diferentes conteúdos do currículo escolar podem ser aprendidas desde que sejam objeto de ensino sistemático;
- b. jornalística, para atualizar os estudantes em relação aos temas que mobilizam a sociedade como um todo, de modo a ampliar as formas de participação no debate social;

⁷ Como já foi referido no ciclo I, o planejamento das orientações e expectativas da Língua Brasileira de Sinais teve como base as Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental – ciclo II, publicadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2007.

- c. literária, cujos textos de ficção permitem ao aluno surdo ter acesso não só à riqueza cultural das pessoas surdas, mas também às possibilidades de expressão da Língua Brasileira de Sinais;
- d. da vida pública e profissional, para que o aluno surdo amplie suas possibilidades de exercício da cidadania e compreenda os mecanismos básicos de comunicação nessa esfera da atividade humana.

O quadro abaixo sintetiza a organização dos gêneros na Língua Brasileira de Sinais em cada uma das esferas de circulação selecionadas:

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados para cada ano do Ciclo II			
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Língua Brasileira de Sinais	Escolar	Biografia/ depoimento, autobiografia, perfil, verbete de dicionário de LIBRAS	Artigo de divulgação científica, exposição, biografia, verbete de enciclopédia	Verbetes de enciclopédia e de dicionário de LIBRAS, exposição, artigo de divulgação científica, relato histórico	Relato histórico, exposição, verbete de enciclopédia e de dicionário de LIBRAS, artigo de divulgação científica, biografia
	Jornalística	Entrevista, notícia, reportagem, debate	Comentário, notícia, reportagem, entrevista	Notícia, reportagem, opinião, entrevista	Opinião, comentário, notícia, reportagem, entrevista
	Literária (prosa)	Conto/ caso, conto tradicional, conto de humor, novela, clássicos adaptados	Histórias em quadrinhos e tiras/piadas, fábula, conto tradicional, conto de humor, filme (comédia), novela, clássicos adaptados	Crônica/ relato de fatos do cotidiano, teatro, conto, novela, clássicos adaptados	Teatro, crônica, conto, novela
	Literária (verso)	Poesia, teatro	Poesia, teatro	Poesia, teatro	Poesia, teatro
	Esfera da vida pública e profissional	Debate	Solicitação, reclamação	Estatuto/ debate regrado	Entrevista profissional

5.3 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental – ciclo II

Assim como se procedeu no ciclo I, as expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para cada ano do ciclo II foram organizadas levando-se em consideração o uso da Língua Brasileira de Sinais, a reflexão sobre o funcionamento lingüístico-discursivo desta língua, bem como o conhecimento sobre a cultura surda.

Em relação ao uso da Língua Brasileira de Sinais, espera-se que o aluno surdo, no ciclo II, do Ensino Fundamental:

- amplie o uso a Língua Brasileira de Sinais com a inclusão de gêneros textuais nas diferentes esferas de circulação da língua, incluindo os referentes à esfera pública e profissional;
- conheça as características dos diferentes tipos e gêneros textuais.

Em relação à reflexão sobre a gramática da Língua Brasileira de Sinais, espera-se que o aluno:

- perceba, com a ajuda do professor, as semelhanças e diferenças entre a língua de sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita;
- reconheça e desenvolva a habilidade para usar variações e dialetos da Língua Brasileira de Sinais.;
- reconheça os padrões sociais e culturais associados a tais variações.

Em relação à cultura surda, espera-se que o aluno surdo:

- faça uso da rima e do ritmo na Língua Brasileira de Sinais;
- conheça aspectos relacionados à identidade, cultura surda e comunidades surdas.
- conheça aspectos lingüísticos e gramaticais da Língua Brasileira de Sinais.

