

DISTRIBUIÇÃO
GRATUITA



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
Secretaria Nacional dos Direitos Humanos
Coordenadoria Nacional para Integração
da Pessoa Portadora de Deficiência — CORDE

INTERAÇÃO PROFESSOR-OUVINTE PRÉ-ESCOLARES SURDOS EM DUAS ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

Marilene de Almeida Monteiro Nogueira

Biblioteca - Ministério da Justiça



MJU00053340D10



Brasília
1997

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
Secretaria Nacional dos Direitos Humanos
Coordenadoria Nacional para Integração
da Pessoa Portadora de Deficiência — CORDE

MJ BIBLIOTECA

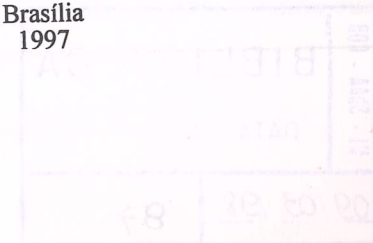
**Interação Professor-Ouvinte
e Pré-Escolares Surdos em duas
Alternativas Metodológicas**

Marilene de Almeida Monteiro Nogueira

NS. 190315

371912
117781
A.2 dep. legal

Brasília
1997



Ministério da Justiça
Secretaria Nacional dos Direitos Humanos
Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
— CORDE

Esplanada dos Ministérios, Bloco T, Anexo II, 2º andar, sala 204
CEP 70064-900 - Brasília, DF
Telefones: (061) 226-7715; 218-3128 e 225-3419
Fax: (061) 226-0294 e 225-0440

Distribuição gratuita
Os conceitos e opiniões emitidos nesta obra são de exclusiva responsabilidade do autor.

Normalização: Maria Amelia Elisabeth Carneiro Verissimo (CRB-1 nº 303)

Referência bibliográfica:

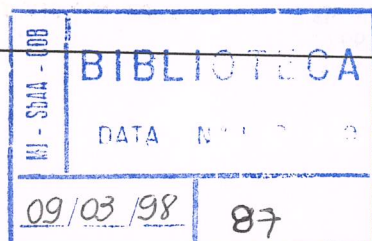
NOGUEIRA, Marilene de Almeida Monteiro. Interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas / Marilene de Almeida Monteiro, Nogueira — Brasília : CORDE, 1997. — 137p. il.

371.912 Nogueira, Marilene de Almeida Monteiro
N778i Interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos
em duas alternativas metodológicas / Marilene de Almeida Monteiro Nogueira — Brasília: CORDE, 1997.
137p. -il.

Originalmente apresentado como dissertação
(mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade
Federal do Rio de Janeiro.

1. Surdez. 2. Deficiência auditiva. 3. Educação
da Criança. 4. Interação Professor-Aluno. I Título. II
Brasil. Coordenadoria Nacional para Integração da
Pessoa Portadora de Deficiência.

CDD 371.912



Ao Fernando e nossos filhos
que compartilharam comigo das alegrias
e dúvidas desta caminhada.
À Comunidade Surda
que está descobrindo sua força.

AGRADECIMENTOS

À Professora Alda Judith Alves que me orientou
com carinho e competência.

À Professora Ana Cristina Leonardos por ter dividido
comigo seus conhecimentos e amores.

Às Professoras Eulália Fernandes, Lígia Gomes Elliot
e Nilda Teves Ferreira por terem aceito, com alegria,
fazer parte da Banca Examinadora.

Aos professores e funcionários da FE/UFRJ pela
experiência enriquecedora vivida juntos.

Aos meus pais, Terezinha, Hércio e Helena
pela compreensão e ajuda constantes.

Aos profissionais da Educação, em especial Vera, Suely e
Maria Teresa, por acreditarem que o sonho é possível.

Ao MEC/INES pelo afastamento concedido que possibilitou
levar adiante este estudo.

SUMÁRIO

Resumo • 13

Abstract • 15

Capítulo I — O problema • 19

Introdução • 21

Objetivos e justificativa do estudo • 30

Capítulo II — Descrição das abordagens utilizadas na educação de surdos • 33

Metodologia Multissensorial • 35

Comunicação Total • 38

Capítulo III — Metodologia • 43

Seleção da escola • 45

Sujeitos • 47

Instrumentos e procedimentos • 47

Capítulo IV — Resultados e discussão • 53

Primeira questão do estudo — Análise quantitativa comparativa entre as classes • 55

Segunda questão do estudo — Análise qualitativa comparativa entre as classes • 64

Terceira questão do estudo — Discussão dos resultados • 72

Capítulo V — Considerações finais • 77

Recomendações • 82

Referências bibliográficas • 85

Anexos

Anexo 1 — Dados referentes aos sujeitos • 91

- Anexo 2— Dados referentes aos professores • 99
- Anexo 3— Formulário utilizado na observação • 102
- Anexo 4— Roteiro das entrevistas • 103
- Anexo 5— Dados quantitativos das turmas A e B • 104
- Anexo 6— Dados qualitativos referentes à turma A (Filosofia Oralista Multissensorial) • 110
- Anexo 7— Dados qualitativos referentes à turma B (Filosofia da Comunicação Total) • 119
- Anexo 8— Trabalhos dos alunos das turmas A e B • 133

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 — Total de interações professor-aluno • 57
- Tabela 2 — Tipo de pergunta dirigida pelo professor aos alunos • 59
- Tabela 3 — Tipo de linguagem utilizada pelos alunos • 60
- Tabela 4 — Tipo de *feedback* dado pelo professor • 63

Resumo

Resumo

O estudo buscou, através da abordagem etnográfica investigar em que medida as interações entre professor-ouvinte e alunos surdos diferem em número e qualidade nas turmas nas quais o professor adote a Filosofia Oralista Multissensorial e Comunicação Total.

Os resultados obtidos levam às seguintes conclusões:

1. A Filosofia da Comunicação Total, ao permitir que o aluno se expresse utilizando as várias formas de linguagem, estimula a participação e contribui para o desenvolvimento de sua capacidade de se comunicar.

2. O uso da LIBRAS não impede a realização da fala na criança surda, pois a turma da Comunicação Total apresentou melhor desempenho na modalidade oral.

3. A baixa expectativa do professor no que se refere à capacidade de respostas dos alunos; o desejo, bem-intencionado do professor, de não expô-los à possibilidade de fracasso podem inibir a participação dos alunos surdos, diminuir a quantidade e qualidade das interações e levar à não-constituição da linguagem, num círculo vicioso.

4. A abordagem construtivista aliada à pluralidade de linguagens parece gerar na criança surda uma atitude positiva, maior auto-estima e segurança para estabelecer novas interações e interagir com o ambiente.

O estudo de caso é uma metodologia utilizada em diversas áreas da ciência, sendo especialmente comum nas ciências humanas e sociais. Este método envolve a investigação detalhada de um caso específico, com o objetivo de compreender fenômenos complexos e gerar insights que possam ser aplicados a outros contextos.

Os pesquisadores utilizam fontes de dados variadas, como entrevistas, observações e documentos, para coletar informações sobre o caso em estudo.

A escolha do caso é crucial para o sucesso da pesquisa, pois deve representar um exemplo típico ou atípico do fenômeno em questão. Além disso, o pesquisador deve ter acesso a fontes de dados confiáveis e suficientes para a análise.

Após a coleta de dados, o pesquisador realiza uma análise cuidadosa, buscando identificar padrões e relações entre as variáveis estudadas. Esta etapa é fundamental para a interpretação dos resultados e a formulação de conclusões.

Finalmente, os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos, destacando as contribuições do estudo para a área de conhecimento. É importante ressaltar que o estudo de caso não visa generalizar conclusões para toda a população, mas sim oferecer uma compreensão profunda de um caso específico.

Em resumo, o estudo de caso é uma ferramenta valiosa para a investigação científica, permitindo uma análise detalhada e contextualizada de fenômenos complexos. Seu uso adequado pode gerar insights importantes e contribuir para o avanço do conhecimento em diversas áreas.

Abstract

The study of case is a methodology used in various areas of science, being especially common in the humanities and social sciences. This method involves a detailed investigation of a specific case, with the aim of understanding complex phenomena and generating insights that can be applied to other contexts.

Researchers use various sources of data, such as interviews, observations and documents, to collect information about the case under study.

The choice of case is crucial for the success of the research, as it must represent a typical or atypical example of the phenomenon in question. In addition, the researcher must have access to reliable and sufficient sources of data for analysis.

After data collection, the researcher performs a careful analysis, seeking to identify patterns and relationships between the variables studied. This stage is fundamental for the interpretation of results and the formulation of conclusions.

Finally, the results of the research are presented and discussed, highlighting the contributions of the study to the area of knowledge. It is important to emphasize that the study of case does not aim to generalize conclusions for the entire population, but rather to offer a deep understanding of a specific case.

In summary, the study of case is a valuable tool for scientific investigation, allowing a detailed and contextualized analysis of complex phenomena. Its proper use can generate important insights and contribute to the advancement of knowledge in various areas.

Abstract

The study aimed to look into how the contact between a hearing teacher and deaf students differ in number and quality in classes in which the teacher uses the Oral Philosophy and Total Communication.

The results lead us to the following conclusions:

1. The Philosophy of Total Communication, lets the student express himself/herself using different forms of language, encourages, hir/her participation and contributes for the development of his/her capacity to communicate.
2. The use of Brazilian Sign Language does not prevent the deaf child from speaking, as the Total Communication group proved to have a better oral performance.
3. The low expectancy of the teacher concerning the ability of deaf students to respond stimuli, the teacher's well-intentioned wish not expose him/her to possible failure may prevent the participation of deaf students, diminish the quantity and quality of the interaction and to the disruption of the language building process, in a vicious circle.
4. The Constructivist approach together with the plurality of languages seen to create the deaf child a positive attitude, a greater self-esteem and assurance to establish new interaction and interact with the environment.

Capítulo I

O problema

1. Introdução
2. Objetivos e justificativa do estudo

1. Introdução

Na história da educação do surdo, as controvérsias entre o uso exclusivo da linguagem oral e a aceitação da comunicação gestual ou Língua de Sinais têm levado os profissionais e estudiosos a, frequentemente, assumirem opiniões opostas e radicais. Desde o início do trabalho com pessoas surdas esta questão tem relevo especial.

Em 1880, o Congresso Internacional sobre Educação de Surdos em Milão, Itália, endossou o método oral puro, conceituado por Moura e Silva (1896) como "o methodo que ensina a palavra unicamente pela palavra, com a exclusão dos signaes naturaes." (p.7)

O Manifesto de Milão, segundo Garretson (1987) é a rejeição da Comunidade Surda, que tornou-se alienada, sem direito a usar a Língua de Sinais, subserviente de uma comunidade ouvinte. No Congresso Internacional da Alemanha, 100 anos após, houve uma atitude positiva em relação à Língua de Sinais que, mesmo durante a opressão oralista, conseguiu manter-se viva.

No Brasil, a educação de surdos teve início em 1857 ao ser fundada a primeira escola especial no Rio de Janeiro por um professor surdo, Ernest Huet, com o apoio de D. Pedro II, e que hoje tem o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Aqui, da mesma forma que em outros países, a disputa entre adeptos da filosofia oralista e aqueles que defendiam a Língua de Sinais sempre foi acirrada e trouxe grandes repercussões à educação dos surdos.

De um lado, têm os oralistas que acreditam na normalização, preconizam a integração e o convívio dos portadores de surdez com os ouvintes, somente aceitando a língua oral. Com a valorização da modalidade oral da língua, crê-se que não é benéfico o contato com sinaliza-

dores porque o Sinal, sendo mais fácil, tenderia a acomodar a criança, a não motivá-la à fala, e condenaria o deficiente auditivo a viver numa subcultura. Em consequência da ênfase na língua oral, estabeleceu-se uma relação entre o desempenho na fala, a cognição e a questão da autoconfiança: aquele que se expressava com razoável clareza era tomado como mais inteligente; os demais surdos tinham dificuldades de acesso à cultura, à compreensão pela leitura orofacial e pelos resíduos auditivos. Em relação à autoconfiança e à auto-estima, o deficiente auditivo acabava admitindo que era menos capaz que o ouvinte, um cidadão de segunda classe, não tendo participação política, limitando-se a formar associação com caráter esportivo e de lazer.

Por outro lado, os defensores da linguagem gestovisual afirmam que o surdo, ao adquirir, espontaneamente, a Língua de Sinais no convívio com seus pares, têm ampliadas suas possibilidades nos campos cognitivo, emocional e social; têm sua auto-estima elevada, valorizando sua língua, lutando política e socialmente pelos seus direitos como minoria lingüística. A escola especial para surdos, com seu ambiente próprio de sinalização é um lugar onde as crianças construiriam suas vidas para, mais tarde, quando adultas, viverem satisfatoriamente numa sociedade de ouvintes, com a segurança inerente ao encontro de sua própria identidade e de seu papel na sociedade. Portanto, para os adeptos do uso da Língua de Sinais, o convívio com surdos e ouvintes traz grandes benefícios para a criança surda, ao ser mostrada a necessidade de ser bilíngüe, de dominar a Língua dos Sinais e a língua oral, o português escrito e falado (pelo menos, compreendendo-o pela leitura orofacial).

A dificuldade do surdo em adquirir linguagem nos primeiros anos repercute em seu desenvolvimento mental, emocional e integração social. O significado social da surdez está ligado à ausência da linguagem comum à maioria, mas não se pode negar características próprias à comunidade surda, sob risco de negar recursos de integração (Fernandes, 1990).

Estudos têm sido empreendidos, em diversos países, buscando aprofundar conhecimentos relativos à Língua de Sinais, à língua oral e

à interação de crianças surdas com seus pais e professores ouvintes. No Brasil, há poucos anos iniciaram-se pesquisas em torno desses temas.

Pereira (1989) analisa o desenvolvimento gestual em crianças surdas na interação com suas mães ouvintes e com seus pares igualmente surdos. O estudo evidencia que as diferenças encontradas em relação ao grau e tipo de desenvolvimento podem ser atribuídas à representação que um parceiro faz do outro enquanto interlocutor. Todas as mães ouvintes demonstraram, na interação com seus filhos surdos, ser possível comunicarem-se com eles. Na interpretação dos comportamentos de seus filhos cada mãe utilizava a modalidade interativa correspondente a sua própria visão a respeito do déficit. Nos pares nos quais a mãe ignorava a deficiência auditiva, a modalidade oral era mais usada mas os gestos das crianças podiam ser interpretados por ela. Num outro par, a mãe parecia ver o filho com poucas possibilidades de usar a língua oral e desenvolvia a modalidade gestual com riqueza, com Sinais que se aproximam da Língua de Sinais da Comunidade Surda. O último par desenvolveu tanto uma comunicação oral quanto gestual. A mãe reconhecia a deficiência auditiva da filha, acreditava nas suas possibilidades e se envolvia na interação buscando formas variadas de comunicação.

A idéia de matriz comunicativa proposta por McNeill e Kendon é vista, nas pesquisas empreendidas por Pereira, como a situação de predomínio da comunicação oral associada à comunicação gestual ou vice-versa em cada par mãe ouvinte-filho surdo e entre crianças surdas, ou seja, em uma dada situação, a comunicação gestual tem relevância, é a figura, associada ao pano de fundo da comunicação oral.

Conclui Pereira que a educação dos portadores de surdez seria beneficiada se atentasse para a modalidade interativa estabelecida pela criança surda e sua família antes do seu ingresso na escola. Assim, a forma como o déficit é visto, bem como as possibilidades comunicativas do surdo, são dados que precisam ser levados em conta ao se optar por uma alternativa metodológica no atendimento especializado.

As pesquisas de Goldin-Meadow e Mylander relativas às crianças surdas com pais ouvintes que não foram expostas à Língua de Sinais (no

caso, ASL — American Sign Language) mostram que elas desenvolveram sistemas de comunicação gestual inventados (Sacks, 1990).

Schlesinger identificou uma relação entre o trabalho precoce com pais em interação com crianças surdas (sem levar em consideração a modalidade usada) e o alto nível de habilidade em leitura nos adolescentes surdos, acrescentando que o que acontece na interação é pelo menos tão importante quanto os meios pelos quais a interação acontece.

Goldin-Meadow e Feldman efetuaram pesquisas, gravando em vídeo pré-escolares surdos profundos em interação com pais ouvintes. Os pais encorajavam a utilização de língua oral mas, mesmo estando isoladas dos Sinais, as crianças desenvolviam gestos e seqüências de gestos para representar pessoas, objetos e ações.

Desde o nascimento, a interação social, emocional e intelectual acontece. Bruner vê nas interações e “conversas” pré-verbais o padrão geral e o arquétipo de todas as interações verbais. Se não acontecem diálogos pré-verbais haverá sérios problemas no intercâmbio verbal posterior. Com os bebês surdos profundos, que não podem ouvir as primeiras comunicações pré-verbais, é comum ocorrerem, mais tarde, dificuldades na interação se não houver um trabalho especializado efetivo.

Erting, Prezioso e Hynes estudando crianças surdas de pais surdos e crianças surdas de pais ouvintes, indicam que há diferenças entre elas em relação à interação. Os pais surdos, por experiência própria, sabem como lidar com seus filhos surdos utilizando comunicação e jogos eminentemente visuais e gestuais. Esta situação, em geral, não acontece com os pais ouvintes que apresentam dificuldades no estabelecimento de interações, o que diminui o diálogo entre o par ouvinte-surdo.

Schlesinger e Meadow vêm, nos últimos 20 anos, desenvolvendo estudos sobre a interação mãe e filho e entre professor e aluno. Preocupam-se com as crianças surdas passam do mundo perceptivo para um mundo conceitual e como isso depende do diálogo, que deve ser rico em interação comunicativa e conter o tipo certo de indagação. É comum crianças surdas de oito anos apresentarem atraso na compreensão de

perguntas, possuírem uma noção deficiente de causação e introduzirem, raramente, idéias sobre o futuro. Como observa Schlesinger:

As mães falam muito com seus filhos e fazem isso de formas muito diferentes, tendem a se pôr com bastante freqüência em um lado ou no outro de uma série de dicotomias. Algumas falam com os filhos e participam primariamente no diálogo; algumas primariamente falam para seus filhos. Algumas geralmente sustentam as ações dos filhos ou dão motivos para não fazê-lo; outras primariamente controlam a ação de seus filhos e não explicam por quê. Algumas fazem perguntas genuínas... outras reprimem as perguntas (...) Algumas são estimuladas pelo que a criança diz ou faz; outras por suas próprias necessidades e interesses (...) Algumas descrevem um vasto mundo em que eventos ocorrem no passado e ocorrerão no futuro; outras comentam apenas o aqui e agora (...) Algumas mães mediam o ambiente ao dotarem os estímulos com um significado (e outras não). (Sacks, 1990, p.81)

É, portanto, fundamental o papel exercido pelas mães e, a seguir pelo professor, na interação com a criança surda. As formas apropriadas de perguntas, aquelas estimulantes, são iniciadas pelas questões. “Por quê?”, “Como?” e “E se?”. As que envolvem as expressões: “O que é isso?”, “Faça isso” ou “Pegue isso” não são ricas em estímulo. Pode-se optar entre deixar que o surdo permaneça impossibilitado de questionar e generalizar estando próximo do nível perceptivo, ou despertá-lo para a lógica e a causalidade, a noção de tempo e espaço, e provocar a reflexão sobre o mundo conceitual que trará desafios para a criança.

Há mães que não apenas descrevem o mundo perceptual, mas ajudam os filhos a reorganizá-lo e a raciocinar sobre suas múltiplas possibilidades. Independente da utilização de fala ou de Sinal no diálogo, o importante é a intenção comunicativa. Essa intenção comunicativa, inconsciente em parte, pode estar na direção de tentar controlar a criança ou na de promover seu crescimento e autonomia.

Estudos têm mostrado que mães ouvintes tendem a dominar o tópico conversacional (Spencer e Gutfreund, 1990). Musselman e Churchill (no prelo) estudaram a interação de mães e crianças surdas usando abordagens audiooralistas e comunicação total e afirmam que mães em ambos os grupos são altamente diretivas. Notam que, embora tenha havido um substancial ganho de linguagem ocorrido nas crianças entre 4 anos e meio e 7 anos, o estilo diretivo das mães ouvintes não diminuiu. Os autores afirmam que as mães em seu estudo, freqüentemente não respondem ou dão atenção à comunicação gestual das crianças e, portanto, algumas vezes interpretam mal as suas tentativas de comunicação. Esses estudos são descritos em Swisher, 1992. Meadow et al. (Meadow-Orlans, 1987) estudando pares homogêneos (mães e filhos ouvintes e mães e filhos surdos) e pares heterogêneos (mães ouvintes e filhos surdos, utilizando abordagem audiooralista e comunicação total) revelaram que as duplas heterogêneas usando comunicação total estavam mais próximas dos grupos homogêneos do que as duplas que utilizavam a comunicação oral, no que se refere à freqüência e complexidade das interações.

Paul e Quigley (1990) afirmam que mães ouvintes tratam seus filhos surdos diferentemente das: a) outras crianças ouvintes; b) mães surdas com filhos surdos e c) outras mães ouvintes com filhos ouvintes. Os pesquisadores ainda relatam que, para muitos estudiosos do assunto, o problema crítico é a efetividade da comunicação e não a forma de comunicação usada.

