

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A ESCRITA INICIAL DE UMA CRIANÇA SURDA COM IMPLANTE COCLEAR

Esmeralda Figueira Queiroz

Brasília
2008

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A ESCRITA INICIAL DE UMA CRIANÇA SURDA COM IMPLANTE COCLEAR

Esmeralda Figueira Queiroz

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^ª Dra. Celeste Azulay Kelman.

Brasília
2008

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A ESCRITA INICIAL DE UMA CRIANÇA SURDA COM IMPLANTE COCLEAR

Esmeralda Figueira Queiroz

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Celeste Azulay Kelman
(Orientadora)

Profª Drª Albertina Mitjás Martínez
(FE - UnB)

Profª Drª Diva Maria M. de Albuquerque Maciel
(Membro Externo - IP-UnB)

Profª Drª Maria Carmen Villela Rosa Tacca
(Membro Suplente - FE-UnB)

“Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes.”

Bakhtin

Ao meu filho, Ciro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida. Ao Sagrado Coração de Jesus a quem consagro o meu coração a cada dia.

Aos meus pais, Thomé e Euterpina, porque são incansáveis na dedicação e zelo pelos filhos.

Aos meus irmãos, Zé, Jules, Dininha, Antônio de Pádua, Fred e Queiroz pelo apoio a cada passo da minha caminhada. Ao Zé, pelos infindáveis favores. À memória do Vasquinho.

Ao Ciro pela companhia em todos os momentos.

À minha querida orientadora, Prof^a Celeste, pela grandeza da sua sabedoria, pelo apoio e referência que é para mim.

À querida professora Albertina, porque me tomou pela mão, me acolheu e muito me ensinou com carinho e criatividade.

À Prof^a Diva, Prof^a Albertina e Prof^a Carmen por terem aceitado compor a banca examinadora.

À Prof^a Carmen, Prof^a Elizabeth Tunes, Prof. Renato Hilário (meu amigo), Prof^a Benigna, Prof^a Stela Maris e demais professores do mestrado, que em suas disciplinas contribuíram na construção do meu conhecimento.

Aos participantes desta pesquisa. Em especial ao Vítor, que marcou a minha vida profissional desde os seus primeiros meses. E neste reencontro aguçou o meu olhar para a ciência, ao mesmo tempo em que me inspirou e me sensibilizou ainda mais para as complexas questões da surdez.

Às colegas da UnB Sônia, Helen, Penélope, Edeilce, Tuxi, Mirelle, Betânia, Geandra, Patrícia Raposo, Ana Luísa, Cristina, Maristela, Maria Eleusa pelo apoio e contribuições valiosas.

À tia Cremilda pela doce presença em todos os momentos da minha vida.

À minha amiga Denise Návia, pelo privilégio da amizade de tantos anos.

Aos meus amigos do Ceal porque são pessoas que me são caras.

Ao Pe. Gabriel pela alegria e conforto da amizade e exemplo de sabedoria e simplicidade.

RESUMO

A investigação que se apresenta trata de um estudo sobre a construção da escrita inicial de uma criança surda com implante coclear. O sujeito deste estudo é um menino de sete anos, filho de pais surdos e com surdez profunda congênita. Recebeu o implante aos quatro anos, quando já era fluente em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), uma vez que esta era a sua língua materna. Matriculado em escola regular, o seu processo de alfabetização é orientado pela metodologia oralista, a qual renuncia à utilização dos sinais neste processo. Estudos sobre implante coclear são recentes no Brasil, mas versam basicamente sobre (re)habilitação auditiva. Entretanto, estudos sobre as implicações pedagógicas do implante praticamente inexistem. Alguns estudos (estrangeiros) divulgam os benefícios deste dispositivo e o sucesso escolar de seus usuários. A experiência visual é um fenômeno importante na surdez e deve ser explorado nas classes inclusivas. A partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, a escrita é entendida como um elemento cultural de aprendizagem social. Os resultados deste estudo apontam que outros fatores merecem ser considerados quando a criança que recebe o implante já tem a Língua de Sinais. A investigação proposta, com delineamento de estudo de caso, demandou observações diretas na sala de aula, com foco nas atividades de escrita e a análise microgenética destas produções, assim como a análise de entrevistas com seus pais e professoras. A análise dos dados permitiu a construção de três categorias referentes à escrita do sujeito desta pesquisa: desenho, escrita espontânea e escrita dirigida. Os resultados apontaram para o lento desenvolvimento da escrita do sujeito devido à valorização do método fônico nas atividades de sala de aula, gerando um desinteresse, apesar da sua curiosidade intelectual. Estratégias de comunicação multimodal poderiam promover aprendizagem da criança surda, bem como também desencadear aprendizagem colaborativa com seus pares ouvintes, gerando construção compartilhada de significados. Conclui-se que apesar da Língua de Sinais não ser o elemento semiótico que medeia o processo de escolarização da criança investigada, ela constitui o seu principal instrumento de pensamento e resiste a todas as formas de sua negação. O menino sinaliza enquanto realiza suas tarefas e ensina sua língua aos colegas e à professora. A discussão dos dados

construídos propõe que uma educação bilíngüe, reconhecendo e usando a língua de sinais, atenderia melhor às singularidades da criança pesquisada.

Palavras-chave: escrita, surdez, implante coclear, língua de sinais, educação bilíngüe.

ABSTRACT

This research deals with a study on the construction of the initial writing of a deaf child with cochlear implant. The subject of this study is a seven-years-old boy, congenital deaf and son of deaf parents. He received the cochlear implant when he was four years old, and already fluent in LIBRAS (Brazilian Sign Language), its maternal language. Registered in regular school, its process of reading and writing was guided by the oralist methodology, which resigns the use of sign in this process. Studies on cochlear implant are recent in Brazil, but they emphasize basically on aural rehabilitation. However, studies on the pedagogical implications of the implant practically inexistent. Some studies from other countries relate the benefits of this device and the achievement of academic success of its users. Visual experience is an important phenomenon on deaf people and must be explored in inclusive classrooms. From the historical-cultural perspective of human development, writing is understood as a cultural element of social learning. The results of this study point out that other factors deserve to be considered when the child who receives the implant is already a signer. This research has a case study delineation and demanded direct comments in the classroom, with focus on the activities of writing. The microgenetic analysis of these productions, as well as the analysis of interviews with parents and teachers allowed the construction of data within three referring categories: drawing, spontaneous writing and directed writing. The results had pointed that the slow development of the writing of the subject was due to literacy process been constructed based on the phonic method in the activities of classroom. This situation generated low attention level, although he has a strong intellectual curiosity. Strategies of multimodal communication could promote learning of the deaf child, as well as cooperative learning with his hearing peers,

generating shared construction of meanings. One concludes that although Sign Language is not to the semiotic element which mediates the process of schooling of the investigated child, it constitutes his main instrument of thought and resists in all ways to its negation. The boy signs while he carries through his tasks and he teaches sign language to his peers and teacher. Data constructed propose that a bilingual education, with the recognition and use of sign language would take better care to the unique writing development of the mentioned child.

Key word: writing, deafness, cochlear implant, bilingual education.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vi
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUÇÃO.....	11
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
Capítulo 1 – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Criança Surda.....	14
Capítulo 2 – A Educação dos Surdos.....	25
2.1- A surdez na antigüidade.....	25
2.2- O Preceptorado.....	26
2.3- O Gestualismo.....	26
2.4- O Oralismo.....	27
2.5- A Comunicação Total.....	30
2.6- O Bilingüismo.....	32
2.7- O oralismo hoje e o implante coclear.....	35
2.8- A inclusão.....	40
Capítulo 3 – A Escrita e a Surdez.....	44
3.1- A escrita nos métodos fônicos.....	57
3.2- A escrita na proposta de educação bilíngüe para surdos.....	59
II – OBJETIVOS.....	62
III – MÉTODO.....	63
3.1- Metodologia.....	63
3.2- Estratégias metodológicas.....	64
3.2.1- Estudo de caso.....	64
3.3- Participantes.....	64
3.4- Contexto.....	66

3.5-	Instrumentos e Procedimentos de Construção de Dados.....	68
A-	Observação	68
B-	Análise Documental.....	70
C-	Entrevistas semi-estruturadas.....	72
D-	Informações obtidas informalmente.....	73
E-	Procedimento.....	74
3.6-	Procedimento de Análise.....	75
	Análise Microgenética.....	75
IV –	RESULTADOS E ANÁLISE MICROGENÉTICA.....	77
4.1-	Resultado das observações.....	77
	CLASSE I.....	79
	CLASSE II	98
4.2 –	Resultado das Entrevistas e Informações obtidas informalmente.....	131
V –	DISCUSSÃO.....	140
VI –	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	153

ANEXOS

- 1- Termo de Consentimento Livre e Informado
- 2- Protocolo de Observação
- 3- Transcrições das Entrevistas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Tempo de Observação.....	70
Quadro 2 –	Categorias e Episódios	78

INTRODUÇÃO

Antes de ser o cumprimento de uma exigência acadêmica, as razões primeiras deste trabalho se fundem com uma empreitada maior, a minha própria história de vida. Ainda muito cedo, ao entrar para a escola aos cinco anos de idade sou marcada por um tênue sentimento que me acompanha por toda a vida escolar e aos poucos vai tomando a forma de reflexões e questionamentos. Antes das aulas iniciarem eu já sabia que o meu irmão Vasco, dois anos mais velho que eu, seria meu colega de aula. E juntos esperamos e sonhamos com a escola. As aulas chegaram e fomos colegas de aula durante alguns meses. Mas ele deixa de ir para a escola porque carregava consigo além da alegria e do entusiasmo as seqüelas de uma meningite, que sofrera aos dezoito meses, causando-lhe uma hemiplegia à esquerda, sem atingir as funções sensoriais. Diante daquela situação, que me parece já ser esperada pelos adultos, iniciou-se uma cumplicidade entre nós dois. Todos os dias antes de sair para a escola, despedia-me dele e ao chegar em casa ele me perguntava o que eu tinha aprendido e dizia que queria aprender também. Foi assim que tive o meu primeiro aluno. E nas brincadeiras de escolinha, muito cedo descobri que ele também podia aprender. O fato de ter tido um irmão deficiente tem um significado muito especial, que não se traduz na mera racionalização da minha história de vida, nem tão pouco da minha escolha profissional, mas na compreensão de que as experiências vividas ao longo da vida, desde a mais tenra idade, nos constituem e provocam os nossos sonhos e podem se tornar referências para as nossas realizações futuras.

Ao concluir o curso de Pedagogia em 1991, inicio a atividade docente na então Fundação Educacional, onde faço a opção pelo Ensino Especial. Desde então, trabalho com a educação de crianças surdas, onde a maior parte dessa experiência se dá no Centro de Educação da Audição e Linguagem – CEAL Ludovico Pavoni, em Brasília. O interesse pelas questões dos surdos se torna uma constante e me conduz a uma busca incessante rumo a uma melhor compreensão de suas subjetividades e dos seus processos de aprendizagem. Assim, me impulsionam no desejo de aprofundar meus conhecimentos como também, de contribuir para a reflexão de pais e profissionais.

No contato com os surdos pude mergulhar num mundo fascinante e complexo. As questões suscitadas a partir das abordagens biológicas e culturais, as quais norteiam as discussões referentes à surdez, são polêmicas e desafiadoras.

A literatura referente à escrita do surdo aborda-a como uma tarefa complexa. Grande parte desta população não consegue atribuir significado ao que lê ou copia e por isso tem baixa produção escrita espontânea, apesar de não apresentar dificuldades para decodificar símbolos gráficos. Em nossa prática profissional com crianças surdas, também constatamos o mesmo fenômeno, o que nos provoca algumas inquietações.

Objetivando conhecer melhor este processo optamos por estudar a aquisição da escrita inicial de uma criança surda, por acreditarmos que os problemas da escolarização do surdo muitas vezes estão relacionados com a metodologia utilizada no início deste processo. Dado que, a história da educação dos surdos vem se modificando à medida que os surdos conquistam seus direitos lingüísticos e também dos avanços médico-tecnológicos, soma-se a esse objetivo a possibilidade de discutirmos o papel do implante coclear¹ nesse processo de aquisição. Esperamos contribuir no campo da pesquisa em educação, uma vez que evidenciamos aparente escassez de estudos que abordem pontualmente este tema.

A nossa opção teórica é pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, na qual a concepção de linguagem escrita é um elemento cultural decorrente do processo social de aprendizagem. Os estudos de Vygotsky e seus seguidores², dentre eles Luria, nos dão importantes subsídios para a compreensão do fenômeno pesquisado, uma vez que, muitos aspectos presentes no caso por nós pesquisado foram por eles desenvolvidos.

Levando em consideração o transcurso histórico da escolarização dos surdos observamos o quanto esta tem sido marcada por uma diversidade de abordagens metodológicas e filosóficas. Estas abordagens se modificam à medida em que avança o conhecimento sobre a própria surdez, os recursos criados através da ciência e da tecnologia e das conquistas dos surdos enquanto grupo social.

¹ Dispositivo eletrônico implantado cirurgicamente. Maiores detalhes no Capítulo 2 desta dissertação.

² Os textos destes autores foram publicados nas décadas de 20 e 30 do século XX. Por não termos acesso às datas precisas da publicação de todas as obras citadas, optamos por citar a data da edição do exemplar consultado.

Escolhemos como delineamento de pesquisa o estudo de caso e a análise microgenética por considerá-los caminhos metodológicos adequados, uma vez que nosso foco será em um único sujeito.

A escolha desse sujeito deveu-se à complexidade de sua singularidade, o que nos permitirá olhar várias faces de um mesmo processo. O menino que tem como nome fictício Vítor, nasce surdo, filho de pais surdos. Tem como primeira língua a língua de sinais, é submetido ao implante coclear e encontra-se atualmente em processo de alfabetização em escola regular. O pai, usuário de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), não é oralizado. Sua mãe é oralizada e também usuária de LIBRAS. Sua irmã é surda com implante coclear e também faz uso da língua de sinais.

Em consonância com a questão inicial de pesquisa “Quais as reais necessidades educativas de uma criança surda com implante coclear que tem como primeira língua a Libras e encontra-se no início do processo de aquisição da escrita?”, e pelo objetivo geral da pesquisa: Analisar as implicações do implante coclear na escrita inicial de uma criança surda que tem a língua de sinais como primeira língua, intentamos identificar em que medida a língua de sinais, sua primeira língua, e a língua portuguesa na modalidade oral influenciam esse processo de construção como objetivos específicos.

Este estudo está organizado em seis partes. A Parte I trata do Referencial Teórico, constituído por três capítulos: 1- Contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Criança Surda, 2- A Educação dos Surdos, e 3- A Escrita e a Surdez. A Parte II é dedicada aos objetivos. A Parte III refere-se ao Método. A parte IV é composta pelos Resultados e Análise Microgenética das Observações e pelos Resultados e Análise das Entrevistas. Na Parte V estão as Discussões e na Parte VI, as Considerações Finais.

Com esta pesquisa esperamos contribuir para a educação dos surdos e as implicações do implante coclear na escrita inicial destes sujeitos, uma vez que ainda são muito pouco discutidos em seus aspectos pedagógicos. Embora a educação, e especificamente a escrita do surdo, seja objeto de estudo já bastante difundido, pesquisas sobre a construção da escrita por surdos com implante coclear demandam investigação, dado o caráter instigante do tema.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

A história da educação dos surdos, conforme poderá ser lido mais adiante, é marcada por teorias deterministas influenciando as concepções sobre surdez e linguagem. Ou seja, determinando as crenças de que a língua oral é a única forma legítima de comunicação social e também que só a partir do seu domínio é possível ler e escrever. Considerando a nossa caminhada profissional junto a esta população, vimos presenciando, ainda na atualidade, resquícios desta tendência.

É também comum ouvirmos que a língua de sinais é a língua natural do surdo. E isso vai se constituindo em um jargão do senso-comum. É preciso esclarecer que a aquisição de qualquer língua não ocorre espontaneamente, necessitando de interação com locutores mais experientes para que possa se adquirir competência lingüística. Por esta razão, é necessário se promover o contato da criança surda com outras pessoas na mesma condição lingüística, para que ela possa adquirir a língua de sinais.

É no contexto das relações sociais que se dá a possibilidade da criança participar da produção cultural da comunidade a qual ela pertence. Ao mesmo tempo, vai se apropriando dos significados elaborados histórica e culturalmente. Quando a criança surda nasce, assim como a criança ouvinte, traz consigo o direito de ser inserida no meio social que lhe possibilite o desenvolvimento da linguagem. A ausência dessa compreensão é prejudicial ao desenvolvimento da criança surda, pois nega o principal qualificativo da linguagem, que é a constituição do sujeito.

Vygotsky foi um dos primeiros pesquisadores a destacar a importância da linguagem na formação dos processos mentais. Segundo Luria & Yudovich (1985) ele

propôs a investigação da influência da linguagem como método básico para se analisar o desenvolvimento e a organização das funções psicológicas superiores.

Para Luria (1986), a oposição entre duas vertentes da ciência psicológica existente na época, a psicologia descritiva ou psicologia da vida espiritual e a psicologia explicativa ou científica natural, deu origem à crise na psicologia. A primeira reconhecia as formas complexas da vida psíquica, mas negava a sua explicação, limitando-se à sua fenomenologia ou descrição. A segunda, por sua vez, pretendia ser cientificamente fundada, porém limitava-se à explicação dos processos psíquicos elementares, negando explicações das formas mais complexas de vida psíquica. Vygotsky busca a resolução dessa questão, com a seguinte proposta:

Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento “categorial”, não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem (LURIA: 1986, p. 20-21).

A concatenação das idéias contidas nos pilares da nova teoria psicológica remete à compreensão das relações sociais como produtoras e transformadoras das ações e do pensamento do homem na história, fio condutor da teoria histórico-cultural.

Apesar da própria teoria histórico-cultural, na atualidade, fazer críticas ao conceito de internalização, por seu viés clássico e mecanicista, este conceito em Vygotsky é fundamental na compreensão do desenvolvimento dos processos mentais superiores. Tais processos são desenvolvidos no ser humano, forjados pela cultura na qual ele está inserido e mediados pelos signos. A apropriação dos signos pelas relações sociais inaugura o processo de internalização, que se dá numa série de transformações, como explica Vygotsky:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.

- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY: 2002, p.75 - 76).

Para o pesquisador russo, é no processo de internalização das atividades sociais e historicamente construídas que se dá o salto qualitativo de uma perspectiva psicológica animal, como era a de Pavlov, seu antecessor na psicologia soviética, para uma perspectiva psicológica humana e se constitui numa lei geral de desenvolvimento.

A memória e a atenção voluntária, o pensamento lógico e o pensamento abstrato, são exemplos de funções psíquicas superiores. Estas funções poderiam ser definidas como propriedades diferenciadoras de homens e animais, já que ambos apresentam o substrato biológico para o desenvolvimento de processos mentais. Pois, de acordo com Luria, (1986) os animais são também capazes de produzir processos psíquicos, embora em nível primário ou elementar por não ultrapassarem os limites da experiência sensível imediata.

Ainda segundo o mesmo autor, no plano filogenético (processo de desenvolvimento da espécie) a linguagem humana surgiu no processo social de divisão do trabalho, a partir da necessidade das pessoas de estabelecerem uma comunicação relacionada com a atividade laboral. Na gênese desta função, ela estava associada a gestos e sons os quais variavam de significados de acordo com as situações práticas.