5.3.1 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 1º ano do Ensino Fundamental – ciclo II

Visando alcançar os objetivos estabelecidos para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental, espera-se que, ao final do 1º ano do segundo ciclo, o aluno surdo tenha os seguintes desempenhos, no que se refere aos itens a seguir:

Uso da Língua Brasileira de Sinais:

- Relate fatos resgatados de memória pessoal ou a partir de depoimentos recolhidos, respeitando a seqüência temporal e causal dos fatos.
- Elabore autobiografia.
- Entenda e reproduza biografia.
- Troque impressões sobre depoimentos relatados.
- Explique verbetes do dicionário de LIBRAS.
- Comente notícias de jornal, televisivas ou da internet.
- Comente programas televisivos e vídeos de entrevistas e reportagens, com interpretação na Língua Brasileira de Sinais.
- Elabore entrevista, levando em conta a situação comunicativa.
- Compreenda os sentidos e a intencionalidade de mensagens veiculadas em entrevistas, na Língua Brasileira de Sinais.
- Participe construtivamente de debates com o conjunto da turma, na Língua Brasileira de Sinais.
- Compreenda os sentidos e a intencionalidade de mensagens veiculadas no debate, na Língua Brasileira de Sinais.
- Adote o papel de interlocutor atento ou de locutor cooperativo em situações comunicativas, na Língua Brasileira de Sinais, que envolvam alguma formalidade.

- Narre contos tradicionais.
- Compreenda “causos” na Língua Brasileira de Sinais.
- Conte “causos”, na Língua Brasileira de Sinais.
- Narre partes de novela.
- Narre clássicos adaptados, na versão original e na versão da cultura surda.
- Recite poesias de poetas surdos conhecidos.
- Crie com os colegas peças de teatro – dramas ou comédias.

Reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais:

- Respeite as diferentes variedades lingüísticas da Língua Brasileira de Sinais.
- Empregue palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor, como: talvez, é possível e por favor.
- Respeite as normas reguladoras do funcionamento das interações comunicativas (não interromper o interlocutor se este estiver com a palavra, interromper no momento oportuno, utilizar equilibradamente o tempo disponível para a interlocução).
- Saiba o que é a Língua Brasileira de Sinais.
- Saiba os parâmetros que entram na formação dos sinais na Língua Brasileira de Sinais: configuração das mãos (noção da diferença entre alfabeto manual, numerais e formas utilizadas na configuração de mãos); ponto de Articulação (sobre corpo e espaço); movimento (trajeto do movimento, a direção do movimento, rapidez do movimento, sinais que têm movimento de apenas uma mão, sinais que têm movimentos iguais das duas mãos realizados ao mesmo tempo, sinais que tem movimentos diferentes das duas mãos realizados ao mesmo tempo, sinais que são realizados através dos movimentos da face; orientação das palmas das mãos; expressões faciais e/ou corporais.
- Conheça e use sinais soletrados (movimento de flexão, movimento de rotação, movimento de translação, movimento trêmulo e soletração normal).

- Conheça e use sinais classificadores.
- Conheça e use formas variantes dos sinais (diferentes usos de configurações de mãos de um mesmo significado de sinal).
- Amplie o conhecimento sobre o léxico na Língua Brasileira de Sinais, com sinais idênticos e sinais semelhantes, sinônimos, antônimos e polissêmicos x monossêmicos.
- Identifique as variações regionais na Língua Brasileira de Sinais.
- Compare estes aspectos com a gramática da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Cultura Surda:

- Conheça a história da Educação de Surdos: o impacto do Congresso de Milão em 1880, na construção educacional de surdos; Surdos famosos no mundo inteiro em diferentes categorias.
- Amplie o conhecimento sobre Cultura Surda: ponto de encontro, hábitos comportamentais e expressões idiomáticas.

5.3.2 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 2º ano do Ensino Fundamental – ciclo II

Visando alcançar os objetivos estabelecidos para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental, espera-se que, ao final do 2º ano do segundo ciclo, o aluno surdo tenha os seguintes desempenhos, no que se refere aos itens a seguir:

Uso da Língua Brasileira de Sinais:

- Elabore autobiografia.
- Reproduza biografia.