Em suma, os pais exercem uma significativa influência na educação da criança surda e a freqüência e a natureza de suas interações com seus filhos — e não a modalidade de comunicação utilizada — parecem ser os fatores mais importantes para o seu desenvolvimento. Assim, o desafio para os profissionais é oferecer serviços moldados por habilidades comunicativas e desejos das respectivas famílias (Ritter-Brinton e Stewart, 1992).

A interação entre pessoas traz implícita várias formas de linguagem. Somam-se às linguagens corporal, oral, plástica e escrita a linguagem sinalizada, forma natural de comunicação no grupo de surdos e entre esses e os ouvintes que fazem parte da Comunidade Surda. Portanto, ao

pretender estudar a interação entre professor-ouvinte e alunos surdos é fundamental verificar-se todas as formas de linguagem existentes nas relações pessoais.

Boskis, Morozova, Korsunskaya citados por Luria e Yudovich (1989) realizaram pesquisas que mostravam as modificações que se produzem nos processos perceptivos do surdo pela dificuldade de sua fala.

Assim é que a surdez não acarreta, apenas, a falta de audição e a dificuldade de fala, mas traz implícitas questões relativas à formação de conceitos e capacidade de abstração, à personalidade, aos sentimentos de identificação e à integração social. A criança surda, de modo geral, nasce em uma família de ouvintes e sem ter a linguagem comum ao meio cultural em que vive, com dificuldades de estabelecer contatos interpessoais e de interação social, cresce com uma concepção de mundo diferenciada da maioria ouvinte.

Para minorar os efeitos devastadores da surdez é fundamental o papel exercido pela escola. À educação especial que emprega professor, técnicas e recursos especializados cabe a tarefa de, a partir de tenra idade, estimular o surdo a desenvolver sua capacidade auditiva e melhorar seu desempenho lingüístico; facilitar seu acesso ao saber letrado e às informações através de tecnologias auditivas e visuais avançadas; proporcionando-lhe uma real integração à sociedade, como um indivíduo produtivo, um cidadão cumpridor de seus deveres e com direitos plenos.

Na educação do surdo há várias alternativas metodológicas. Nesse estudo serão consideradas duas delas coexistindo em uma mesma realidade: Oralista Multissensorial e Comunicação Total.

A Oralista Multissensorial privilegia a forma oral de língua; enfatiza a estimulação auditiva; o uso da pista visual; os gestos naturais e indicativos; o objeto real, o desenho e as ilustrações que facilitam a compreensão do vocábulo, da frase ou texto; o tato; o trabalho de linguagem oral, nos aspectos fonológicos, semânticos e sintáticos; a leitura orofacial e habilidades perceptomotoras.

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho que entende o surdo como uma pessoa e a surdez como uma marca, cujos efeitos

adquirem as características de um fenômeno com significações sociais. Em suas propostas de ação, não exclui técnicas e recursos para: estimulação auditiva, leitura labial, oralização, leitura e escrita (Ciccone, 1990); linguagem plástica, corporal, dramática e a Língua de Sinais. Entende-se por Língua de Sinais a modalidade gestual visual de língua, natural na comunidade surda, autônoma em relação à língua oral e que possui estrutura sintática própria. A Língua de Sinais usada pelos surdos em nosso país é conhecida como LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros) ou LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Ambas as alternativas, Oralista Multissensorial e Comunicação Total, que terão maior detalhamento no Capítulo II, buscam que o portador de surdez domine a língua oral. Há, porém, uma diferença claramente percebida: o uso exclusivo da língua oral por parte dos professores adeptos da metodologia oralista multissensorial, que não utiliza a Língua de Sinais, e a aceitação da LIBRAS como uma das possíveis formas de linguagem na Comunicação Total. Os adeptos da Comunicação Total supõem que a Língua de Sinais, sendo de mais fácil aquisição pela criança surda, pode vir a facilitar sua compreensão de mundo, estimular a linguagem interior e a interação no grupo de surdos e, entre esses e os ouvintes. Há aqueles contrários ao uso da Língua de Sinais, acham que leva à acomodação do portador de surdez em relação à fala; e não deve ser utilizada, em especial durante a infância.

Para muitos, o oralismo traz em seu bojo uma visão audiológica e patológica da surdez, com sua filosofia assimilacionista, buscando a proficiência na língua falada e tendo a integração como objetivo primeiro da educação do surdo.

Entre os adeptos da comunicação gestual há os que acreditam na predominância da língua da maioria ouvinte, ensinada na forma oral ou manual; e aqueles que, tendo uma visão cultural e social da surdez, enfatizam a Língua de Sinais e a língua oral e aceitam a legitimidade das duas línguas na vida do surdo. Garretson, pesquisador surdo, declara (Walworth, Moores e O'Rourke, 1992):

Eu não compartilho da idéia de que uma pessoa surda bilingüe deva comunicar-se em ASL e somente usar o Inglês

para a leitura e escrita.

Para ter-se fluência em qualquer língua, deve-se usá-la, constantemente, em situações cotidianas. (p.71)

A par da reflexão que se deve fazer em torno da questão assimilação/separatismo, há outras nas quais pensar:

- Qual a metodologia a ser adotada e quais são seus fundamentos?
- O que ensinar às crianças surdas?
- Que tipo de competência as crianças surdas precisarão ter?

Há que refletir sobre o tempo dedicado ao ensino acadêmico comum e ao ensino especial. É usual entre os professores de surdos uma preocupação exagerada com a correção e leitura da fala, o uso da audição residual, os exercícios especiais, a estruturação da linguagem.

Ao considerar que a linguagem se dá na interação, não cabe um interlocutor castrador, nem a comunicação constantemente abortada, com interrupções do professor para corrigir os fonemas e completar ou reorganizar as frases mal-estruturadas. Acontecendo uma troca real entre os parceiros há, também, compreensão mais fácil e uma fala prazerosa.

Faz-se necessário um equilíbrio entre o ensino especial e o ensino da Matemática, Português, Literatura, Ciências, História, Geografia. É um desafio constante para os educadores prover os surdos de condições para competir num mundo tecnicamente complexo e ajudá-los a apreciar a cultura como surdo no seu país.

Para planejar a educação do futuro se impõe incorporar os avanços tecnológicos para amplificação dos resíduos auditivos, utilizando-se prótese equipadas com FM; estimular a comunicação visual através do telefone para surdos, fax, computadores com linguagem interativa, multimídia, televisão e vídeos com legenda ou com apresentação em LIBRAS; desenvolver nos pequenos surdos o gosto pela leitura; facilitar o acesso dos jovens às discussões travadas na sociedade; incentivar a iniciação científica e a co-gestão de alunos surdos, pais e profissionais ouvintes ou surdos na escola.

O surdo tendo garantido o acesso à língua (LIBRAS e Português) poderá conviver harmonicamente com surdos e ouvintes, alcançar níveis mais altos na escolaridade e no mercado de trabalho e ter uma verdadeira igualdade de oportunidades na educação.

2. Objetivos e justificativa do estudo

O presente estudo parte da suposição de que na escola, sendo diferenciados os tipos de linguagem utilizados pelos professores, deverão igualmente ser diferentes as interações professor-aluno. Assim, teve como principal objetivo responder à seguinte pergunta: em que medida as interações entre professor-ouvinte e alunos surdos diferem em número e qualidade nas turmas nas quais o professor adote a Metodologia Oralista Multissensorial e a Comunicação Total?

Esse objetivo foi desdobrado nas seguintes questões:

1. Em que medida as turmas que utilizam a Metodologia Oralista Multissensorial e a Comunicação Total diferem em termos de:
 - a) total de interações professor-aluno
 - b) tipo de pergunta dirigida pelo professor ao aluno
 - c) tipo de linguagem utilizada pelos alunos
 - d) tipo de *feedback* dado pelo professor
2. Qual a visão de cada um dos professores em relação à linguagem e à surdez? Essa visão é coerente com a metodologia escolhida e com a prática do professor?
3. Em que medida o tipo de linguagem utilizada pelo professor e pelo aluno estão coerentes com a metodologia adotada?

A importância desse estudo deriva do fato de que para alcançar a meta da melhoria da qualidade do ensino é necessário compreender, em profundidade, a dinâmica da sala de aula, analisar a prática pedagógica instaurada e os fundamentos filosófico-metodológicos subjacentes. Acredita-se que haja contribuição para a educação dos portadores de surdez na medida em que a Filosofia Oralista/Metodologia Multissensorial e a Comunicação Total são duas alternativas difundidas na comuni-

dade educativa; ambas carentes de um estudo mais aprofundado de suas práticas pedagógicas e das possíveis relações existentes entre essas, as linguagens preferencialmente usadas e a interação entre os sujeitos em situação de comunicação no espaço da sala de aula.

Capítulo II

Descrição das abordagens utilizadas na educação de surdos

1. Metodologia Multissensorial
2. Comunicação Total

1. Metodologia Multissensorial

A Metodologia Oralista Multissensorial considera a utilização de técnicas para o desenvolvimento da percepção e da memória visuais e programas de exercícios para aumentar a habilidade de captação de pistas visuais e auditivas presentes na comunicação (Spinelli, 1979). Para objetivar a leitura orofacial ou leitura labial, faz-se necessário o treinamento de habilidades para reconhecer posições articulatórias de palavras e frases e atividades que busquem a percepção visual de detalhes e de síntese visual e partir de dados incompletos.

O treinamento auditivo utiliza uma escala progressiva de dificuldades para o reconhecimento dos sons. As etapas a serem seguidas incluem a percepção, identificação e discriminação de ruídos ambientais, sons de instrumentos musicais e, por último, os sons da fala, partindo de sons que apresentem maior número de diferenciações articulatórias até os graus mínimos dessas diferenciações.

É fundamental que visão e audição estejam interligadas, pois a ação conjunta de diferentes canais sensoriais reforça a percepção, que passa a ser mais integral. (Sanders, 1971 e Nielsen e Lieth, 1976).

A observação dos movimentos articulatórios dos órgãos da fala, das expressões faciais, da postura e dos movimentos gestuais do falante e a observação do contexto em que acontece a transmissão da mensagem são fundamentais quando se considera que a visão é suporte para a audição prejudicada (Brasil, MEC/CENESP, 1979).

No atendimento pedagógico à pré-escola, dentro desta abordagem, o objetivo geral é desenvolver a criança deficiente auditiva nos aspectos físico, emocional, social e intelectual buscando estimular a audição, através do aproveitamento dos restos auditivos, e a comunicação; orien-

tar a família e desenvolver habilidades básicas que proporcionem à criança prontidão para a leitura e escrita.

A aprendizagem para a criança deficiente auditiva, diferentemente da criança ouvinte que chega à escola com a linguagem estruturada, deve ser feita de forma planejada, repetida, em etapas mais longas, aproveitando suas vivências e utilizando recursos especiais para despertá-la para o sentido simbólico da linguagem (Salles, 1987).

A pré-escola proporciona a oportunidade de a criança viver em grupo, experimentando brincadeiras e jogos e desenvolvendo seu potencial intelectual e criador.

Considera-se que a surdez interfere na inteligência, sendo um fator de modificação do intelecto e assim, a criança surda, desprovida da habilidade de discriminar os sons da fala, tem muito mais dificuldades de aquisição e formulação da linguagem oral e escrita.

Tendo a visão da criança como um todo, a Metodologia Multissensorial desenvolve-se para atender às possibilidades e limitações da criança e suas características individuais e de aprendizagem. Entende-se que para a criança deficiente auditiva deve-se usar uma linguagem filtrada inicialmente dada pelo professor. Isto significa organizar a frase num nível próximo ao usado por ela, utilizando orações gramaticalmente estruturadas porém, filtrando-as sintática e semanticamente, para que a mesma possa ser entendida e sirva de modelo para posterior emissão. São utilizados pelo adulto dois processos no desenvolvimento da linguagem: expansão e modelagem. A expansão significa colocar elementos sintáticos nas frases emitidas pelas crianças, se houver omissão dos mesmos, isto é, o adulto devolve as orações emitidas pela criança de uma forma gramaticalmente estruturada. Já a modelagem tem o sentido de ampliação, sintática e, semântica, envolvendo transferência para outros contextos. Assim, a partir de uma emissão como: "quer água" pode-se, além da expansão: "O nenê quer água?", modelar esta estrutura falando-se por exemplo, "Pede para a Maria". (Brasil, MEC/CENESP. Orientações gerais, 1979, p.92).

As emissões da criança são determinadas pelas regras gramaticais e não pela simples imitação da produção de outras pessoas. Baseada na

MJ BIBLIOTECA

Gramática Gerativa Transformacional, a indução de regras significa que, através da exposição, a criança é capaz de induzir as regras de sua língua, espontaneamente, compreender e construir sentenças novas com sentido lógico.

No desenvolvimento desta abordagem, as pistas visuais, o tato, a amplificação sonora coletiva e individual são utilizados na desmutização e oralização. O ensino da leitura orofacial e da fala é realizado concomitante ao preparo para a leitura e escrita e as atividades motoras são incentivadas. Somente os gestos espontâneos e indicativos são permitidos, não havendo por parte do deficiente auditivo ou do seu interlocutor utilização de Língua de Sinais.

O planejamento desenvolve-se por temas previamente definidos pelo professor e que, além das datas festivas ("Páscoa" e "Dias das Mães"), trata de assuntos tais como: escola e casa, vestuário, alimentos, meios de transporte e animais. O modelo de aula contempla, inicialmente, o trabalho considerado mais relevante, linguagem e treinamento auditivo. Na rodinha, a conversa informal é estimulada e, em seguida, há a preparação para a fala, isto é, sopro, exercícios fonoarticulatórios, vocalização, colocação de fonemas e expressão oral com auxílio de objetos ou fichas de gravuras; segue-se o treinamento auditivo quando se estimula a percepção da presença e ausência de sons com condicionamento do tipo: ao ouvir o som do tambor a criança deve pular, não existindo o estímulo sonoro ela senta-se. Alternam-se estas atividades com outras consideradas mais suaves tais como as atividades plásticas: desenho, pintura e modelagem.

Atividades psicomotoras são trabalhadas, sejam elas relativas à coordenação motora ampla, como os jogos com bola; ou relacionadas à coordenação motora fina, como recorte e colagem de gravuras, seleção de sementes para cobrir linhas traçadas no chão ou no papel. Ao final do pré-escolar as atividades envolvendo a utilização de folhas mimeografadas são enfatizadas: cobrir linhas e figuras tracejadas e realizar exercícios de figura-fundo, posição no espaço e relações espaciais.

A orientação oferecida para o desenvolvimento da Metodologia Multissensorial, ao longo dos anos, vem privilegiando a visão de que é

o professor quem organiza e dirige as atividades, que têm sua ênfase na formação de hábitos e atitudes (ordens nos materiais, fila para entrada e saída dos alunos da sala, limpeza do ambiente e do material utilizado, arrumação da sala em "cantinhos": de livros e jogos, de instrumentos musicais e pintura).

O papel dos pais é importante nesta abordagem, que incentiva a participação dos responsáveis no processo educativo do filho, buscando uma atuação conjunta escola-família para a aquisição de comportamentos comunicativos e sociais que levem o deficiente auditivo a integrar-se na sociedade.

Para a Filosofia Oralista, o problema do deficiente auditivo é não ouvir e assim, todo o esforço é concentrado na audição, fala e linguagem. O processo normal de aprendizagem da língua da criança ouvinte é base para o atendimento ao deficiente auditivo e acredita-se que utilizando-se técnicas, recursos e metodologias especiais ele possa vir a usar a linguagem oral e estar integrado à sociedade.

2. Comunicação Total

A Comunicação Total entende a surdez como uma marca impressa na pessoa, com graves implicações sociais pois ela, em geral, acarreta o bloqueio de comunicação, isto é, a dificuldade de interação entre surdos e ouvintes. O surdo é visto como "pessoa que não ouve" sendo necessário entendê-lo em sua totalidade, levando em consideração sua família e o contexto social no qual vive. Busca-se facilitar comunicações que antes estavam bloqueadas entre surdo e ouvintes e no próprio meio dos surdos; o que significa, especialmente, uma atitude de repúdio a posturas que "préconceituam" os surdos considerando-os a partir do dado orgânico de sua privação sensorial (Ciccone, 1990).

O Conselho de Administradores Educacionais das Escolas Americanas para Surdos, em 1976, (Delgado, 1986) define a Comunicação Total como uma filosofia que incorpora maneiras de comunicação auditiva, manual e oral apropriadas para assegurar a comunicação efetiva com e dentro da Comunidade dos Surdos. Afinado com essa posição, Cokely afirma que a Comunicação Total deve considerar-se como uma filosofia ou uma atitude. Não apenas um método de comunicação, e sim

a maneira de servir ao surdo e de reconhecer os limites e as restrições de situações e as estratégias e opções que estão ao nosso alcance.

Como filosofia preocupa-se em discutir o significado da surdez e a pessoa surda e a deixar em aberto os múltiplos caminhos que podem ser trilhados por seus adeptos. Ela segue determinados princípios: aceitação da surdez, busca do rompimento do bloqueio de comunicação e integração harmônica da personalidade da pessoa surda. Incentiva as várias formas de comunicação (linguagem oral, escrita, plástica, corporal e Língua de Sinais) e utiliza técnicas e recursos de estimulação auditiva, amplificação sonora, leitura labial, oralização, leitura e escrita e dactilologia. Seja pela combinação desses modos, ou mesmo por outros o que importa é permitir uma comunicação total e a seus programas interessa aproximar pessoas e permitir contatos (Ciccone, 1990).

Ao buscar romper o bloqueio de comunicação e proporcionar à pessoa surda acesso às informações, a Comunicação Total contribui para a formação de líderes surdos, melhor preparados nos campos profissionais e técnicos. Ampliando as possibilidades de comunicação e aceitando que uma pessoa portadora de surdez, que tem limitado desempenho oral, possa comunicar-se efetivamente, através de Língua de Sinais, esta abordagem impede que aqueles que não façam uso da palavra sejam vistos como totalmente marginalizados no mundo dos ouvintes (Dávila, 1986).

A Comunicação Total incentivou a disseminação de intérpretes que funcionam como facilitadores da comunicação ouvinte-surdo, utilizando a Língua de Sinais como veículo de transmissão das informações. Assim é possível ao surdo participar de simpósios, debates, reuniões e cursos junto com ouvintes, ter assegurado seu acesso às informações, seu direito a emitir opiniões e influenciar nas decisões da comunidade educativa e na sociedade.

Nesta abordagem o tripé aluno surdo-família-surdo adulto é considerado como fundamental na instituição escola. Os pais recebem atenção especial tendo em vista que a quase totalidade é de pais ouvintes e, portanto, não têm a dimensão da surdez e estão vivendo, em geral, o bloqueio de comunicação no seu lar. Cabe ao educador organizar um

programa de orientação aos pais para que estes consigam estabelecer uma comunicação com seu filho e assim tornar possível uma aceitação mais positiva e realista da deficiência.

O convívio dos pais ouvintes de crianças surdas com uma pessoa surda adulta é fundamental. Esta pode contar suas experiências de vida e esclarecer aos pais sobre as dificuldades que enfrentou e como conseguiu superá-las, dizer de seus sentimentos ao deparar com os estigmas sociais e a discriminação e, particularmente, mostrar as suas possibilidades de comunicação como facilitadores da integração social, e ser, afinal, uma pessoa produtiva, um cidadão que tem chances reais para desenvolver-se e ser feliz. A situação dos surdos no Brasil é diferente de outras sociedades nas quais o portador de surdez tem acesso às tecnologias eletrônicas auditivas e visuais, sua auto-estima é mais elevada e seus direitos de cidadão são assegurados. Aqui, a Língua de Sinais não é reconhecida, o país debate-se em graves problemas sociais e não tem para as minorias, em especial para os portadores de deficiência, nem equipamentos facilitadores à vida diária, nem a imagem social de grupo produtivo.

Na edição de *Comunicación Total* (Centro Internacional de la Sordera, 1986, p.2) são explicitados os seguintes princípios orientadores desta abordagem:

- Todas as pessoas surdas são únicas e têm diferenças individuais iguais aos ouvintes.
- Os programas educacionais efetivos deveriam ser individualizados para satisfazer às necessidades, interesses e habilidades do surdo.
- As habilidades para comunicar vão ser diferentes para cada pessoa.
- Menos de 50% dos sons de fala podem ser observados e entendidos quando se lê os lábios.
- Não há estudos que provem que uma criança surda não pode desenvolver suas habilidades orais.
- As crianças surdas inventam sinais em suas primeiras tentativas de comunicar-se em casa e na escola.

- A comunicação oral exclusiva não é adequada para satisfazer as muitas necessidades das crianças surdas.
- Num ambiente de Comunicação Total sempre existe a segurança do que se está dizendo. Um sistema de dupla informação ou de interação sempre existe.
- As crianças que podem desenvolver as habilidades de aprendizagem e comunicação oral estarão motivadas. Aquelas que não têm esta habilidade, desenvolvem outras formas de comunicação.
- Os estudos desde 1960 claramente indicam que a criança que cresce em um ambiente de Comunicação Total demonstra mais habilidades para comunicar-se e tem mais êxito na escola.

Os objetivos pretendidos na educação do surdo relativos à assimilação, à integração instrucional e social com os ouvintes, à proficiência em Português e ao convívio com a Comunidade Surda são determinantes para estabelecer-se o planejamento escolar.