Com a linguagem, progressivamente foi surgindo um sistema de códigos para nomear objetos e ações. Com o passar do tempo esse código foi se ampliando, passou a designar características dos objetos e ações e suas relações e finalmente os códigos sintáticos complexos que permitiram a complexa forma de verbalização (*ibidem*).

O conceito de mediação semiótica é essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do homem. O signo como mediador desempenha o papel de

“instrumento psicológico”, em contraposição às ferramentas naturais e biológicas, citadas por Vygotsky.

É através da apropriação dos signos que se dão as transformações das funções elementares em funções superiores. É interessante observar a continuidade no processo, ou seja, as funções superiores advêm de uma modificação das funções elementares que se dão por meio da mediação com os signos. E isso já nos remete à compreensão de que a forma como se dá a mediação implica na transformação ou não de uma função. Com isso podemos compreender muitas histórias de insucesso escolar, sobretudo das pessoas com desenvolvimento atípico.

Pino (1991, p.33), para quem a mediação semiótica é um conceito central na obra de Vygotsky, explica que “num sentido amplo mediação é toda a intervenção de um terceiro “elemento” que possibilita a interação entre os “termos” de uma relação.” Fazendo uma relação com o trabalho pedagógico, o autor nos faz refletir sobre a necessidade de que a mediação seja dada por signos compartilhados entre os sujeitos – professor e aluno, caso contrário a intervenção não será efetiva.

No plano ontogenético (processo de desenvolvimento do indivíduo), para Vygotsky (2001) a linguagem humana, sígnica por excelência, desenvolve-se em etapas distintas e definidas por ele como: linguagem exterior, linguagem egocêntrica e linguagem interior.

Vygotsky (2001) discorda de Watson, criador da escola behaviorista americana, para quem as três etapas da linguagem – fala alta, sussurro e fala surda, desenvolvem-se simultaneamente desde o início. Vygotsky aproxima-se, neste ponto, de Jean Piaget, criador da epistemologia genética do desenvolvimento humano, que também postula etapas diferenciadas e subseqüentes para o desenvolvimento da linguagem. Sendo que em Vygotsky a fala é inicialmente social e depois egocêntrica e em Piaget o movimento é o oposto.

Para Vygotsky, o desenvolvimento ontogenético do pensamento e da linguagem caracteriza-se por um primeiro estágio em que o pensamento é pré-verbal e a fala pré-intelectual. Nesta etapa, o pensamento pré-verbal tem uma função instrumental. Sem utilizar a fala, a criança resolve pequenos problemas práticos. Assim como a fala pré-

intelectual “como as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança” (VYGOTSKY: 2001, p.130).

Aproximadamente “aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento [...]” (*ibidem*). A fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado. Nesta fase a criança amplia rapidamente o seu vocabulário, perguntando o nome das coisas e atribuindo significado às palavras. Esse é o sentido afetivo-volitivo da linguagem. Até então, as palavras pronunciadas pela criança eram imitação da fala de outras pessoas.

A linguagem egocêntrica surge com a função inicial de acompanhar o desempenho da criança. Vai sendo internalizada e assumindo a função de planejar e solucionar as tarefas, adquirindo características de um fenômeno novo, ao qual Vygotsky denominou de linguagem interior.

Vygotsky (2001) atribui quatro estágios para o desenvolvimento da linguagem interior. O primeiro estágio, natural ou primitivo, corresponde à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal em suas formas originais. No segundo estágio, denominado de psicologia ingênua, a criança assimila as estruturas e formas gramaticais antes de assimilar as estruturas lógicas correspondentes. Por exemplo, a criança utiliza as conjunções de subordinação (porque, quando, uma vez que, mas, se) antes de estabelecer relações causais, temporais, condicionais e outras. O terceiro, caracteriza-se pelo uso de signos externos, como por exemplo, contar nos dedos. Esse estágio corresponde à fala egocêntrica, que tem a característica física da fala propriamente, mas tem a característica psicológica de ser pensamento. No quarto estágio, denominado de crescimento para dentro, a criança começa a utilizar os signos internos. Na fala, esse estágio corresponde à linguagem interior ou silenciosa.

Para Vygotsky:

[...] o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de propriedades e leis específicas, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem. Mas a conclusão principal é a de que, ao reconhecermos o

caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana (VYGOTSKY: 2001, p.149).

A importância desse quadro teórico para os estudos do desenvolvimento da criança surda se dá pelo fato de nos oferecer pistas para uma questão ainda presente no contexto educacional atual: a língua de sinais oferece também possibilidades de desenvolvimento aos surdos, assim como as línguas orais oferecem aos ouvintes? Ou a oralização do surdo faz-se necessária para que seu desenvolvimento ocorra?

Se concebermos o homem como o ser que se constitui nas relações concretas de vida, como propõe Vygotsky, encontraremos resposta positiva para a nossa primeira interrogação e, conseqüentemente refutaremos o segundo questionamento. Para ele, o homem é capaz de dar significado ao mundo mesmo quando tem um defeito orgânico.

Essa idéia é desenvolvida por Vygotsky (1997) a partir dos seus estudos sobre a Defectologia em que vai defender que as leis do desenvolvimento humano são as mesmas quando a pessoa apresenta ou não uma deficiência. Como já foi dito anteriormente, no processo de desenvolvimento de qualquer função a sua gênese está orientada inicialmente para o outro e depois para o próprio sujeito.

A partir dessa lei geral do desenvolvimento, Vygotsky explica a reorganização das funções adaptativas por meio dos mecanismos compensatórios que se dão quando uma função encontra um obstáculo no seu processo de desenvolvimento.

Compreendendo a compensação como resultante dos estímulos provenientes do defeito, Vygotsky defende que um defeito não pode ser considerado apenas como um fator de menos valia, mas como um estímulo ao desenvolvimento. Para ele, todo defeito traz consigo as possibilidades compensatórias para sua superação e que estas possibilidades devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Afirma ainda que o defeito põe em ação as forças positivas que sempre estiveram à margem da educação.

Vygotsky faz críticas à educação especial da época, como impeditiva do convívio entre crianças com e sem deficiências. Para ele, os educadores não sabiam que o defeito

não trata apenas de pobreza psíquica, mas também é uma fonte de riqueza; não é unicamente debilidade, mas também fonte de energia: “somente graças à dificuldade, ao obstáculo, se torna possível outros processos psíquicos” (VYGOTSKY: 1997, p. 47).

Vygotsky propõe que a ação educativa não esteja centrada nos defeitos, mas nas possibilidades de desenvolvimento da criança.

Desencadeado pelo mecanismo de compensação, o desenvolvimento apresenta peculiaridades próprias que o diferenciam do desenvolvimento de uma criança sem deficiência, porém não inferior. Com esta tese, Vygotsky considera que não há o “não desenvolvimento”, mas sim um desenvolvimento peculiar que se diferencia do desenvolvimento da criança sem deficiência por seus aspectos qualitativos.

As condições afetivas conduzem a criança com deficiência a reinventar um caminho, como uma via indireta para transpor as barreiras impeditivas de desenvolvimento impostas pela sua deficiência orgânica. Vygotsky chamou a estas possibilidades criativas da criança com deficiência de caminhos isotrópicos ou “caminhos de desvio”. Estes caminhos alternativos dependerão em parte do reconhecimento e valorização dos mesmos pela sociedade. É aí que entra o papel decisivo do educador ao conduzir as formas de compensação na criança com deficiência como possibilidades efetivas de desenvolvimento singular.

Ao defender esta tese, Vygotsky refuta o olhar biologizante sobre a deficiência e imprime o viés social. Em Vygotsky (1997) o caráter biológico da deficiência não é negado, mas a este se soma o caráter social e a partir desse entendimento advêm dois conceitos centrais para a compreensão desta tese:

- defeito primário – é a própria deficiência orgânica do indivíduo, como a surdez, a cegueira, a deficiência mental, a falta de um membro.
- defeito secundário – é a consequência do defeito primário no desenvolvimento da pessoa, resultante da reação da sociedade ao mesmo.

A partir desse desdobramento conceitual podemos avançar na compreensão do papel atribuído à coletividade por Vygotsky (1997) como fator de desenvolvimento da criança com deficiência, retomando a tese que:

[...] as funções psíquicas superiores (o pensamento por conceitos, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária) se formaram durante o processo histórico de desenvolvimento da humanidade e devem sua origem, não na evolução biológica, mas sim no desenvolvimento histórico como ser social. Somente no processo de vida social coletiva foram elaboradas e desenvolvidas todas as formas superiores de atividade intelectual próprias do homem (VYGOTSKY: 1997, p. 214).

No que se refere à educação de crianças surdas, encontramos nos escritos de Vygotsky (1997) momentos que expressam visões diferentes com relação ao uso da linguagem na educação destas crianças.

Assim como Souza (1998), Silva (2001), Skliar (2004) e outros estudiosos do assunto, também constatamos que Vygotsky (1997) inicialmente defendia a idéia da oralização e que esta deveria iniciar o mais cedo possível, pois isso seria uma forma de estímulo para o surdo incorporar-se à linguagem oral dos ouvintes. Essa idéia foi publicada no seu texto “Princípios da educação social para crianças surdas”, em 1925. Mais tarde, esclarece mudanças em sua maneira de pensar o desenvolvimento da criança surda, que é vista em consequência do seu contato com esses sujeitos, em seu próprio processo de aprendizagem. Em torno de 1931, o pesquisador publicou o texto “O coletivo como fator de desenvolvimento da criança anormal”, quando faz uma revisão da relação entre os diferentes tipos de linguagem do surdo, destacando a “mímica”. Esta era a forma como se denominava a Língua de Sinais naquela época. Propõe ainda a poliglossia, ou seja, a utilização de múltiplos recursos para que o surdo tenha acesso à linguagem. Dentre esses recursos apresenta a “mímica” e a linguagem escrita como importantes meios para a criança surda atingir os processos psicológicos superiores.

Dentre as contribuições da teórica histórico-cultural ao que Vygotsky propõe para a educação das crianças com deficiência destaca-se as implicações do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) pelas evidências de sua relação com as experiências educativas. Ao desenvolver este conceito, Vygotsky (2002) prioriza questões relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, estes processos são interdependentes, sendo que o desenvolvimento segue a aprendizagem.

Definida como o intervalo entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que consegue realizar com a ajuda de outra pessoa, o conceito de ZDP faz emergir o papel dos professores, pais e dos próprios pares mais experientes ao atuarem colaborativamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança.

Para Vygotsky uma visão prospectiva deve estar presente em qualquer atividade intencional em que devem ser valorizados os caminhos, os rumos do desenvolvimento, não apenas o resultado final.

O desenvolvimento da ZDP encontra-se nas relações entre as pessoas em atividades cooperativas. Essa perspectiva relacional presente na teoria vygotskiana tem fundamental importância para estudos dos processos de ensino-aprendizagem e tem subsidiado pesquisas como as de Tacca (2006), ao analisar as relações estabelecidas numa escola. A autora destaca a implicação das relações sociais para a educação como:

[...] a certeza de que o processo ensino-aprendizagem só pode acontecer entre pessoas, as quais devem estar disponíveis para entrarem em um processo relacional de compromisso mútuo, que se circunscreve no âmbito dos processos de comunicação, e que só pode ser colocado como constitutivo de processos de desenvolvimento (TACCA: 2006, p. 60).

Esta citação nos remete à compreensão das relações no ambiente escolar como determinantes nos processos de desenvolvimento dos sujeitos. Cabe ao professor promover situações de mediação que incidam em zonas de desenvolvimento em cada um dos seus alunos, o que só é possível numa relação dialógica onde toda construção do conhecimento é advinda de uma criação coletiva.

As idéias de Vygotsky sobre o desenvolvimento e a educação da criança com deficiência vão ao encontro da tendência de incluir todas as crianças no ensino regular, propondo uma ação conjunta entre a educação especial e a educação regular, a menos em situações em que o encaminhamento da criança para Centros Especiais seja a melhor forma de possibilitar-lhe o acesso à educação.

As considerações teóricas de Vygotsky acerca da linguagem, pensamento e desenvolvimento humano, sobretudo da educação das pessoas com deficiências mentais e

sensoriais, transcendem o momento de suas elaborações, sendo pertinentes ao contexto educacional atual. Vygotsky, dada a contemporaneidade do seu pensamento, nos leva a perceber o caráter revolucionário da sua obra, considerando o momento histórico de sua produção.

A contemporaneidade deve-se à contribuição implícita de suas idéias na elaboração dos documentos norteadores das atuais políticas de educação no Brasil. O que nos permite compreender que o principal princípio trazido nos documentos oficiais, como o respeito à diversidade, não é tão inovador como pretende ser. Assim, a validade dos conceitos desenvolvidos pelo pesquisador russo pode se tornar subsídio importantíssimo para a construção da base de formação pedagógica dos professores. Embora saibamos que a importância atribuída a esse aporte teórico ainda é relativamente pequena, e não raramente, é feita de uma forma simplista e generalista.

Esta visão é decorrente de uma tentativa de aproximação da Defectologia e dos princípios que regem a atual política de inclusão no Brasil, em especial a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entendemos que um documento de tal natureza só poderia ser elaborado diante de um embasamento filosófico e epistemológico que desse conta de um conceito de homem que rompe com cosmovisões carregadas de uma lógica cartesiana, determinística e vinculada a modelos previsíveis.

Vygotsky nos deixa o legado de uma teoria que possibilita conceber o homem como um ser social. Isto implica concebê-lo como um ser em interações permanentes.

O inciso II do artigo 4º da referida resolução garante o seguinte:

a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências (MEC: 2001)

O reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades de que trata o texto citado anteriormente nos faz repensar a escola como um espaço de desenvolvimento do sujeito, assim como propõe Vygotsky. Desenvolvimento que só se dá a partir do

reconhecimento do outro. Os valores que estão presentes neste fragmento muitas vezes se apresentam em contraposição à realidade escolar que ainda se baseia em parâmetros classificatórios e meritocráticos, definindo quem pode aprender mais e quem pode aprender menos. Uma questão surge a partir de tal fenômeno: É possível reconhecer e valorizar o que é negado pela sociedade? Ou ainda, como reconhecer e valorizar algo considerado depreciativo? Na sociedade capitalista, o que é reconhecido e valorizado são as potencialidades, entendidas como aquilo que o sujeito apresenta de capacidade para realizar algo com aproveitamento.

Tunes (2003) enumera princípios advindos das proposições de Vygotsky que possibilitam um real compromisso com a educação das pessoas com deficiência, dos quais destacamos: “Buscar as condições que maximizem o sucesso e minimizem o fracasso, requer a investigação e a exploração das características positivas da pessoa, isto é, o que ela possui, ao invés das negativas, aquilo que lhe falta” (TUNES: 2003, p. 11).

Considerando a importância da educação escolar no desenvolvimento das pessoas surdas, algumas questões nos aparecem: Qual o real papel da educação no processo de desenvolvimento do surdo? O que determina as opções metodológicas no processo educacional? Uma única metodologia dá conta de acionar processos de desenvolvimento em uma população tão heterogênea como a dos surdos? Estas inquietações nos remetem à análise mais aprofundada de questões da educação do surdo, o que nos propomos para o próximo capítulo por meio de uma breve incursão na história da surdez, o que representa enorme relevância para o nosso estudo/pesquisa.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Sendo no contexto educacional que se forjam as discussões sobre a linguagem dos surdos, na tentativa de se encontrar a metodologia que melhor possibilite um desenvolvimento integral desta população, faz-se necessário que revisemos as metodologias utilizadas ao longo da história da educação dos surdos para compreendermos esta busca. As questões metodológicas e os programas educacionais na área da surdez fazem parte de um contexto que vem sendo historicamente construído há mais de duzentos anos. Porém, a compreensão da comunicação como um canal para a aquisição do conhecimento formal é bem anterior a este período.

No dizer de Goldfeld (2002) as diferentes abordagens metodológicas foram motivos de discórdias e conflitos entre os profissionais que lidam com a surdez. Para a autora todas as abordagens seriamente estudadas devem ter o seu espaço.

2.1 A surdez na Antigüidade

Perelló e Tortosa (1972) citam interessantes passagens que representam as idéias de pensadores e filósofos a respeito do surdo na Antigüidade e na Idade Média. Tais pensamentos nos mostram o quanto os surdos representavam uma idéia negativa para a sociedade. Eram considerados pessoas amaldiçoadas e enfeitiçadas pelos deuses e por isso eram abandonadas ou sacrificadas.

Porém, dentre os fragmentos do período anterior a Cristo apresentados pelos autores está:

En el Talmud se lee: *No equiparéis al sordo y al mudo en la categoría de los idiotas o de aquellos individuos de irresponsabilidad moral, porque pueden ser instruidos y hechos inteligentes* (PERELLÓ & TORTOSA: 1972, p. 5).

Isso nos sugere o alvorecer de uma compreensão que levará muitos séculos para ser incorporada ainda que de maneira incipiente nas práticas sociais.

É neste período da história humana que também pela primeira vez a relação entre surdez e mudez é observada. Essa relação foi feita por Aristóteles (384-322 a.C.).

2.2 O Preceptorado

O preceptorado foi o primeiro modo de educação da criança surda. Neste modelo educativo uma pessoa adulta era responsável pela educação de uma criança surda. Lafon (1989) faz alusões a obras do século XVII e XVIII que citam numerosos exemplos desse tipo de educação e descrevem a mímica dos surdos-mudos.

2.3 O Gestualismo

A surdez é tão antiga quanto a humanidade. Desde os tempos mais remotos se sabia que havia gente que nascia surda e que os surdos de nascimento não conseguiam falar normalmente. Por essa razão, se expressavam por sinais (Sánchez, 1990). Segundo o mesmo autor, em meados do século XVI, os pedagogos atribuíram uma importância relevante à língua escrita na educação dos surdos como via de aproximação à linguagem. Diferentes alfabetos manuais foram amplamente utilizados. Como o surdo não podia ouvir a língua falada, havia uma certa lógica em que a comunicação se desse através da língua em sua forma escrita: no papel ou no chão. Mas, o mais conveniente era que a comunicação se desse através da representação no ar, através do movimento das mãos. Na Itália, Girolamo Cardano (1501-1578) propôs os princípios para uma educação mais sistematizada e uma melhor compreensão social dos surdos. Afirmava que os surdos podiam ser ensinados por meio de símbolos escritos ou associações da escrita ao objeto ou desenho. O princípio fundamental de Cardano consistia em eliminar a concepção da época de que o surdo não podia ser educado. Em 1775, o abade francês l'Épée fundou a primeira escola para surdos, onde seus alunos eram capazes de manejar adequadamente a língua escrita e traduziam do francês para a língua de sinais e vice-versa. Seus ex-alunos foram ocupando naturalmente o cargo de professores de crianças surdas. A metodologia

de l'Épée foi adotada nas décadas seguintes em muitos lugares, subsidiando outros métodos gestualistas. Os surdos orientados sob estes métodos tinham conhecimentos do mundo e dominavam a língua escrita (Sánchez, 1990).

No Brasil, segundo Goldfeld (2002) a educação dos surdos inicia com a chegada do professor surdo Hernest Huet, francês, trazido por D. Pedro II para trabalhar na educação de duas crianças surdas. Segundo a mesma fonte, em 26 de setembro de 1857 é fundado o então Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, que utilizava a língua de sinais.

2.4 O Oralismo

De acordo com Lafon (1989) as tentativas de oralização do surdo iniciam-se na França, em 1805, com o médico Jean-Marie Itard. Este mesmo médico tornou-se o precursor da Educação Especial ao desenvolver um programa de trabalho com um menino selvagem.