- Troque impressões sobre depoimentos relatados.
- Explique verbetes de enciclopédia.
- Explique verbetes do dicionário de LIBRAS.
- Exponha, na Língua Brasileira de Sinais, trabalhos individualmente ou em grupo apoiados por roteiros.
- Selecione, em função da finalidade da exposição, registros impressos ou visuais de apoio.
- Formule perguntas a respeito do que está sendo apresentado na exposição.
- Comente e justifique opiniões.
- Compreenda criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens veiculadas em comentários na Língua Brasileira de Sinais.
- Comente notícias de jornal, televisivas ou da internet.
- Comente programas televisivos e vídeos de entrevistas e reportagens, com interpretação na Língua Brasileira de Sinais.
- Elabore entrevista, levando em conta a situação comunicativa.
- Compreenda os sentidos e a intencionalidade de mensagens, na Língua de Sinais, veiculadas em entrevistas.
- Participe construtivamente de debates, em língua de sinais, com o conjunto da turma.
- Compreenda os sentidos e a intencionalidade de mensagens, em língua de sinais, veiculadas no debate.
- Adote o papel de interlocutor atento ou de locutor cooperativo em situações comunicativas, em língua de sinais, que envolvam alguma formalidade.
- Conte histórias com base em quadrinhos ou tiras.
- Conte piadas de maneira a suscitar o interesse dos outros interlocutores.

- Compreenda criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens, em língua de sinais, veiculadas nas piadas.
- Narre contos tradicionais.
- Conte "causos".
- Narre partes de novela.
- Narre clássicos, na versão original e na versão da cultura surda.
- Recite poesias de poetas surdos conhecidos.
- Crie com os colegas peças de teatro – dramas ou comédias.
- Avalie a expressão, em língua de sinais, própria ou alheia em interação.
- Relate e comente, em língua de sinais, experiências e acontecimentos que requeiram reclamações ou solicitações.
- Dramatize situações sociais diversificadas que envolvam reclamações e solicitações.

Reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais:

- Amplie o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática, na língua de sinais.
- Empregue sinais ou expressões, em língua de sinais, que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor, como: talvez, é possível e por favor.
- Respeite as diferentes variedades lingüísticas da Língua Brasileira de Sinais.
- Aprenda as classes de sinais da Língua Brasileira de Sinais: substantivo, adjetivo, artigo, numeral (numerais cardinais, numerais fracionários, numerais multiplicativos e numerais ordinais), pronomes (pronome pessoal, possessivo e demonstrativo), verbos (tipos, direcionais e com locativos), pronomes pessoais, incorporação do plural, incorporação do advérbio, incorporação do classificador), verbos que não incorporam os pronomes pessoais (incorporação do advérbio, incorporação de parte do corpo).

- Identifique as variações regionais na Língua Brasileira de Sinais.
- Expresse causalidade e condição na Língua Brasileira de Sinais.
- Faça uso adequado do mapeamento do espaço e da mudança de perspectiva.
- Saiba como se formam sinais na Língua Brasileira de Sinais.
- Faça uso adequado das formas verbais.
- Faça uso adequado das formas de negação na língua de sinais.
- Compare esses aspectos com a gramática da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Cultura Surda:

- Amplie o conhecimento sobre a história da Educação de Surdos: Identidades surdas fundamentando a educação. As identificações e os locais das identidades. Comunidade Surda.
- Amplie o conhecimento sobre os estudos de literatura em LIBRAS: Crônicas.

5.3.3 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 3º ano do Ensino Fundamental – ciclo II

Visando alcançar os objetivos estabelecidos para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental, espera-se que, ao final do 3º ano do segundo ciclo, o aluno surdo tenha os seguintes desempenhos, no que se refere aos itens a seguir:

Uso da Língua Brasileira de Sinais:

- Exponha trabalhos individualmente ou em grupo apoiados por roteiros.

- Selecione em função do projeto textual registros impressos ou visuais de apoio ao texto.
- Adote o papel de interlocutor atento ou de locutor cooperativo durante as exposições.
- Avalie a expressão própria ou alheia em interações na Língua Brasileira de Sinais.
- Encene, na Língua Brasileira de Sinais, noticiários televisivos.
- Assista a noticiários televisivos, com janela para intérprete da Língua Brasileira de Sinais.
- Compreenda criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens veiculadas em televisão desde que interpretadas na Língua Brasileira de Sinais.
- Compare versões de uma mesma notícia na Língua Brasileira de Sinais.
- Comente e justifique opiniões.
- Relate e comente, na Língua Brasileira de Sinais, experiências e acontecimentos.
- Compreenda criticamente os sentidos e a intencionalidade do relato na Língua Brasileira de Sinais.
- Assista a debates televisivos, com janela para intérprete da Língua Brasileira de Sinais.
- Participe construtivamente de debates com o conjunto da turma.
- Respeite as normas reguladoras do funcionamento do debate.
- Reconheça a importância do intérprete da Língua Brasileira de Sinais e se torne capaz de avaliar sua atuação e como ser usuário desse serviço enquanto cliente.

Reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais:

- Amplie o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.
- Respeite as diferentes variedades lingüísticas.

- Amplie o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.
- Saiba os parâmetros usados na formação dos sinais.
- Saiba os mecanismos de flexão de gênero e de número.
- Saiba como se dá, na Língua Brasileira de Sinais, a variação dos sinais em graus.
- Saiba os mecanismos de flexão e de concordância verbal.
- Saiba explicar a formação das expressões faciais.
- Explique a derivação.
- Explique a incorporação dos argumentos.

Cultura Surda:

- Amplie o conhecimento sobre os estudos de literatura em LIBRAS: histórias de A a Z e com classificadores; estudo de diferentes textos poéticos, teatrais e de humor.

5.3.4 Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 4º ano do Ensino Fundamental – ciclo II

Visando alcançar os objetivos estabelecidos para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental, espera-se que, ao final do 4º ano do segundo ciclo, o aluno surdo tenha os seguintes desempenhos, no que se refere aos itens a seguir:

Uso da Língua Brasileira de Sinais:

- Exponha trabalhos individualmente ou em grupo apoiados por roteiros.

- Selecione, em função do projeto textual, registros impressos ou visuais de apoio ao texto escrito ou interpretado na Língua Brasileira de Sinais.
- Compreenda criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens veiculadas na exposição.
- Avalie a expressão própria ou alheia em interações na Língua Brasileira de Sinais.
- Comente e justifique opiniões.
- Compreenda criticamente os sentidos e a intencionalidade de comentários.
- Assista a programas televisivos de entrevistas, desde que com legenda ou interpretado na Língua Brasileira de Sinais.
- Participe construtivamente de discussões em grupo e de debates com o conjunto da turma.
- Dramatize textos próprios ou alheios, com expressão corporal, facial, uso do espaço e de todos os recursos disponíveis numa língua visual-espacial.
- Compreenda criticamente os sentidos e a intencionalidade de peças teatrais demonstradas por meio da expressão corporal, facial, do uso do espaço e de todos os recursos disponíveis numa língua visual-espacial.
- Assista a vídeos ou a espetáculos de teatro e de cinema, desde que com legenda ou interpretados na Língua Brasileira de Sinais.
- Troque impressões.
- Recite poemas de maneira a suscitar o interesse dos outros interlocutores.
- Compreenda criticamente os sentidos e a intencionalidade dos poemas recitados na Língua Brasileira de Sinais.
- Relate e comente experiências que envolvam entrevistas profissionais.
- Encene situações de entrevista profissional.

Reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais:

- Amplie o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática na Língua Brasileira de Sinais.
- Empregue palavras ou expressões, na Língua Brasileira de Sinais, que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor como: talvez, é possível e por favor.
- Respeite as diferentes variedades lingüísticas da Língua Brasileira de Sinais.
- Conheça metáforas na Língua Brasileira de Sinais.
- Conheça expressões idiomáticas na Língua Brasileira de Sinais.

Cultura Surda:

- Amplie o conhecimento sobre a história de Surdos: Pontos de Encontro.
- Reflexões sobre a formação do sujeito surdo no mercado de trabalho, no ensino médio e superior e na futura constituição de família.



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90



SÃO PAULO

PARTE 6

6. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

Uma vez que a maior parte dos alunos surdos vem de famílias ouvintes, que não usa a língua de sinais, é na escola que eles vão adquiri-la, na interação com adultos, preferencialmente surdos, já que, por terem acesso ao mundo pela visão, são os melhores modelos de uma língua visual-espacial. Assim, ao planejar o seu curso de Língua Brasileira de Sinais, o professor deve levar em conta o perfil da sua classe: se os alunos são filhos de pais ouvintes ou surdos, se convivem com pessoas surdas, se conhecem a cultura surda, se sabem a língua de sinais e que uso fazem dela, que tipo de comunicação acontece na família e outras informações que possam ajudá-lo no planejamento e organização do seu curso.

No caso dos pais ouvintes, eles devem ser orientados a aprender e usar a Língua Brasileira de Sinais, assim como devem promover encontros com adultos e crianças surdas, em outros espaços que não apenas na escola, tais como Associações e Federações de Surdos, shoppings e eventos da comunidade surda.