A visão de escola dos professores que adotam a Comunicação Total na instituição pesquisada baseia-se na função pedagógica do trabalho com crianças (Kramer, 1989) e crê que à escola cabe favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos.

A prática pedagógica busca estimular a aquisição de conhecimentos no coletivo e nas atividades lúdicas, o estabelecimento de vínculos afetivos e o surgimento do espírito crítico e criador, da solidariedade e autonomia, respeitando as características individuais da criança e reconhecendo-a como um ser social.

A linguagem não é apenas transmissão de pensamentos não é apenas código lingüístico, não é apenas comunicação interpessoal; é, sobretudo um processo de produção de significação (Morato e Coudry, 1989). Assim, nesta alternativa, permite-se à criança surda o trânsito livre entre diversas formas de linguagem: desenho, modelagem, dramatização, fala, linguagem corporal, acompanhadas de linguagem sinalizada. O trabalho está voltado para uma fala rica de significado e com diálogos reais, pois para a criança surda severa ou profunda pré-lingüística não é possível, espontaneamente, adquirir a linguagem oral. À criança surda

deve ser incentivada a pluralidade de linguagens. Ela precisa ter prazer na interação e ao professor cabe despertar o desejo dela interagir com o mundo e com os outros e (re) construir a língua.

A estimulação auditiva é realizada com auxílio de aparelho de amplificação sonora coletiva e individual e instrumentos musicais permitindo ao surdo perceber a alternância entre som e silêncio, reconhecer determinados ruídos e sons e utilizá-los em sua vida diária.

Trabalha-se com o conceito de relações: de linguagem, lógicas, psicomotoras, espaço-temporais e afetivas. Partindo do concreto e das experiências vividas, a criança vai, através dos jogos e situações lúdicas, interagindo com seus pares e com o adulto, apropriando-se de diversos saberes e, assim, construindo a si própria e o seu ambiente.

QUADRO-RESUMO DAS ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

ORALISTA MULTISSENSORIAL

- Deficiente auditivo apresenta somente um impedimento na recepção da linguagem oral.
- A criança deve ser exposta a padrões lingüísticos para induzir as regras da língua.
- Linguagem: oral, filtrada. Não admite LIBRAS. Treinamento auditivo, uso de pistas visuais, tato, leitura orofacial e habilidades perceptomotoras.
- Assimilação à sociedade maior.
- Modelo pedagógico tradicional.
- Professor diretivo e dominador.
- Aluno passivo.
- Relação constante escola-família.

COMUNICAÇÃO TOTAL

- Surdez e a conseqüente dificuldade em adquirir linguagem nos primeiros anos repercute no desenvolvimento mental, emocional e integração social.
- Linguagem é transmissão de pensamentos, códigos lingüístico, comunicação interpessoal e, sobretudo, produção de significados.
- Linguagens: oral, escrita, plástica, corporal e sinalizada. Aceita e incentiva o uso de LIBRAS. Estimulação auditiva, leitura orofacial, relações lógicas, espaço-temporais, de linguagem, psicomotoras e afetivas.
- Integração à comunidade ouvinte e à surda.
- Modelo pedagógico construtivista.
- Professor negociador.
- Aluno ativo.
- Atuação conjunta escola-família-surdo adulto.

Capítulo III

Metodologia

1. Seleção da escola
2. Sujeitos
3. Instrumentos e procedimentos

Para investigar a interação de crianças surdas e seus professores no cotidiano da pré-escola, o pesquisador empregou uma abordagem etnográfica. Esta pareceu ser a mais adequada para, sistematicamente, descrever a dinâmica do espaço escolar; inferir regras implícitas e explícitas de comportamento no contexto social escolar; fazer um estudo aprofundado de um determinado contexto e investigar a realidade educacional segundo a perspectiva dos envolvidos na produção de linguagem.

1. Seleção da escola

A instituição selecionada é uma escola especial, pública, presta atendimento a portadores de surdez, em geral de baixa renda, oriundos de bairros e outros municípios distando cerca de duas horas ou mais da escola. O educandário atende de Educação Precoce ao 2º Grau, num total de 662 alunos, em regime de internato, externato e, semi-internato diurno e noturno. Além do ensino das disciplinas comuns a qualquer escola, há atividades de informática, estudo dirigido, iniciação profissional e linguagem.

É uma escola de grande área física, contando com algumas salas de aula e cabines equipadas com aparelhagem de amplificação sonora. Tem pátios de recreação, campo de futebol, ginásio esportivo, refeitório, centro de diagnóstico e adaptação de prótese, salas para reuniões, auditório e oficinas pedagógicas além das instalações próprias para a administração.

Possui um grupo de docentes especializados em deficiência auditiva e outros profissionais como: fonoaudiólogos, psicólogos, assistente social, médico, odontólogo, orientador educacional, audiologistas que

atuam na avaliação e acompanhamento dos alunos e inspetores que assistem aos alunos nas várias atividades do dia-a-dia.

É uma comunidade educativa que serve como referência para o ensino de pessoas portadoras de surdez, capacita professores e outros profissionais e realiza estudos e pesquisas.

Há anos, a escola segue uma abordagem oralista, na qual a modalidade oral de língua é privilegiada. A comunicação gestual era admitida, com ressalvas, nas situações nas quais os alunos demonstravam extrema dificuldade para falar, após vários anos de ensino; quando o profissional não podia ser compreendido expressando-se oralmente, ou ainda, nos pátios entre os alunos surdos. Estes desenvolveram ao longo dos anos uma Língua de Sinais complexa e estruturada.

Na pré-escola a orientação oralista predominava e tanto os surdos quanto seus interlocutores eram aconselhados a não usarem a Língua de Sinais. A Metodologia Multissensorial (Capítulo II) era a adotada pelos professores.

Em 1986 a Comunicação Total começou a ser implantada na pré-escola e, gradativamente, algumas classes se engajaram nesta alternativa na qual a modalidade oral/vocal convive com a gestual (Capítulo II). Nessa época e nos anos subsequentes a Comunicação Total passou a ser adotada no turno da tarde e, pela manhã, a alternativa oralista era a preferida dos profissionais.

Durante a realização do presente estudo (1992) a situação permanece com uma nítida diferenciação entre os dois turnos.

Considerou-se importante limitar a pesquisa a classes de uma única escola, com uma dada infra-estrutura, contando com alunos oriundos de uma mesma condição socioeconômica. Ao centrar a escolha em turmas de último período da pré-escola onde, supõe-se, haveria uma possibilidade de interação mais efetiva entre professor-aluno, levou-se em conta a situação de que havia, naquele momento, crianças de idêntica faixa etária nas classes, professores especializados e que atuavam conscientemente, segundo duas alternativas educacionais. Alerta-se para o fato de que, dado o pequeno número de professores envolvidos no estudo, variáveis relativas à personalidade e competência de cada um deles

podem influenciar a quantidade e a natureza das interações, independentemente da metodologia utilizada. Entretanto, a observação sistemática da congruência entre o tipo de linguagem efetivamente utilizada e o que prescreve a metodologia adotada pelo professor visa minimizar o efeito dessas variáveis intervenientes. De qualquer forma, o leitor ao analisar os dados e conclusões apresentados, deve estar atento para essa possibilidade.

2. Sujeitos

As crianças pertencem a duas classes na pré-escola (Jardim II). Do total de 13 alunos, 8 deles são da turma A (Metodologia Oralista/Multissensorial) e 7 alunos, da turma B (Comunicação Total).

As idades variam entre 6 e 7 anos; o atendimento foi iniciado próximo aos 2 anos; as crianças são portadoras de surdez severa e profunda bilateral, pré-lingüística; têm indicação de prótese auditiva, embora façam uso intermitente por dificuldades financeiras de manutenção; têm pais ouvintes com situação socioeconômica baixa e moradores em bairros da periferia. Dados pormenorizados sobre cada criança encontram-se no Anexo 1.

Os professores estão situados na faixa etária de 35 anos, possuem curso superior e pós-graduação em Educação, tendo recebido treinamento nas metodologias adotadas, com experiência média de dez anos na área de surdez. Para maior detalhamento consultar o Anexo 2.

3. Instrumentos e procedimentos

As técnicas empregadas para coleta de dados foram: observação participante, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos.

A observação participante foi realizada nos meses de abril, maio e início de junho de 1992, duas vezes por semana em cada turma, durante o período de quatro horas de atividades, com registro sistemático em formulário próprio (Anexo 3), das interações havidas entre professor e alunos. Durante as sessões de observação, o pesquisador procurou estar em local que permitisse obter uma visão ampla da sala e dos sujeitos sem interferir nas atividades. Era de fundamental importância tal atitude em face da preocupação de registrar toda e qualquer interação acontecida

entre os sujeitos, fossem elas dadas através da linguagem oral, corporal, plástica, escrita ou sinalizada.

O próprio pesquisador realizou filmagens, em vídeo, das atividades em duas ocasiões. Tal opção deveu-se ao fato de que, embora sujeita a uma qualidade técnica inferior, já que realizada por amador, tinha a vantagem de ser feita por alguém familiarizado com o grupo.

Uma segunda etapa da coleta de dados foi realizada nos meses de outubro, novembro e dezembro de 1992, com observações complementares.

As entrevistas foram feitas, pelo pesquisador, em novembro de 1992 com os profissionais que atuam junto às crianças surdas. Considera-se que sua visão em relação à linguagem e à surdez, influencia a forma como atuam e vai se refletir na escolha de metodologia a ser utilizada. Assim buscou-se perceber: quais as concepções de linguagem desses profissionais; como vêem a questão da surdez e da linguagem oral; como percebem a língua escrita; que valor assume a linguagem dramática e corporal nos seus trabalhos; qual a sua percepção em relação à Língua de Sinais; que avaliação fazem do desenvolvimento lingüístico dos alunos e quais as concepções de pré-escola destes profissionais. O roteiro das entrevistas encontra-se no Anexo 4.

Quanto à análise dos documentos foram incluídos: planejamentos e relatórios dos professores, atas de Conselho de Classe, anamnese social e pareceres da equipe multidisciplinar, audiometria e material gráfico dos alunos.

Para estabelecer a análise quantitativa das observações em turma elaborou-se um instrumento (Anexo 5) utilizando-se categorias comportamentais derivadas de um sistema de codificação criado por Brophy e Good e adaptado por Alves. Esse instrumento foi planejado para registrar as várias categorias componentes de interações entre professor e alunos.

Baseado no sistema utilizado por Alves (1983), foi organizado o instrumento, buscando torná-lo adequado ao objetivo do estudo e facilitar a codificação. Assim as categorias são descritas:

- *Interações iniciadas pelo aluno (I. A.)*. São aquelas nas quais o aluno desencadeia a interação e incluem eventos tais como: fazer pergunta ao professor, pedir ajuda e informação, solicitar material, contar fatos e histórias.
- *Interações iniciadas pelo professor (I. P.)*. São aquelas nas quais é o professor que faz pergunta a um aluno escolhido ou à turma, solicita a resolução de problemas, pede material e ajuda nas tarefas, dá ordens e instruções.

Foram considerados os seguintes tipos de perguntas dirigidas pelo professor ao aluno:

- *Perguntas de processo (Pc)*. Referem-se a questões sobre o “Como” e o “Porquê”, o que exige que o aluno elabore sua própria resposta, com base nas informações variadas que possui.
- *Perguntas de produto (Pd)*. Perguntas, geralmente começando por “Quem”, “Qual”, “Onde”, “Quando” ou “Quanto”, que, de modo geral, exigem uma resposta breve e baseada apenas na memória.
- *Perguntas de escolha (Pe)*. Perguntas que exigem respostas do tipo sim ou não, isto ou aquilo, nas quais o aluno tem apenas que escolher entre duas alternativas.
- *Perguntas pessoais (Pp)*. Perguntas referentes a fatos e experiências pessoais, não relacionadas às tarefas escolares, por exemplo: “Por que você faltou à escola ontem?”

Os tipos de *feedback* dados pelo professor são assim definidos:

- *Elogio (El)*. Resposta do professor indicando aprovação ao desempenho acadêmico do aluno. Pode ser verbal ou do tipo não verbal (sorriso, polegar levantado, ou através da Língua de Sinais).
- *Crítica (Cr)*. Reações negativas do professor ao desempenho acadêmico do aluno, tais como admoestação, ridicularização ou outras demonstrações de desaprovação, comunicadas de forma verbal ou não-verbal (incluindo a Língua de Sinais).

- *Reformulação da Questão (Rq)*. Uso de perguntas adicionais, repetição ou paráfrase da questão quando o aluno demonstra dificuldade em chegar à resposta correta.
- *Crítica ao comportamento social (Cs)*. Resposta verbal ou não-verbal indicando desaprovação do comportamento social do aluno. Ex.: “Não implique com ele.”
- *Procedimentos não-acadêmicos (Pn)*. Atividades do aluno não relacionadas a tarefas acadêmicas, tais como: arrumar material, fazer fila, mudar de sala e outras semelhantes. Tais eventos podem incluir perguntas, solicitações ou, ainda instruções.

Foram incluídas nesta pesquisa duas categorias:

- *Atividades orientadas (Ao)*. Refere-se à proposta do professor para realização de tarefas acadêmicas pelo aluno. Como por exemplo: “Vá pegar o quadrado vermelho”. “Dá a maçã”. “Vamos ver se aqui tem cachorro?”
- *Descrição da Situação (Ds)*. Refere-se à descrição pelo professor do contexto, ou seja, o enunciado da situação apresentada: Ex.: “Olha a foto. No hospital o médico segurou o pé do nenê”. “Vou pegar o leite, o pão...”
- *Miscelânea (Mi)*. Qualquer interação que não se encaixe nas categorias anteriormente definidas.

Neste estudo as regras de codificação foram as que se seguem: a) o total de interações foi definido como o número de vezes nos quais o aluno interagiu com o professor, independentemente dos eventos; b) as categorias eram mutuamente excludentes, exceto no caso daquelas que indicam a fonte de iniciação; c) as categorias eram exaustivas, ou seja, sempre haveria uma categoria adequada ao registro do observado. No caso de não encontrar uma que se encaixe, deveria abrigo na categoria “miscelânea”.

Foram levantados, ainda, dados quantitativos referentes aos tipos de linguagem utilizados pelos alunos, assim descritos:

- *Linguagem oral (O)*. Tentativa de emissão feita pelo aluno, independente da qualidade da fala, passível de ser compreendida dentro do contexto. Ex: /ao/ (amarelo)
- *Linguagem corporal (C)*. Expressão corporal realizada pelo aluno com a intenção de comunicação. Ex: apontar objetos ou pessoas e representar com o corpo o objeto ou ação.
- *Linguagem sinalizada (S)*. Uso de vocabulário na Língua de Sinais ou utilização da LIBRAS.
- *Linguagem oral/corporal (OC)*. Tentativa de emissão acompanhada de expressão corporal.
- *Linguagem oral/sinalizada (OS)*. Tentativa de emissão acompanhada da linguagem sinalizada.
- *Linguagem plástica (P)*. Expressão realizada através de desenho, pintura e modelagem.
- *Linguagem escrita (E)*. Tentativa de comunicação através da leitura/escrita.

Os dados quantitativos foram registrados e, posteriormente, procedeu-se à análise dos dados.

A análise qualitativa (Anexos 6 e 7), baseou-se nas seguintes categorias: linguagem utilizada pelo professor, linguagem usada pelos alunos e prática pedagógica, como indicadores de diferenças entre as turmas. As categorias são assim definidas:

- *Tipo de linguagem do professor*: Forma predominante de linguagem na interação professor-aluno. Dois tipos foram considerados: a) Turma A (Metodologia Oralista Multissensorial) oral, filtrada, repetitiva e b) Turma B (Filosofia da Comunicação Total) oral e sinalizada, completa.
- *Tipo de linguagem do aluno*: Tipo mais utilizado no estabelecimento de comunicação pelos alunos na sala de aula. Foram identificados dois tipos: a) Turma A (Metodologia Oralista Multissensorial) corporal e oral referente ao presente e b) Turma B (Filosofia da Comunicação Total) oral e sinalizada referente ao passado, presente e futuro.

- **Tipo de prática pedagógica:** As tarefas escolares propostas foram classificadas em dois tipos: *a)* turma A (Metodologia Oralista Multissensorial) tradicional, oralista, diretiva, com temas pré-selecionados pelo professor e *b)* turma B (Filosofia da Comunicação Total) construtivista, baseada nas várias possibilidades de uso da linguagem, com temas negociados entre professor e aluno.

Essas categorias direcionam o cruzamento dos dados obtidos através da observação participante, entrevistas e documentos em cada uma das classes, para posterior análise comparativa entre as turmas A e B.

Capítulo IV

Resultados e discussão

Primeira questão do estudo — Análise quantitativa comparativa entre as classes

Segunda questão de estudo — Análise qualitativa comparativa entre as classes

Terceira questão de estudo — Discussão dos resultados

Neste capítulo procurar-se-á responder à pergunta básica do estudo: as interações entre professor-ouvinte e alunos surdos diferem, em número e qualidade, nas turmas nas quais o professor adota a alternativa Oralista Multissensorial e a Comunicação Total?

Primeira questão do estudo —Análise quantitativa comparativa entre as classes

A primeira questão procura investigar em que medida as turmas que utilizam a Filosofia Oralista Multissensorial (turma A) e a Comunicação Total (turma B) diferem em termos de: total de interação professor-aluno, tipo de pergunta dirigida pelo professor ao aluno, tipo de linguagem utilizada pelo aluno e tipo de *feedback* dado pelo professor.

A prática pedagógica instaurada na turma A é a do tipo oralista tradicional, repetitiva e diretiva, com temas pré-selecionados pelo professor (p. 115).

Em entrevista, o professor confirma a adoção dessa postura ao dizer: “eu consegui que eles (os alunos) me dessem o retorno em cima da aprendizagem, principalmente visando a escolaridade (...). Eu procurava dar a linguagem para eles”. (p.117)

Para que se possa melhor apreender a significação das interações descritas, faz-se necessária uma breve descrição do contexto em que elas têm lugar.

Na alternativa Oralista Multissensorial, a sala de aula era organizada com materiais colocados em “cantinhos” predeterminados e murais elaborados pelo professor com motivos infantis do tipo “Ursinhos Carinhosos”. Um dos murais apresentava: calendário, quadro de chamada, temas do mês, aniversariantes, vogais, numerais e cores; o outro, mostrava os desenhos e exercícios mimeografados dos alunos.

O professor diariamente elaborava suas atividades seguindo determinada ordem: inicialmente, na “rodinha”, fazia estimulação auditiva usando aparelho de amplificação sonora, com sua voz e/ou instrumentos musicais, trabalhava a respiração e falava sobre o calendário, tempo, nome, quantidade dos alunos e o tema do mês. A seguir, orientava atividade de encaixe e de coordenação viso-motora no papel; fazia proposta, seguindo o tema do mês, de estimulação à atenção e à leitura labial utilizando gravuras. Raras vezes percebeu-se iniciativa do aluno para propor uma tarefa ou trazer um tema para o desenvolvimento da aula. Em sua prática pedagógica o professor dirigia as atividades dos alunos segundo uma ordem ritualística, repetida todos os dias, oferecendo poucas oportunidades de o aluno criar, propor ou contestar.

Por outro lado, a turma B buscava a prática pedagógica construtivista, baseada nas várias possibilidades do uso da linguagem e com temas negociados entre professor e alunos. Na observação da interação professor-aluno é possível perceber que este último tem oportunidade de construir seus conhecimentos. E o professor afirma “eles trazem coisas e sugerem temas e eu aceito se for bom para o trabalho”. (p.130)

As atividades nessa turma eram diversificadas, com uma conversa inicial da qual participavam, em geral, todas as crianças. Estas traziam notícias e as comunicavam ao grupo através da linguagem oral ou sinalizada e, às vezes buscando dar clareza à informação, utilizavam o desenho e a linguagem corporal. O professor ou um aluno propunham o tema e era comum o mestre apresentar variadas atividades que poderiam ser escolhidas pelos alunos.

Foram observados estimulação à leitura labial e fala, jogos de regras como “força”, dominó, jogos de classificação e seriação, quebra-cabeça, modelagem, desenho, escrita, atividades de contar histórias e dramatização. Raras vezes observaram-se atividades de estimulação auditiva, não havendo aparelho de amplificação sonora (coletivo) na sala de aula.

Neste espaço os murais eram organizados pelos alunos e professor. Havia um quadro com alfabeto manual; outro, de pregas, usado para classificar as fichas com nomes e as gravuras; e um terceiro com

desenhos e escritas dos alunos. Estes costumavam, ao concluir as atividades propostas, escolher livros infantis nas estantes e comentá-los com os colegas. Havia, ainda, coleções de livros utilizados para consulta de acordo com os temas surgidos: livros de pesquisas e estudo.

A prática pedagógica construtivista e a compreensão da linguagem pelos alunos permitiam o estabelecimento de interação professor-aluno e entre estes, o desenvolvimento da iniciativa e cooperação.

A seguir são apresentados os dados referentes ao total de interações professor-aluno.

Tabela 1 — Total de interações professor-aluno

	TURMA A		TURMA B	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Iniciada pelo professor	1244	83,2	1085	63,5
Iniciada pelo aluno	252	16,8	623	36,5
TOTAL	1496	100	1708	100

Turma A — Filosofia Oralista Multissensorial

Turma B — Filosofia da Comunicação Total

Como pode ser observado na Tabela 1, em ambas as turmas o professor domina a iniciativa da interação. Porém, na turma B, o número de interações iniciadas pelo aluno é consideravelmente maior do que na turma A.