Papalia (2001) descreve que esse menino foi encontrado em 8 de Janeiro de 1800, próximo à vila de Saint-Sernin, na Província de Aveyron, que fica no centro sul da França. Na ocasião, o menino estava nu, e com machucados no rosto e pescoço. Ele apresentava hábitos selvagens como: subir em árvores, andar de quatro, beber água corrente e comer alimentos não cozidos. O menino de Aveyron recebeu o nome de Victor e a atenção do médico francês. O menino apareceu num período de fomento intelectual e social, quando a ciência substituía as especulações místicas. Durante os cinco primeiros anos após o aparecimento de Victor, Itard o estimulava com experiências sensoriais (banhos quentes), tolerância à dor, hábitos sociais e morais e também pensamento e linguagem. A educação de Victor não foi um sucesso total. Ele reconhece algumas palavras escritas e escreve frases simples. Porém não desenvolve a fala, o que leva Itard a reconhecer que os efeitos do longo período de isolamento não permitiram que Victor desenvolvesse a linguagem oral. O menino transforma-se num jovem e morre aos quarenta anos de idade após ter contribuído com os estudos do desenvolvimento humano.

Itard cria uma “classe de articulação” e abre, em 1831, o ensino oral em escolas para surdos em Paris. É com Itard que surge a idéia de melhorar a audição por meio de exercícios acústicos (Lafon: 1989).

A partir da segunda metade do século XIX sucedeu uma poderosa reação do oralismo aos êxitos do gestualismo até impor seu domínio absoluto na educação do surdo. Sánchez (1990) afirma que tal vitória deveu-se direta ou indiretamente a alguns descobrimentos científicos. Em setembro de 1880 foi realizado o II Congresso Internacional de Educação do Surdo em Milão. Neste evento, os professores surdos foram excluídos da votação. A metodologia oralista foi aclamada e a língua de sinais foi proibida.

A filosofia oralista tem como objetivo oferecer à criança surda meios de desenvolver a língua oral, visando a sua integração na comunidade ouvinte. Um dos seus recursos é a “protetização”. O seu início representa um novo impulso na educação voltada para a oralização e deveu-se aos progressos na área da física e eletrônica. A primeira prótese auditiva foi criada em 1890, por Graham Bell e desde então tem sido aperfeiçoada, possibilitando ao seu usuário a acuidade auditiva cada vez melhor.

Goldfeld (2002) ressalta a existência de diferentes metodologias de oralização na filosofia oralista, tais como a verbo-tonal, audiofonatória, aural e acupédica. Estas metodologias diferenciam-se em alguns aspectos práticos, mas se aproximam na crença de que a “língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo e ao se dedicarem ao ensino desta língua às crianças surdas, rejeitam qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais.”

O método Perdoncini ou metodologia audiofonatória, criado na França por Guy Perdoncini, de acordo com Goldfeld, orienta a maioria dos trabalhos da filosofia oralista no Brasil, e foi sistematizado pela professora Álpia Couto. Esse método tem como base o Gerativismo da teoria lingüística de Noam Chomsky que, segundo Fernandes (2003), advoga que todo indivíduo nasce com um conhecimento de uma gramática geral, universal, que será ativada pelo meio. Ou seja, desenvolverá regras específicas da língua a que está exposto, dentre as regras gerais que já possui.

A metodologia Perdoncini, com o objetivo de facilitar ao deficiente da audição o aprendizado da estrutura frasal, criou o Organograma da Linguagem, que é um conjunto simbólico (formado por figuras geométricas) que representa a estrutura frasal. Assim, o círculo representa o núcleo do sujeito; o quadrado representa o núcleo do predicado ou verbo e o triângulo que pode representar o complemento verbal ou complemento nominal.

Couto (1988, p. 83) explica que “cada uma delas (figuras geométricas) não significa uma palavra, mas qualquer elemento de qualquer frase que esteja desempenhando uma função semelhante àquela que a palavra desempenha.” Continua a autora: “uma estrutura simbólica representa uma estrutura que pode ser a mesma de um número infinito de frases.”

De acordo com Goldfeld (2002), a partir de 1911, no Brasil, o INES passa a seguir a tendência mundial do oralismo puro em todas as disciplinas. Mas apesar de adotar esta metodologia, a língua de sinais se fez presente na sala de aula até 1957, quando houve a proibição oficial da língua de sinais. Mesmo assim a língua de sinais continuou sendo utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola.

No nosso entender a concepção de linguagem adotada pelos adeptos do oralismo puro é orientada por uma visão estreita dos conceitos de língua e linguagem, a qual direciona o “ensino da linguagem” de forma sistemática e artificial.

Algumas reflexões que vimos fazendo há algum tempo são pertinentes para este estudo: será que todas as crianças que freqüentam uma instituição de educação para surdos têm as mesmas condições para adquirir a linguagem oral? O que acontece com aquelas crianças que não desenvolvem a linguagem oral? São encaminhadas a outros centros que lhes possibilitam o aprendizado da língua de sinais? O tempo que estas crianças ficaram submetidas a uma metodologia inadequada não lhes dificultou o seu processo de desenvolvimento?

Queiroz (2006) relata experiência com crianças surdas no contexto das aulas de Linguagem numa instituição oralista. A autora enfatiza a necessidade da reorganização da ação pedagógica a fim de que todas as crianças participem ativamente das aulas e se reconheçam como sujeitos de linguagem. A valorização das relações pessoais e da

singularidade da cada criança, guiadas por uma perspectiva dialógica, orientou a proposta do trabalho relatado.

A experiência citada anteriormente sugere a necessidade de adequação metodológica, quando o sujeito surdo é tomado na sua singularidade. Vale dizer que nenhum método será capaz de atender todas as necessidades de uma população surda.

Durante quase um século em que o método oral exerceu uma posição hegemônica na educação dos surdos, grande parte destes não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória. Assim como, as dificuldades com relação à leitura e à escrita conduziram a um repensar desta opção metodológica, evidenciando o seu insucesso.

2.5 A Comunicação Total

Com a intenção de superar as lacunas criadas pelo oralismo, foi criada nos Estados Unidos na década de 60 uma nova forma de intervenção educativa junto aos surdos, a Comunicação Total. Esta nova tendência chega ao Brasil no final da década de 70.

O principal objetivo desta filosofia são os processos comunicativos entre surdos e surdos e ouvintes. Por isso todos os recursos (língua de sinais, língua oral, datilologia, expressão corporal, língua escrita) são valorizados.

Ciccone (1990, apud Goldfeld 2002, p. 39) afirma que nesta filosofia o surdo é visto de forma diferente da oralista: “ele não é visto apenas como um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa.”

O que nos parece interessante nesta proposta é a sua preocupação com o desenvolvimento integral da criança surda: desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Porém, nos pareceram muito pertinentes as críticas apresentadas por Kelman (2005a) ao expor a incompatibilidade da comunicação simultânea em duas línguas com estruturas completamente diferentes. Novamente a autora (2005b) alerta para a

importância da mediação adequada do mundo semiótico a fim de que as interações sociais e comunicativas sejam significativas para as crianças surdas.

Encontramos críticas similares em autoras como Gesueli (1998), Goldfeld (2002), as quais renomeiam essa prática como Português Sinalizado ou Bimodalismo. Segundo Ferreira Brito (1993, *apud* Gesueli), o uso simultâneo de fala e sinais torna impraticável o uso adequado da língua de sinais, pois, seus itens lexicais, sua morfologia, sintaxe e semântica usam frequentemente expressões faciais e movimentos bucais que seriam incompatíveis com a pronúncia das palavras da língua oral.

No dizer de Kelman (2005a), do ponto de vista socioeducacional, a Comunicação Total pode apresentar algum benefício ao surdo, uma vez que viabiliza a sua inclusão na classe regular. Mas, do ponto de vista lingüístico pode ser um absurdo, pois prejudica a correta aquisição tanto de uma como de outra língua.

Esta filosofia é criticada por Gesueli (1998), Goldfeld (2002) e outros autores, no sentido de que prioriza a língua majoritária quando se utiliza da língua de sinais como um elemento facilitador para a aquisição daquela língua.

Assim como Gesueli diz que as raízes da Comunicação Total estão no Oralismo, também constatamos a hegemonia da cultura dominante nesta filosofia. A língua na modalidade oral é privilegiada, na justificativa de que é por meio dela que o surdo deve integrar-se socialmente.

A integração foi a tendência mundial que orientou as políticas de educação das pessoas com deficiência que precedeu a inclusão. De acordo com Kelman (2005a) iniciou-se na década de 60 nos países da Escandinávia e caracterizava-se por inserir o aluno com deficiência no ambiente menos restritivo possível. Na perspectiva da integração, diferentes modalidades de atendimento eram oferecidas na Educação Especial, que variavam da sala de aula regular às escolas especiais, sendo oferecido ainda de acordo com a especificidade do caso o atendimento domiciliar. Era o aluno que se adequava à modalidade a qual fora encaminhado por meio de um paradigma clínico-médico.

2.6 O bilingüismo

A partir das críticas feitas à Comunicação Total surgiu a compreensão de que a língua de sinais e a língua oral deveriam ser utilizadas em situações diferentes e de forma independente pelo surdo.

Essa idéia teve início na década de 70 na Suécia e Inglaterra, dando origem à filosofia bilíngüe na década de 80 e consolidando-se na década de 90, quando ganha adeptos em todos os países do mundo (Goldfeld: 2002).

O bilingüismo é uma proposta que se opõe aos métodos educacionais monolíngües, como, por exemplo, o gestualismo e o oralismo.

Skliar (1999, 2004), um dos grandes representantes desta concepção filosófica, nos apresenta este novo movimento na educação do surdo como uma possibilidade de resgate de cultura, a qual transcende o aspecto metodológico, e que exige de seus adeptos uma postura ideológica de superação de práticas que colocam o surdo em condições de inferioridade.

Baseado em princípios sócio-antropológicos o bilingüismo defende a legitimidade das minorias lingüísticas. A língua de sinais passa a ser respeitada como língua natural e de direito dos surdos, conseqüentemente deve ser a primeira língua a ser aprendida por uma criança surda. A língua do seu país, no caso do Brasil o português deve ter a condição de segunda língua, a qual será adquirida na modalidade escrita, podendo também ser adquirida na modalidade oral.

Sanches (1991, *apud* Gesueli: 1998) diz que quando o bilingüismo afirma que as línguas de sinais dos surdos são línguas naturais, reivindica para a Língua de Sinais o mesmo *status* lingüístico de todas as línguas naturais.

No Brasil a lei nº 10436 de 24 de abril 2002, regulamentada pelo decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005, reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, o que garante aos surdos os seus direitos lingüísticos. Essa conquista é advinda da luta intensa dos defensores dos direitos lingüísticos dos surdos no Brasil; dentre eles destaca-se a figura de Lucinda Brito, pesquisadora que iniciara na década de oitenta estudos comparativos entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua de Sinais Urubu-Kaapor, na tribo indígena do mesmo nome, situada no norte do Maranhão, com alto índice de surdez em décadas anteriores e que desenvolvera sua própria língua de sinais.

Esta lei não impõe uma obrigatoriedade metodológica de educação para surdos, resguardando assim, o direito das famílias de fazerem a sua opção, mas abre possibilidades para a organização de uma orientação bilíngüe nas escolas. De acordo com a lei: “A LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Tal providência é o reconhecimento da condição bilíngüe do surdo e da escrita como meio de integrar o surdo à comunidade ouvinte.

A população surda filha de pais surdos é muito pequena. Mais de 90% dos surdos têm família ouvinte (Gesueli, 1998; Goldfeld, 2002; Kelman, 2005a; Quadros, 1997; Skliar, 2004). Esse fato nos leva a considerar o bilingüismo como a metodologia que melhor atende as peculiaridades dos surdos.

Quanto à oposição oralismo/bilingüismo, Kelman (2005a) esclarece que esta discussão existe há mais de dois séculos. Na atualidade, novas roupagens menos radicais surgem, incluindo um oralismo que não exclui a língua de sinais e um bilingüismo que não exclui a oralização. Isso quer dizer que inicia um processo de reconhecimento mútuo entre as tendências.

De acordo com Skliar (2004), o objetivo do modelo bilíngüe é criar uma identidade bicultural que permita à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, por meio dela, da cultura ouvinte.

Já para Kelman (2005b), a melhor expressão para denominar este movimento é o multiculturalismo e diz:

A abordagem sociocultural construtivista vem dar apoio à concepção cada vez mais clara de que a comunidade surda tem múltiplas culturas, próprias e não hegemônicas, uma vez que compartilha determinados fenômenos psicológicos pela sua própria condição e que algumas de suas atividades culturais são veiculadas de forma diferente de outros grupamentos humanos, em função de uma organização sociolingüística específica. A necessidade gregária em associações de surdos não é uma mera organização para o desenvolvimento de atividades sociais e sim um *locus* onde se constitui, difunde e alimenta uma identidade cultural, e onde se constroem os *selves* de cada participante (KELMAN: 2005b, p. 32).

Skliar (2004) esclarece ainda que o fato de uma criança surda utilizar a língua de sinais como meio de instrução não significa que perca a capacidade de adquirir uma

segunda língua, mas que a introdução desta segunda língua através da língua natural lhe assegura o domínio da ambas.

Neste sentido, para Cummins (2001), pesquisador da Universidade de Toronto, quando uma criança desenvolve suas habilidades lingüísticas em duas ou mais línguas nos primeiros anos escolares, ganha uma compreensão mais profunda da língua. Podendo comparar e contrastar as formas em que as línguas se organizam. Cummins defende a língua materna como fator propulsor de desenvolvimento pessoal e educacional de crianças bilíngües. O nível de desenvolvimento da língua materna numa criança é um elemento importante para a aquisição de uma segunda língua. Afirma que, quando os pais dedicam tempo para contar histórias ou ler para seus filhos pequenos, essas crianças adquirem vocabulário e desenvolvem conceitos em sua língua materna e vão para a escola mais preparadas para aprender uma segunda língua tendo maiores chances de serem bem sucedidas na escola. Essa idéia de Cummins sugere que deve haver uma ordem na aquisição de línguas por crianças e que o ponto de partida deve ser a língua materna.

Para Vygotsky (2001) o desenvolvimento de uma língua estrangeira é um processo que se diferencia do desenvolvimento da língua materna, porque emprega todo o aspecto semântico da língua materna na nova aquisição. Com isso o autor endossa a idéia defendida muitas décadas depois por Cummins de que uma primeira língua faz-se necessária para a aquisição de outras línguas.

Em seu estudo junto à comunidade indígena Urubu-Kaapor, Ferreira Brito (2003) revela que o fato dos membros da comunidade fazerem uso indiscriminadamente das duas línguas, a língua oral e a língua de sinais foi uma atitude sábia para lidarem com a surdez. Pois, para a autora “o problema mais marcante entre as pessoas surdas é o lingüístico, embora isto tenha como causa mais básica o bloqueio auditivo, ou seja, um impedimento de ordem fisiológica” (FERREIRA BRITO: 2003, p.3).

Apesar de todos os esforços no sentido de serem garantidos os direitos lingüísticos dos surdos, a língua portuguesa parece exercer uma certa hegemonia na educação dos surdos na proposta bilíngüe. As colocações de Quadros (2005) vão neste sentido. Para ela as propostas bilíngües estão estruturadas de forma que o português mantém-se como a língua mais importante, embora seja admitida a LIBRAS. Atribui que

a LIBRAS ocupa um papel coadjuvante no processo. Conclui que desta forma o processo de ensinar-aprender configura-se como uma prática de exclusão.

Kelman (2005a), ao traçar o panorama atual da educação dos surdos no Brasil, nos remete às questões da educação bilíngüe e inclusão. Para a maioria das crianças surdas, segundo a autora, o bilingüismo é essencial e não opcional, devido ao fato que dificilmente conseguem ter acesso a uma educação satisfatória e completa através apenas da língua portuguesa nas suas versões falada e escrita. Afirma ainda que, o mesmo poderia ser dito em relação a uma educação exclusivamente orientada para a aprendizagem de língua de sinais. A autora chama a atenção para os vieses que permeiam a prática do bilingüismo, quando a escola tem se tornado o único agente a ensinar a língua de sinais para a criança surda e ressalta a importância de experiências com a participação dos pais ouvintes e com o apoio da comunidade surda adulta, para que efetivamente os sujeitos surdos possam se desenvolver em sua plenitude, do ponto de vista afetivo, cognitivo, social e multicultural em um universo bilíngüe.

Mertens, Delk & Weidekamp (2003) citam como exemplo da participação de surdos adultos na educação de crianças surdas a experiência do Laurent Clerc National Deaf Education Center, na Universidade de Gallaudet, em Washington, em que os alunos (surdos) adultos participam do Shared Reading Project. Duas vezes por semana desenvolvem atividades com as famílias de crianças surdas em suas casas. Iniciativas como esta, são muito interessantes porque possibilitam que a criança surda tenha contato com a língua de sinais dentro do seu próprio ambiente familiar e implica na participação de todos neste processo.

Para efeito deste estudo retomaremos a metodologia oralista nos dias atuais já que esta é a metodologia que orienta o trabalho educacional da criança por nós investigada.

2.7 O oralismo hoje e o implante coclear

Faz-se necessário esclarecer que o objetivo deste trabalho não é aprofundar questões técnicas, terapêuticas e clínicas que envolvem o tratamento dado ao surdo nesta metodologia e sim suas implicações pedagógicas. Porém, é necessário que apresentemos

algumas definições/conceitos, ainda que de modo amplo, para que se contextualize melhor o caso aqui pesquisado.

Como já foi exposto anteriormente, a metodologia oralista, desde o início do século XX, tem como forte aliada a tecnologia.

Nas últimas décadas o implante coclear, ou ouvido biônico como também é conhecido, revolucionou a área da surdez, trazendo consigo além da sensação auditiva ao surdo, uma grande polêmica. O uso de próteses auditivas, de um modo geral, nunca interessou aos adeptos das filosofias opostas ao oralismo. E o implante coclear, ao superar os AAS (aparelhos de amplificação sonora) em sua potência, causa um outro impacto pela intervenção médico-cirúrgica.

Consideramos este um tema complexo, pois envolve aspectos que transcendem um mero procedimento cirúrgico bem sucedido ou não. Ele envolve uma reflexão sobre o que é a surdez e sobre os valores agregados a ela. Envolve o respeito à liberdade de opção, em que a questão de ética deve estar em primeiro plano. Quando os pais de uma criança surda optam pelo implante, eles têm a orientação profissional de especialistas da área.

Sobre o implante coclear, Knight & Swanwick (1999) descrevem-no como um procedimento cirúrgico em que eletrodos são implantados diretamente na cóclea, para estimular o nervo auditivo que está íntegro, através de impulsos elétricos. Para as autoras, os programas de reabilitação, direcionados a este procedimento, devem iniciar pelo desenvolvimento das habilidades auditivas, sem as quais o sistema de implante coclear não funcionaria efetivamente.

A orientação do trabalho com crianças surdas submetidas ao implante coclear é essencialmente oral, visa à aquisição da fala, por meio do desenvolvimento das habilidades auditivas. Ou seja, dispensa outras formas de estímulo, como por exemplo, o visual.

De acordo com Bevilacqua & Formigoni (2005, p. 186), “dentro da proposta do desenvolvimento das habilidades auditivas, a criança deverá passar pelas mesmas etapas auditivas, pelas quais, passam as crianças ouvintes”.