Se os alunos não tiverem a Língua Brasileira de Sinais, independentemente da sua idade e nível de escolaridade, a escola deverá propiciar a sua aquisição, uma vez que, como já foi exposto, ela é imprescindível para que os alunos surdos tenham acesso ao conteúdo das disciplinas, inclusive a de Língua Portuguesa. É por meio da língua de sinais que os alunos surdos poderão constituir conhecimento prévio, que lhes possibilite atribuir sentido à leitura e constituir sentido na escrita, deixando de ser meros codificadores e decodificadores da escrita.

6.1 Modalidades organizativas nas aulas da Língua Brasileira de Sinais

A Língua Brasileira de Sinais, assim como a Língua Portuguesa, na modalidade oral, deve ser adquirida em situações de interação, sem preocupação com o ensino. Espera-se que a aquisição da Língua Brasileira de Sinais se dê na Educação Infantil, de forma que, ao chegar ao Ensino Fundamental, os alunos já a usem em diálogos, narrativas e outras situações de uso comum de uma língua.

Se, ao chegarem ao Ensino Fundamental, os alunos surdos já tiverem adquirido a Língua Brasileira de Sinais, os professores podem propor diferentes modalidades organizativas, visando à diversificação do trabalho. Se, no entanto, os alunos não souberem a língua de sinais, os professores devem possibilitar a sua aquisição para só depois sistematizar o seu uso nas diferentes modalidades organizativas.

Planejar os conteúdos da Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos, levando em conta as modalidades organizativas do tempo didático permite diversificar as atividades propostas criando oportunidades para que os estudantes se aproximem das práticas de linguagem de múltiplas formas.

Atividades permanentes:

As atividades permanentes são desenvolvidas sistematicamente, diariamente, uma, duas ou três vezes por semana, por exemplo, e podem ser exploradas pelo professor para expandir o repertório de gêneros textuais dos estudantes surdos. Prestam-se a familiarizar os estudantes com um gênero que será introduzido no programa ou para manter em uso um gênero já estudado.

Seqüências de atividades ou Projetos:

A cada início de projeto ou seqüência de atividades, o professor pode apresentar aos estudantes o plano geral do trabalho: o gênero textual em foco, as tarefas envolvidas e o que os estudantes vão aprender. Pode também explicar a forma de avaliação e as datas em que os trabalhos devem ser apresentados ou realizados pelos estudantes.

Ao planejar uma seqüência de atividades, o professor precisa selecionar as atividades relacionadas ao gênero em foco, pois é interessante os estudantes perceberem as marcas do gênero em várias situações. Além disso, ao

planejar uma seqüência de atividades ou projeto, o professor pode prever a distribuição das atividades no tempo, de maneira a acomodar todas as propostas da disciplina.

Situações de sistematização:

Nas situações de sistematização, o professor seleciona conteúdos que estão sendo trabalhados nas outras modalidades organizativas, permitindo aprofundar ou fixar conhecimentos lingüísticos dos estudantes.

6.2 Avaliação na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

A avaliação, na disciplina de Língua Brasileira de Sinais, no ensino Fundamental, deve funcionar, assim como nas outras disciplinas, como procedimento de investigação de que o professor lança mão para acompanhar o processo de aprendizagem da turma com a finalidade de, durante o processo – e não apenas ao final dele – saber se as estratégias utilizadas estão surtindo o efeito esperado, observar as dificuldades que os estudantes apresentam e direcionar suas intervenções de modo a dar respostas eficientes às questões que surgem.

Na sala de aula, o professor é um pesquisador que investiga as variáveis que interferem no processo de aprendizagem de seus alunos, constrói e testa hipóteses de ensino e avalia a eficácia dos métodos.

Por isso, um dos procedimentos mais importantes para o trabalho do professor é o ato de observar. E para ser eficiente nessa tarefa é preciso ter critérios claros, precisos. Saber o que e quando observar e com que objetivo. Diversificar os instrumentos de observação e aprender a ver de modos incomuns o que parece óbvio. Questionar, duvidar das respostas rápidas e das certezas que cegam.