Há adequação entre o número de iniciativas feitas pelo professor na interação e a alternativa metodológica da turma A. Ele dirige todas as atividades, usa e espera respostas dos alunos exclusivamente através da forma oral; os alunos, por sua vez, pela própria deficiência auditiva apresentam dificuldade na fala e sentem-se inibidos e impedidos de interagir, participando pouco das atividades. Desta forma, o professor-ouvinte domina amplamente o tópico conversacional.

Na turma B igualmente percebe-se adequação entre a filosofia e metodologia eleitas e o desempenho dos alunos quanto à iniciativa na interação professor-alunos, tanto pela pluralidade de linguagens, característica da Filosofia da Comunicação Total, quanto pela oportunidade oferecida pelo Construtivismo-interacionismo de negociação entre os membros do grupo.

Foi também na turma B que ocorreu a única observação em que se verificou um número maior de iniciativas realizadas pelos alunos.

Nesta turma observou-se, ainda, uma preocupação do professor em explicar com frases completas, parafraseando, conversando com os alunos, trazendo informações, pedindo opiniões porque ele acreditava que a linguagem acontece na interação. O professor afirma: "... o fundamental (...) é que (o aluno) está mostrando o que pensa, tem linguagem interna." E complementa: "não podemos ficar filtrando, diminuindo, as frases." (p. 121)

Observou-se na turma A (Filosofia Oralista Multissensorial) que o professor utilizava a linguagem oral simplificada, com frases curtas e repetindo determinadas palavras; dando ordens para o aluno executar tarefas ou falando sobre a situação. Ao aluno pouco sobrava espaço para levantar questões, contar fatos, demonstrar reações ou propor atividades: era passivo. (p. 109-110)

O professor trabalhava com a imitação do aluno, dando ênfase à repetição e assim se expressa: "Se eu falo o tempo todo e tal, eles estão desenvolvendo o que eu estou dando para eles". (p. 111)

Essa concepção de linguagem aliada à dificuldade do aluno surdo em expressar-se, com clareza, usando a fala contribuíam para que o professor dominasse, amplamente, a conversação.

Portanto, os resultados demonstraram o alto grau de diretividade do professor na turma A, dominando totalmente a interação; e uma certa participação dos alunos na turma B, apesar de o professor ainda ter um percentual maior de iniciativa na interação professor-aluno.

Na Tabela 2 são apresentados resultados relativos ao tipo de pergunta dirigida pelo professor aos alunos.

Tabela 2 — Tipos de perguntas dirigidas pelo professor aos alunos

	TURMA A		TURMA B	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Pergunta de processo	1	0	34	4,9
Pergunta de produto	383	79	419	60
Pergunta de escolha	93	19	231	33
Pergunta pessoal	6	1,2	17	2,4
TOTAL	483	100	701	100

Turma A — Filosofia Oralista Multissensorial

Turma B — Filosofia da Comunicação Total

A primeira coisa que chama a atenção na Tabela 2 é o fato de que na turma B o número de perguntas dirigidas pelo professor ao aluno é maior, seja qual for o tipo de pergunta. Isto significa que o professor chama o aluno à participação, solicita deste uma atitude mais positiva para interferir nas atividades, interagir nos diálogos e constituir a linguagem. Na turma A, ao contrário, a menor solicitação do professor dificulta a interação e, conseqüentemente, não leva à constituição da linguagem.

Nas duas turmas o tipo predominante foi a pergunta de produto, ou seja, aquela que suscita resposta simples e direta, basicamente *o que, quem, qual*. Como segunda preferência encontra-se a pergunta de escolha que é ainda mais simples, já que espera como resposta do aluno a opção entre sim ou não, um ou outro.

Há, porém, uma diferença altamente significativa entre as duas turmas, referente a perguntas de processo. Na turma B todos os dias foi possível observar o professor dirigindo aos alunos esse tipo de pergunta (*Por quê? Como?*) que requer um nível mais alto de compreensão e resposta mais elaborada, tendo obtido respostas. Por outro lado, na turma A somente uma vez, no período de 12 dias de observações, foi notada uma pergunta de processo que, ainda assim, não obteve resposta. O fato

pode sugerir que o professor não utilizava tal estratégia por considerar que os alunos não seriam capazes de entender a pergunta e elaborar uma resposta, por não terem domínio da língua oral.

A quantidade de fala do professor na turma A, apresentava-se muito superior à do aluno, que tinha respostas monossilábicas às perguntas diretas do mestre. Raras vezes pôde-se perceber o desenvolvimento do diálogo professor-aluno.

Na turma B, professor e alunos interagiam com maior facilidade, sugerindo uma compreensão mais efetiva entre ambos, possibilitando o despertar da curiosidade, a ampliação do vocabulário e do conhecimento de mundo pelos surdos.

Portanto, os resultados indicam que o professor ao limitar-se a fazer as perguntas mais simples, não está estimulando o enriquecimento da linguagem de seus alunos. Quando utiliza perguntas de processo ele está, ao contrário, facilitando uma linguagem mais produtiva.

A Tabela 3 mostra resultados que dizem respeito ao tipo de linguagem utilizada pelos alunos.

Tabela 3 — Tipo de linguagem utilizada pelos alunos

	TURMA A		TURMA B	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Oral	241	17	468	21
Corporal	1031	73	224	9,9
Oral/Corporal	71	5	11	0,5
Sinalizada	15	1,1	870	39
Oral/Sinalizada	13	0,9	620	27
Plástica	34	2,4	17	0,8
Escrita	10	0,7	48	2,1
TOTAL	1411	100	2258	100

Turma A — Filosofia Oralista Multissensorial

Turma B — Filosofia da Comunicação Total

Conforme indica a Tabela 3, novamente aqui os resultados observados na turma B superam os da turma A em várias modalidades de linguagem. Observam-se também diferenças relevantes entre as turmas quanto ao tipo de linguagem utilizada pelos alunos. Enquanto na turma A a linguagem predominante é a corporal; na turma B, os alunos demonstram preferência em expressar-se através da linguagem oral/sinalizada e exclusivamente sinalizada.

É importante ressaltar que para a Filosofia Oralista Multissensorial o objetivo maior é a linguagem oral, e, contraditoriamente, não é esta a preferida na comunicação dos alunos da turma A. Com a predominância da comunicação corporal, que é pouco precisa, os assuntos não eram facilmente entendidos e as tentativas de comunicar fatos do passado e aqueles não vividos por todo o grupo trazia, não raro, impossibilidade de compreensão da mensagem por parte do professor e dos alunos.

Além disso, observou-se que na turma B houve maior número de interações aluno-aluno e estas eram qualitativamente superiores às desenvolvidas na turma A. Nessa última, a aproximação dos alunos dava-se através do corpo e esse contato era pouco delicado, às vezes rude, ocasionando brigas.

Professor e alunos na turma A não interagiam utilizando LIBRAS. Há, em alguns momentos, a presença de Sinais que podem ser considerados como sinais de contaminação, isto é, quando os alunos esporadicamente absorvem sinais da observação de outros surdos em conversação. Foram identificados: “casa”, “a escola”, “mamãe” e “papai”. As representações de “cair”, “comer” e “beber” não são passíveis de identificação como LIBRAS, podendo ser entendidas como linguagem corporal.

Na turma B foram observadas trocas entre professor e alunos e entre esses, possibilitando trazer fatos do presente e passado e fazer projeções para o futuro.

A Comunicação Total, embora deseje o domínio da língua oral pelos surdos, incentiva e aceita outros tipos de linguagem. Observe-se que o total de linguagem oral é maior nesta turma do que na turma A. Inversamente, a expressão corporal é pouco relevante na turma B. Foi notado que todos os alunos nesta turma expressavam-se contando casos, relacionando fatos e fazendo perguntas. Alguns utilizando, com mais facilidade, a linguagem oral; outros, a linguagem sinalizada associada, ou não, à linguagem oral. Assim, a escolha da linguagem era feita a partir do domínio que o aluno possuía em relação ao tipo de linguagem, à situação e ao interlocutor. (p.143-144)

Cabe ressaltar que, na ocasião, em nenhuma das classes era oferecido atendimento fonoaudiológico individual. Este atendimento, em geral, é realizado duas a três vezes por semana, durante 35 minutos e contribui para a melhoria da qualidade da expressão oral, possibilitando uma fala melódica, mais clara e o domínio da estrutura do Português. Desta forma, não é possível atribuir-se ao atendimento do fonoaudiólogo, a diferença existente entre as turmas no que concerne à linguagem oral.

Em resumo, o tipo de linguagem preconizado pela Filosofia Oralista Multissensorial (oral) não foi o mais utilizado pelos alunos. Paradoxalmente, foi mais usado pelos alunos da Comunicação Total, onde se observa uma interação mais produtiva entre professor-ouvinte e alunos surdos e entre os pares surdos. Os vários tipos de linguagem eram usados, com predominância da linguagem sinalizada e oral/sinalizada, consoantes com a abordagem escolhida.

Os resultados apresentados na Tabela 4 são relativos ao tipo de *feedback* dado pelo professor.

Tabela 4 — Tipo de feedback dado pelo professor

	TURMA A		TURMA B	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Elogio	35	4,1	80	9,6
Crítica	49	5,8	5	0,6
Descrição da situação	152	18	210	25
Reformulação da questão	21	2,5	127	15
Atividade orientada	258	30	216	26
Solicitação concedida	5	0,6	11	1,3
Solicitação negada	8	0,9	2	0,2
Elogio ao comportamento social	3	0,4	13	1,6
Crítica ao comportamento social	117	14	48	5,7
Procedimento não acadêmico	112	13	41	4,5
Miscelânea	91	11	83	9,9
TOTAL	851	100	836	100

Turma A — Filosofia Oralista Multissensorial

Turma B — Filosofia da Comunicação Total

Na Tabela 4, as categorias encontradas em maior número, nas duas turmas, sugerem diretividade do professor. São elas: atividade orientada, na qual o professor solicita que o aluno cumpra uma determinada tarefa acadêmica e a categoria descrição da situação, na qual o professor enuncia uma situação apresentada. A comunicação dificultada entre professor-ouvinte e alunos surdos, em especial pré-escolares, leva o professor a exercer um papel diretivo na classe.

Observe-se, porém, que na turma A (p. 115-116) o professor tende a ser mais diretivo, o que pode ser atribuído à exigência que faz ao aluno de compreensão somente pela leitura orofacial e a uma prática pedagógica tradicional, repetitiva e imitativa. Por outro lado, na turma B, a aceitação de variadas formas de expressão contribuiu para uma prática

construtivista e negociada (p. 127-128) mas, ainda assim, a presença do professor é constante na direção das atividades.

O item reformulação de questão, no qual o professor parafraseia, esclarecendo as questões, é muito mais alto na turma B. Tal fato parece sugerir uma crença, por parte do professor, de que é possível explicar aos alunos e que estes podem compreender. A utilização de vários tipos de linguagem pode estar contribuindo para que a parafrase aconteça. Por outro lado, na turma adepta da Filosofia Oralista Multissensorial, a quantidade do item mencionado é pequena, podendo indicar que os tipos de linguagem utilizados nessa interação professor-aluno (oral e corporal) não facilitam a compreensão das explicações pelos alunos surdos profundos.

Observa-se, ainda, que na turma A o professor faz mais críticas e menos elogios, atitudes estas que, embora não possam ser tomadas como representativas das metodologias, podem contribuir para inibir a participação do aluno, diminuindo o número de interações iniciadas por ele.

O item procedimento não acadêmico aparece em grande número na turma A, sugerindo uma preocupação com hábitos e atitudes: fazer fila, arrumar material e guardar brinquedos, típicos no fazer pedagógico desta metodologia.

Portanto, os resultados mostram diretividade dos professores em ambas as turmas. Além disso, indicam que a prática pedagógica da Comunicação Total procura, através da reformulação da questão, facilitar a compreensão, ampliar a linguagem e o conhecimento dos alunos surdos.

Segunda questão do estudo — Análise qualitativa comparativa entre as classes

A segunda questão da pesquisa se referia à visão de cada um dos professores em relação à linguagem e à surdez, bem como à coerência entre esta, a metodologia escolhida e a prática pedagógica observada. Esses resultados são analisados a seguir.

O professor adepto da Filosofia Oralista/Metodologia Multissensorial demonstrou ter uma visão na qual a linguagem oral é meio de

comunicação privilegiado, não reconhecendo e nem conhecendo a LIBRAS. (p. 110-111)

Ele crê que ao proporcionar um ambiente adequado, no qual a linguagem oral esteja permanentemente presente, o deficiente auditivo é capaz de aprender, através do estímulo à utilização máxima dos resíduos auditivos e das pistas visuais, a falar e a compreender a fala. Acredita, ainda, que a linguagem oral deva ser ensinada e incentivada pelo professor usando todos os recursos auditivos, visuais e táteis disponíveis e dentro de uma situação concreta, partindo dos fonemas ou das frases mais simples para os mais complexos.

No que concerne à surdez, a visão do professor é a de que o deficiente auditivo deve ter as mesmas oportunidades do ouvinte, da criança normal, porque só apresenta um déficit na recepção dos sons da fala. O objetivo maior é a sua integração à sociedade, à maioria ouvinte. É o ouvinte o modelo para o deficiente auditivo, não havendo incentivo para aproximação aos grupos de surdos adultos.

A visão do professor encontra-se próxima daquela preconizada pela abordagem Multissensorial. Baseada na Filosofia Oralista, esta Metodologia fundamenta-se em princípios da Gramática Gerativa Transformacional como segue transcrito da publicação Brasil, MEC/CENESP (1979):

"De acordo com os postulados deste modelo lingüístico, a criança tem uma capacidade para adquirir linguagem, bastando que ela seja exposta a padrões lingüísticos para induzir as regras da gramática de sua língua, de onde deduzimos que o fator ambiental é de fundamental importância para a aquisição da linguagem." (p. 16)

E continua:

"Não há razão para se duvidar que os deficientes auditivos têm um potencial para adquirir linguagem, e que esta se desenvolva do mesmo modo que nos ouvintes, desde que

lhes sejam dadas amostras de linguagem suficientes e lhes seja permitido atravessar uma ordem natural de desenvolvimento gramatical, uma vez que a criança deficiente auditiva apresenta somente um impedimento na recepção da linguagem oral."

A Metodologia Multissensorial, muito difundida no país através da publicação distribuída por órgão do MEC na década de 80, busca a integração dos deficientes auditivos à sociedade, valoriza a língua oral e não incorpora em sua prática a LIBRAS. Esta visão, comum às metodologias com base na Filosofia Oralista, rejeita o *status* de língua à LIBRAS, acreditando que seu uso seja prejudicial à fala.

Esta alternativa supõe um planejamento por círculos concêntricos com temas pré-selecionados pelo professor e que, partindo do que é considerado mais próximo do aluno, concreto, tendo sido experimentado por ele (por exemplo: corpo, família, casa e escola), amplia-se para tratar de outros temas como: vestuário, alimentos, animais e transportes. O professor agiu coerentemente ao elaborar e executar seu planejamento.

Esta concepção de que a deficiência auditiva provoca retardo na criança para alcançar o pensamento abstrato e portanto, o ensino especializado deve basear-se nas relações concretas, é vivamente contestada por Morato e Coudry (1989). Ao contrário, essas autoras afirmam que tal concepção reforça a própria deficiência e que a ênfase na linguagem oral valoriza a negação, a fala, a patologização; ou seja, a deficiência auditiva e a conseqüente limitação na interação, já que não busca outras formas de comunicação.

A visão de educação pré-escolar implícita no depoimento do professor, em alguns dos autores referenciais de seu trabalho e em sua prática pedagógica, parece indicar, segundo Kramer (1989) uma tendência romântica que valoriza os interesses e necessidades da criança e a defesa da idéia do desenvolvimento natural.

No fazer pedagógico o professor buscou estimular os restos auditivos, através do uso diário do aparelho de amplificação sonora e das atividades lúdicas; desenvolver percepções visuais e táteis; trabalhar a

psicomotricidade, em especial no Jardim II, a coordenação visomotora fina com variados exercícios xerocopiados e facilitar a aquisição da linguagem oral pelo aluno surdo, através de um trabalho sistemático de treinamento auditivo, leitura orofacial e atenção ao ambiente.

Com a preocupação voltada para o ensino especial, o professor adepto da Filosofia Oralista Multissensorial dedicou pouco tempo às atividades próprias da pré-escola. Acrescido a isso há a questão crucial da linguagem e compreensão de mundo dificultadas que contribuem para a diretividade do professor e passividade dos alunos.

Em suma: o professor apresentou uma visão de linguagem e surdez coerente com a metodologia adotada e uma prática pedagógica na qual pode ser identificada a Metodologia Multissensorial.

O professor que seguiu a Filosofia da Comunicação Total comunga com a idéia de que a linguagem acontece na interação e que a garantia do espaço comunicativo é mais importante do que o tipo de linguagem utilizado. Afirma que: "a Língua de Sinais (...) tem uma estratégia de (...) romper essa barreira (...) da comunicação. Usar todos os tipos de linguagem de forma prazerosa e eficaz é fundamental." (p. 122)

Reconhece a LIBRAS como a língua legítima da Comunidade Surda. Ela própria busca conviver com surdos adultos, entender sua língua e incentivar as famílias à aproximação desta minoria. Aceitando que a convivência com a maioria ouvinte exige certo conhecimento da língua oral, o professor estimula o uso do Português oral, sua compreensão pela leitura labial e ainda, a comunicação através da escrita.

A visão do professor é de que a surdez tem profundas repercussões no indivíduo portador de surdez e na sua família. Além de ser minoria na sociedade, ele é estranho em seu próprio lar, sendo, portanto, essencial ser reconhecido como pertencente a dois grupos que interagem: ouvintes e a Comunidade Surda.

A Comunicação Total vê a surdez como tendo graves implicações sociais pois pode vir a bloquear a comunicação, causando dificuldades na interação ouvinte-surdo. Sendo a quase totalidade dos casos de surdez oriunda de famílias ouvintes, pode-se imaginar o transtorno causado na interação familiar. O *pidgin* sinalizado, ou seja, a comunicação da qual

lançam mão os familiares ouvintes para interagir com seu membro surdo, é aceito na Comunicação Total porém, atualmente, é visto com certa reserva se utilizado com exclusividade no contexto escolar. Os lingüistas crêem que o uso sistemático do *pidgin* sinalizado pode levar a um semilingüismo.

Pode-se estabelecer algumas diferenças entre LIBRAS, *pidgin* e português sinalizado. LIBRAS é a língua natural das comunidades surdas, um sistema que se estrutura a partir de regras. *Pidgin* é um fenômeno lingüístico, não é língua, não possui estrutura e regras determinadas, sendo comum às populações de fronteira. O *pidgin* sinalizado sofre influências do Português e da LIBRAS. Português sinalizado é o uso do léxico da Língua de Sinais e o alfabeto digital na estrutura do Português.

Busca-se nesta alternativa que o indivíduo surdo, após adequado trabalho pedagógico especializado, seja bilíngüe, ou seja, domine a Língua Portuguesa nas formas oral e escrita e a Língua de Sinais (LIBRAS). É valorizada a relação criança surda, família e, especialmente, a interação com o surdo adulto. À escola cabe aproximá-los para que seja possível estabelecer objetivos comuns. É ainda discutida a questão da diferença e a aceitação da surdez por parte da própria pessoa surda e da comunidade.

A linguagem é considerada, acima de tudo, como produção de significados e há que se ter construções de frases contextualizadas e diálogos reais, incluídos no contexto efetivo da fala. A linguagem dimensiona-se na interação, e nesta os recursos expressivos da língua tornam-se significativos (Morato e Coudry, 1989), devendo ser, também, prazerosa.

À Comunicação Total importam as interações significativas, com adultos significativos e por um determinado período de tempo. A linguagem possui a característica de mutualidade e os diálogos podem ser expressos através da LIBRAS, *pidgin* sinalizado e português. A comunicação é recíproca e gratificante.

O modelo de Comunicação Total adotado leva a uma prática pedagógica construtivista ancorada nos pressupostos que se seguem (Nogueira, 1994):

- a) A criança surda é capaz de aprender se tem respeitadas as características biopsicossociais de sua faixa etária, e se for estimulada por uma proposta de trabalho desafiadora, que contemple o tempo necessário à elaboração de cada um.
- b) A aprendizagem é descoberta, é fonte de prazer. O processo educativo é dinâmico, curioso, interessado e apaixonado. O processo de aquisição do conhecimento dá-se no coletivo e, ao professor, cabe provocar o reexame e confronto das hipóteses individuais, apontar para novos problemas e intermediar os conflitos no grupo.
- c) As relações estabelecidas entre os alunos e entre estes e o professor são fontes permanentes de aprendizagem. É na troca entre os membros do grupo que são estabelecidos os vínculos afetivos, os questionamentos são estimulados e é efetivado o espaço para o surgimento do espírito crítico e criador, da solidariedade e autonomia.
- d) Respeitar a diferença é respeitar a pessoa surda. Qualquer forma de comunicação estabelecida pela criança surda é aceita, seja ela: linguagem corporal, plástica, oral, escrita ou sinalizada. A criança deve desejar comunicar-se e o professor precisa incentivar o alto risco da comunicação.
A linguagem da criança irá alavancar as propostas de trabalho e, sendo a produção de linguagem oral dificultada pela surdez, outras formas de linguagem serão aceitas e utilizadas no estabelecimento de comunicação, como instrumento de explicitação de questões, no planejamento e antecipação de ações.
- e) O planejamento terá suas linhas-mestras elaboradas pelo professor e, aos poucos, sentindo o grupo, construirão, juntos, o programa mais interessante e instigante para eles. O professor e cada um dos alunos podem sugerir temas e atividades de interesse e o professor, dentro dos objetivos, definirá a viabilidade de inclusão

no planejamento. Os assuntos estanques, fragmentados e os temas definidos *a priori* pelo professor são rejeitados.

f) A Comunidade Surda é formada por pessoas surdas e ouvintes que têm objetivos comuns. Os pais são sujeitos participantes no processo de descoberta das crianças e com os surdos adultos e a escola formam o tripé da educação da criança surda.

g) O trabalho pedagógico pretende contribuir para o desvelar da imaginação, raciocínio, criação, autonomia, cooperação e afetividade de cada criança, respeitando suas características individuais e reconhecendo-a como um ser social.