A seqüência das habilidades auditivas, apresentada pelas autoras é:

- **Detecção auditiva:** perceber a presença e ausência de som.
- **Discriminação auditiva:** discriminar dois ou mais estímulos dizendo se são iguais ou diferentes.
- **Reconhecimento auditivo:** identificar o som, classificando e nomeando o que ouviu, repetindo ou apontando o estímulo.
- **Compreensão auditiva:** entender os estímulos sonoros sem repeti-los. Responder perguntas, seguir instruções e recontar histórias (BEVILACQUA & FORMIGONI: 2005, p. 186).

Para Costa, Bevilacqua & Amantini (2005: p.125), “é indiscutível o benefício do implante coclear no tratamento da deficiência auditiva”. Afirmam ainda que “com o implante coclear, a utilização da habilidade auditiva é a ênfase das propostas atuais como principal recurso sensorial no processo terapêutico e educacional da criança deficiente auditiva”.

O grau da perda auditiva é um dos critérios de indicação do implante coclear. Sendo este recomendável, *a princípio*, “para crianças com deficiência auditiva neurossensorial³ bilateral de grau severo ou profundo que não apresentem benefícios para a percepção dos sons da fala com aparelhos de amplificação sonora individuais potentes”. (ibidem).

Para melhor compreensão apresentaremos a seguir a classificação das alterações auditivas quanto ao grau, segundo Martinho & Santos (2005: p. 71).

- Leve – perda auditiva de 25 a 40 dB
- Moderada – perda auditiva de 41 a 70 dB
- Severa – perda auditiva de 71 a 90 dB
- Profunda – perda auditiva acima de 90 dB

Outros critérios de seleção de crianças para o implante coclear são apresentados por Costa, Bevilacqua & Amantini (2005):

³ Tipo de surdez provocada por lesão na orelha interna (cóclea ou nervo auditivo).

- **Idade e tempo de privação sensorial** - para as crianças com deficiência auditiva profunda a idade mínima para a realização da cirurgia de implante coclear é de 12 meses. Para as crianças com deficiência auditiva severa a idade mínima é de 18 meses. No caso da criança deficiente auditiva pré-lingual⁴, preferencialmente a idade para a realização da cirurgia não deve ultrapassar os 3 anos.
- **Desenvolvimento global** - Não é recomendada a indicação do implante coclear para crianças com múltiplas deficiências, com comprometimentos de natureza intelectual e/ou comprometimento emocional grave.
- **Família** - [...] Como os resultados não são imediatos, é necessário que os pais estejam motivados. Atitudes positivas e encorajadoras dos pais serão determinantes para o uso efetivo do dispositivo, auxiliando a criança na conquista das habilidades de audição e de linguagem.
- **Terapia fonoaudiológica** - É necessário que a criança seja acompanhada, semanalmente, com fonoaudiólogo para a realização da terapia fonoaudiológica, com ênfase na habilitação e reabilitação auditiva. [...] além de prover as orientações e informações necessárias para os professores da criança no momento em que esta ingressar na escola regular (COSTA, BEVILACQUA & AMANTINI:2005, p.133 e 134).

Nussbaum (2003) *apud* Santana (2007) ressalta que a mídia atribui ao implante coclear a função de cura da surdez e que é necessário esclarecer alguns pontos. O implante pode:

promover o acesso ao som ultrapassando as células ciliadas, permitindo ao usuário perceber os sons; transformar sinais elétricos e enviar os sons ao nervo auditivo e ao cérebro; oferecer mais acesso que as próteses tradicionais para a informação da fala; melhorar a percepção de crianças que já realizam treinamento auditivo (SANTANA: 2007, p. 134).

Para a autora, o implante não pode:

interpretar o som; garantir o acesso completo à linguagem; permitir que uma criança completamente surda adquira a fala como uma ouvinte; fazer um som elétrico ser interpretado do mesmo modo que um som acústico (SANTANA: 2007, p. 134).

Santana (2007) ainda lembra que para a eficácia do implante é importante estabelecer um bom mapeamento que é estipular níveis de conforto e desconforto, desconectar eletrodos que podem causar problemas. É ele que estabelece a área dinâmica da audição. O fracasso do implante pode estar ligado a diversos fatores: o sujeito ouve,

⁴ Perda da audição anterior à aquisição da linguagem.

mas não compreende o que ouve; ouve apenas ruído; ou ouve a fala com reverberação⁵. A efetividade do implante coclear não é garantida, mesmo na surdez pós-lingual. Para a autora, essa rede de associações que o surdo tem de fazer é que vai definir sua percepção e memória auditiva e isso varia de sujeito para sujeito.

Santana (2007) enumera diversos estudos que se dividem quanto as possibilidades de sucesso do implante coclear. Para ela, há autores que argumentam em favor da plasticidade audiológica:

Nesse caso, após a ativação dos eletrodos do implante, haveria a ativação das sinapses, e a velocidade de maturação se deveria à privação da capacidade audiológica, mas com a ativação do implante coclear e com a exposição à fala, ocorreria a plasticidade audiológica, e a diferença entre crianças ouvintes e aquelas com implante coclear seria apenas em relação à idade cronológica (já que as ouvintes escutaram bem mais precocemente que as crianças com implante coclear) (SANTANA: 2007, p. 138).

De outro lado, há autores que ressaltam que o fracasso do implante coclear está relacionado:

à idade crítica para aquisição da linguagem; às áreas corticais estimuladas pelo implante coclear. Nesse caso, acredita-se que o implante poderia estimular apenas a área auditiva primária, responsável pelos ruídos, enquanto a área de associação não seria estimulada; às diferenças no processamento auditivo entre sujeitos surdos e ouvintes[...]; às diferenças subjetivas na percepção da fala. Isso pode ser verificado não só em crianças que tem o mesmo grau e configuração de perda auditiva neurossensorial e podem apresentar habilidades substancialmente diferentes quanto à percepção da fala, mas também em estudos com adultos pós-linguais que realizaram implante coclear, nos quais se verificaram diferenças de performances entre os sujeitos (*ibidem*).

Para a autora, outros motivos do fracasso do implante coclear têm sido relacionados aos mecanismos biológicos inatos, à incapacidade cortical para a audição, às causas da surdez e às conseqüências diferentes de cada etiologia no cérebro.

A autora conclui que se deve considerar que crianças diferentes têm respostas diversas às próteses. Não basta apenas ouvir para falar. O principal equívoco, nesses

⁵ Fenômeno de prolongamento de um som após o fim da emissão por parte da fonte sonora.

casos, é considerar a criança com prótese auditiva ou com implante coclear como um “ouvinte”, especialmente sem poder assegurar “o que” se ouve, “o que” se compreende, bem como a efetividade da prótese para o processamento da linguagem. Dessa forma, não seria justificável em termos (neuro) lingüísticos, privar a criança de adquirir a língua de sinais diante do desconhecimento do “sucesso” do implante coclear. A aquisição de uma língua de sinais não impede a aquisição da linguagem oral.

Constatamos que as duas tendências atuais, o bilingüismo e o oralismo, se constituem como as duas faces de uma mesma moeda e têm o mesmo objetivo: a inclusão.

2.8 A Inclusão

Uma confusão conceitual ainda paira sobre os sistemas educacionais, quando os termos inclusão e integração são utilizados indiferentemente, o que sugere que não está claro o objetivo da inclusão.

Este é um tema que muito tem interessado pesquisadores/estudiosos e profissionais da surdez. Os eventos científicos têm dado um espaço significativo às produções de conhecimento sobre a questão, assim como apoiado a divulgação de práticas bem sucedidas. Contudo, a inclusão ainda representa um grande desafio para todos.

A palavra inclusão não traduz em si mesma a sua abrangência. Ela trouxe consigo outros neologismos como heterogeneidade, diversidade e multiculturalismo. Estes conceitos não surgiram da necessidade de operacionalizar uma nova política de educação. Como já discutimos no Capítulo 1, as idéias contidas na política de inclusão podem ser encontradas nos princípios da teoria de Vygotsky (1997), quando nos conduz à compreensão de que é na diversidade que se dá a possibilidade de desenvolvimento.

No final do século XX, a inclusão passa a ser a tendência de orientação das políticas educacionais do mundo. Ela volta o seu olhar para os direitos das minorias: deficientes, índios, negros, menores de rua, etc. Seu principal objetivo é oferecer igualdade de oportunidades a todos.

O nosso interesse, para atender aos objetivos deste trabalho, é direcionado à inclusão como proposta educativa para as pessoas com deficiência e mais especificamente, à inclusão do surdo.

Dar a todos a mesma oportunidade de desenvolvimento remete ao professor a responsabilidade de acessar no seu aluno mecanismos que desencadeiem processos de desenvolvimento. A pergunta que surge é: Os professores estão preparados para isso? A formação previu este desafio? Algumas considerações neste sentido podem ser feitas.

O decreto 5626/2005 dá providências a uma série de medidas que instrumentalizam a educação inclusiva do surdo. Em tais medidas dentre outras preocupações está a formação do professor. A inclusão de LIBRAS como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura calha com uma das grandes necessidades dos professores. A presença do intérprete na sala de aula da Educação Básica, também atende aos problemas comunicativos, porém é um ponto que merece ser discutido amplamente pelas políticas públicas. A valorização do semântico como forma de flexibilizar os mecanismos de avaliação de provas escritas, além de ser um mecanismo de acessibilidade do surdo, é uma forma de orientação do trabalho do professor.

A referida lei dá ênfase à formação técnico-científica deste profissional e aí mesmo esgota o seu entendimento da questão. Omite a necessidade de formação de outra natureza, como, por exemplo, a formação de capacidades subjetivas deste profissional, para que ele possa desenvolver ações pedagógicas, a partir de um entendimento do seu papel de sujeito desta ação. Só assim possibilitará a promoção da constituição do seu aluno enquanto sujeito desta mesma ação. E mais uma vez, rompe com a unidirecionalidade e hierarquização da ação educativa.

Mitjans Martínez (2003) apresenta uma nova visão para a questão da formação dos professores para escolas inclusivas, defendendo a idéia de que as transformações que a escola requer para um processo efetivo de inclusão passam por uma revisão do papel do professor, ressaltando que seu caráter ativo e criativo constitui um pilar essencial para as mudanças necessárias. É importante que os professores tenham não apenas a informação necessária, mas que desenvolvam recursos pessoais que lhes permitam apropriar-se criativamente da informação técnico-científica disponível, possibilitando utilizá-la num

trabalho pedagógico efetivo com a deficiência. Destacar a formação pessoal do professor é um elemento essencial para a efetivação do processo de inclusão.

Para o êxito no trabalho com a inclusão, Mitjás Martínez destaca dois dentre um conjunto de recursos subjetivos. O primeiro diz respeito às representações do professor, seu sistema de crenças e valores em relação às possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno com deficiência e suas possibilidades de ação. O segundo, é a criatividade, compreendida como configuração de recursos subjetivos que favorecem a ação pedagógica criativa demandada pela singularidade de seus alunos.

A pesquisadora, ao citar o impacto das expectativas do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem faz alusão a trabalhos que mostram como as expectativas dos professores sobre o desempenho dos seus alunos se manifestam no desempenho real destes alunos. Assim, as representações simplistas, biologicistas, pessimistas e assistencialistas que muitos professores têm acerca das deficiências e do trabalho com alunos com deficiências, também se expressam no desempenho desses alunos. Para Mitjás Martínez (2003) são elementos da subjetividade do professor, como os citados anteriormente, que mediatizam sua ação pedagógica e com a perspectiva teórica assumida dão um ou outro sentido aos conhecimentos e técnicas adquiridas pelos professores em seu processo de formação.

A educação dos surdos é bastante conflituosa em virtude de ideologias e confusões conceituais que a envolvem. Compreender a educação como prática social em oposição à concepção de mera transmissão de conhecimento seria como desatar um primeiro nó rumo ao que propõe Morin (2002). O autor aponta um caminho onde a convivência com a diversidade seja não só possível, mas transformadora da realidade.

Trabalhar com esse pensamento no contexto da educação dos surdos é imprescindível para que as suas tendências orientadoras sejam repensadas em suas posições hegemônicas e se constituam numa unidade respeitando suas especificidades. O reconhecimento e a valorização do caráter plural desse fenômeno, que é a surdez, pode ser um exercício dialético tal como sugere a teoria da complexidade.

Como consequência da compreensão das múltiplas interfaces que constituem o surdo as metodologias orientadoras do trabalho com eles deixaram de ser o único interesse dos pesquisadores e estudiosos da surdez, já há algum tempo. Cada vez mais

outras questões ganham espaço nas pesquisas acadêmicas, como por exemplo, os processos interacionais e o desempenho escolar.

No próximo capítulo privilegiaremos a escrita, por ser o elemento semiótico sobre o qual nos debruçaremos para desenvolver esta pesquisa.

CAPÍTULO 3

A ESCRITA E A SURDEZ

A invenção da escrita provocou profundas transformações na vida do homem pois, a partir do seu surgimento no IV milênio a C., as civilizações tornaram-se capazes de produzir e acumular conhecimentos, independentemente então da narrativa oral e dos recursos mnemônicos para a comunicação e transmissão de conhecimentos e saberes. A escrita aos poucos se expandiu, deixando de ser privilégio de algumas classes sociais para alcançar cada vez espaços mais amplos, multiplicando os sujeitos capazes de utilizá-la.

Segundo Tfouni (2002) a escrita pode ser considerada uma das principais responsáveis pelo aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial dos agrupamentos humanos nos quais foi adotada de forma mais ampla. Ao mesmo tempo, a autora relembra fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito.

Conforme discorremos no Capítulo 2, os surdos fazem parte da população que durante séculos esteve à margem do acesso à escrita e, conseqüentemente, de todo o desenvolvimento que este sistema semiótico possibilita ao homem.

A escrita marca a história dos surdos desde as primeiras tentativas de educá-los. Ela esteve presente, já no século XVI nas iniciativas dos pedagogos, como forma de substituição da fala e também nas iniciativas dos médicos da época. A presença da escrita nestas ações já vinha afirmar que a surdez não modificava a inteligência e por isso a educação da criança surda deveria iniciar pela leitura e escrita.

Ao conceber o homem como um ser histórico-cultural, Vygotsky traz neste conceito a idéia de que o desenvolvimento somente se dá a partir da inserção do homem num contexto que lhe possibilite relacionar-se com o mundo. Esta relação não é direta e sim mediada. O signo é o elemento mediador que desempenha a função de instrumento psicológico pelo qual a criança entra em contato e apropria-se dos significados culturalmente construídos.

O conceito de internalização, desenvolvido por Vygotsky (2002) e apresentado no Capítulo 1 deste trabalho, é um importante subsídio na compreensão dos processos de aquisição de um conhecimento que se dá pela aprendizagem, a qual impulsionará o desenvolvimento.

Lacerda (2005) assinala que:

A internalização implica na transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação pelo sujeito do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento [...] O que permite isso é a operação com signos (LACERDA: 2005, p. 66).

A escrita dos surdos tem sido objeto de pesquisas, dadas as formas próprias de sua construção. Ela é marcada pela ausência de conectivos, verbos de ligação e por uma sintaxe diferenciada das formas padrão. Ou seja, os surdos imprimem na sua produção escrita as marcas da língua de sinais. E esta escrita é desconsiderada nas metodologias que consideram o ato de ler e escrever como simples decodificação.

Góes (1996), ao analisar os problemas identificados nos textos de alunos surdos, refere-se a eles como desvios das regras de construção do português e os enumera:

“uso inadequado ou omissão de preposição; terminação verbal não-correspondente à pessoa do verbo; inconsistência de tempo e modo verbal (sobretudo alternância inadequada de presente e passado e terminação incorreta para tempo e pessoa do verbo); flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos; uso incorreto do pronome pessoal do caso oblíquo, etc. Porém, foram relativamente pouco frequentes os erros de ortografia...(GÓES: 1996, p. 4).

Essa forma de escrever tem sido estigmatizada e considerada errada diante das normas padrão da língua portuguesa. Com o advento de novas linhas de pesquisas na sociolingüística, como o letramento⁶, o direito das minorias e estudos sobre diversidade cultural, essa temática tem suscitado novos interesses e dado contribuições importantes para as questões referentes à escrita dos surdos.

Temos encontrado grande variedade de estudos sobre a produção textual e outras questões lingüísticas relacionadas à surdez. No Brasil, a maioria destes estudos é

⁶ De acordo com Soares (2004) é o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

realizada em séries mais adiantadas do sistema educacional. O contexto da pesquisa aqui realizada se dá em período anterior, na pré-escola e no primeiro ano do Ensino Fundamental⁷. Contexto em que este tipo de pesquisa costuma ser de menor incidência.

Nesta pesquisa, o espaço pedagógico privilegiado é o da sala de aula, *locus* das observações. No entanto, concordamos com Kelman (2005a, p. 12) quando argumenta que “não se pode considerar a educação como processo restrito à escolarização, pois educação não depende exclusivamente de prática pedagógica. Ela se inicia dentro do contexto familiar”. Para a autora, “a língua é construída na prática diária das interações com os vários membros da comunidade em que a criança ouvinte se insere, sem que a criança perceba esta aquisição como algo particularmente especial.” Aqui, além de nos apropriarmos da construção da autora, inferimos também que a criança surda, nascida de pais surdos, adquirirá a língua de sinais tão naturalmente como a língua oral pela criança ouvinte, filha de pais ouvintes. Nesse caso, a língua de sinais não é apenas a primeira língua que a criança surda aprende, mas é também sua língua materna.

Vygotsky (2002) afirma que a linguagem escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança e revela a importância de estudos da linguagem escrita na esfera da sua pré-história, ao mesmo tempo em que alerta para as dificuldades que este desenvolvimento impõe pela descontinuidade apresentada no processo de desenvolvimento.

Neste sentido, as contribuições de Lacerda (2005) avançam na compreensão deste pressuposto ao esclarecer que o que ocorre, para ela, é:

...um movimento de afastamentos e aproximações em direção ao objeto pretendido, sem que necessariamente aquilo que foi apreendido antes se mantenha inalterado. O processo é rico em transformações que podem parecer atrasos à primeira vista (LACERDA: 2005, p. 66).

Para Luria (2006) a escrita não se desenvolve em uma linha reta, com crescimento e aperfeiçoamento contínuos. O desenvolvimento da escrita configura-se numa sucessão de estágios. Inicialmente a criança relaciona-se com a escrita, sem atribuir-lhe significado. A escrita não é um meio de registro, mas a imitação de uma

⁷ O contexto inicial desta pesquisa era a pré-escola. Devido às implicações da Lei 11114/2005, que determina a matrícula de crianças de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental, foi necessária a adequação do contexto.

atividade do adulto. Os rabiscos não diferenciados não têm ainda a conotação de representação simbólica. Representam qualquer idéia. A fase seguinte é marcada pela diferenciação e o símbolo adquire um significado funcional. A criança conhece as letras e apreende suas formas físicas. Mas não compreende o mecanismo integral de seu uso, a sua relação com a escrita é apenas reprodutiva. Depois desta fase, a criança começa a utilizar representações pictográficas como forma de escrita, usando diferentes desenhos para representar diferentes situações. Essa fase representa a transição entre a escrita indiferenciada para a diferenciada, pois através do desenho a criança aprende a operar simbolicamente com a representação escrita. A partir daí, a criança começa a representar os símbolos gráficos alfabéticos, atribuindo-lhes cada vez mais correspondências com a escrita cultural e representativa das palavras. Um signo-estímulo se transforma em um signo-símbolo, permitindo à criança dominar o código lingüístico. Este percurso que antecede a alfabetização é chamado por Luria de pré-história da escrita. Ele considera todo esse percurso como um importante instrumento a partir do qual os professores poderiam ensinar a escrita aos seus alunos.