Um recurso precioso para o professor avaliar o desempenho dos alunos surdos na Língua Brasileira de Sinais é a filmagem. Além do desempenho em atividades específicas, a filmagem possibilita ao professor analisar o processo de aquisição nos alunos que estão adquirindo a língua de sinais.

Assim como em todas as disciplinas do currículo, o professor da Língua Brasileira de Sinais deve ter clareza das expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo, o que tornará mais fácil o estabelecimento de critérios de avaliação.

Na Educação Infantil, o objetivo é a aquisição da Língua Brasileira de Sinais e a avaliação incidirá no processo.

No Ensino Fundamental, o foco do ensino da Língua Brasileira de Sinais é o uso e a reflexão sobre a língua. O ponto de partida, assim como na Língua Portuguesa, é o domínio dos gêneros textuais, usados nas diversas esferas de comunicação. A avaliação deve, portanto, incidir sobre a compreensão e expressão dos gêneros textuais que estão sendo ensinados aos alunos surdos. Assim como para os alunos ouvintes, não se trata de saber se ele dominou este ou aquele tópico, mas se o conjunto dessas aprendizagens resultou num uso eficaz da língua de sinais para a comunicação.

DEU UM BEIJO

UMA SAPA

PA CASARAO



Bibliografia

- ALHGREN, I. **Sign Language as the first language**. In: I. Ahlgren & K. Hyltesntam (eds) *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum-Verlag, 1994, 55-60.
- BAKER, C.; PADDEN, C. **Focusing on the nonmanual components of American Sign Language**. In P. Siple (ed.) *Understanding language through sign language research*. Academic Press, New York, USA, 1978, 27-57.
- BATTISON, R. **Phonological deletion in American Sign Language**. *Sign Language Studies*, 5, 1974, 1-19.
- BELLUGI, U.; VAN-HOEK, K.; LILLO-MARTIN, D.; O'GRADY, L. **The acquisition of syntax and space in young deaf signers**. In D. Bishop & K. Mogford (eds.) *Language Development in Exceptional Circumstances*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 1993, 132-149.
- BERGMANN, R. **Teaching Sign Language as the mother tongue in the education of Deaf Children in Denmark**. In I. Ahlgren & K. Hyltesntam (eds) *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum-Verlag, 1994, 83-90.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. LEI nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
- BRITO, L.F. **A comparative study of signs for time & space in São Paulo & Urubu-Kaapor sign languages**. In *Proceedings of the III International Symposium on Sign Language Research* 83. Linstok Press, Inc., Instituto di Psicologia, CNR. Roma, Itália, 1985, 262-268.
- BRITO, L. F. **Por uma gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- BRITO, L. F. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. In: *Educação Especial*, volume III, Série Atualidades Pedagógicas, 4, Brasil: SEESP, MEC, 1997, 19-80.
- EMMOREY, K. **Processing a dynamic visual-spatial language: psycholinguistic studies on American Sign Language**. *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 22, nº 2, 1993, 153-187.
- FELIPE, T.A. **Libras em contexto: curso básico. Livro do estudante cursista**. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.
- GASPAR, P.R.; 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*, v. 39, nº 3, 2004, 261 – 271.
- KARNOPP, L.B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo Longitudinal de uma criança surda**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.
- KAUFMAN, A.M.; RODRIGUEZ, M.H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre, RS.: ArtMed, 1995.
- KLIMA, E.S. & BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- KYLE, J. **Acquisition of Sign Language**. Palestra Apresentada na UNICAMP, março de 2001.
- MACCHI, M.; VEINBERG, S. **Estratégias de prealfabetización para niños sordos**. 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2005.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In A.P. Dionísio; A.R. Machado; M.A. Bezerra (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, 19-36.

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, 255-271.

MORGAN, G. The development of narrative in British Sign Language. In B. Schick; M. Marschark; P. Spencer (eds.) *Advances in Sign Language Development in Deaf Children*. Oxford University Press, 2005.

MOURA, MC; VIEIRA, MIS. **Língua de Sinais – a clínica e a escola – de quem é esse território?** In S. Pavone; Y.M. Rafaeli (orgs.) *Audição, voz e linguagem: a clínica e o sujeito*. São Paulo: Editora Cortez, 2005, 109-117.

PEREIRA, M.C.C. **Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes**. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1989.