No que concerne à pré-escola, esta parece ter tomado empréstimos às visões expressas pelas tendências cognitiva e crítica, segundo definições de Kramer (1984). Da tendência cognitiva tem-se a relevância das atividades grupais; o professor desafiador, com expectativas positivas em relação aos alunos; a escola vista como espaço criativo, que permite a diversificação e ampliação das experiências infantis; a valorização da iniciativa, curiosidade, inventividade e autonomia das crianças e o currículo com atividades integradas. Por outro lado, da tendência crítica tem-se a escola centrada na criança, co-participante de uma comunidade; integração família-escola-comunidade e a aquisição de conhecimento de forma significativa e prazerosa.

Foi possível verificar que o trabalho educacional era caracterizado por uma abordagem construtivista, na qual professor e alunos interagem para desenvolverem o tema das aulas, buscando com as linguagens corporal, oral, escrita, plástica e sinalizada entenderem o significado do mundo. A escola era vista como espaço de produção, transmissão e socialização do saber letrado (Amorim, 1987) e as atividades coletivas, cooperativas, criativas e de pesquisa procuravam enriquecer o conhecimento dos pequenos surdos.

Segundo Vital-Brasil (1988), sem o espaço da diferença a comunicação é doutrinação e produz aquiescência e obediência. Nesta classe, com a aceitação de qualquer forma de comunicação, os alunos eram capazes de se expressar com certa individualidade e de entender haver

variadas possibilidades de respostas, como pode-se verificar nos exemplos citados no Anexo 7.

A conscientização da surdez (p. 121-124-129) e a aproximação da criança surda com os dois mundos (ouvinte e surdo) com os quais ela convive era estimulado através de estratégias de valorização da Língua Portuguesa (emissão e leitura labial) e da LIBRAS. De um lado, através do encontro com pessoas ouvintes, nos passeios e conversas; por outro lado, com o estabelecimento de relação com os jovens surdos da escola, informalmente, através da Língua de Sinais.

O professor, adepto da Comunicação Total, coerente com esta alternativa aceitava qualquer tipo de linguagem expressa por seus alunos surdos; embora, como ouvinte, usasse em alguns momentos, somente a linguagem oral (Português) e em outras ocasiões, o *pidgin* sinalizado.

Os alunos, por sua vez, expressavam-se de maneiras variadas de acordo com suas possibilidades. Havia aqueles que preferiam a fala, e outros, que comunicavam-se mais à vontade através da LIBRAS ou do *pidgin*. Entre eles a interação acontecia. Era possível partilhar fatos havidos em casa ou na escola e que não tinham sido vividos por todos, “falar do presente, do passado e do futuro.” (p. 125)

Era comum o diálogo entre os membros do grupo e o estabelecimento de relações entre assuntos iniciados por um, que desencadeavam lembranças em outro.

Esse grupo por não ter, sistematicamente, contato com surdos adultos correu o risco de não dominar a Língua de Sinais, porém, tal fato parece não ter ocorrido. Suas famílias, que tiveram aulas de Sinais patrocinadas pela escola durante algum tempo, no momento da realização desse estudo já não contavam com a colaboração do surdo adulto ensinando a LIBRAS.

Em relação ao Português o desempenho foi variado: duas crianças tinham emissão clara, utilizando-se de frases para expressarem suas idéias; as demais, à época, apresentavam emissão de vocábulos. A escrita interessava em especial a este grupo: atividades espontâneas, com tentativas de nomear animais, objetos e pessoas e participação em atividades dirigidas pelo professor como “brincadeiras de força” e adivinhas eram

constantes. Havia muitos escritos na sala, histórias eram contadas, ensinava-se o alfabeto digital e havia permissão para experimentar escrever.

Não foi passível de observação a estimulação auditiva utilizando amplificação sonora coletiva, pois a sala de aula não possuía tal equipamento.

Em suma: a visão do professor em relação à linguagem e à surdez é coerente com a metodologia adotada, e no geral, com a prática pedagógica. Alerta-se, contudo, para as questões administrativo-financeiras que durante a realização desse estudo impediram o professor de usar a aparelhagem de amplificação sonora coletiva, que estava danificada; a inexistência de fonoaudiólogo para prestar atendimento ao grupo de alunos e de surdo adulto, instrutor de LIBRAS, para atuar junto aos familiares.

Terceira questão do estudo — Discussão dos resultados

A terceira questão do estudo indagava em que medida o tipo de linguagem utilizada pelo professor e pelo aluno estão coerentes com a metodologia adotada.

Em relação à Filosofia Oralista Multissensorial (Capítulo II) fica claro que a linguagem oral é sua principal preocupação e o processo de aquisição do deficiente auditivo é o mesmo da criança ouvinte, embora, mais longo. Através de técnicas e recursos variados como a estimulação da audição e dos movimentos fonoarticulatórios, leitura labial, expressão global do falante e observação do contexto social a criança deficiente auditiva adquire a linguagem.

O professor, adepto da abordagem Multissensorial, apresentou durante as observações comportamento coerente com o preconizado pela metodologia: falava o tempo todo, de modo geral tendo o cuidado de estar à frente dos alunos; usava linguagem filtrada como modelo para posterior emissão do deficiente auditivo; nunca utilizou LIBRAS ou *pidgin* sinalizado; fazia treinamento auditivo diariamente e trabalhava a atenção e a leitura orofacial.

Convém ressaltar que à época da observação não havia atendimento fonoaudiológico individual, o qual poderia contribuir com o professor

no trabalho de estimulação à linguagem oral dos portadores de deficiência.

O comportamento dos alunos, por outro lado, não correspondia ao esperado pela Filosofia Oralista Multissensorial em alguns pontos: não compreendiam pela leitura labial e pelo contexto a maioria das atividades orientadas ou perguntas propostas pelo professor e emitiam com dificuldade, com exceção de uma aluna. Estes alunos não usavam LIBRAS mas tinham alguns sinais de contato. (p. 111)

Não foram notados alunos trazendo assuntos externos à escola. As conversas, quando ocorriam, eram relativas ao presente imediato, o que leva a supor que a limitação da linguagem oral e a imprecisão da transmissão da mensagem, via linguagem corporal, seriam responsáveis pela expressão imediata e concreta dos deficientes auditivos.

A valorização da linguagem oral por parte do professor não havia apresentado, até o momento da observação, resultados animadores (p.113 e p.114). Pode-se notar que, preferencialmente, os alunos utilizavam a linguagem corporal, o que acarretava dificuldades na compreensão da mensagem e monólogos simultâneos; em especial, quando o assunto não era de conhecimento do grupo e o fato não havia sido compartilhado pelas crianças que buscavam interagir. (p. 112)

As observações das interações entre as crianças, sem a presença do professor, quando as tentativas de conversas eram espontâneas, tornaram-se difíceis de ser registradas pela quase impossibilidade de serem compreendidas. Foi possível perceber que as crianças desejavam estabelecer contato mas não logravam êxito. O pequeno vocabulário oral que possuíam, bem como a expressão corporal não davam conta da necessidade de interação.

Em resumo, o professor agia coerentemente com a proposta da Metodologia utilizando a linguagem oral com exclusividade. Os alunos possuíam uma linguagem oral deficiente, reduzida a poucas palavras, em geral, substantivos e preferiam utilizar a linguagem corporal, o que não está de acordo com a Filosofia Oralista/Multissensorial.

No que diz respeito à Filosofia da Comunicação Total, a linguagem é, especialmente, produção de significados e se constitui na interação.

Confere-se importância à Língua de Sinais, impedindo que aqueles que não apresentam bom desempenho na língua oral sejam marginalizados (Dávila, 1986).

A Língua de Sinais é entendida como autônoma em relação à língua oral e, dessa forma a convivência com surdos adultos que dominem aquela língua mostra-se fundamental. Assim também, a oportunidade de interagir com grupos de ouvintes facilita a compreensão da diferença entre as duas línguas.

Para a Comunicação Total todas as formas de comunicação são aceitas e incentivadas, sejam elas a linguagem oral, corporal, plástica, escrita ou sinalizada. Esta abordagem pretende, ainda, usar os recursos tecnológicos disponíveis para ampliação dos sons, estimular a audição residual da criança surda, favorecer a compreensão pela leitura labial, trabalhar a respiração e os exercícios fonoarticulatórios que possam beneficiar a emissão, facilitar o acesso ao alfabeto digital e à escrita, incentivar o desenho e a expressão corporal.

O professor seguidor da Filosofia da Comunicação Total teve, no geral, atitudes coerentes com esta alternativa: incentivava os alunos a usarem variadas formas de linguagem; aceitava qualquer tentativa de expressão dos surdos; determinava momentos da aula para usar apenas o Português; utilizava variados procedimentos e recursos para estimular a compreensão da linguagem oral e a expressão possível de cada um; usava linguagem sinalizada na conversação e durante as explicações; estimulava, de alguma forma, o convívio das crianças e das famílias com a Comunidade Surda.

Esse último mostrou-se um dos pontos nevrálgicos do trabalho. Na ocasião do estudo, por questões de ordem administrativo-financeiras não era possível contar com a colaboração de instrutor surdo de LIBRAS. Além disso, o aparelho de amplificação sonora coletivo ficou danificado, permanecendo parado por vários meses e não havia fonoaudiólogo para o atendimento aos alunos.

Em relação aos alunos surdos estes utilizavam-se dos vários tipos de linguagem; estabeleciam diferença entre pessoas surdas e ouvintes e selecionavam a linguagem mais adequada a cada situação; interagiam

com seus pares surdos; mencionavam fatos passados; faziam planos e prospecções sobre o futuro; comentavam sobre notícias da televisão e fatos ocorridos na escola e em casa. A maioria apresentava dificuldades de emissão, com exceção de dois alunos que preferiam comunicar-se pela linguagem oral. Os outros alunos, mesmo assim, eram capazes de estabelecer uma comunicação bastante eficaz com o professor e funcionários ouvintes e com os colegas surdos. (p.121 e 124)

Em resumo, o professor apresentou linguagem adequada e coerente com a preconizada pela abordagem escolhida. Utilizava-se de linguagem oral e sinalizada, combinadas ou não. Os alunos utilizavam-se de diferentes tipos de linguagem: oral, corporal, sinalizada, plástica e escrita e escolhiam aquela mais adequada à ocasião e a que melhor dominavam. A interação dos alunos surdos acontecia de forma eficaz com profissionais ouvintes e com os colegas surdos.

A linguagem dos alunos é coerente com aquela indicada pela Filosofia da Comunicação Total.

Capítulo V

Considerações finais

Recomendações

Considerando os resultados obtidos neste estudo, à luz da literatura revista, destacam-se, como principais pontos de reflexão, os que se seguem:

Há alguns séculos, educadores, pesquisadores, familiares e surdos vêm discutindo a questão da linguagem gestual e oral. As abordagens educacionais ora pendem para a Filosofia Oralista, com o predomínio da língua oral e, por vezes, com o repúdio às formas de sinalização (Língua de Sinais); ora, para Filosofias Gestualistas, que valorizando as Línguas de Sinais impõem seu uso exclusivo ou, ao contrário, aceitam a necessidade de conhecimento da língua oral para facilitar a interação do surdo com a maioria ouvinte. A visão de surdez e de linguagem subjacentes às filosofias influem na opção do professor por uma ou outra, na escolha da metodologia e na sua prática pedagógica.

Ultimamente a educação do surdo começa a discutir o papel do ensino especializado com técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da fala, leitura labial e estímulo aos resíduos auditivos; e, aquele desempenhado pela educação geral, ou seja, as técnicas e procedimentos para o ensino das disciplinas: Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, etc. Discute-se a ênfase dada e o tempo dedicado à educação geral e ao ensino especializado, principalmente ao considerar-se que, em geral, ouvintes e surdos têm idêntica carga horária disponível (4 horas diárias).

Outro ponto que merece destaque é a família. A maioria das crianças surdas vive com famílias ouvintes tornando-se, muitas vezes, estranhas em seus próprios lares. Nas minorias étnicas as famílias ou, pelo menos um dos pais, têm a mesma origem do filho e com ele se identificam. No caso da surdez de modo geral, a criança surda é a única na família.

É fundamental o papel exercido pela figura materna no estabelecimento da relação com seu filho surdo: as habilidades comunicativas desenvolvidas pelo par, como a mãe encara o déficit e a forma como vê as possibilidades da criança vão desencadear repercussões no surdo.

Há consenso entre os estudos no sentido de que a criança surda deve começar o atendimento especializado logo que a surdez for diagnosticada. A visão que o professor tem a respeito da surdez, linguagem e interação com a maioria ouvinte e com os surdos irá influenciar a educação. Ou seja, se o professor utiliza perguntas pouco estimulantes e tem atitudes que levam o surdo à passividade ou, ao contrário, se ele faz opção por formas geradoras de questionamentos, instigantes e provocadoras e estimula o contato com a Comunidade Surda e ouvinte é, em grande parte, responsável pelo desempenho do surdo.

Fica claro que a efetividade/afetividade na comunidade é mais importante do que a forma usada nessa interação. Assim, a disponibilidade do ouvinte em entender o surdo e vice-versa e a forma de comunicação negociada entre ambos são decisivas para definir a postura do indivíduo surdo diante da vida.

Por último, cabe refletir a respeito da opção pela Filosofia Oralista baseada no modelo ouvinte que implica entender o portador de surdez como deficiente, a língua, como oral e a objetivar a integração e a assimilação com a maioria. O esforço maior é concentrado no ensino especial com atividades de estímulo à audição, à percepção visual, à observação das expressões faciais, postura, movimentos gestuais do falante e do contexto.

Por outro lado, a escolha da Filosofia da Comunicação Total objetiva a integração com a comunidade ouvinte e com a Comunidade Surda, respeitando a Língua de Sinais (LIBRAS), buscando a proficiência no Português oral e escrito e utilizando, para estabelecer interação, formas variadas de linguagem. Procura definir o papel do professor no ensino acadêmico e do fonoaudiólogo nas atividades voltadas à oralidade e a valorizar a pessoa surda na sociedade.

O presente estudo partiu da hipótese de que uma vez que os tipos de linguagem utilizados pelos professores adeptos da Filosofia Oralista

Multissensorial e Comunicação Total são diferenciados, estes deveriam produzir diferenças nas interações professor-aluno.

Os resultados demonstraram: a) alto grau de diretividade dos professores em ambas as metodologias, porém, uma maior iniciativa dos alunos no que se refere às interações professor-aluno na turma que utilizava a Comunicação Total; b) os professores tendem a utilizar mais os tipos de perguntas de produto e de escolha, que pedem respostas mais simples; embora, tenha sido percebido que na Comunicação Total o professor utilizava diariamente perguntas de processo que exigiam respostas mais elaboradas e incentivava uma linguagem mais produtiva; c) a linguagem oral preconizada pela Filosofia Oralista Multissensorial, não foi priorizada pelos alunos que preferiam a corporal; os alunos da Comunicação Total utilizavam variados tipos de linguagem, sendo que o oral foi mais usado por esta do que pela outra turma e a interação professor-aluno foi mais produtiva; d) a prática pedagógica da Comunicação Total, através da reformulação da questão, ao facilitar a compreensão, amplia a linguagem e o conhecimento dos alunos.

Quanto à coerência entre a visão de linguagem e surdez dos professores, a metodologia adotada e a prática pedagógica, os dois professores apresentam visão coerente.

Finalmente, no que se refere à coerência entre o tipo de linguagem utilizada pelo professor e pelo aluno e a metodologia adotada, foi possível perceber que professores de ambas as alternativas agiam coerentemente como previsto. Em relação aos alunos, os da turma A (Oralista Multissensorial) possuíam linguagem oral deficiente, reduzida a poucos substantivos, preferindo utilizar a linguagem corporal, em desacordo com a abordagem; aqueles da turma B (Comunicação Total) utilizavam-se de diferentes tipos de linguagem, escolhiam o mais adequado à ocasião e que melhor dominavam, mostrando-se coerentes com a abordagem.

Diante destes resultados, cabe concluir que a Filosofia da Comunicação Total, ao permitir que o aluno se expresse utilizando as várias formas de linguagem, estimula a participação, o que, por sua vez,

contribui para o desenvolvimento de sua capacidade de se comunicar, utilizando para isso as diversas modalidades de linguagem.

A segunda conclusão do estudo é que o uso da LIBRAS não impede a realização da fala na criança surda. A turma B que mantinha contatos assistemáticos e naturais com usuários da Língua de Sinais não demonstrou inibição da linguagem oral, ao contrário, foi o grupo que apresentou melhor desempenho na modalidade oral.

Pode-se, ainda, concluir que a expectativa do professor no que se refere à capacidade de respostas dos alunos; o desejo, bem-intencionado do professor, de não expô-los à possibilidade de fracasso podem inibir a participação dos alunos surdos, diminuir a quantidade e qualidade das interações e levar a não constituição da linguagem, num círculo vicioso.

Por último, conclui-se que a abordagem construtivista aliada à pluralidade de linguagem parece gerar na criança surda uma atitude positiva, maior auto-estima e segurança para estabelecer novas interações e interagir com o ambiente.

Recomendações

Em função dos resultados e conclusões do estudo, as seguintes recomendações podem ser feitas:

1. Realização de avaliações relativas à eficácia das metodologias consideradas neste estudo sobre outras variáveis do aluno como as interações extra-sala de aula (família e vizinhança).
2. Elaboração de modelos de avaliação para determinar a primeira língua nas crianças surdas filhas de ouvintes.
3. Garantia de continuidade da opção metodológica utilizada com determinado grupo de alunos. Embora o pluralismo metodológico seja desejável, há necessidade de permanência da alternativa escolhida durante alguns anos para que seja possível verificar os resultados.
4. Mobilização das agências de recursos humanos federais, estaduais e privadas para capacitação de professores em relação à fundamentação teórica das filosofias e metodologias de Educa-

ção e de Educação de Surdos, conhecimento de correntes lingüísticas e práticas pedagógicas facilitadoras da construção do saber, autonomia e espírito crítico dos alunos.

5. Incentivo do educador às formas geradoras de questionamentos para facilitar o desenvolvimento da linguagem do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Alda. *Classroom interactions of the teacher with mainstreamed handicapper students and their nonhandicapped peers*. Tese de doutorado. New York University, 1983.
- AMORIM, Marília. *Atirei o pau no gato. A pré-escola em serviço*. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. *Proposta Curricular para deficientes auditivos*. Brasília, 1979 (10v.)
- CERVELLINI, Nadir. *A Criança deficiente auditiva e suas reações à música*. São Paulo, Ed. Moraes, 1986.
- CICCONE, Marta. et al. *Comunicação Total*. Rio de Janeiro. Ed. Cultura Médica, 1990.
- _____. *Comunicação Total: Uma alternativa educacional aplicada à educação de surdos brasileiros*. Rio de Janeiro, mimeo, 1987.
- CORDEIRO, Ana Augusta. *O raciocínio lógico-dedutivo do deficiente auditivo que se utiliza da linguagem oral e/ou gestual*. Dissertação de mestrado, UFP, Pernambuco, 1992.
- DÁVILA, Roberto. El efecto de la Comunicación Total en los Estados Unidos. *Comunicación Total*. Washington, Centro Internacional de la Sordera, Gallaudet University, 32-37, oct. 1986.
- DELGADO, Gilberto. Comunicación Total: Investigaciones y desarrollo nacional e internacional. In: *Comunicación Total*. Washington, Centro Internacional de la Sordera, Gallaudet University, 54-59, oct. 1986.
- FELIPE, Tânia. *As comunidades surdas reivindicam seus direitos lingüísticos*. Rio de Janeiro, 1993.
- FERNANDES, Eulália. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro, Agir, 1990.