A despeito de suas experiências com crianças pré-escolares, Luria conclui que:

Não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato freqüentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita (LURIA: 2006, p. 188).

A necessidade de que a aprendizagem da escrita ocorra naturalmente é uma tese de Vygotsky (1995). Para ele, é preciso que a escrita seja um elemento da vida da criança, assim como a linguagem. O autor refere-se ao trabalho de Montessori⁸ como um exemplo de caminho natural para o desenvolvimento da escrita, uma vez que esta competência ganha espaço nas classes pré-escolares por meio de jogos.

De acordo com Olson (1997) a idéia de que a escrita seria simplesmente a transcrição da fala foi proposta em primeiro lugar por Aristóteles, mas criticada por Rousseau. Mais tarde, quando passa a ser o principal objeto de estudo da teoria

⁸ Médica e educadora italiana que idealizou ambientes e materiais pedagógicos para promover o desenvolvimento cognitivo e sensório-motor, visando a autonomia da criança.

lingüística foi atacada por Saussure como a “tirania da escrita”. Olson (1997, p. 34) enfatiza que “se se pensa no domínio da escrita simplesmente como a capacidade básica de reconhecer símbolos ou decodificar letras, associando-as a sons ou palavras, a significados, as implicações da alfabetização embora importantes, são forçosamente limitadas”. Para o autor a escrita envolve os mais diversos recursos intelectuais e deve ser usada em todas as suas possibilidades, para que o seu uso implique em uma série de procedimentos como “... agir sobre a linguagem e pensar sobre ela, sobre o mundo e sobre nós próprios” (*ibidem*).

A negação da escrita enquanto representação da fala pode ser encontrada em Vygotsky (2001) quando afirma que a escrita é uma função específica de linguagem que se diferencia da fala tanto na estrutura, quanto no funcionamento. A escrita para ele (2001, p. 312) é “uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material”.

Autoras como Gesueli (2003) e Karnopp (2003), afirmam que a concepção tradicional de escrita como representação da fala ainda se faz presente nas concepções que circulam nos ambientes escolares.

Inferimos que na concepção tradicional de escrita o fracasso do surdo na escola está pré-determinado, uma vez que privilegia aspectos que a criança surda não pode beneficiar-se de maneira integral, a oralidade. É ela que orienta a aprendizagem da escrita nas propostas que adotam esta concepção.

A relação entre a linguagem escrita com a oralidade é inegável, e ela se dá no processo de aprendizagem da pessoa ouvinte. Porém, atribuir à escrita a função de representação da língua oral é desconsiderar a complexidade dos aspectos que a envolvem.

É na experiência visual que se dá o processamento das informações para os surdos por meio de uma forma especial de ver, de perceber e de estabelecer relações. Skliar *apud* Favorito (2006) comenta que o reconhecimento dos surdos como sujeitos visuais, muitas vezes se restringe ao fato das línguas de sinais serem produzidas e percebidas visualmente. A experiência visual para o autor, ainda segundo Favorito, vai além dos modos de produzir e compreender sinais, envolvendo as significações comunitárias e culturais, sendo cruciais nos processos de escolarização. Ao perguntar a alunos surdos do

ensino médio sobre quais estratégias os ajudariam a compreender melhor o conteúdo, a autora obtém como resposta a importância das imagens nos seus processos de aprendizagem e um deles acrescenta “são as imagens que ficam na memória”.

Fernandes (1999) defende a idéia de que a caracterização própria da escrita dos surdos é decorrente de um feixe de fatores que constitui sua singularidade enquanto grupo cultural constituído. A autora, ao referir-se à função organizadora da língua a qual reflete nas atividades escritas sua estrutura morfossintática, afirma que a língua de sinais é para os surdos o que a oralidade é para os ouvintes.

No relato de McLane (1996) sobre a escrita num programa de atendimento extra-classe para crianças pequenas, a autora traz algumas implicações das idéias de Vygotsky sobre a escrita como uma extensão do jogo, do desenho e como uma atividade cultural. A abordagem colaborativa adotada no programa converteu-se numa forma dos professores encorajarem as crianças à prática da escrita. Diferentemente da abordagem tradicional, que é voltada para o produto final, a abordagem colaborativa enfatiza tanto o processo quanto o produto. Valoriza ainda as intenções comunicativas de quem escreve, opondo-se a um empreendimento mecânico e formal.

McLane parafraseia Bruner (1984) quando fala dos usos prazenteiros da escrita: “o uso da linguagem pelas crianças (...) é mais audacioso e mais avançado quando se dá em um local aprazível”. Assim, retrata a importância que a acolhida das produções das crianças representa como um elemento desencadeador de sentidos e significados.

A descoberta da escrita pelas crianças como uma “atividade cultural complexa” também é relatada por McLane. A escrita favorece as relações sociais do grupo que dela se serve para expor suas idéias, insultar os colegas e escrever bilhetes, por exemplo.

O relato apresentado anteriormente trata de uma experiência muito rica em que vários pressupostos de Vygotsky sobre a escrita podem ser constatados. A autora refere-se ao processo de mediação, ao papel social da escrita e à negociação de zonas de desenvolvimento proximal.

O nosso olhar vai em direção à relação entre o afetivo e o cognitivo, quando verificamos que o apoio do adulto transforma as baixas expectativas das crianças em relação a si próprias em reconhecimento de que são capazes de utilizarem a escrita das

mais diversas formas. Esse estímulo do adulto, eventualmente o professor, aumenta a auto-estima da criança e a estimula a progredir no processo de construção da escrita.

A implementação de abordagens colaborativas em salas de aula regulares que recebem alunos surdos seria um recurso interessante para desencadear processos interacionais e de aprendizagem. Muitas vezes, em nome de uma pseudo-inclusão, o surdo é submetido a práticas escolares que não favorecem os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. A inclusão nestes casos se traduz em compartilhar o mesmo espaço físico, e nada mais se altera, nem as abordagens, nem as estratégias.

Nesta forma de inclusão está subjacente a imagem de um interlocutor, no caso o professor, incapaz de promover ações que contribuam com o uso discursivo da linguagem escrita. Neste sentido Pereira (2003) ressalta a importância de no trabalho com crianças ouvintes e surdas a linguagem ser vista como resultado da interação entre sujeitos. A mesma autora cita Citelli (2001) para quem a linguagem é um

lugar de encontro de vários discursos e do embate de experiências, onde falas entram em choque com outras falas, formando uma rede na qual muitas vezes é difícil localizar as matrizes discursivas. Se o professor pensa o ensino da língua a partir de uma referência interacional (inter/ação), saberá privilegiar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles dos alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis lingüísticas nem sempre afinadas com a do mestre (CITELLI: 2001 apud Pereira: 2003, p. 50).

Uma inquietação emerge: Que lugar ocupa a linguagem de nosso sujeito pesquisado nas suas relações na sala de aula? Observamos que a língua que ele domina, a língua de sinais, é desconsiderada e a língua que medeia as relações na classe, a portuguesa oral, é orientada para a possibilidade de uma futura aquisição. Quais os aspectos que vão predominar na sua aquisição da escrita da língua portuguesa? Seu implante coclear lhe proverá condições para que se aproprie da escrita da mesma forma que uma criança ouvinte?

Ao discutir a ênfase dada à oralidade no ensino da escrita para surdos, Fernandes (2003) critica a proposta que encara o letramento da criança surda à associação de sons que as letras podem refletir. Embora seja comum à cultura ouvinte supor que o processo

de aquisição de regras gramaticais de uma língua se dê através da exposição da modalidade oral e que este processo é natural no mundo dos ouvintes, não é o processo natural para o mundo dos surdos.

De acordo com Brochado (2006) os “erros” apresentados pelos surdos em suas produções textuais podem ser analisados a partir da Teoria da Interlíngua como parte de um sistema de uma gramática de interlíngua, a qual pode ser conceituada como a língua de transição do aluno entre a sua língua nativa e a língua-alvo em algum momento do seu processo de aprendizagem antes de adquirir domínio da segunda língua. Nesta teoria o processo de aprendizagem é constituído por etapas cognitivas contínuas.

Ainda segundo a mesma autora, Gargallo (1999) afirma:

a existência de alguns mecanismos e estratégias do tipo universal, como a transferência da língua materna, a repetição, a generalização das regras da língua-alvo, a reformulação de hipóteses ou a criatividade, que, de acordo com as variantes específicas de cada indivíduo, contribuem para criar estilos individuais de aprendizagem. (DECHANDT-BROCHADO: 2006, p. 228)

Um estudo de Fernandes (1990) aponta para a possibilidade de uma reeducação lingüística dos surdos, mas verifica uma inadequação dos métodos propostos para esta reeducação, que atendem a uma pequena minoria. A autora chama a atenção para a necessidade de se desenvolverem métodos e técnicas que sejam também eficazes para surdos profundos congênitos.

Atualmente, a metodologia que orienta a educação bilíngüe para surdos não está mais orientada para a oralização. A língua portuguesa é ensinada na condição de segunda língua e na modalidade escrita, cabendo ao aluno surdo fazer a opção, ou não, pela oralização.

Os primeiros estudos lingüísticos sobre língua de sinais, foram feitos por Stokoe (1960), sobre a língua de sinais americana. Estes estudos objetivaram mostrar a complexidade das línguas de sinais. A análise de suas propriedades formais revelou que ela apresenta organização formal nos mesmos níveis que as línguas faladas. Nas suas propriedades pode ser encontrado “um nível sublexical de estruturação interna do sinal

(análoga ao nível fonológico das línguas orais) e um nível gramatical, que especifica como os sinais devem ser combinados para formar frases e períodos” (Pereira: 2003, p. 47).

As línguas de sinais, além dos recursos manuais, utilizam-se também de recursos não manuais como expressões faciais, o olhar, o movimento do corpo e o espaço. Pereira (2003) explica que um sinal produzido com as duas mãos simultaneamente pode representar dois objetos, ou uma ação e um objeto, e a orientação das mãos também pode representar simultaneamente a orientação dos objetos. A autora explica que no mapeamento espacial, as relações estabelecidas entre os sinais correspondem a relações reais entre os objetos descritos. No mapeamento espacial, as convenções lingüísticas, especificam a posição dos objetos, situando-os de acordo com as relações topográficas que os mesmos mantêm no espaço.

Quadros (1997) menciona as pesquisas de Strömqvist (1994) sobre a comparação das características da língua escrita com as línguas falada e sinalizadas. Dentre as diferenças entre esses tipos de manifestações lingüísticas o autor cita a inviabilidade da interação *on line* – simultânea, pela escrita. Quando o falante ou o sinalizador produzem seus enunciados, eles são percebidos e decodificados no momento de sua produção. Na escrita, o emissor produz enunciados que serão percebidos e decodificados somente quando forem concluídos⁹.

Quadros (1997), diante da comparação de Strömqvist, confirma a diferença entre o contexto em que a fala e o sinal são processados e o contexto em que a escrita o é. Porém, observa que os surdos usam a leitura e a escrita na interação com interlocutores de forma espontânea quando usam o sistema TDD¹⁰, fax e a Internet. Ressalta a importância das diferentes realizações da escrita na comunidade surda e atribui a este tipo de comunicação como uma função social da escrita.

Dentre as diferenças apresentadas por Strömqvist está a propriedade efêmera da fala e dos sinais que se opõe à permanência e registro da escrita.

O outro aspecto observado pelo autor, é quanto à forma gráfica e visual da escrita que se opõe à fala e aos sinais. Enquanto a língua falada, é de modalidade auditivo-oral,

⁹ Estudos sobre este aspecto da escrita são encontrados em Vygotsky (2001) e Luria (1987).

¹⁰ Telecommunications device for the deaf. Aparelho que permite aos surdos se comunicarem pelo telefone, usando o teclado do aparelho para escrever.

envolvendo estruturas acústicas e produzidas por um aparato vocal, a língua sinalizada pertence à modalidade visual-espacial, utiliza as mãos, os movimentos e as expressões faciais.

Quadros (1997, p. 100) chama a atenção para o aspecto visual da escrita e da língua sinalizada como um ponto comum entre estas duas formas de expressão. Ambas têm repercussões no ensino de segunda língua para surdos, mesmo a escrita sendo gráfica e o sinal, manual/facial.

Quanto à dimensionalidade das línguas faladas, sinalizadas e escrita, Quadros menciona pesquisa de Strömqvist (1994). Para este autor, a língua falada apresenta a possibilidade do uso simultâneo no processamento da fala, o que pode interferir no significado, por exemplo, a entonação. Na língua sinalizada a simultaneidade afeta todas as expressões lingüísticas. A simultaneidade na escrita, grafismo mais ênfase, pode ser marcada por recursos tipográficos (itálico, negrito, aspas), mas não são tão marcantes quanto na fala e no sinal.

Outro aspecto destacado por Quadros é a diferença entre o processo de aquisição da língua escrita por crianças que falam esta língua e crianças surdas que não têm a representação oral-auditiva correspondente. As análises sobre este aspecto incidem sobre os “erros” produzidos pelos alunos considerando-os como elementos que podem indicar uma transferência dos conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, em sentido contrastivo¹¹, assim como podem evidenciar um processo comum entre a aquisição de ambas as línguas.

Svartholm (1994 *apud* Quadros, 1997) apresenta a hipótese de que os erros produzidos pelos alunos surdos ao usarem a língua escrita podem evidenciar a capacidade para linguagem natural à espécie humana. Para ela, a questão está em comparar esses “erros” não com os “erros” de crianças que adquirem a escrita em sua língua materna, mas com os “erros” de crianças que adquirem a escrita de uma segunda língua. Esses “erros” têm sido considerados uma peculiaridade da escrita das pessoas surdas. Para a autora, evidenciam a condição da aquisição da escrita em uma segunda língua, sendo um equívoco associar problemas da expressão escrita com a surdez.

¹¹ A lingüística contrastiva é uma subárea da lingüística geral que estuda as similaridades e diferenças entre a língua materna e uma língua estrangeira.

Tendo como base a perspectiva histórico-cultural os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Pois não existem limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. E aqui incluímos a modalidade escrita.

De acordo com Quadros (1997), Svartholm sugere que a criança surda entre em contato com textos escritos desde a fase pré-escolar. Nesta fase a escrita não terá fins escolares, mas servirá para preparar os alunos para o ensino da segunda língua. Para a autora, a leitura é um dos objetivos da fase seguinte e então o uso de explicações baseadas na perspectiva contrastiva e discussões comparativas sobre o significado do texto favorecem a aprendizagem da segunda língua pelos surdos. Quadros adverte que esta proposta é adequada para alunos com condições maturacionais para lidar com o conhecimento explícito, mas não para crianças pequenas.

Karnopp (2003) ao refletir sobre a forma como as construções escritas dos surdos são vistas pelos professores, remete a incompetência à escola por não reconhecer a condição bilíngüe do surdo, sendo intolerante com qualquer manifestação lingüística diferente e os trata como “deficientes lingüísticos”. A autora alega que as práticas discursivas do aluno surdo são desconsideradas e substituídas pelas do professor, sem diálogo e sem tradução. Sendo assim, o aluno surdo não pode estabelecer com os textos escritos uma relação de construção de sentidos.

Quanto ao termo “deficientes lingüísticos” tentamos fazer um paralelo com os termos adotados pela ideologia da “deficiência cultural” (Soares, 2005). A autora diz ser inadequado qualificar grupos sociais como “culturalmente deficientes”, “carentes de cultura” ou “privados de cultura”. Para ela, é necessário que se reconheça que há uma diversidade de culturas, diferentes umas das outras, mas todas ao seu modo, estruturadas, coerentes e complexas.

Soares (2005, p.15) afirma que os padrões culturais das classes dominadas são considerados como uma *subcultura* em relação aos padrões da cultura dominante e transforma a *diferença* em *deficiência*, *privação*, *carência*. “Trata-se, na verdade, de uma atitude etnocêntrica, para a qual ser diferente das classes dominantes é ser inferior”, diz a autora.

Para Vygotsky (2001, p. 398) “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra”. Diante disso, a palavra lida ou escrita jamais pode ser apreendida fora das relações do aluno com as suas experiências.

Defendemos a idéia de que os surdos são capazes de produzir textos escritos com sentido/significado. Para que isso seja possível, far-se-á necessário a implementação de propostas que direcionem as práticas de escritura para uma perspectiva dialógica, possibilitando uma maior aproximação entre os sujeitos a partir do encontro das vozes do professor e do seu aluno.

Nesse sentido, as tendências educacionais já há alguns anos, como as propostas pelo MEC (1994) através do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, a escrita no ensino de língua portuguesa para surdos deixa de ser concebida como uma atividade repetitiva e mecânica e passa a ser reconhecida como um fenômeno complexo, cujo caráter simbólico exigirá do sujeito que aprende uma constante atividade de reflexão e estruturação do pensamento.

Gesueli (2003) adverte que a escrita envolve um trabalho com a linguagem e isso implica na necessidade do professor assumir uma posição teórica definida a qual refletirá nas suas atitudes pedagógicas.

Considerando que a educação se orienta para o futuro e não para o passado, vimos que é chegada a hora de buscar a superação dos entraves deixados pelas metodologias. Esta constatação se dá pelo fato de ainda percebermos a escola sendo pautada em modelos de uniformização, de padronização ditadas por vertentes metodológicas tradicionais, muito embora se tenha um respaldo legal e teórico para romper com essas ações pedagógicas que ao invés de promover o desenvolvimento do aluno, limitam-no.

Essa postura denuncia a ausência de um olhar voltado para o sujeito nas práticas tradicionais. É necessário que as questões ideológicas/metodológicas sejam organizadas nas práticas pedagógicas de modo que se configurem como pano de fundo, sem se tornarem dogmáticas e não impeçam que os professores se debrucem sobre o fenômeno a nível do sujeito. Essa é uma questão bastante complexa, pois suas implicações requerem rupturas conceituais, o que significa dizer, romper com modelos dominantes. Caso contrário, professores e alunos passam a ser reféns dos métodos adotados.

É interessante direcionar o olhar sobre a prática educacional que envolve sujeitos surdos, pois abre uma nova perspectiva de discussão diante de peculiaridades de funcionamento desses sujeitos.

Ao tomarmos a criança por nós pesquisada na sua singularidade, buscaremos compreender a participação de sistemas semióticos diferenciados - oralidade e língua de sinais - no seu processo de construção da escrita.

Se a construção da escrita e da leitura é tão complexa para o ouvinte, como fica então em um menino cuja primeira língua é a de sinais e encontra-se em processo de aprendizagem da língua portuguesa, em uma orientação oralista, dentro de uma classe inclusiva?

Mas o que seria ler e escrever? Que outro olhar poderia ser dado às formas de construção da escrita dos surdos? O aspecto visual da escrita não pode ser considerado como uma das formas de sua apropriação? Que tendência teórico/metodológica deveria embasar o ensino da escrita a uma criança surda com implante coclear e que pouco se beneficia deste recurso? Deve se abdicar da língua de sinais na sua escolarização?