PEREIRA, M.C.C.; NAKASATO, R. **Aquisição de Narrativas em Língua de Sinais Brasileira**. Trabalho apresentado no 5º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem e 1º Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem. Porto Alegre, RS, outubro de 2000.

PEREIRA, M.C.C.; NAKASATO, R. **Aquisição de narrativas em Língua de Sinais Brasileira**. Porto Alegre: Letras Hoje, 125, 2001, 355-363.

PEREIRA, M.C.C.; NAKASATO, R. **A Língua de Sinais Brasileira em funcionamento: reflexão sobre o uso da Língua de Sinais Brasileira no discurso narrativo de criança surda**. *Inter-câmbio*, vol XI, 2002, 69-76.

PEREIRA, M.C.C.; NAKASATO, R. **Especificidades das narrativas em Língua de Sinais Brasileira**. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. Publicado em CD, 2003, 457-460.

PEREIRA, M.C.C.; NAKASATO, R. **Narrativas infantis em Língua Brasileira de Sinais**. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 39, nº 3, 2004, 273-284.

PEREIRA, M.C.C.; NAKASATO, R.Q. **Aquisição do discurso narrativo em Língua Brasileira de Sinais**. Trabalho apresentado no 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. Porto Alegre, RS, outubro de 2006.

PEREIRA, M.C.C.; VIEIRA, M.I.S. **Português: uma segunda língua para Surdos**. Trabalho apresentado no II Fórum Clínico. DERDIC-PUC/SP, 2006.

PETITTO, L.A. **“Language” in the Pre-linguistic child**. In F. Kessel (ed.) *The development of language and language research: Essays in honor of Roger Brown*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988, 187-221.

PETITTO, L. A. **The transition from gesture to symbol in American Sign Language**. In V. Volterra & C. Erting (Eds.) *From gestures to language in hearing and deaf children*. Berlin, Alemanha: Springer-Verlag, 1990, 153-161.

QUADROS, R.M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS. 1995.

- QUADROS, R.M. **Educação de Surdos - a aquisição da linguagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. M. **Avaliação da Língua de Sinais em crianças surdas na escola**. Letras de Hoje, v. 39, no 3, 297-309, 2004.
- QUADROS, R.M.; KARNOPP, L.B. **Língua de Sinais Brasileira – estudos lingüísticos**. Porto Alegre, RS.: ArtMed, 2004.
- QUADROS, R. M. **O 'Bi' em bilingüismo na educação de surdos**. In E. Fernandes (org.) Surdez e bilingüismo. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005, 26-36.
- QUADROS, R.M. ; SCHMIEDT, M.L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- QUADROS, R.M.; SUTTON-SPENCE, R. **Poesia em Língua de Sinais: traços da identidade surda**. In R.M. de Quadros (org.) Estudos Surdos I. Petrópolis, R.J.: Arara Azul, 2006, 110-165.
- RAYMAN, J. **Storytelling in the Visual Mode: A comparison of ASL and English**. In: E. Winston (ed.) Storytelling & Conversation. Discourse in Deaf Communities. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1999, 59-82.
- SALLES, H.M.M.L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O.L.; RAMOS, A.A.L. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Volume 2. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- SILVA, A. B. P. **Aspectos psicossociais da surdez: a representação social dos pais**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.
- SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos**. Volume 2. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 1999.
- STOKOE, W. **Sign Language Structure**. Silver Springs, Maryland: Linstok Press, 1960.
- SVARTHOLM, K. **Aquisição de segunda língua por surdos**. Revista Espaço, junho 1998, 38-45.
- TOVAR, L. A. **La Lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo**. In: Revista El Bilingüismo de los sordos, V. 1, nº 4. Santa Fe de Bogotá: INSOR, 2000.
- VALLI, C.; LUCAS, C. **Linguistics of American Sign Language – An introduction**. 3ª edição. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2000.
- VIEIRA, M.I.S. **O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem por crianças surdas, filhas de pais ouvintes**. Dissertação de Mestrado. PUCSP, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. (1ª ed., 1962), 1984.
- WILCOX, S & PP – **Aprendendo a Ver – O ensino de ASL como segunda língua**. RJ - Editora Arara Azul, 2005 - p 77 a 104
- WINSTON, E. **Spatial referencing and cohesion in an American Sign Language text**. Sign Language Studies, 73, 1991, 397-410.