- FINE, Peter. *La sordera en la primera y segunda infancia*. Buenos Aires. Ed. Médica Panamericana, 1986.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1985.
- GOVERNO IMPERIAL. *Actas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1884.
- KINSEY, A. A. *Report of the proceedings of the International Congress on the Education of the Deaf, held at Milan*. London, W. H. Allen & Co., 1880.
- KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo, Ática, 1989.
- LOERA, Paul & MEICHENBAUM, Donald. "The potential contributions of cognitive behavior modification to literacy training for deaf students." In: W. Craig e H. Craig (editors) *American Annals of the Deaf* 138 (2) 87-85, apr. 1993.
- LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: As últimas conferências de Luria*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1987.
- _____. YUDOVICH. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- MEADOW-ORLANS, Kathryn. An analysis of the effectiveness of early intervention programs for hearing-impaired children. In: M.J. Guralnick & F.C. Bennet (Eds.), *The Effectiveness of Early Intervention for At-Risk and Handicapped Children* (p. 325-362), N.Y. Academic Press, 1987.
- MOURA E SILVA, A. J. *Relatório apresentado ao Director do Instituto dos Surdos-Mudos*, Rio de Janeiro. Imprensa Nacional, 1886.
- MORATO, Edwiges, COUDRY, M. Irma. Reflexões sobre a atividade oral e escrita de deficientes, no contexto escolar. In: *Cadernos CEDES*, São Paulo. Editora Cortez, 1989.
- MORGON, Alain; AIMARD, Paule; DAUDET, Nathalie. *Educación precoz del niño sordo*. Barcelona: Toray Masson S.A, 1978.

- NOGUEIRA, Marilene. A questão da pré-escola para crianças surdas. In: *Espaço* (INES). Rio de Janeiro v.2 (1), 59-73, jan./jun. 1991.
- _____. Fazer e acontecer: Construção de uma prática pedagógica. In: *Espaço* (INES), Rio de Janeiro, v.4, jan./jun. 1994.
- _____. Por que levar a mala da Comunicação Total? In: Ciccone, M. et al. *Comunicação Total*, Rio de Janeiro. Cultura Médica, 1990.
- OLIVEIRA, Marta. Vygotski. Alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. In: *Cadernos de Pesquisas*, nº 81, 67-69, maio 1992.
- PEREIRA, Maria Cristina. *Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas filhas de pais ouvintes*. Tese de doutorado. UNICAMP, São Paulo, 1989.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação. *Refazendo a (pré) escola. Conquistando um saber*. Rio de Janeiro. Editora Bloch, 1991.
- RITTER-BRINTON, Kathryn; STEWART, David. "Hearing parents and deaf children: some perspectives on sign communication and service delivery." In: W. Craig & H. Craig (editors) *American Annals of the deaf*. 137 (2) 85-91 apr. 1992.
- SACKS, Oliver. *Vendo Vozes. Uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro, Editora Imago, 1990.
- SALLES, Therezinha. *Subprojeto Alternativa Educacional adotada na Educação Precoce e Classes de Maternal do INES*, Rio de Janeiro. (Mimeo), 1987.
- _____. INES — Uma abordagem multissensorial. In: *Espaço* (INES). Rio de Janeiro, v.1, 16-17, jun./dez. 1990.
- SPINELLI, Mauro. *Foniatría. Introdução aos distúrbios da Comunicação*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- SWISHER, M. Virginia. "The role of parents in developing visual turn talkin in their young deaf children." In: W Craig & H. Craig (editors). *American Annals of the Deaf*. 137 (2) 92-100, apr. 1992.

VITAL-BRASIL, Circe. *O Jogo e a Constituição do Sujeito na Dialética Social*. Rio de Janeiro, Forense Univ., 1988.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1988.

WALWORTH, Margaret; MOORES, Donald; O'ROURKE, Terrence. *A free hand enfranchising the education of deaf children*. Maryland, T. J. Publishers, Inc., 1992.

Anexos

Anexo 1— Dados referentes aos sujeitos

Turma A — Filosofia Oralista — Metodologia Multissensorial

1. ANDRÉA

Data de nascimento: 15.05.86.

Data de entrada na escola: 1989 (com 1 ano esteve com fonoaudióloga).

Nível de instrução: pai: superior

mãe: 2º grau.

Ocupação: pai: autônomo (separado)

mãe: telefonista.

Constelação familiar: última entre cinco filhos, sendo a única surda — família cooperativa.

Local de moradia: Bairro de Fátima - Centro - RJ.

Hipótese diagnóstica: disacusia sensorio-neural bilateral severa.

Etiologia: surdez pós antibioticoterapia.

Época em que foi percebida a surdez: aos 3 meses de vida.

Uso de prótese: há indicação mas na época da pesquisa não fazia uso.

2. THIAGO

Data de nascimento: 14.09.85.

Data de entrada na escola: 1988.

Nível de instrução: pai: 1º grau

mãe: 4ª série.

Ocupação: pai: motorista oficial

mãe: dona-de-casa.

Constelação familiar: filho único. Só ele é surdo. A família superprotege o filho e teve dificuldades em aceitar a surdez.

Local de moradia: Duque de Caxias - Grande Rio.

Hipótese diagnóstica: disacusia sensório-neural bilateral severa.

Etiologia: desconhecida; criança teve otite fazendo parasentese.

Uso de prótese: há indicação. Na época da pesquisa fazia uso mas a prótese teve problemas e não houve recursos financeiros para consertá-la.

3. RENATO

Data de nascimento: 22.11.85.

Data de entrada na escola: 1988.

Nível de instrução: pai (não registrado)
mãe (não registrado).

Constelação familiar: família começando a cooperar com a escola. Aluno faltoso. Único surdo.

Local de moradia: Ramos - Rio de Janeiro.

Hipótese diagnóstica: disacusia neurosensorial bilateral profunda.

Etiologia: suspeita da surdez ter sido causada por parto a fórceps e icterícia no bebê.

Época em que foi percebida a surdez: aos 7 meses.

Uso de prótese: sim (retroauricular).

4. GLEICE

Data de nascimento: 25.09. 85.

Data de entrada na escola: 1991.

Nível de instrução: pai (não registrado)
mãe (não registrado).

Ocupação familiar: quarta filha entre quatro irmãos ouvintes. Mãe grávida com dificuldades de deslocamento o que ocasionou interrupção no atendimento à criança surda.

Local de moradia: Estrada do Campinho - Madureira - Rio.

Hipótese diagnóstica: disacusia sensório-neural bilateral profunda.

Etiologia: desconhecida.

Época em que foi percebida a surdez: (não registrado).

Uso de prótese: sim (retroauricular).

5. DANILO

Data de nascimento: 22.05.86.

Data de entrada na escola: junho 1989.

Nível de instrução: pai: primário
mãe: primário.

Ocupação: pai: barbeiro
mãe: dona-de-casa.

Constelação familiar: filho mais velho entre dois irmãos. É o único surdo.

Local de moradia: Ramos - Rio de Janeiro.

Hipótese diagnóstica: disacusia sensório-neural bilateral profunda, não enxerga do olho esquerdo, tem catarata congênita.

Etiologia: provável rubéola materna.

Época em que foi percebida a surdez: aos 6 meses.

Uso de prótese: sim. Nos últimos meses da pesquisa não houve recursos financeiros para consertá-la.

6. JULIANA

Data de nascimento: 06.06.85.

Data de entrada na escola: 1989.

Nível de instrução: pai: 2º grau
mãe: separada.
avó: primário.

Ocupação: pai: comércio

avó: dona-de-casa.

Constelação familiar: pai, avó paterna, única surda.

Local de moradia: Bonsucesso - Rio de Janeiro.

Hipótese diagnóstica: disacusia sensorio-neural bilateral profunda.
Faz uso de medicamentos para tratar a tireóide.

Etiologia: causa provável: tentativa de aborto na mãe.

Época em que foi percebida a surdez: primeiro ano.

Uso de prótese: sim. Na época da pesquisa a prótese estava danificada.

7. MAX

Data de nascimento: 14.08.85.

Data de entrada na escola: 1989.

Nível de instrução: pai: 1º grau
mãe: 4ª série.

Ocupação: pai: pedreiro

mãe: dona-de-casa.

Constelação familiar: mais novo entre dois filhos, pai e mãe. Único surdo.

Local de moradia: Higienópolis - Rio de Janeiro.

Hipótese diagnóstica: disacusia sensorio-neural bilateral profunda.
Tem problema cardíaco e operou o olho direito de catarata. Provável rubéola congênita.

Época em que foi percebida a surdez: aos 2 anos.

Uso de prótese: sim, faz uso constante.

Turma B — Filosofia da Comunicação Total

1. JOÃO

Data de nascimento: 20.06.86.

Data de entrada na escola: maio de 1987.

Nível de instrução: pai: separado
mãe: superior.

Ocupação: pai: separado

mãe: secretária.

Constelação familiar: filho mais velho entre três, sendo o único surdo; mãe e avó materna. Nesse período a avó é que o acompanhou.

Local de moradia: Andaraí - Rio de Janeiro.

Hipótese diagnóstica: disacusia sensorio-neural bilateral profunda.

Etiologia: rubéola congênita, prematuro de peso.

Época em que foi percebida a surdez: 1º ano de vida.

Uso de prótese: sim.

2. RAFAELA

Data de nascimento: 17.11.85.

Data de entrada na escola: 1989.

Nível de instrução: pai: primário
mãe: primário.

Ocupação: pai: gari

mãe: dona-de-casa.

Constelação familiar: mais velha de dois filhos, pai e mãe. Única surda.

Local de moradia: Penha - Rio de Janeiro.

Hipótese diagnóstica: disacusia sensório-neural bilateral profunda.

Etiologia: desconhecida.

Época em que foi percebida a surdez: confirmada aos dois anos.

Uso de prótese: sim. Retroauricular (orelha direita).

3. JULIANA

Data de nascimento: 25.05.86.

Data de entrada na escola: 1989.

Nível de instrução: pai: arquivologista

mãe: nível médio (normal e contabilidade).

Ocupação: pai (falecido)

mãe: secretária, esteticista.

Constelação familiar: pai recentemente falecido, mãe, três irmãos.
É a mais velha. Única surda.

Local de moradia: Niterói - Grande Rio.

Hipótese diagnóstica: disacusia sensório-neural bilateral severa.

Etiologia: rubéola congênita.

Época em que foi percebida a surdez: suspeita ao nascer, confirmação aos 2 anos.

Uso de prótese: sim. Retroauricular.

4. JANE

Data de nascimento: 04.08.85.

Data de entrada na escola: 1988.

Nível de instrução: pai: 4ª série

mãe: escola especial.

Ocupação: pai: torneiro mecânico

mãe: dona-de-casa.

Constelação familiar: aluna é a 2ª entre 3 filhos. Única surda. Pais em fase de separação.

Local de moradia: Pavuna - Rio de Janeiro.

Hipótese diagnóstica: disacusia sensório-neural bilateral profunda.

Etiologia: pós-meningite aos 8 meses.

Época em que foi percebida a surdez: 1º ano de vida.

Uso de prótese: sim. Uso constante.

5. VANESSA

Data de nascimento: 19.05.85.

Data de entrada na escola: 16.06.88.

Nível de instrução: pai: 2º grau

mãe: 4ª série.

Ocupação: pai: auxiliar de produção

mãe: dona-de-casa.

Constelação familiar: é a mais velha entre dois, pai e mãe. É a única surda.

Local de moradia: Manguinhos - Rio de Janeiro.

Hipótese diagnóstica: disacusia sensório-neural bilateral profunda.

Etiologia desconhecida: sugestiva de otite aos 2 meses. Época em que foi percebida a surdez: aos 3 meses, confirmação no 1º ano de vida.

Uso de prótese: sim. Retroauricular.

6. GRAZIELLE

Data de nascimento: 18.08.85.

Data de entrada na escola: 1989.

Uso de prótese: sim. Retroauricular.

5. Abordagem adotada na Educação: construtivista-interacionista.

6. Abordagem adotada na Educação de Surdos: Comunicação Total objetivando o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança surda através da Língua de Sinais e o desenvolvimento da linguagem oral, reconhecendo as diferenças existentes entre os surdos no que diz respeito à oralização.

7. Autores relevantes para o seu trabalho: Jean Piaget, Constance Kamii, C. Freinet, Regina de Assis, Sonia Kramer, Marília Amorim, Vigotsky, Luria, Emília Ferreiro.

Dados do professor — Turma A: Filosofia Oralista Multissensorial

1. Iniciais do Nome: G.S.C. Jardim II
2. Idade: 35 anos
3. Formação:
- (x) 2º Grau
- Curso: Normal
- Escola: Colégio Maria Imaculada Estado: RJ
- (x) Especialização (Estudos Adicionais)
- Cursos: Pré-Escolar, Alfabetização, Educação Especial
- Instituição: Instituto de Educação Estado: RJ
- (x) 3º grau
- Curso: Pedagogia
- Faculdade: PUC/RJ Estado: RJ
- (x) Pós-Graduação
- Curso:
- Faculdade: FAHUPE Estado: RJ
- (x) Treinamento em serviço na Metodologia
4. Tempo de Experiência
- () Educação Geral

(x) Educação de Surdos - 11 anos

(x) Nesta Instituição - 2 anos

5. Abordagem adotada na Educação: Método de Base Aprendizagem Natural. Aproveitando recursos utilizados durante a apresentação dos centros de interesses.

6. Abordagem adotada na Educação de Surdos: Método Multissensorial.

7. Autores relevantes para seu trabalho: Piaget, Alpia Couto, Maria Montessori e outros.

Leitura para atualização: Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Paulo Freire e cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela instituição.

Anexo 3 — Formulário utilizado na observação

Turma	Professor	Nº de alunos	Data
-------	-----------	--------------	------

PROFESSOR	ALUNOS	OBSERVAÇÃO

Anexo 4 — Roteiro das entrevistas
Roteiro das entrevistas com os professores

1. Concepção de linguagem.
2. Visão da surdez e implicações na linguagem oral.
3. Educação e desenvolvimento da linguagem oral.
4. Percepção a respeito da linguagem escrita.
5. Valor da linguagem dramática e corporal no desenvolvimento do trabalho.
6. Percepção relativa à linguagem sinalizada.
7. Avaliação do desempenho lingüístico dos alunos.
8. Concepção de pré-escola.
9. Prática pedagógica e utilização dos vários tipos de linguagem.
10. Objetivos do trabalho desenvolvido.
11. Procedimentos e recursos utilizados no dia a dia.
12. Interação professor-ouvinte-aluno surdo e entre os alunos surdos.
13. Linguagem preferencial dos alunos.
14. Papéis desempenhados pela família e pelos surdos adultos na educação de crianças surdas.

Anexo 5 — Dados quantitativos das turmas A e B

TOTAL DE INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

TURMA A													Total	%
Início pelo professor	155	86	88	128	106	26	85	186	105	14	162	103	1244	83,2
Início pelo aluno	23	23	22	23	20	9	18	39	22	5	26	22	252	16,8
Total	178	109	110	151	126	35	103	225	127	19	188	125	1496	100

TURMA B													Total	%
Início pelo professor	57	118	110	144	134	89	81	70	76	40	84	82	1085	63,5
Início pelo aluno	42	76	41	51	124	51	48	26	42	44	44	34	623	36,5
Total	99	194	151	195	258	140	129	96	118	84	128	116	1708	100

TIPOS DE PERGUNTAS DIRIGIDAS PELO PROFESSOR AOS ALUNOS

TURMA A													Total	%
Pergunta de processo	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0,2
Pergunta de produto	37	22	12	43	27	9	19	83	37	1	52	41	383	79
Pergunta de escolha	9	7	6	3	12	2	7	17	9	0	13	8	93	19
Pergunta pessoal	1	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	6	1,2
Total	47	30	18	46	39	11	27	103	47	1	65	49	483	100

TURMA B													Total	%
Pergunta de processo	5	2	5	4	3	1	1	2	4	3	1	3	34	4,9
Pergunta de produto	39	22	27	50	31	49	37	38	31	18	40	37	419	60
Pergunta de escolha	5	19	15	38	15	16	27	16	20	13	23	24	231	33
Pergunta pessoal	2	6	4	0	1	0	0	0	0	3	1	0	17	2,4
Total	51	49	51	92	50	66	65	56	55	37	65	64	701	100

TIPO DE LINGUAGEM UTILIZADA PELOS ALUNOS

TURMA A

	21	26	9	29	33	12	9	20	17	4	34	27	Total	%
Oral	62	73	73	90	72	61	128	124	84	38	120	106	241	17
Corporal	3	8	4	10	17	4	6	5	4	2	5	3	71	5,02
Sinalizada	4	3	2	1	1	0	0	0	0	2	1	1	15	1,06
Oral-sinalizada	4	0	0	0	0	0	0	0	1	4	0	4	13	0,92
Plástica	1	1	5	3	3	0	4	0	0	1	4	12	34	2,4
Escrita	0	0	2	0	3	0	1	0	4	0	0	0	10	0,71
Total	95	111	95	133	129	77	148	149	110	51	164	153	1415	100

TURMA B

	33	37	46	42	61	39	56	40	23	16	41	34	Total	%
Oral	5	26	12	19	33	20	27	27	29	6	7	13	468	20,7
Corporal	1	1	1	3	3	1	1	0	0	0	0	0	224	9,92
Oral-corporal	36	55	61	53	69	100	81	89	69	103	84	70	870	38,5
Sinalizada	60	64	38	60	33	47	54	41	77	43	46	57	620	27,5
Plástica	2	5	1	3	3	0	0	1	0	0	2	0	17	0,75
Escrita	4	6	2	2	1	0	1	1	1	2	1	27	48	2,13
Total	141	194	161	182	203	207	220	199	199	170	181	201	2258	100

TIPO DE *FEEDBACK* DADO PELO PROFESSOR

TURMA A

	5	4	1	7	2	0	1	3	3	0	5	4	35	4,1
Elogio	9	3	4	2	3	2	1	4	4	0	13	4	49	5,8
Crítica	7	7	26	24	13	9	19	11	7	0	19	10	152	18
Descrição da situação	4	0	1	0	2	0	0	1	0	2	10	1	21	2,5
Reformulação da questão	35	9	20	34	30	1	20	44	22	3	24	16	258	30
Atividade orientada	0	1	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	5	0,6
Solicitação concedida	0	0	1	3	0	0	1	0	0	1	1	1	8	0,9
Solicitação negada	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3	0,4
Elogio ao comportamento social	23	12	11	16	5	4	8	9	10	0	13	6	117	14
Crítica ao comportamento social	12	15	6	18	11	5	10	15	3	0	5	12	112	13
Procedimento não-acadêmico	5	5	7	7	11	5	10	9	6	6	10	10	91	11
Miscelânea	100	57	78	113	77	27	71	96	55	12	100	65	851	100
Total														

TURMA B															Total %									
Elogio	7	10	8	1	12	8	5	7	3	0	9	10	80	9,6										
Crítica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	5	0,6										
Descrição da situação	3	32	6	11	11	24	19	19	25	19	24	17	210	25										
Reformulação da questão	7	9	6	10	9	14	12	12	13	8	16	11	127	15										
Atividade orientada	7	18	15	21	24	14	18	20	21	9	16	33	216	26										
Solicitação concedida	0	1	6	0	0	0	3	0	1	0	0	0	11	1,3										
Solicitação negada	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0,2										
Elogio ao comportamento social	6	1	1	2	1	0	0	0	0	0	1	1	13	1,6										
Crítica ao comportamento social	7	5	2	0	8	6	4	0	5	0	7	4	48	5,7										
Procedimento não-acadêmico	2	5	8	6	6	1	3	2	1	3	2	2	41	4,9										
Miscelânea	2	13	5	4	8	7	10	6	3	7	9	9	83	9,9										
Total	41	94	57	55	79	75	74	66	72	46	86	91	836	100										

Anexo 6 — Dados qualitativos referentes à Filosofia Oralista Multissensorial

Dados qualitativos Turma A — Filosofia Oralista Multissensorial Tipo de linguagem do professor

Nesta classe o tipo de linguagem predominante é a comunicação oral, filtrada e repetitiva. Os exemplos abaixo, registrados durante as observações em classe, ilustram essa tendência.

Exemplo nº 1 — Data 02/04

Início da aula. O professor abre as janelas, acende a luz, coloca as crianças no lugar determinado e arruma os fones do aparelho de amplificação coletiva.

Prof: Bom-dia J. Fala alto!

Aluna J: Bom.

Prof: Tem dois professores. Comigo três professores. Muita gente na sala. Sala. Sabe o nome? Olha o nome dela. E o meu nome... Quem sabe? G. Três professores. Aqui na sala tem três professores.

Exemplo nº 2 — Data 14/05

O professor arrumou um pote com frutas de plástico e conversa com os alunos mostrando as frutas.

Prof.: Vamos ver o que tem aqui no balde? O que é isso?

Alunos: D faz para J movimento de descascar banana.

Prof: M pega a banana. Come a banana. Para quem vai dar a banana? Qual amigo vai ganhar a banana?

Aluno M dá para J, que come.

Prof.: T também descascou a banana. Jogou a casca. Tem que jogar na lata do lixo, se não a gente escorrega. Tem pêra lá? (mostra)

Aluno M mostra o quadro.

Prof.: Dá, dá, dá a pêra.

Aluno M: Dá.

Prof.: Lavou, tirou a casca e jogou no lixo. É igual J fez com a banana. Tem que descascar com a faca.

Aluno D corta a pêra e bebe.

Prof.: Você cortou e bebeu. O que sai água é coco. A maçã. Comer tudo, fica forte. Arranca uva só para brincar. A maçã. Caiu no chão. Ficou suja.

Exemplo nº 3 — Data 02/06

O professor sentado no chão conversa com aluno sobre seu corpo.

Prof.: Quem é essa aqui? Menino, menino. (Aponta para os meninos).

Aluna A: Não.

Prof.: Não. É menina. O que apareceu aqui? Pintadinho aqui. O pescoço. O pescoço.

Alunos passam a mão no pescoço.