Os estudos sobre o desempenho escolar de crianças com implante coclear ainda são muito incipientes. Na literatura brasileira não encontramos publicações que abordem pontualmente este tema. Encontramos estudos sobre outros aspectos também relevantes, como a percepção dos surdos sobre o implante, interação entre mãe e bebê com implante, e principalmente sobre aspectos clínicos e metas terapêuticas deste procedimento. Alguns estudos sobre desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita foram encontrados na literatura estrangeira (Tomblin & Connor, 2004; Diller, 2006) e mesmo assim, ainda são muito restritos. Tomblin & Connor analisaram o desempenho de crianças com implante coclear quando desenvolviam a habilidade de leitura. Os dados da pesquisa foram comparados com estudos anteriores de crianças não implantadas e o resultado é que as crianças com implante obtiveram melhor desempenho que as crianças sem implante. Diller analisou a competência lingüística de crianças com implante coclear em ambientes bilíngües e monolíngües. O estudo conclui que a aquisição de linguagem oral das crianças monolíngües é similar à das crianças com audição normal. Porém, isto não foi observado nas crianças que vivem em ambientes bilíngües.

A alfabetização de crianças surdas sempre se baseou nos métodos utilizados na alfabetização de crianças ouvintes. A questão que está por trás de cada método adotado converge para a discussão em torno da comunicação e linguagem dos surdos. Os métodos aproximam-se ou afastam-se das especificidades lingüísticas da criança surda, de acordo com vertentes e adaptações adotadas. Como já discutimos anteriormente, os métodos calcados em concepções tradicionais, tais como leitura entendida como pura decodificação de sinais gráficos, ou ainda a escrita como representação da fala não privilegiam aspectos singulares da surdez.

Guarinello (2007) adverte que com a inclusão um novo agravante se instaura, pelo fato das escolas regulares desconhecerem o indivíduo surdo e as conseqüências da surdez e por não existir uma língua compartilhada circulando na sala de aula.

Ao focar as especificidades do sujeito desta pesquisa apresentaremos em seguida algumas considerações sobre a escrita em dois modelos de alfabetização. O primeiro deles será o método fônico, para que se possa ter uma compreensão o mais próximo possível do contexto em que se deu a pesquisa. E o segundo, será a proposta bilíngüe para surdos, por ser a atual perspectiva das políticas educacionais e por a compreendermos como a que mais consideraria as singularidades do nosso sujeito, por ser inspirada em princípios que respeitam a diversidade, podendo se configurar em um bilingüismo que não exclui a fala, embora a reabilitação não seja o seu objetivo.

A propósito, concordamos com Araújo (2003) quando apresenta como um “falso debate” o discurso reinante para se estabelecer o melhor método para a alfabetização da criança surda numa tentativa de homogeneização. A autora sabiamente resgata o pensamento de Vygotsky para discutir a questão de que nenhum método por si só resolverá os problemas do desenvolvimento da linguagem oral do surdo e acrescenta: “As abordagens jamais devem ser o centro das discussões, e sim o aluno” (ARAÚJO: 2003, p.36).

A escrita no método fônico

O método fônico é aquele que prioriza os sons dos fonemas como indispensáveis nos processos de alfabetização. Tradicionalmente, este método era utilizado com o

objetivo da criança reconhecer o som de cada letra para juntá-las e formar palavras. Nesse caso, o foco era a decodificação desvinculada da apreensão das idéias.

Um elemento que merece ser destacado ao falar-se do método fônico é a consciência fonológica, entendendo-se método e consciência como dois aspectos distintos da alfabetização.

Maluf & Barrera (1997) referem-se à complexidade do conceito de consciência fonológica que para elas abrange habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e/ou semelhanças fonológicas entre elas, até a efetiva segmentação e manipulação de sílabas e fonemas. Segundo as pesquisadoras, alguns autores têm sugerido a existência de diferentes níveis, alguns dos quais provavelmente precedem a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto outros níveis já são resultado dessa aprendizagem.

A consciência fonológica acerca da estrutura sonora da linguagem desenvolve-se nas crianças ouvintes no contato com a linguagem oral de sua comunidade. É nessa relação da criança com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalingüística se desenvolve desde os primeiros momentos que a criança está imersa no mundo lingüístico.

Diferentes atividades pedagógicas dão ênfase à oralidade, objetivando essa habilidade nas crianças como as músicas, cantigas de roda, histórias, poesias com rimas e a própria fala que é explorada em diferentes contextos.

Nas propostas que enfatizam o desenvolvimento da consciência fonológica a criança grafa a letra na palavra a partir do som que assimilou como seu correspondente.

Talvez, esta poderia até ser uma proposta recomendável para criança surda com implante coclear, desde que ela se beneficiasse deste recurso e também não lhe seja negada a língua de sinais.

Uma alfabetização calcada num método mais analítico e que valorize mais os aspectos visuais do que os fônicos torna-se imprescindível para que a criança surda desenvolva competências na aquisição da escrita.

A escrita na proposta de educação bilíngüe para surdos

Ao lançar seu olhar para as reais necessidades da criança surda, a proposta de educação bilíngüe reconhece a língua de sinais como língua materna das comunidades surdas, ao mesmo tempo, que valoriza o domínio pelos sujeitos surdos da língua das comunidades ouvintes, na modalidade escrita. Ou seja, o surdo adquirirá a língua de sinais como primeira língua e a língua escrita de seu país, como segunda língua. O aprendizado da modalidade oral poderá ocorrer, se assim o desejar.

Como mencionado no capítulo 2, a educação bilíngüe para os surdos é garantida pelo Decreto 5626 de 2005, que assegura o direito ao acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Para Peixoto (2006) a escrita e a leitura são os processos que mais demandam reflexões quando se trata dos assuntos relativos à escola e aprendizagem dos surdos, por ser através dos quais que se dá a construção de uma educação bilíngüe. Ela assinala que:

Uma criança surda, ainda que exposta intensivamente a interações por meio da língua oral, pouca ou nenhuma apropriação fará dessa língua majoritária, porque está numa modalidade incompatível com sua realidade sensorial. Entretanto, quando essa mesma língua é apresentada em uma modalidade escrita, torna-se acessível às possibilidades visuais do surdo, favorecendo sua apropriação (PEIXOTO: 2006, p. 207).

Para Gesueli (2004) a educação bilíngüe vem sendo apontada como uma nova possibilidade para a educação do surdo ao propor um olhar que se afasta da concepção clínica e reabilitadora. Para ela, a linguagem escrita tem sido motivo de preocupação para os pesquisadores da área da surdez, provocando inúmeros questionamentos sobre as estratégias e os métodos a serem utilizados no processo de construção leitura-escrita de alunos surdos, já que a oralização deixa de ser a base do processo de alfabetização e letramento destes alunos.

Grannier (2002) lança o questionamento:

Como ficam então as crianças surdas que não podem, naturalmente, aprender a falar português? Há duas possibilidades: ou a criança aprende a se comunicar em uma língua natural acessível aos seus sentidos – é o caso da criança que aprende uma língua de sinais (naturalmente, bastando

estar em contato com usuários dessa língua); ou a criança não aprende língua nenhuma (GRANNIER: 2002, p. 48).

Guarinello (2007) explica que ao adotar-se o bilingüismo é necessária a opção pela apresentação simultânea ou sucessiva das duas línguas - a língua de sinais e a língua da comunidade majoritária. O primeiro modelo, envolve o ensino da segunda língua concomitante ao da primeira, porém em momentos distintos. Ela alerta para que esse modelo não seja confundido com a expressão bimodal, que é representada pelo uso simultâneo de duas modalidades de uma mesma língua por uma mesma pessoa. O bilingüismo simultâneo é uma proposta em que a criança é exposta às duas línguas com diferentes interlocutores, ou seja, com surdos e com ouvintes. Neste processo é fundamental incluir-se a figura do professor surdo. Já no modelo sucessivo, a segunda forma de bilingüismo, o ensino da língua majoritária só se dá após a aquisição da língua de sinais. A modalidade em que a língua da comunidade majoritária (ou segunda língua) será adquirida pode ser a escrita ou também a fala.

Na Suécia, segundo Svartholm (1999) as habilidades de escrita são enfatizadas como um importante complemento para a língua de sinais e para a aquisição e processamento do conhecimento.

Svartholm, em sua conferência no VI Congresso Internacional sobre surdez realizado no Rio de Janeiro em 2007, também relata sobre o bilingüismo e o implante coclear na Suécia. Naquele país, em que mais de 90% das crianças surdas são implantadas, o bilingüismo é a metodologia que orienta a educação destas crianças na atualidade. A pesquisadora revela que o compromisso com a língua de sinais é condição para a realização da cirurgia e sendo assim, a família também é estimulada a adquirir esta língua.

Guarinello enfatiza que a implementação da proposta bilíngüe na Suécia fez com que a auto-estima dos surdos melhorasse, que o nível de leitura e escrita se desenvolvesse, o que também provocou igualdade de oportunidades na escola entre ouvintes e surdos.

No Brasil a implementação do modelo bilíngüe é muito recente. Porém, a adesão e apoio que tem tido dos profissionais e da comunidade em geral sugere que o objetivo de “transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor para todos, no qual o processo

de aprendizagem seja colaborativo, contínuo, valorize e responda às diferenças humanas” do Programa Educar na Diversidade (2006) se concretize na educação dos surdos brasileiros.

II - OBJETIVOS

Nossa questão inicial foi “Quais as reais necessidades educativas de uma criança surda com implante coclear que tem como primeira língua a LIBRAS e encontra-se no início do processo de aquisição da escrita?” (p.13). Por este motivo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a construção da escrita inicial de uma criança surda com implante coclear que tem a língua de sinais como língua materna.

Portanto, traçamos como objetivos específicos dois eixos, verificar as implicações do implante coclear na construção inicial da escrita de uma criança surda por meio da oralidade das suas professoras; e verificar a manifestação da língua de sinais neste processo.

Compreendendo que a escrita se dá num processo de aprendizagem social, o olhar sobre as inter-relações constituirá importante estratégia para atingir os objetivos traçados.

III - MÉTODO

3.1 Metodologia

O enfoque metodológico adotado nesta pesquisa é de ordem qualitativa-interpretativa, por centrar-se na produção de interpretações de dados contextualizados e por ser o método que mais responde à abordagem teórico-epistemológica adotada.

De acordo com Patton (1986) *apud* Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2004), a principal característica das pesquisas qualitativas é o seu caráter compreensivo ou interpretativo. O que para as autoras significa que estas pesquisas se afirmam no pressuposto de que as crenças, percepções, sentimentos e valores são determinantes na forma de agir das pessoas, sendo este comportamento passível de desvelamento, uma vez que não se revela de imediato.

As mesmas autoras apresentam a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalística como as três características essenciais para os estudos qualitativos:

A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergjam progressivamente durante os processos de coleta e análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER: 2004, p. 131).

Lüdke e André (2003) confirmam: “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” Nesse sentido, Kelman (2005a) nos acrescenta que pesquisas realizadas na perspectiva qualitativa têm a

“peculiaridade da dialética, da não permanência e não universalização, justamente porque levam em consideração o fator histórico e a sua temporalidade.”

Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2004) destacam ainda o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade do mesmo em contato direto e prolongado no campo para que os significados dos comportamentos observados possam ser captados.

Sob a égide do exposto, encontramos na perspectiva qualitativa a concatenação entre os princípios epistemológicos e metodológicos que orientam esta pesquisa e assim reafirmamos a nossa opção metodológica.

3.2 Estratégia Metodológica

- **Estudo de caso**

Pela complexidade do nosso objeto de pesquisa, o estudo de caso nos possibilita uma inserção profunda na realidade estudada, permitindo-nos um recorte do contexto a que serve esta pesquisa, por meio da seleção de aspectos relevantes. De acordo com Lüdke & André (2003) esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso simples ou específico, por estar direcionado a processos singulares de um único sujeito.

3.3 Participantes

O principal sujeito desta pesquisa é uma criança do sexo masculino, sete anos, que tem como nome fictício Vítor. Ele é filho de pais surdos: pai usuário de língua de sinais e mãe oralizada e também usuária da língua de sinais. Tem uma irmã, dois anos mais nova, com surdez severa e também implantada à mesma idade que Vítor recebeu o implante. Ela é oralizada e se comunica com Vítor em língua de sinais. A surdez de Vítor foi confirmada aos quatro meses, pelo BERA¹². Diagnosticado com surdez neurosensorial profunda, bilateral de etiologia provavelmente congênita, inicia a Estimulação Precoce, à mesma época, no Programa do Centro de Educação da Audição e Linguagem, onde é atendido duas vezes por semana, numa abordagem multissensorial¹³. Vítor teve como professora até os dois anos a pesquisadora deste estudo e tivemos o privilégio de

¹² Audiometria de respostas elétricas do tronco cerebral.

¹³ Metodologia que se apóia na utilização de estímulos de várias naturezas (auditivos, visuais, táteis cinestésicos) para atingir seus objetivos.

testemunhar as suas primeiras elocuições em sinais, tinha entre sete a oito meses de idade. Sua mãe ao lhe mostrar uma mamadeira com água e lhe perguntar QUER ÁGUA? a criança numa espécie de balbúcio com as mãos ensaiava a representação sinalizada de água pela localização e movimento com as mãos que se repetia sempre que o objeto lhe era apresentado. A mãe, por ser surda e oralizada, desde os primeiros meses de Vítor utilizava a linguagem oral e os sinais para conversar com o filho. Com um ano e cinco meses, numa atividade de estimulação auditiva em que deveria colocar pinos num trenzinho ao escutar um som, o menino levantou-se do chão repentinamente e sinalizou para a professora BRINCAR-ACABAR-ESTUDAR e sentando-se à mesinha abriu a pasta em que eram coladas fotos de pessoas, gravuras de objetos e animais da sua convivência com os seus respectivos nomes. À época já reconhecia a letra inicial do seu nome em qualquer palavra e fazia a sua representação datilológica. Nessa época Vítor passou a ter mais uma atividade de psicomotricidade e hidroestimulação que acontecia num grupo de quatro crianças. Aos quatro meses, Vítor inicia o uso de AASI, um modelo de caixinha, aos seis passa a usar um modelo retroauricular o qual é utilizado adequadamente, com revisões periódicas, até os quatro anos, quando, então é submetido à cirurgia para o implante coclear. A criança aos três anos foi matriculada em escola regular, onde estudou o Jardim III, Jardim IV, Jardim V e Jardim VI (1º Ano). No Jardim V e VI além das atividades pré-escolares teve capoeira e inglês. No centro responsável pelo implante ele tem atendimento fonoaudiológico duas vezes por semana, com duração de cinquenta minutos, sob a metodologia auri-oral¹⁴ e a partir do primeiro semestre de 2006 nos dias em que tem terapia Vítor tem outras atividades complementares e em grupo: um atendimento pedagógico de uma hora, atividade de artes plásticas e natação.

A escolha deste sujeito deveu-se a aspectos da sua singularidade: surdez congênita, filho de pais surdos, tem a língua de sinais como primeira língua, faz uso de implante coclear e está em processo de aquisição da escrita em escola regular.

Além de Vítor, são considerados sujeitos da pesquisa suas professoras, seus pais e a fonoaudióloga, por nos terem concedido entrevistas para a investigação.

¹⁴ Metodologia unissensorial, que privilegia os sons da fala na reabilitação auditiva.

As três professoras têm curso superior, exercem a docência na pré-escola e ensino fundamental há alguns anos e nenhuma das três teve experiência anterior com aluno surdo.

3.4 Contexto

As observações para esta pesquisa foram realizadas na sala de aula da Pré- Escola em que Vítor é aluno, com foco nas atividades de escrita, ministrada pelas professoras regentes. A escola pertence à rede particular de ensino e localiza-se no Plano Piloto em Brasília.

Classe I:

As observações foram feitas na turma do Jardim V da Pré-Escola, no período de 17 de Agosto a 27 de Novembro de 2006. O tempo total de imersão na escola (envolvendo atividade cultural e reunião de pais) foi de 54 h, sendo que na organização dos dados, foram computadas 45 h de observação de atividades que atendessem o objetivo desta pesquisa. As observações deram-se duas vezes por semana, no período vespertino, com duração de aproximadamente duas horas e vinte minutos a cada dia.

A turma tinha uma professora regente (I.) e uma professora auxiliar (J.). Era composta por 15 alunos: 10 meninos e 5 meninas, sendo que uma menina entrou para a turma quando as nossas observações já tinham começado.

A sala de aula fica no segundo piso da escola, seu acesso se dá por uma rampa com piso antiderrapante. É uma sala grande, com ampla janela com grades e uma persiana, além de banheiro com pia e vaso pequeno. Na sala tem três mesas redondas com cores diferentes: rosa, amarela e verde. Em cada mesa tem cinco cadeiras. Em um dos cantos, ao lado da janela tem móveis em miniaturas: uma cama com algumas bonecas, uma penteadeira, um fogão com panelas, uma mesa com quatro cadeiras e um vaso de flor. Este espaço é chamado de Cantinho da Dramatização. No lado direito da janela está o filtro com os copos e garrafas das crianças. Encostado na parede tem um armário de aço pintado de azul. Na parede, ao lado do armário tem um quadro branco e

embaixo um quadro de giz pintado de verde. No quadro verde, do lado do armário tem um quadro de pregas com os nomes das crianças em faixas de papel, nele é feita a chamada diariamente. No alto desta parede está o alfabeto, cada letra representada na sua forma maiúscula e minúscula. À medida que a professora apresenta uma letra, naquela ficha são escritas palavras e gravuras são coladas. Na parede ao lado tem uma estante laranja, baixa e comprida, com várias divisórias. Nela as crianças guardam suas mochilas, suas agendas e o lanche. Nesta parede tem um mural com os aniversários e com os *combinados*, normas que as crianças devem obedecer para uma boa convivência. Ao lado da porta principal está o Cantinho da Leitura. Nele tem uma estante pequena com vários livros infantis e gibis. Neste canto tem um tapete de letras, emborrachado. Do cantinho da leitura até o cantinho da dramatização, a parede é utilizada para a exposição das tarefas das crianças. As mesas são posicionadas próximas às paredes de modo que o centro da sala fica livre para as atividades da rodinha. Esta é a primeira atividade do dia. A professora senta-se no chão com as crianças formando um círculo. Neste momento é feita a chamada, são contadas as novidades, histórias, apresentado um novo conteúdo, e a professora explica sobre cada atividade que as crianças irão desenvolver em cada centro naquele dia. Cada mesa corresponde a um centro. As atividades são de escrita, de pintura e de colagem. Na porta principal, do lado de fora está escrito o nome da turma: Sucesso.

Os *combinados* desta turma são:

- Chegar no horário.
- Avisar quando for sair da sala.
- Cuidar dos colegas com carinho.
- Levantar o dedo para falar.
- Limpar a mesa depois do lanche.
- Cuidar dos materiais da sala.
- Dar descarga no vaso e jogar o papel no lixo.
- Cuidar dos livros.
- Descer a rampa andando.
- Esperar os pais sentados no pátio.

Classe II:

As observações foram feitas sistematicamente uma vez por semana, às quartas-feiras, no turno matutino, no período de 26 de Fevereiro a 27 de Junho de 2007, pelo tempo de aproximadamente duas horas, na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, perfazendo-se no total de 22 h. A turma teve duas professoras regentes durante o período de observação. A primeira professora (L.) trabalhou com a turma até o dia 23 de Abril. A professora (R.) assumiu a turma a partir do dia 24. A turma é composta por 10 alunos: 6 meninas e 4 meninos. A sala tem as mesmas características físicas da sala descrita anteriormente. Muda um pouco com relação ao mobiliário. São duas mesas redondas com cinco cadeiras cada uma, e a terceira mesa de atividades é formada por três mesas quadradas que lhe dão o formato retangular. Na sala não há o cantinho da dramatização e nem quadro de giz. O quadro branco é grande e está no centro da parede. Embaixo dele está o alfabeto concreto. Este recurso são as letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas) com objetos em miniaturas dentro de sacos plásticos transparentes cujos nomes correspondam à letra fixada. As demais formas de organização são similares à descrição anterior.