Prof.: Vamos ver o que tem aqui. O pé, o pé. Olha lá o pé. Olha aqui. A mão. O dedo. Um dedo. Dois dedos. Três dedos. Quatro dedos. Cinco dedos.

E a outra mão é igual. A unha. A unha. A unha é comprida. A do R é curta.

As respostas do professor em entrevista individual ao pesquisador reafirmam que a linguagem preferencialmente usada é a oral. O professor demonstra crer que cabe a ele dar a linguagem ao aluno, ensinando-a através de técnicas e recursos concretos, utilizando uma fala simples e filtrada. Respostas que evidenciam essa atitude são reproduzidas a seguir:

Exemplo nº 1

E: Que tipo de linguagem você usa?

EP: Eu procuro usar a linguagem oral o tempo todo. Eu falo o tempo todo, procurando também quando eu não consigo, por exemplo um

momento de perigo; saio correndo. Procuro usar, assim, dramatizando com eles... sento no chão, canto, brinco mas procuro usar a linguagem oral o tempo todo. Porque até minha experiência anterior eu nunca tinha visto Sinais na minha vida.

Exemplo nº 2

E: Você trabalha então com a linguagem oral, linguagem corporal, com dramatização, com desenhos e os gestos espontâneos. Você não trabalha com Língua de Sinais e nem os alunos não têm?

P: Os alunos eles usam por exemplo: casa..., algumas coisas assim que eles vêem os alunos maiores e que eles, percebem assim como algumas pessoas possam utilizar com eles. Agora, comigo eles procuram falar, desenhar, eles procuram entrar em sintonia, vamos dizer assim... Se eu falo o tempo todo e tal, eles estão desenvolvendo o que eu estou dando para eles, eu acho que a lógica é mais ou menos por aí.

Tipo de linguagem do aluno

Nesta classe o tipo de linguagem predominante é a corporal, e a oral é sempre referente ao presente. Os dados da observação, abaixo descritos, evidenciam essa tendência.

Exemplo nº 1 — Data 09/04

Os alunos estão sentados nas cadeiras e com os fones do aparelho de amplificação coletiva.

Prof.: Vamos pegar as bolinhas. As bolas do aniversário (aponta para o cartaz no mural).

Bola verde (aponta).

Vocês não aprenderam essa cor: laranja.

Aluna J: (aponta o cartão azul).

Prof.: Roxa. Não é igual. Amarelo.

Aluna A: “A a o” (amarelo tenta falar).

Os outros só olham.

Prof.: Vou pegar mais uma bola. Vermelha. E essa tem lá? Rosa.

Aluna A: Depois (faz com o corpo).

Prof.: É depois a tia vai ensinar.

Exemplo nº 2 — Data 24/04

Professor abre as janelas e arruma o aparelho de amplificação sonora coletiva. Crianças sentam em semicírculo.

Prof.: D veio hoje?

Aluna A: “Não” (oral).

Prof.: O que tem lá fora?

Aluna A: Sol (oral).

Prof.: Hoje é sexta-feira, dia 24. Amanhã é sábado não tem escola. Domingo não tem escola. Faltam alguns dias para acabar o mês. Depois vem o mês de maio, mês da mamãe.

Prof.: Vamos recordar as letrinhas?

Alunos: “A, o u” (oral). Todos os alunos tentam repetir.

Exemplo nº 3 — Data 05/06

Professor conversa sobre alimentos, mostra gravuras e pede para as crianças desenharem.

Prof.: O que você vai desenhar?

Aluno M: “O” (tenta falar ovo e mexe com os braços como asa).

Aluno D: Piu Piu. (Interpreta erradamente o colega).

Aluno D para aluna A: Bola (faz com o corpo movimento de jogar bola).

Aluna D para aluno D: (faz como se estivesse segurando xícara).

Prof.: Ótimo. Pega o apagador. Vou pegar o leite, o pão que a menina está comendo. Vou pegar o ovo. (Pega os cartões).

Aluno M.: (Faz com o corpo como se tivesse asas).

Prof.: Vou pegar o peixe.

Prof.: Quantos alimentos eu peguei? Um... Quantos mais?

Aluna A: “Dois”.

Prof.: Quantos mais? Vamos ver de novo quantos alimentos têm?

Alunos A e D: “Um, do” (oral).

Prof.: Esse é o café. Café. Café. Vamos falar?

Alunos: Afé (tentam falar ao microfone).

Na entrevista o professor confirma que a linguagem mais utilizada pelos alunos é a corporal, embora demonstre que valoriza mais a linguagem oral. Deixa claro, ainda, que é difícil a interação, já que sem a linguagem oral a compreensão fica dificultada. O professor não consegue explicar os fatos, há limitação nas possibilidades de entendimento dos alunos, ficando restrito ao vivido, ao presente.

As respostas adiante ilustram a posição:

Exemplo nº 1

Entrevistador e professor conversam sobre a interferência da surdez na linguagem e professor diz que a compreensão do surdo é menor que do ouvinte.

“Eu tenho notado nos meus alunos que realmente fica mais difícil explicar uma coisa se ele não vivenciou aquilo, se ele não viu, se ele não participou. Você traz slides, desenhos, uma série de coisas mas não sabe a que nível ele percebeu. A resposta dele você não tem clara, nítida, como no caso de uma criança ouvinte (...) o deficiente auditivo tem uma maior dificuldade de compreensão e aceitação daquilo que a pessoa está colocando para ele...”

Exemplo nº 2

E: E hoje como é que eles estão? Quer dizer nós já estamos em novembro, final do ano, encerrando. Como é que você vê em termos de linguagem, especificamente, o que eles estão produzindo?

P: Eu achei que eles cresceram principalmente na parte de dramatizar. Na parte de fala quase nada, pelo menos eles cresceram no interior, o que eles estão colocando na massinha, na pintura, eu acho que a fala

está bem prejudicada. Agora, em termos de linguagem expressiva, de querer se comunicar, querer dar a mensagem deles através de gestos, de dramatização, eles estão colocando para fora. E quando eles vêm segunda-feira, que eu estou tentando ainda introduzir o que eles fizeram em casa, que muitos ficam vendo televisão, então eles já desenham, outros já falam televisão, tevê. Tentam emitir alguma coisa que eu compreendo. Mas ainda é uma linguagem bem fraquinha.

Exemplo nº 3

E: E como é que as crianças contam essas coisas... o que eles vêem...?

P: Gesticulando, desenhando ou usando aquilo que eles podem. Palavra-chave. Eles usam muito mais é o gesto, é o desenho quando eles querem se comunicar ou trazem alguma coisa, eles querem contar. Dá para entender. No início eu tive muito mais dificuldade mas aí, com a convivência, eles trazendo, nós fomos trocando. Agora eu consigo entender.

Os documentos obtidos (relatórios sobre os alunos) confirmam a importância conferida pelo professor à linguagem e a preferência dos alunos pela expressão corporal. Assim por exemplo com referência ao aluno T o relatório do 1º semestre de 1992 registra:

“Se comunica através de dramatizações sempre tentando emitir o vocabulário oral aprendido; sua linguagem de compreensão e emissão melhoram porém está com “estalo” no /b/”.

E no 2º semestre de 1992:

“Fixou as vogais, algumas consoantes, algumas cores e partes do corpo, números e suas quantidades. Continua tentando emitir o vocabulário aprendido, porém continua com estalo na emissão do /b/”.

Quanto ao Aluno D, no 1º semestre de 1992:

“Comunica-se através de dramatizações e usa o vocabulário oral aprendido.”

E no 2º semestre de 1992:

“Sua voz está mais nítida emitindo um vocabulário aprendido.”

Tipo de prática pedagógica

A prática pedagógica instaurada nessa turma é a do tipo oralista, tradicional, repetitiva e diretiva, com temas pré-selecionados pelo professor. Os exemplos a seguir mostram essa tendência.

Exemplo nº 1 — Data 09/04

Prof.: “Vamos sentar na cadeira. G vai sentar na cadeira. Na cadeira.” (Crianças não entendem. Professor aponta a cadeira).

Prof.: “Eu peguei o ovo do T e escondi. Ele vai ser o coelhinho e ficar aqui.” (Professor levanta e mostra como fazer: vai a vários cantos da sala procurando o ovo).

Prof.: “Quem vem?” (Crianças não se manifestam). “Vem M. Olha a orelha do coelho. D vai pegar o ovo dentro da bacia e vai esconder o ovo.” (D esconde no mesmo lugar que o professor havia escondido antes).

Prof.: “Não! Vamos esconder em outro lugar. Vai procurar o ovo. O ovo vermelho”.

Aluno M: “D vai ser o coelhinho e M vai esconder o ovo. Toca o tambor”. (Professor escolhe as crianças).

Prof.: (Achou).

Prof.: “A vai esconder. T vai pegar e esconder o ovo. (Todo mundo vai esconder no mesmo lugar diz o professor para o pesquisador).

Exemplo nº 2 — Data 10/04

Prof.: “Vamos pintar o papel todo. Vamos pintar para fazer o ovo da Páscoa. Vai mete a mãozinha dentro. Tira a mão. Vamos colocar a fita verde. O ovo da Páscoa. O ovo. Outro ovo da Páscoa. O ovo vermelho da Páscoa. Vou colocar a fita verde no ovo.”

Aluna A: (Segura o papel e professor coloca a fita).

(Observação do pesquisador: professor dá força à palavra ovo).

Prof.: “Segura J. Vou pegar sua mão. Viu o ovo da J”.

Prof.: “Vai enfia a mãozinha aqui para fazer o ovo. O ovo da Páscoa. Vou amarrar o ovo. Vou amarrar o ovo da Páscoa. O ovo da Páscoa do D”.

Prof.: “Amarelo. Enfia a mão R. Desenhamos o ovo. A tia vai botar a fita. Verde. A fita é verde.

Prof.: “Vem R. A tia botou a fita verde no ovo do R. No ovo do R”.

Prof.: “Esse ovo é de ...”

Aluno D: Eu (aponta para si próprio).

(Observação do pesquisador: o professor faz a mesma pergunta para cada um dos 5 alunos).

Prof.: “O aniversário do coelhinho é depois. Vamos colocar o ovo dentro da bacia.”

Exemplo nº 3 — Data 04/06

Professor está trabalhando figuras geométricas.

Prof.: “Agora vamos sentar no chão. Cadê a laranja? Igual ao círculo que eu desenhei.”

Aluno R: (pega verde e depois o azul).

Prof.: “Você também vai pegar o laranja. T vai pegar laranja.”

Prof.: “R pode desenhar o sol. A pode desenhar outra coisa. Pensa em outras coisas que a gente desenhou.

Para o professor da turma A sua prática pedagógica vem marcada pela diretividade, com ênfase na ação do professor e na passividade dos alunos, no conteúdo e temas pré-definidos. Em suas respostas à entrevista, isto fica evidenciado.

Exemplo nº 1

E: Em termos de variedade de linguagem (corporal, oral, etc.) qual você considera mais importante e como você trabalha cada uma delas?

P: “Eu procuro também trabalhar no início da aula usando a aparelhagem ou não, dependendo... Eu procuro dar ênfase ao oral e daí

partir para o resto. Vamos dizer assim: através da linguagem oral, se você traz alguma coisa, trabalha em cima daquilo; dali você vai aproveitando para o restante. Se é uma história, dramatiza; se apareceu as cores, você aproveita, se aparece numeração, procura incentivá-los de uma maneira assim, vamos dizer didática, que você chega e senta, porque tem turmas que não sabem fazer isso, de uma maneira assim didática, estruturada.”

Exemplo nº 2

Continuando a explicação anterior o professor diz...

P: “Mas foi um tempo que realmente eu tive que passar, que foi aquela didática bem assim antiga. Claro, eu consegui que eles me dessem o retorno em cima da aprendizagem, principalmente visando a escolaridade, que é a ênfase que no Jardim II, pelo menos para eles saírem com algum conteúdo, pois só rabiscavam. Eu comecei a pegar os destaques dos outros para incentivar aqueles que estavam muito lá embaixo, tentando uma cobrança para eles crescerem... Eu procurava dar a linguagem para eles.

Anexo 7 — Dados qualitativos referentes à Filosofia da Comunicação Total

Dados qualitativos Turma B — Filosofia da Comunicação Total

Para facilitar a compreensão dos exemplos abaixo deve-se observar a legenda: (O) linguagem oral; (S) linguagem sinalizada; (OS) linguagem oral e sinalizada; (C) linguagem corporal; (P) linguagem plástica; (E) linguagem escrita.

Tipo de linguagem do professor

Nessa classe o tipo de linguagem que predomina é a oral e sinalizada, completa. Os exemplos abaixo, colhidos nas observações em turma, ilustram essa tendência.

Exemplo nº 1 — Data 1º/04

Os alunos estão com seus próprios cartões de nomes.

Prof.: Vamos pensar. Como vamos separar? Em dois: um aqui. Pensar diferente, cada um pensa diferente como separar os cartões. (OS).

Aluna R: Homem, mulher. (OS)

Prof.: Como? (OS)

Aluno J: Óculos. (OS)

Prof.: Óculos? Ficaram em casa. Eu e V não temos. Óculos hoje não tem ninguém. Tem que pensar em outra coisa. (OS)

Aluno J: Homem, mulher. (OS)

Prof.: Eu não quero igual. Pensar diferente, outro. (OS)

Aluna R: Roupas. (S)

Prof.: Cadê igual?

Aluna V: Igual G. (OS)

Prof.: Então levanta. Vamos separar assim por roupa. E eu, onde fico? Aqui? Certo.

Observação (Aluna R separa as crianças e o professor segundo o critério camisa de manga/camiseta. Professor depois desenha dois cartões para que os alunos digam os nomes daqueles que vestem camisas e camisetas e escrevam abaixo dos cartões).

Prof.: Então vou fazer aqui. Quem não tem manga?

Alunos respondem.

Prof.: E você R, é onde?

Aluna R: (Coloca seu nome abaixo do cartão correto).

Exemplo nº 2 — Data 15/04

A partir do interesse demonstrado pelas crianças em saber sobre nascimento de animais a professora fez aproximação com a questão da Páscoa e o ovo. Mostra ovo de galinha e de codorna (cru e cozido) e de chocolate.

Prof.: Quebrou esse ovo pequeno. Esse ovo pequeno é de galinha? Olha o ovo.

Aluna R: Piu Piu. (O)

Prof.: Esse ovo é grande. De quem é?

Aluna Ju: Galinha. (OS)

Prof.: Pode quebrar esse? É da galinha? É de chocolate?

Aluna V: Branco. (OS)

Prof.: A cor é diferente?

Aluna V: Diferente. (S)

Prof.: Marrom. Ih! É igual chocolate (em LIBRAS marrom e chocolate são iguais). Prof.: Esse ovo não é branco.

Aluno J: Dentro. (S)

Prof.: É tá guardado aqui. A gema e a clara são iguais. Só que um é pequeno, outro é grande. Vai sair galinha daqui?

Aluna Ju: Tem (ri). Não. (S)

(Professor quebra o ovo. Todos atentos.)

Aluna Ju: Grande, pequeno. (OS)

Prof.: Você pode comer? Por quê?

Aluna Ju: Não. Ruim, precisa fogo. (OS)

Observação: (Crianças vão uma a uma ver o ovo cozinhando no fogo).

Exemplo nº 3 — Data 13/05

Aluna traz num saco uma cigarra morta e mostra.

Aluna G: (Ri da professora que se assusta).

Prof.: Pensei que estava viva. Levei susto. Vamos ver agora a cigarra que cantava na árvore.

Aluna Ju: Pegou rápido. Voa. A tia e mamãe pegaram. (OS)

Prof.: Ela não morde. Morreu Ju.

Observação: (Pesquisador mostra a cigarra: olhos, as pernas, boca, asas.)

Prof.: Ela não pode cantar. Como é nenê da cigarra? Como é o filhote do inseto?

Aluno Jo: (Mostra outro inseto no chão). (C)

Prof.: Não é igual não. É diferente. É inseto mas é outro diferente. Esse é igual à formiga, mosquito. Bota ovo.

Aluno Jo: (Levanta-se e mostra no mural as gravuras).

Prof.: Todos que voam assim, botam ovo.

Prof.: Ju, essa tá viva? Pode voar agora?

Aluna Ju: Não pode, morreu. (S)

Em entrevista ao pesquisador o professor confirma que a criança surda possui linguagem, que todas as formas de comunicação devem ser aceitas e incentivadas e fala sobre a importância conferida à língua oral completa (Português) e à Língua de Sinais. As respostas aqui reproduzidas evidenciam essa posição.

Exemplo nº 1

Entrevistador e professor conversavam sobre a relação surdez e linguagem oral e a utilização de aparelho de amplificação sonora individual (AASI).

P. “É... e nós temos crianças sem aparelho... Mas, mesmo assim, demonstram interesse nisso, eu senti que esta turma mostrou interesse que está a fim de falar também. Para mim, por exemplo, eu sempre falava sobre a questão: que é que tem que priorizar, porque é uma escola especial... Eu procuro falar com frases completas, explicando tudo.

Então eu estou sempre incentivando para que a criança fale, mas não é o mais importante, eu não... Este é um dado muito difícil. Não vamos só ficar em cima dele. Nós começamos a trabalhar este ano no 2º semestre em cima da consciência, ou seja, quem é surdo e quem não é surdo.”

Exemplo nº 2

Entrevistador e professor falam sobre a visão de linguagem.

P. “E eu acho que em todos os aspectos, no afetivo, no emocional, com a família e com relação conosco também, no cognitivo, precisa da linguagem. Precisa para expressar o que ele está pensando, porque se ele está fazendo pergunta, está falando algumas palavras dessa frase, mas o fundamental para mim é que está mostrando o que pensa, tem linguagem interna, tem linguagem para falar das coisas que acontece... Essa turma está assim, inclusive não só comigo, e isto é um fator importante. Não só com a professora, que é aquela que acompanha, que está todos os dias, e já entende tudo isso, mas também com outras pessoas da escola, com outras professoras. Não podemos ficar filtrando, diminuindo, as frases.”

Exemplo nº 3

Entrevistador e professor conversam sobre a questão da linguagem e a interação entre as pessoas.

P: Então, eu acho, não consigo mais ver o trabalho com a criança surda que você não abra este canal, quer dizer pensamento, de abstração e de linguagem de uma criança de 5 e 6 anos.

A Língua de Sinais, ela agora tem que fazer parte de todo o trabalho, quer dizer, ela tem uma estratégia mesmo de você se aproximar, romper essa barreira aí que tem para estabelecer uma comunicação. Usar todos os tipos de linguagem de forma prazerosa e eficaz é fundamental.

As anotações feitas durante o Conselho de Classe confirmam a visão do professor a respeito da utilização da linguagem oral e sinalizadora e a contribuição dessa prática para modificar o mundo do surdo. Assim, por exemplo:

“A explicação para a criança surda é importante. Para poder ampliar as possibilidades, para pensar sobre hipóteses. Quando uma criança falta é essencial que a mãe e o professor falem sobre isso, expliquem para ela usando todas as formas. Isso é ampliar o mundo, ampliar o discurso delas.”

Tipo de linguagem do aluno

Na turma B o tipo de linguagem predominantemente nos alunos é a oral e sinalizada, espontânea e associada a fatos do passado, presente e futuro. Abaixo estão registrados exemplos colhidos nas observações de classe que indicam essa tendência.

Exemplo nº 1 — Data 20/05

Professor e alunos preparam-se para um passeio e conversam.

Prof.: Aonde vamos passear?

Aluna G: Ver animais. (S)

Aluna Ju: Girafa, filhote. (S)

Aluna G: Macaco. (S)

Aluno Jo: Macaco. (S)

Aluna R: Hipopótamo. (S)

Aluna V: Elefante. (S)

Aluno Jo: Leão. (OS)

Prof.: O tigre.

Aluna Ju: Eu tenho três blusas. (O) (Conta as blusas de cada criança).

Prof.: Por que você tem três roupas? Tá calor...

Aluna Ju: Mamãe falou pode três. Hoje teve frio e chuva (quando acordei. (OS)

Exemplo nº 2 — Data 25/05

A aluna chega contando sobre uma festa.

Aluna R: Aniversário ontem. (S)

Prof.: De menino ou menina?

Aluna R: Menino. (OS)

Prof.: Quantos anos? 1,5?

Aluna R: 3. (S)

Aluna G: Ontem? (S)

Aluna R: Sim. (C)

Prof.: Você foi junto com quem?

Aluna R: Mamãe, não. Dormindo (OS). Irmão. (S)

Prof.: Você foi passear Jo? R. falou que foi passear no aniversário do amigo pequeno. R. foi passear, e você?

Aluno Jo: Não (C)

Prof.: Você ficou só em casa?

Aluno Jo: Esperando mamãe. Esperando dinheiro pra comprar chocolate. (OS)

Aluno Jo: Vi televisão Sílvio Santos. Irmã B viu Xuxa e irmão F... não. Espera, não lembro. (OS)

Exemplo nº 3 — Data 27/05

Alguns alunos trabalham com massa plástica e outros, desenham.

Aluno Jo: (Faz microfone de massa e canta) Aaa. (O)

Aluna Ja: Pirulito? (S)

Aluno Jo: Microfone igual cigarra que canta. (S) (Referência à história da cigarra e formiga contada meses atrás).