Os *combinados* desta turma são:

- Tirar a agenda, o dever e depois colocar a pasta no lugar.
- Pegar um jogo.
- Brincar com os amigos.
- Sentar na rodinha.
- Conversar sobre o assunto do dia.
- Fazer as atividades dos centros.
- Lanchar e escovar os dentes.
- Participar da avaliação do dia.

3.5 Instrumentos e procedimentos de construção de dados

Nesta pesquisa os instrumentos utilizados para a construção de dados foram: observação, análise documental, entrevistas semi-estruturadas e informações obtidas informalmente.

A - Observação

A observação como instrumento privilegiado nas pesquisas qualitativas constitui o nosso principal instrumento de pesquisa por possibilitar uma leitura o mais real possível do fenômeno investigado. Dado o caráter naturalístico da investigação, definido por Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2004, p.131) como aquele “em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo” o nosso papel é de “observador total”, no dizer de Lüdke & André (2003, p. 29), “aquele em que o observador não interage com o grupo observado.” Ressaltamos que, conforme recomendações das autoras supra-citadas, a nossa intenção é realmente intervir o mínimo possível, porém a nossa presença na sala de aula requer um certo grau de interação com os sujeitos do contexto pesquisado, cabendo a nós o controle da interação.

De acordo com Ludke & André (2003) os focos de observação nas abordagens qualitativas são determinados pelos objetivos específicos da pesquisa, com esses propósitos o pesquisador manterá seu foco nas questões relevantes para seu estudo sem perder a perspectiva da totalidade.

Nesta pesquisa as observações se deram em dois contextos diferentes: Classe I (Jardim V), no segundo semestre de 2006 foram realizadas sistematicamente duas vezes por semana, com duração aproximada de duas horas e vinte minutos a cada dia. Já, na Classe II (1º Ano), no primeiro semestre de 2007 foram realizadas uma vez por semana com a duração de duas horas aproximadamente. Como recursos auxiliares para a observação são utilizados um modelo de Protocolo de Observação (anexo II), no qual são feitos os registros escritos e máquina fotográfica digital, Olympus D-395 para registro das produções da criança investigada. Os registros escritos focalizam dois momentos: o primeiro, a “rodinha” que antecede a produção escrita; o segundo, onde envolve a escrita propriamente. As observações tiveram início na primeira semana de Agosto de 2006, e prosseguiram até o final do primeiro semestre do ano letivo de 2007.

Quadro 1 – Tempo de observações

	Em sala de aula	Outras Atividades	Total	Tempo de inserção na escola
Classe I 2006	45 h	9 h	54 h	76 h
Classe II 2007	22 h	–	22 h	

B - Análise Documental

A análise documental, longe de ser utilizada como uma técnica exploratória nesta pesquisa, constituiu um recurso imprescindível, pois associada às observações, nos forneceu elementos importantes na interpretação dos episódios selecionados. A análise deu-se a partir do estudo dos seguintes documentos: produções gráficas (desenhos e escrita) de Vítor, planejamentos e relatórios das professoras e do Projeto Político Pedagógico da Escola. Destacamos aqui a relevância das produções da criança por se configurarem como principal objeto de nossas análises por se tratarem da sua própria expressão. Os demais documentos nos permitiram verificar que as intenções das professoras com Vítor não foram sistematizadas a nível de planejamento. Embora a escola tenha como objetivo “formar cidadãos críticos, criativos, conscientes de seus Direitos e Deveres dentro do exercício da cidadania”, e também insere em seu currículo “preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade”, a inclusão tal como é proposta nos documentos legais, não é contemplada explicitamente no Projeto Pedagógico da Escola.

No dizer de González-Rey (2005), o desenho representa uma forma privilegiada de expressão simbólica e por isso torna-se importante no estudo com crianças.

Para Guba e Lincoln *apud* Lüdke & André (2003), a importância deste tipo de análise se dá pelo fato dos documentos constituírem uma fonte estável e rica de informações que podem ser consultados várias vezes e ser objetos de diferentes estudos. Para as autoras são as evidências retiradas dos documentos que “fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador.”

O uso de fotos nesta pesquisa foi eficiente no sentido de nos permitir registrar o nosso objeto de foco que era a produção gráfica de Vítor. Isso nos permitiu abdicar do uso de filmagens o qual foi previsto no projeto inicial, antes de iniciarmos a pesquisa. Outros fatores que favoreceram para que a filmadora não fosse usada foram devido ao fato de Vítor, na sala de aula, fazer uso dos sinais de forma muito restrita e também a brevidade e a forma pausada com que os turnos aconteciam nas atividades marcadas pela interação. Esses fatores nos permitiram fazer o registro escrito dos acontecimentos com eficiência. Em pesquisas em que a língua de sinais é usada efetivamente torna-se imprescindível o uso deste recurso pela complexidade da língua em que os movimentos são rápidos envolvendo diversas configurações das mãos que o olhar do pesquisador pode deixar escapar ou mesmo não conseguir captar o seu sentido.

A presença de uma máquina fotográfica ou de uma filmadora pode alterar o comportamento do grupo (Bogdan & Biklen, 1994), sendo necessário que o pesquisador torne-se familiar ao grupo pesquisado ou aproveite momentos em que o grupo esteja concentrado na realização de uma atividade e não perceba que esteja sendo fotografado ou filmado.

De fato, a máquina fotográfica realmente chamou a atenção da turma do Jardim V de Vítor. Algumas crianças pediam para serem fotografadas e para que fotografássemos suas tarefas e sempre queriam ver como tinha saído a foto. Com o tempo isso foi diminuindo até não mais fazerem esta solicitação, com exceção de uma única aluna - AJ que apresenta comprometimentos intelectuais e comportamentais. Como fazíamos as anotações durante o acontecimento dos eventos a fotografia normalmente era tirada quando sua tarefa estava concluída. Nas primeiras observações perguntávamos ao Vítor se podíamos fotografar sua tarefa. Apenas uma vez não nos permitiu, pois havia tido um

conflito com um colega durante a realização e ambos riscaram as tarefas um do outro, ele tinha chorado muito e estava mal-humorado. Com a continuidade da pesquisa o próprio Vítor nos chamava para fotografar, ou trazia a tarefa até nós. Algumas vezes quis ele próprio tirar a foto. Sempre que isso ocorria tomávamos todos os cuidados e também repetíamos a foto para uma melhor qualidade. Observamos um certo desconforto por parte da professora com relação às fotos, sempre repetia que não queria aparecer em foto e emitia sua opinião sobre as tarefas realizadas por Vítor, se estavam bonitas ou não para serem fotografadas. Certa vez nos perguntou “Você não vai filmar não, né?”. Várias vezes demonstrou preocupação com “a quantidade de coisas” que escrevíamos. Outra vez, uma professora auxiliar, que substituiu a professora J. naquela semana se dirigiu a nós e nos disse que queria ler nossas anotações. Durante o período de observações em 2007, em nenhum momento este recurso provocou alteração alguma nos alunos. As observações realizadas durante o período de 2007 aparentemente não alteraram o comportamento dos alunos em sala. Vítor continuou solícito com suas tarefas e algumas vezes pediu para ele próprio tirar a foto. Em algumas atividades achamos interessante fotografar tarefas de outras crianças. Perguntávamos se podíamos fotografar e tudo acontecia com muita naturalidade. Por duas vezes após fotografar a tarefa de Vítor, um aluno, PH, nos perguntou se não queríamos fotografar a dele também, o que resultou em resposta positiva e em fotografia. Algumas vezes a primeira professora do 1º ano nos ofereceu tarefas realizadas em dias que não estávamos em campo para fotografarmos. Uma delas foi uma tarefa de casa que tinha sido realizada por outra pessoa e as outras tarefas realizadas pelo próprio Vítor na sala de aula. Em uma dessas ocasiões lhe explicamos que a fotografia da tarefa nos era importante na medida que observávamos a sua realização. Ambas as professoras do 1º ano, sentiram-se à vontade com a nossa presença e com os recursos que utilizávamos.

C - Entrevistas semi-estruturadas

Segundo Gaskell (2002) a entrevista qualitativa é o ponto de entrada para os esquemas interpretativos do pesquisador para compreender as narrativas de pessoas, suas concepções em relação a outras observações. Ela fornece dados básicos para o

desenvolvimento e compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos.

A esse respeito Alves-Mazzotti & Gewandsnajder (2004) enfatizam que:

Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (ALVES MAZZOTTI & GEWANDSNAJDER: 2004, p. 168).

As autoras supra-citadas dizem ainda que, pela natureza interativa da entrevista, a compreensão do significado atribuído pelos sujeitos às situações pesquisadas é facilitada, possibilitando ao pesquisador obter as informações no momento em que os fatos acontecem, o que ensejará correções, esclarecimentos e adaptações de acordo com as necessidades da pesquisa.

Por isso, torna-se importante saber ouvir as pessoas, deixá-las à vontade para se expressarem e prestar atenção não só às colocações verbais, mas também aos gestos, expressões não verbais e até mesmo ao silêncio dos informantes no momento da entrevista e, sobretudo, respeitar sua opinião.

O objetivo da entrevista nesta pesquisa é a obtenção de informações relevantes do desenvolvimento geral de Vítor a partir da percepção das professoras, pais e fonoaudióloga, com o intuito de se cruzar recortes destas falas com o observado em sala de aula por meio dos episódios selecionados. Das professoras, esperou-se obter elementos de suas representações conceituais sobre desenvolvimento da escrita e leitura e principalmente sobre suas práticas pedagógicas. Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com a professora do Jardim V em 2006, e com as professoras da 1ª série em 2007. Os pais foram entrevistados, individualmente, com o objetivo de obtermos informações sobre aspectos do desenvolvimento geral e escolar da criança. Também foi entrevistada a fonoaudióloga responsável pela terapia fonoaudiológica da criança com o objetivo de adquirirmos dados reais sobre sua audição. Para a aplicação deste instrumento foram utilizados roteiros semi-estruturados e gravador Panasonic RQ-L11. As transcrições das entrevistas foram realizadas o mais próximo possível da sua realização, (Anexo III).

D - Informações obtidas informalmente

Para González Rey (nota de aula), a informação obtida em momentos informais tem importância relevante, podendo ter até mais valor que qualquer outra informação obtida por meio de instrumento formal. Para ele (2005), a informação se desenvolve por diferentes vias, sendo os instrumentos vias de produção de informação e não de resultados.

Nesta pesquisa estas informações se fizeram representadas em conversas informais com as professoras e com a mãe do Vítor.

E - Procedimento

O primeiro momento desta pesquisa iniciou-se com o consentimento dos pais de Vítor. O pai e a mãe preencheram individualmente o termo de consentimento livre e informado (Anexo I). Em seguida nos apresentamos à escola onde seria realizada a pesquisa e entregamos à Diretora Pedagógica a carta de apresentação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB. Nesta oportunidade obtivemos também a sua permissão para a realização da pesquisa no ambiente da escola. O passo seguinte foi a primeira entrevista com a professora. Esta entrevista aconteceu na sala de aula da professora, em um dia da semana pedagógica, antes de iniciarem as aulas do 2º semestre de 2006. Teve duração de aproximadamente quarenta minutos e seguiu um roteiro semi-estruturado. Foi usado gravador e fita-cassete. A entrevista foi transcrita no dia seguinte. As observações tiveram início em Agosto/2006, sendo que as primeiras vezes que estivemos na sala de aula fizemos observações informais, sem registros, com o intuito de nos familiarizarmos com o ambiente, de conhecermos a dinâmica das aulas e também para que as professoras e crianças acostumassem com a nossa presença. A entrevista com a mãe, foi realizada no mês de Outubro de 2006, teve a duração de vinte e cinco minutos e seguiu roteiro semi-estruturado. Após o término das aulas, no mês de Dezembro de 2006 realizamos a segunda entrevista com a professora. A entrevista aconteceu na sua sala de aula. No início de Fevereiro de 2007 nos apresentamos à professora do 1º ano para falarmos da nossa pesquisa. As observações reiniciaram duas semanas depois. Realizamos entrevista com a professora em Março de 2007. No início do

mês de Março, estivemos na instituição onde Vítor faz a terapia fonoaudiológica, após contato com a coordenadora do turno vespertino, que entrou de licença em seguida, e tivemos o primeiro contato com a fonoaudióloga. Conversamos informalmente e ela referiu-se ao seu pouco tempo de atendimento à criança e que seria interessante deixar a entrevista para o final do semestre. Em Abril fomos surpreendidas com a saída repentina da professora (L.) da escola. Em Maio realizamos entrevista com a nova professora. No mês de Junho contactamos novamente com a fonoaudióloga, que ficou de agendar um horário para a entrevista. Depois de vários contatos (telefonemas e e-mails) da nossa parte, comparecemos para a realização da entrevista, a qual não foi realizada, pois alegara não poder conceder informações sobre o seu cliente. Nesta ocasião entrou em contato (telefone celular) com a coordenadora geral do setor de terapia que ratificou a impossibilidade da entrevista. A fonoaudióloga solicitou que deixássemos as perguntas que iríamos fazer na entrevista. Passados alguns dias voltamos à instituição e expusemos ao diretor a necessidade da realização da entrevista. O diretor se prontificou de marcar a entrevista com a fonoaudióloga. Na semana seguinte ao tentarmos novo contato fomos informadas que o diretor estava viajando. Novamente, em contato com a fonoaudióloga nos alegou que nada a respeito tinha sido conversado. Telefonamos para a coordenadora geral da terapia e agendamos um encontro. Na primeira semana de Julho estivemos com a coordenadora e lhe falamos da nossa pesquisa, de todos os procedimentos tomados para a sua realização e da necessidade de obtermos maiores informações sobre a audição de Vítor. Nessa ocasião obtivemos sua autorização para a realização da entrevista com a fonoaudióloga, a qual foi realizada em 27 de Agosto de 2007, quando as nossas observações na escola já haviam sido encerradas. Alguns dias depois com apoio de uma intérprete de Língua de Sinais Brasileira entrevistamos o pai de Vítor.

3.6 Procedimento de Análise

- **Análise microgenética**

Respaladas pelo caráter flexível da pesquisa qualitativa, utilizaremos a análise microgenética como procedimento de análise dos dados.

Autoras como Kelman & Branco (2004) recomendam a abordagem microgenética por ser uma metodologia que “melhor permite identificar e analisar o fenômeno das interações em sala de aula.” As autoras, ao citarem Branco & Mettel (1995) e Branco & Salomão (2001), afirmam que:

A análise microgenética na escola é particularmente interessante porque permite observar como ocorre o processo ensino aprendizagem, quais são as qualidades do contexto de determinada sala de aula, e assim detectar quais são as habilidades comunicativas necessárias durante os processos de interação que facilitam ou dificultam a ocorrência da aprendizagem (KELMAN & BRANCO: 2004, p. 93-106).

Aspirando melhor compreensão desta metodologia apoiamo-nos também em Góes (2000), para quem:

a análise microgenética trata de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GÓES: 2000, p. 9-25).

Werner (2001) apresenta a análise microgenética como um instrumento indispensável para pesquisas de natureza qualitativa, com objetivo de investigar aspectos da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, em especial, dos seus processos psíquicos superiores, dentre eles a apropriação da leitura e da escrita. Ainda segundo este autor, a análise microgenética se configura na abordagem histórico-cultural, tendo como objeto a transição das funções intermentais para intramentais. Ressalta que, nesse tipo de análise deve-se focalizar o processo de mudança e não o produto final.

IV - RESULTADOS

- **Resultados das Observações**

A partir das observações chegamos a três categorias essenciais do desenvolvimento da escrita de Vítor: o Desenho, a Escrita Espontânea e a Escrita em Atividades Dirigidas.

O Desenho é a representação pictórica que a criança faz de objetos ou pessoas a partir do assunto estudado. Esta categoria foi constituída devido à sua intensa presença nas atividades e por envolver elementos comuns à escrita, que vão da compreensão do que deve representar ao domínio de instrumentos e da utilização do espaço.

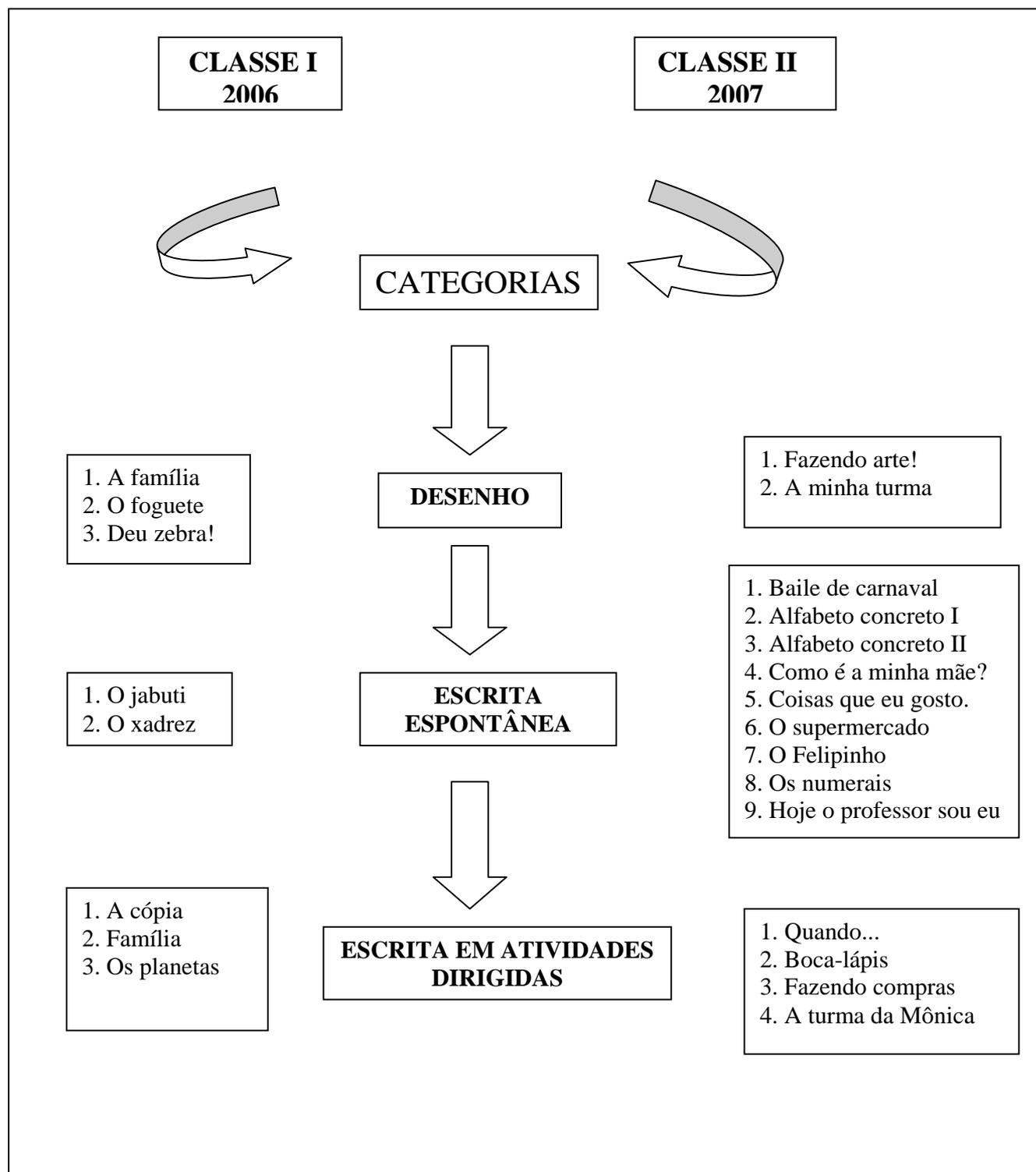
A Escrita Espontânea representa as atividades em que a produção da criança se dá a partir da sua compreensão sobre o tema trabalhado, a partir de explicações das professoras.