Nas entrevistas o professor tece comentários sobre a linguagem espontânea dos alunos que, através da língua oral e/ou da Língua de Sinais fazem associações entre fatos acontecidos em casa e na escola, falam sobre o passado, o presente e o futuro. As respostas abaixo ilustram essa visão:

Exemplo nº 1

O professor comenta que os alunos, na interação, passaram a usar a linguagem.

“... Pois é, aquela troca entre eles...”

“A Língua de Sinais tem que estar presente. As crianças interagindo com crianças surdas ou ouvintes, com adultos surdos e ouvintes ampliam o vocabulário.”

“Eu ouvi a mãe de R falando, agora na reunião que fiz no final do ano, que agora ela queria saber tudo, queria saber da televisão e da novela, estava impossível...”

Exemplo nº 2

O professor comenta sobre a linguagem espontânea das crianças, sobre o uso de qualquer tipo de linguagem:

Prof.: “... Eu acho que tem sido este o meu principal pensamento: não dá para esperar, em todos os sentidos, que ela (a criança) desenvolva essa linguagem oral para depois se desenvolver por si...”

E: ... é como se fosse a primeira etapa, como se tudo o mais fosse decorrência...

Exemplo nº 3

O professor fala sobre mudanças nos alunos.

Prof.: “É, eu sinto que em termos, assim, lingüísticos que nós estamos tendo uma visão maior de linguagem. Eu acho que eles estão assim muito bem para a idade deles...”

É assim, podendo pensar sobre o futuro também quer dizer, pedir coisas para frente, com Sinal, quer dizer, cobrar uma promessa feita anteriormente. Falar do presente, do passado e do futuro.

... Quer dizer, tudo o que faz parte do dia a dia daqui é falado, é conversado, é discutido, é desenhado, então eu acho que eles estão, assim, podendo mostrar o que pensam, fazer relação entre as coisas, juntar, fazer relação mesmo com a vida deles...”

Os documentos abaixo indicados confirmam o uso (espontâneo) de vários tipos de linguagem.

Exemplo nº 1 — Fonte: Relatório semestral de avaliação do aluno — junho/92.

“Seu desejo de comunicar-se é enorme, conta fatos e conversa muito através da Língua de Sinais, às vezes de maneira agitada, parecendo ansioso por fazer-se entender, coloca sempre seus pensamentos, desejos e opiniões”.

“Sua compreensão global é excelente, bem como sua leitura labial, mas não apresenta oralização e tem dificuldade de articulação”.

“J. Adora desenhar (sempre pede para fazê-lo) e constrói cenas completas, gostando de explicar o que fez”.

Exemplo nº 2 — Fonte: Relatório semestral de avaliação do aluno — dezembro/92.

“V. continua bem no grupo, está mais falante, conversando com os amigos e ampliando suas relações com os outros professores e com as inspetoras”.

“Seus desenhos apresentam poucos detalhes, apenas esboça cenas e sua figura humana ainda está incompleta.”

“Participou com interesse das atividades de leitura e escrita, reconhece o nome de todos tanto oralmente quanto em sua forma escrita e utiliza o alfabeto digital e escrito.”

Exemplo nº 3 - Fonte: Anotações do 1º Conselho de Classe

“Desejo grande de comunicação. Busca a comunicação com todos: oral, Sinal, mais Sinal, corporal...”

“Senti que no início ele se atropelava. Ele organiza o pensamento para os outros. Ele faz isso e dá para entendê-lo.”

Tipo de prática pedagógica

Nesta classe o tipo de prática pedagógica encontrado é o construtivismo, baseado nas várias possibilidades de uso da linguagem e com temas negociados entre professor e alunos. Abaixo seguem exemplos retirados das observações realizadas em turma e que indicam essa tendência:

Exemplo nº 1 — Data 27/05

Aluna Ju: Lu não é surda. (OS)

Prof.: Lu é surda igual a vocês?

Aluna Ju: Escuta. (S)

Aluna Va: Lu não é surda. (S)

Prof.: Você G é surda?

Aluna G: É. (O)

Prof.: Você Jo é surdo igual Va, G, Ju Ja? Lu não é surda.

Aluna Va: Professora escuta. (OS)

Prof.: Certo. Lu pode estudar aqui?

Aluna Ju: Não. (C)

Prof.: Por quê? Por que Lu não pode estudar aqui? Aqui é só para surdo. A Lu não é surda. Ela ouve. Pode estudar aqui?

Aluna R: Não, outra escola. (OS)

Prof.: Você tem irmã Va: V. Ela é surda?

Aluna Va: Não. (O)

Prof.: Jo, B é surda?

Aluno Jo: Som. Ouve flauta. (S)

Exemplo nº 2 — Data 13/05

O professor escreve no quadro nomes e esconde, só deixando aparecer a inicial. Coincidentemente várias crianças têm nomes com a mesma letra inicial, o que permite ao professor solicitar antecipação.

Prof.: Vamos ver de quem é o nome. Só um pedaço.

Aluna V: J. (Letra). (S)

Prof.: De quem pode ser?

Aluna V: Jane.

Aluno João: João. É o ... (OS)

Prof.: Será?

Aluna Jane: Eu. (O)

Prof.: É Jamyle? É Jane?

Aluna Jy: Não. (O)

Aluno João: Eu. (O)

Prof.: Por que Jo? (Professor descobriu a 2ª letra)

Aluno Jo: Tem o. (S)

Prof.: João, certo!

Prof.: João tem dois nomes: Jo R.

Aluno Jo: Eu (O) (aluno usa o alfabeto digital para escrever seu nome completo).

Prof.: E esse quem é?

Aluna Ja: Eu. (O)

Aluna V: Juliana, tem u. (E).

Aluna G: Jane. (OS)

Aluna Jo: Um, abre (Pede ao professor para deixar aparecer mais uma letra) (S).

Prof.: De quem é? (Ja)

Aluna Ja: Eu. (Jane).

Exemplo nº 3 — Data 29/04

Prof.: Vai mostrar só. Eu vou falar, de braços cruzados. Falar só. Tem que olhar. Sem mão. Cadê o macaco Ju?

Aluna Ju: (aponta). (C)

Prof.: Cadê o leão, Jo?

Aluno Jo: (aponta). (C)

Prof.: Cadê o boi V? “Chutar” não vale.

Aluna V: (mostra várias figuras).

Prof.: O boi. Mostra Jo.

Aluno Jo: Boi (OS)

Obs.: Aluno Jo sabe todos os nomes e o professor brinca com ele segurando suas mãos porque ele “dá cola”, sinalizando para os colegas.

Prof.: Você fala pra mim. Sinal, não. (Alunos falam.)

Aluno Jo: Leão. (O)

Prof.: Leão.

Aluna Ju: Cavalo. (O)

Prof.: Cavalo. Tou boa. Tem que olhar para a boca.

Aluna V: Ato. (O).

Prof.: Gato.

O professor confirma na entrevista a valorização dos vários tipos de linguagem, a troca de alunos e professor no estabelecimento da relação e a negociação dos temas entre ambos. A conversa gira em torno do

prazer da fala para o surdo e a questão de escola especial. Os exemplos reafirmam a atitude.

Exemplo nº 1

P.: “... então estou sempre incentivando para que a criança fale, mas não é o mais importante...”

... nós começamos a trabalhar no 2º semestre em cima da consciência, ou seja, quem é surdo e quem não é surdo... E nós fizemos uma visita a uma escola comum e trabalhamos antes que a escola era de ouvintes... Por dentro mesmo, ver o que se faz na escola e eles viram tudo, quer dizer, que eles viram as atividades de artes junto com outras crianças, lancharam, fizeram outras atividades do pré juntos... a entrada, os nomes que a turma está trabalhando também, é a mesma coisa; a cartela, o nome e tal. E eu havia falado com eles que as crianças daquela escola não sabiam o alfabeto manual e nós líamos o cartaz (No cartaz que levaram tem o alfabeto escrito e o correspondente alfabeto manual).

Que havia coisas que eles sabiam e coisas que eles não sabiam... e isto foi muito bom. Nós demos um cartaz de presente para a turma.

E as crianças surdas ficaram bem à vontade, bem abertas.”

Exemplo nº 2

E: “... Você falou bastante da linguagem oral e a importância da linguagem de sinais. E além destas duas formas, você trabalharia outras linguagens: corporal, dramática, plástica, escrita?”

P: “É, eu acho que tem a coisa da pré-escola em que todas as formas de linguagem fazem parte do trabalho. Porque eles trazem o texto, assim da expressão corporal, essa coisa de precisar muito ainda de expressar com o corpo inteiro. É assim que a gente tem que estar atento... Eu comecei a exigir deles que eles pudessem contar com uma coisa que é a expressão corporal, dramática mas, num determinado momento, por exemplo, contando uma história, ou contando um fato ocorrido em casa, ou no sábado passado eu comecei a pedir para, espera aí...”

Passei a exigir mais assim: o que aconteceu, o que você fez, o que você viu, como é que foi, quem, o que você fez... Faz referência... falar sobre os passeios... poder contar mesmo...

Aí vai uma preocupação da leitura e da escrita. Eu não sei se por coincidência ou não, mas quem tem facilidade de leitura labial tem se dado melhor com esta coisa da escrita, da leitura. Então eu fico bem contente em ver o avanço em leitura labial, compreensão da linguagem oral mesmo."

Exemplo nº 3

E: "Estão mais trabalhando no conjunto, numa coisa assim, eu e o outro..."

P: "Trocar mesmo, "escutar" a fala do outro; tipo assim o que está pensando, eles conversam de tudo entre eles e comigo e também com outras pessoas.

... tipo assim, no dia em que fizemos receita de bolo sentamos, escrevemos. Depois o passeio e aí nós fizemos um texto juntos, do que se viu; por exemplo, vimos o açougueiro, o que ele fazia, enfim, despertando para isso..."

Os documentos relativos ao Conselho de Classe e relatórios dos alunos indicam a tendência à troca e negociação entre as partes como estão exemplificados abaixo:

Exemplo nº 1 - Fonte: Anotações do 1º Conselho de Classe

P: "Elas têm interesse em tudo que acontece. Relacionam fatos de casa e escola. Há intercâmbio entre casa e escola. Querem saber o que está ocorrendo. Eu tenho buscado mostrar isso: explorar, perceber, dar recado."

Exemplo nº 2 - Fonte: Anotações do 1º Conselho de Classe

"Tenho certa ansiedade de querer muito do grupo e de mim. (Tenho que) aproveitar o que traz e dali poder propor as atividades, por exemplo, as formigas trazidas pelos alunos, que deu no assunto animais mamíferos, animais nascidos de ovo, nós, os homens... Eles trazem coisas e sugerem temas e eu aceito se for bom para o trabalho."

Exemplo nº 3 - Fonte: Relatório semestral de avaliação do aluno - dezembro/92.

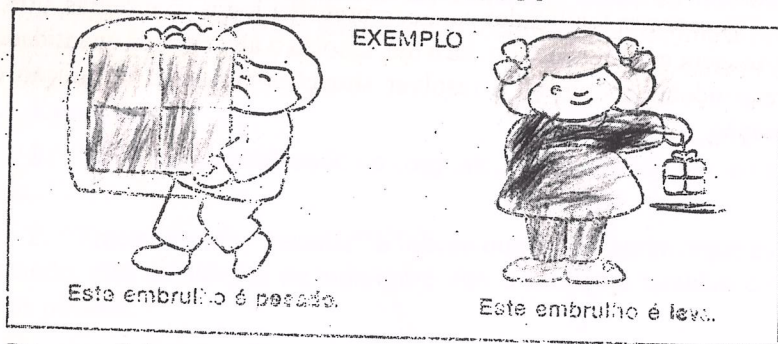
"O J continua muito interessado no trabalho de Jardim II que vem sendo desenvolvido tanto no que diz respeito à leitura e escrita, quanto às relações lógico-matemáticas."

"Demonstra facilidades para compreender jogos com regras, utiliza contagem em situações do dia a dia, associa o algarismo à quantidade correspondente e começa a resolver situações-problema de adição e subtração.

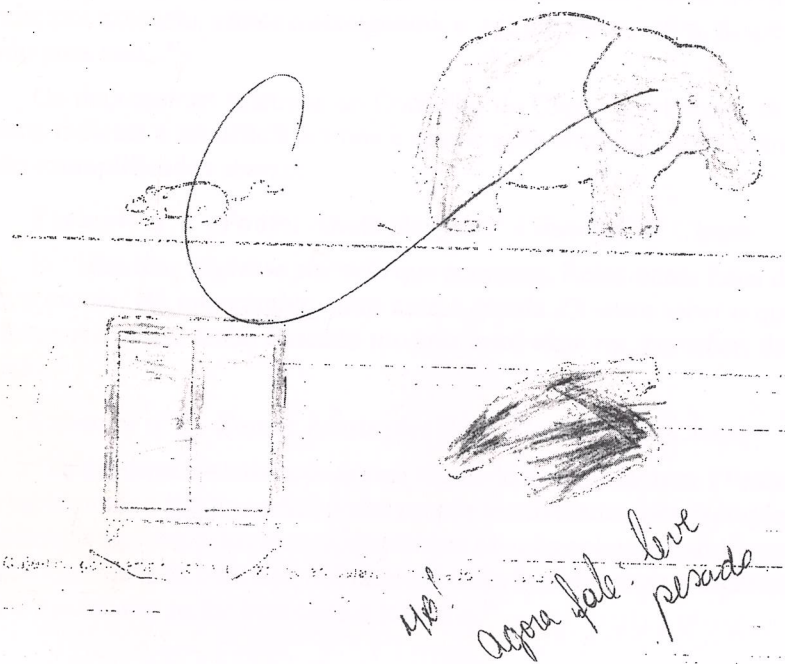
Anexo 8 — Trabalhos dos alunos das turmas A e B

Nome: Daniel

Pesado ou leve?



Faça uma linha em volta do que é mais pesado. Sublinhe o que é mais leve.

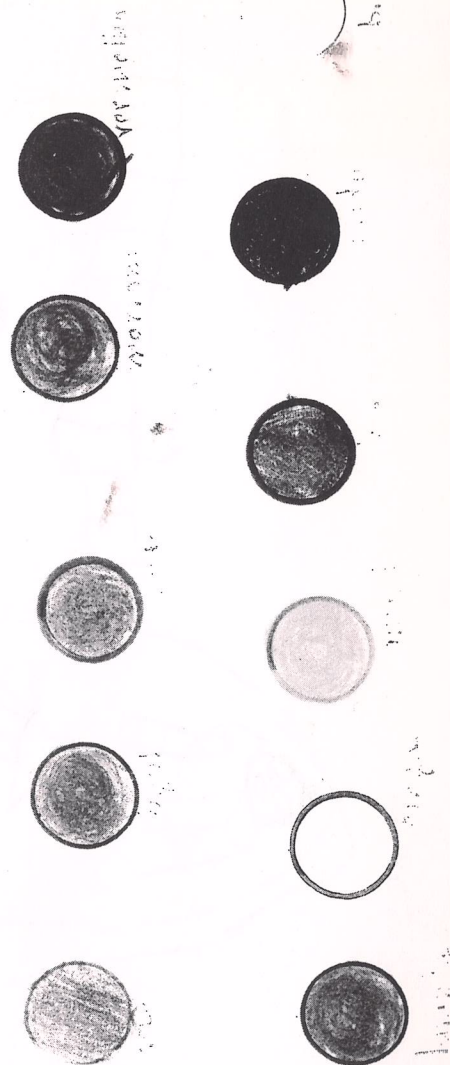


copie e fale o seu nome:

Renato

Renato

Pinte, fale e mostre as cores:



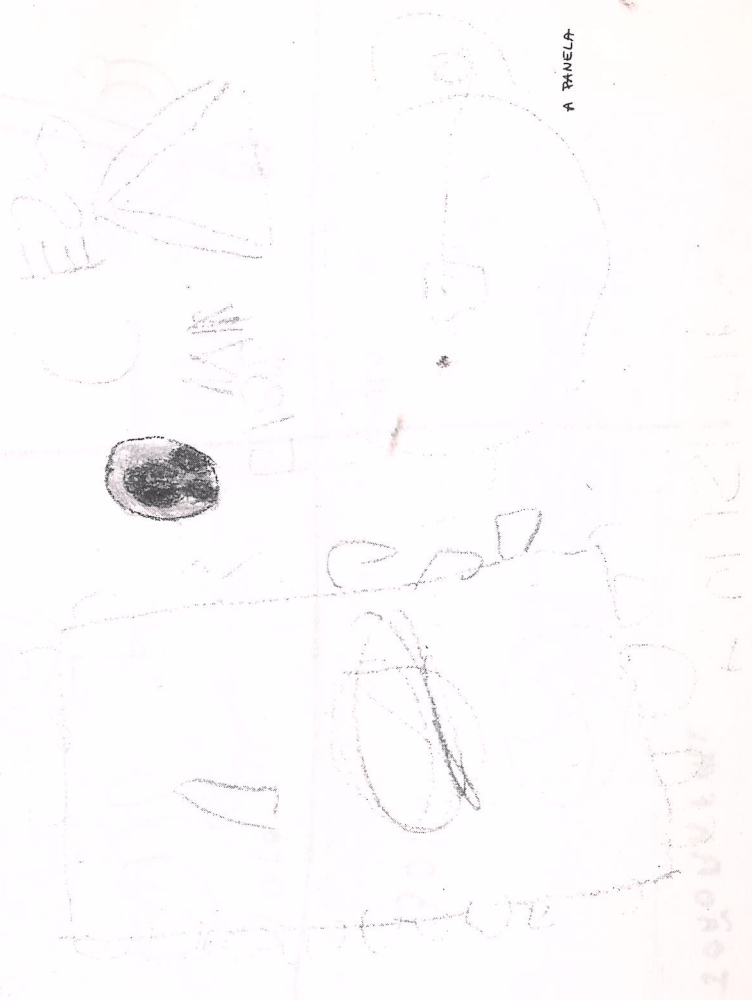
Quarta
Desenho da história
Tina, 1999, Coto



GRAZIELLE

FAZENDO O DOCE

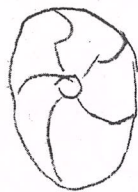
Tercina 3 13/4



A PANELA

JOÃO RAFAEL

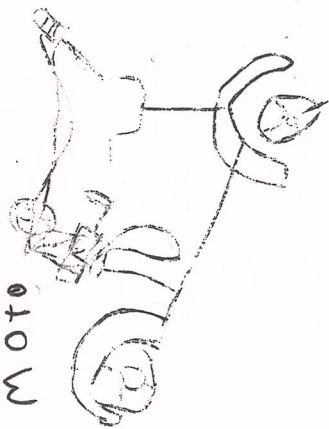
(desenho de uma bola de futebol)



BOLA

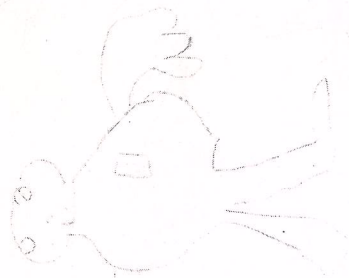
A bola vermelha

MOTO

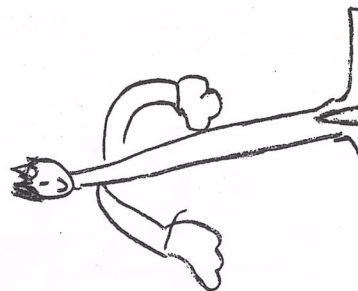


MULA

a mulher gorda

M-1-90
Tema B

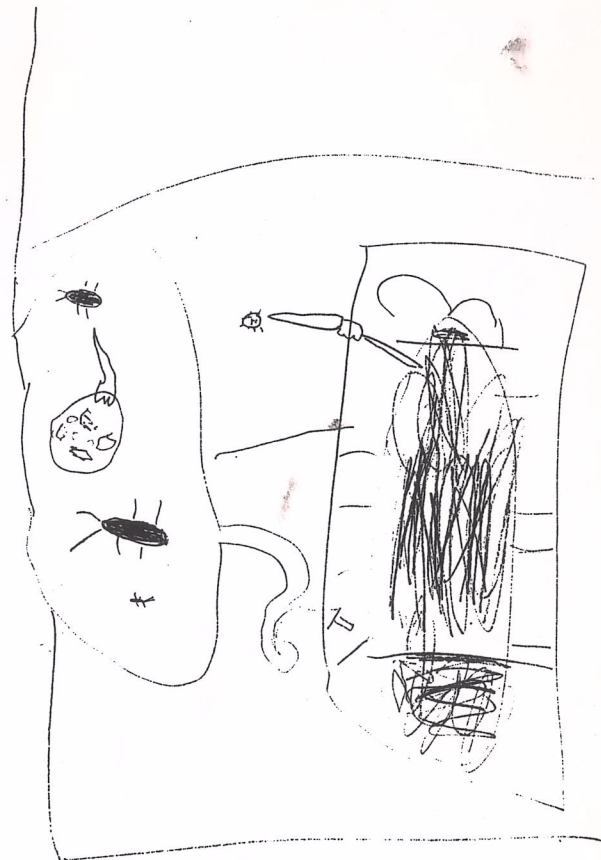
OMÉ



As Formigas

6/4/92
Tema B

JOÃO



ESTA OBRA FOI FORMATADA
E IMPRESSA PELA
IMPrensa NACIONAL,
SIG, QUADRA 6, LOTE 800,
70604-900, BRASÍLIA, DF,
EM 1997, COM UMA TIRAGEM
DE 4.000 EXEMPLARES



⑤