A Escrita em Atividades Dirigidas refere-se à produção da criança seguindo comandos das professoras.

Na impossibilidade de apresentar todos os momentos observados, organizamos em episódios os momentos mais representativos de como se dá a construção da escrita inicial por Vítor, assim referenciamos em autores como Pinto & Góes (2006) e Werner (2001).

Os episódios foram transcritos, obedecendo o que normalmente vem sendo apresentado nas publicações sobre surdez. As falas dos interlocutores estão em itálico e as falas em Língua de Sinais em caixa alta.

Quadro 2 – Categorias e Episódios



Transcrição e análise microgenética dos episódios selecionados

CLASSE I

CATEGORIA I: DESENHO

Episódio 1 - A família

No centro de desenho, cada criança deve desenhar a sua família com giz de cera, em papel camurça colado em papel branco.

Esta é a segunda atividade de Vítor no dia. Ele chega na mesa quando três crianças estão terminando suas tarefas. Vítor olha os papéis por um tempo. Escolhe o verde, senta-se. Olha novamente para os papéis. Sinaliza LARANJA. Troca o papel, escolhe agora a camurça laranja. Passa a mão sobre o papel. Toca insistentemente no braço do colega (JV.) ao lado e vocaliza.

JV.: - *Pára!* (Reclama o menino).

Vítor continua passando a mão no seu papel. Olha para os desenhos dos colegas que conversam enquanto desenhavam. Vítor desenha sem interagir com seus pares uma figura masculina e uma figura feminina. Vítor faz um coração em torno da figura feminina. O desenho de Vítor é mais organizado que os dos seus colegas que estão na mesa. Vítor levanta-se e dirige-se à professora:

Professora: - *Terminou? Coloca no seu envelope* (aponta para os envelopes encostados na parede).

Os colegas de Vítor continuam na mesma tarefa.



Atividade realizada em 31/08/2006.

Análise:

O episódio relatado mostra a independência de Vítor no desempenho das atividades. Ele termina a tarefa em um centro e dirige-se a outro, sem ser conduzido pela professora. A escolha da cor do papel, assim como a exploração da sua textura são indícios do seu envolvimento na atividade realizada. O desejo de compartilhar a sua experiência com o colega ouvinte, numa tentativa fracassada de diálogo, o faz permanecer por mais um tempo em uma atividade solitária, deliciando-se com a maciez do papel. Vítor busca por si só compreender o que deve realizar como tarefa. Não recebe nenhuma orientação individualizada; no entanto, ao olhar as tarefas dos colegas, não as copia. É criativo no seu desenho. Inferimos que Vítor não compreendeu que a tarefa era o desenho da família e sim de pessoas. Só que as pessoas que ele desenha fazem parte da sua família e expressa seus sentimentos quando põe a figura feminina, que interpretamos ser sua mãe, dentro do coração. Seu desenho com traços firmes é organizado e proporcional ao espaço. As figuras humanas representadas estão bem definidas, um homem e uma mulher. A concentração de Vítor na execução da tarefa não é abalada pela fala dos colegas, o que nos leva a concluir que os sons da fala não só não têm um significado especial para o menino, já que não provocam nenhuma reação, como aparentemente também não são ouvidos. Isso poderia nos fazer suspeitar que o implante coclear não estaria sendo eficaz. A sinalização da cor escolhida, marca a ação de trocar o papel, como uma ação elaborada,

pensada. Quando Vítor sinaliza LARANJA, a presença do sinal surge como elemento do seu pensamento, o que também pode ser compreendido como uma fala egocêntrica, uma vez que Vítor fala para si próprio.

Episódio 2 - Deu zebra!

(As crianças voltam do ensaio da festa do Natal).

No centro de desenho, cada criança deve desenhar um animal do zoológico que tem quatro patas, escrever o nome do animal e copiar do quadro a palavra zoológico.

Vítor senta-se entre duas meninas que falam sobre os animais que vão desenhar.

N. (fala): - *Eu vou fazer um leão.*

A B.: - *Eu vou desenhar uma zebra.*

Vítor olha para o desenho de N. e também desenha um leão. Enquanto desenha a juba do animal franze o nariz e a testa.

N. muda de lugar e senta-se bem próximo de AB.

A.J. senta-se no lugar de N., ao lado de Vítor e começa a provocá-lo, puxando o seu papel.

Vítor reage e os dois começam a brigar.

A professora auxiliar se aproxima.

Professora auxiliar: - *Vítor termina a sua tarefa. AJ., o que você tá fazendo aí?*

Vítor olha o desenho de AB. e desenha uma figura feminina assim como a menina o fez. Mostra para A.J. enquanto vocaliza embravecido e bate com o giz de cera no seu desenho. Copia a palavra zoológico. Pinta seus desenhos.

Professora auxiliar: - *Escreve aqui, Vítor (Ela escreveu “Z” , “z” , na tarefa do menino para ele copiar).*

Vítor copia, faz o primeiro “Z” espelhado, reconhece, bate na testa numa expressão de inconformismo, depois escreve corretamente.

A professora auxiliar escreve zebra numa folha de papel e dá para Vítor copiar.

Vítor copia.

Professora auxiliar: - *Olha a zebra da A. (mostra o desenho da menina). Zebra tem listas, cadê? (Faz movimentos com o indicador riscando o desenho de Vítor).*

Vítor pinta listas no seu leão. Vira a folha e escreve o seu nome.



Atividade realizada em 22/11/2006.

Análise:

Neste episódio notamos que Vítor não compreendeu o que deveria realizar como tarefa. Necessitou apoiar-se nas tarefas das colegas para realizar a sua. Um elemento do seu comportamento merece ser destacado: o esforço, a sua iniciativa em buscar meios para desempenhar as atividades. O seu desenho não se traduz numa mera cópia dos desenhos das colegas. O menino atribui significado ao seu desenho, ao fazer uma fisionomia representativa do animal. O desenho de N. para Vítor foi uma pista necessária para a sua produção. Quanto à figura feminina desenhada por Vítor, ao olhar o desenho de A., reforça a idéia da não compreensão dos comandos dados oralmente pela professora, de que deveria desenhar o animal do zoológico que mais gosta. Ora, o gostar para a menina, significou proximidade, estar junto, se representar ao lado do animal. Na falha da mediação, Vítor fez o máximo que pode, pois imprimiu nos seus desenhos a emoção vivenciada naquele momento. Inferimos que a figura feminina pode ser a representação de A.J. Vítor poderia ter representado um outro animal e a si próprio, a exemplo de A., se a comunicação entre a professora e ele tivesse sido efetiva. Também merece ser destacado o domínio do grafismo que o aluno tem. Ao copiar o “z” espelhado, ele percebe, retoma por si próprio e reescreve a letra. A leitura do desenho de Vítor pela professora auxiliar se dá de uma forma mecânica e superficial, o que provoca uma

distorção do desenho do aluno e implica na sua alteração, leão por zebra. A produção de cada sujeito merece ser respeitada em sua autoria.

Episódio 3 - O foguete

Na rodinha a professora explica as atividades do dia. Em seguida as crianças se distribuem nos três centros de atividades.

Vítor vai para o centro do desenho com mais duas colegas. A professora coloca mais um menino (R.) na mesa e distribui a tarefa para cada um.

Professora: - *Vocês vão desenhar um foguete.*

A. começa a cantar a música do foguete, os outros acompanham. Vítor não participa.

Professora (em pé, do lado de Vítor, segura no seu queixo e fala): - *Foguete.* (Solta o queixo do menino). *Vai, desenha!*

Vítor espera os colegas iniciarem suas tarefas. Eles estão cantando e rindo...

Professora: - *Ei, pessoal* (bate as mãos), *agora vamos trabalhar. A., você sabe desenhar um foguete?*

A.: - *Sei.*

Professora: - *Então desenha no quadro pro Vítor ver.*

A professora entrega o pincel para a menina.

A. desenha no quadro.

Vítor levanta-se e vai até o quadro, fica em pé do lado da colega. Vocaliza. Ri. Toma o pincel da menina.

A.: - *I., olha aqui o Vítor!*

Professora: - *Ei Vítor, eu mandei foi a A. desenha.* (Toca duas vezes no ombro de Vítor).

Vítor vocaliza e sinaliza FEIO/NEGATIVO. Apaga parte do desenho da menina e reconstrói. Faz detalhes no seu foguete.

Professora: - *Olha como ele é danado de inteligente!*

An. (que trabalha em outro centro): *Carácoles! Olha o foguete do Vitão!*

Todas as crianças se levantaram e foram para o quadro ver o foguete de Vítor. Algumas crianças quiseram desenhar.

A.J. tenta tomar o pincel de Vítor, mas ele não entrega.

Vítor dá sons e movimentos ao seu foguete com suas mãos explicando aos seus colegas.

A professora reorganiza as crianças em suas mesas.

Vítor também volta para a sua mesa e desenha agora o foguete no papel. Seus colegas olham e copiam os detalhes do seu desenho.



Atividade realizada em 01/11/2006.

Análise:

A ineficácia da oralidade da professora fica clara neste episódio. A palavra foguete vem sendo contextualizada nas aulas, na fala das crianças, na música, etc. Porém, para Vítor, a representação oral da palavra não é uma via segura que lhe permita a representação. Nem mesmo a extensão da palavra e a atitude invasiva da professora, de segurar o queixo do aluno, na tentativa de manter a atenção de Vítor no seu rosto foram eficientes para o menino representar o objeto. A pista visual do desenho de A. no quadro permitiu a Vítor se sentir seguro e mostrar que era capaz de fazer bem melhor que a menina. Com isso inferimos que Vítor, aos poucos, constrói a sua maneira própria de reagir diante de situações que lhe são impostas e lhe garante um papel de alteridade quando também passa a ser exemplo para os outros.

CLASSE I
CATEGORIA II: ESCRITA ESPONTÂNEA

Episódio 1 - O jabuti que era tartaruga

Vítor termina sua tarefa na mesa amarela, levanta-se e a entrega para a professora que caminha em direção à mesa rosa.

A professora recebe a tarefa, segura no braço de Vítor e o conduz à mesa rosa.

Professora: - *Senta aqui!*

(Vítor senta-se na mesa com mais três colegas. A professora afasta-se, guarda a tarefa e também se senta à mesa. Várias gravuras e outros objetos estão sobre a mesa).

Professora: - *Vocês vão escolher uma gravura!* (Fala ao mesmo tempo que indica a quantidade 1 com o indicador direito).

Vítor é o primeiro a escolher. Pega a gravura e sinaliza T, usando o alfabeto manual.

Professora: (murmura: Ai, ai, ai e fala): – *Escolhe outra vai!* (Ao mesmo tempo tenta pegar a gravura escolhida).

Vítor não entrega a gravura.

Professora: - *Pega outra, essa não!*

Vítor insiste em ficar com a gravura, apertando contra seu tórax.

Professora (murmura balançando a cabeça negativamente): - *Isso é uma tartaruga, não é jabuti.*

Neste dia, na hora da rodinha, a professora recordou palavras com a letra “J”.

Professora (murmura): - *Teimoso!*

Vítor aponta para as gravuras que estão no centro da mesa e faz sinal de NÃO e reclama utilizando a voz.

A professora cola sua gravura numa folha de papel branca e escreve o “J” e o “j”, com caneta.

Professora: - *Faz bem bonito!* (aponta para os tubos de cola colorida que estão sobre a mesa).

Vítor pega a cola verde e cobre uma das letras desenhadas pela professora.

Vítor fica em pé, sinaliza VERMELHO e pega a cola vermelha.

Vítor senta-se e cobre com a cola a outra letra.

(A professora orienta as outras crianças na mesma tarefa)

Vítor mostra que terminou, tocando no braço da professora.

A professora entrega o lápis para Vítor.

Professora: *Vai, escreve o nome!* (Tocando de leve com o indicador no lugar que deveria escrever). Em seguida segura no seu queixo e fala: - *Jabuti, jabuti, ja-bu-ti. Ja, ja. Escreve.*

Vítor cerca sua gravura com o braço esquerdo e com o indicador direito dá ordens para os colegas (que estão fazendo suas tarefas e ao mesmo tempo conversando sobre um desenho infantil, a Liga da Justiça e faz sinal de NÃO e também usa a voz).

Professora (ri e comenta com a auxiliar e com a pesquisadora): - *Tá vendo, ele faz o que os outros fazem com ele (...).*

Vítor debruça-se, escondendo sua tarefa. Ergue seu corpo e entrega a tarefa pronta para a professora, ao mesmo tempo emite sons não compreensíveis e sinaliza a letra “T” .

Ele escreveu: RAHOA



Atividade realizada em 26/10/2006.

Análise:

Neste episódio observamos a presença da oralidade na professora, mas também a presença de gestos espontâneos. Por exemplo, no momento em que indica a quantidade 1,

com o indicador e no momento em que balança a cabeça negativamente. Estes momentos possibilitam a Vítor reações permeadas de intenção comunicativa gestual e oral. O menino parece perceber uma abertura da professora ao diálogo. A segurança do menino, frente a figura escolhida, demonstra uma relação de sentidos que lhe garante manter a sua opção. No momento em que Vítor sinaliza VERMELHO e escolhe a cor da cola, o sinal evidencia a sua função como instrumento de pensamento. A atitude de Vítor de cercar a sua tarefa retrata um momento ímpar de aprendizagem de formas de comportamento a partir do modelo de seus pares. Assim como a aprendizagem da leitura e escrita são dadas socialmente no espaço escolar, as aprendizagens de atitudes também se configuram desta forma. A suposta relação da criança com a figura escolhida é confirmada quando escreve “RAHOA”. Identificamos caracteres da palavra TARTARUGA, a qual foi apresentada à turma, quando estudavam a letra “T”. A sinalização do “T” por Vítor, no momento da escolha da gravura e da entrega da tarefa à professora confirmam a sua intenção de representar tartaruga e um pré-conhecimento da escrita desta palavra que foi inibido com a escrita do “J” e “j” pela professora. Esta palavra também estava exposta numa ficha com outras palavras iniciadas com a mesma letra. Vale ressaltar que no momento da atividade a criança não utilizou esta ficha. A nossa análise se dá no sentido de que mais uma vez o aspecto visual contribui com a aprendizagem da escrita da criança surda. E aqui, não se dá no sentido de cópia, mas já fazendo emergir funções da escrita de representação do objeto.

Episódio 2 - Xadrez versus xícara

Vítor chega na sala de aula quando a professora já iniciou a atividade na rodinha com a turma.

Professora: - *Boa tarde, Vítor!*

Vítor nada responde. Abre sua mochila, retira sua agenda e a coloca junto às dos seus colegas na estante. Pega o seu lanche e o guarda na estante. Fecha sua mochila e põe no lugar.

Professora pede que N. afaste um pouco para Vítor sentar.

Vítor se senta entre N. e F.

Professora: - *Alguém lembrou de trazer alguma coisa com “X”? Era pra trazer uma gravura, pessoal, vocês esqueceram?*

I. fala : - *Eu trouxe!* (levanta-se e corre para pegar alguma coisa na mochila. Não encontra. Lembra que está na agenda. Procura na agenda e encontra. Volta para a rodinha e mostra a gravura).

Vítor vê a gravura da menina e sai caminhando de joelhos até sua mochila.

Professora: - *Ainda bem que alguém se lembrou de trazer, né?*

A turma se movimenta agitada para ver o que I. tinha levado.

Professora (chama a atenção das crianças): - *Vocês estão muito deselegantes hoje! Ninguém está respeitando os nossos combinados! Quero todo mundo no seu lugar.*

As crianças fazem novamente a rodinha.

Professora: - *O quê que você trouxe, I.?* (Chama a menina pelo diminutivo).

As crianças respondem em coro: - *Xadrez!*

Professora: - *Eu perguntei pra I., pessoal!*

I. (responde): - *Xadrez.*

Vítor volta para a rodinha com um papel na mão e senta no seu lugar. No papel está colado uma gravura com o nome embaixo, escrito a lápis em letra de forma.

An. grita: - *O Vítor também trouxe!*

Professora: - *Olha a elegância, An.!*

A professora acena para Vítor chamando a sua atenção.

Professora: - *O que você trouxe, Vítor?*

Vítor mostra sua gravura.

Professora: - *O Vítor também trouxe a figura de um xadrez. Com que letra se escreve xadrez?*

Crianças em coro: - *Xis!*

Vítor não participa, apenas segura sua gravura.

Professora: - *Vamos lembrar as palavras que a gente escreve com “X”?*

An. grita: - *Xixi!*

As crianças riem.

Professora repete: - *Xixi. Mas não precisa gritar.*

E.: - *Chinelo.*

Professora: - *Será que ontem nós escrevemos chinelo no quadro?*

Algumas crianças: - *Não!*

Vítor está sentado na roda, mas não participa.

J.V.: - *Mexer!*

Professora: - *Mexer, muito bem! Vamos lá pessoal!*

E.: - *Já sei, xadrez!*

Professora: - *Xadrez.*

AB: - *Xícara!*

Professora: - *Xícara.*

J.V.: - *É... caixa.*

A professora repete.

V. fala: - *Xampu.*

Professora: - *Xampu. Quem lembra o nome de um remédio que a gente toma pra tosse?*

Algumas crianças: - *Eu não lembro!*

Vítor não participa.

A.J.: - *Eu lembro! (mas não fala)*

A: - *Xarope!*

Crianças (em coro): - *Ah! Xarope!*

J.V.: - *Eu lembrei de um, xerife!*

Professora: - *Xerife. Muito bem!*

B. fala: - *Xuxa.*

Professora: - *Xuxa. Ontem a I. escreveu no quadro muitas palavras em que o “x” está no meio das palavras, no fim e tem outros sons, não foi? A gente viu exame, sexo, relaxamento, rexona, quem lembra pessoal?*

R: - *Chinês!*

Professora: - *Chinês não é com “x” é com “ch”. Auxílio, são muitas as palavras.*

A: - *Alex.*

Professora: - *Muito bem A., Alex (repete).*

Vítor continua sentado com sua figura na mão e não participa da atividade.

A professora explica as atividades de cada centro. A professora recolhe a gravura de Vítor e de I. e diz que depois vão fazer uma coisa bem legal com elas.

Vítor vai para a mesa verde. A atividade é de escrita. Vítor senta-se na mesa com mais duas colegas.

A professora entrega para cada criança uma folha com uma gravura colada. As gravuras são *xícara, xilofone e caixa*.

Vítor recebe a folha que tem a gravura da *xícara*.

A professora fala o nome do objeto para cada criança e pede que escreva.

A diz: - *Xilofone, eu acho que eu não sei escrever xilofone.*

Professora: - *Você vai escrever do seu jeito.*

A menina escreve cada sílaba da palavra à medida que fala e escreve XILOFONI.

Professora em pé vira-se para Vítor e fala: - *Escreve xícara. Xícara. Xícara.* (E corre o dedo indicador no lugar em que deve escrever.)

Vítor vocaliza alguns sons. Pega o giz de cera e escreve: XDROEU. Levanta-se e leva sua tarefa para a professora que está sentada em outro centro de atividade.

Vítor: (Toca no ombro da professora)

Professora (vira-se para Vítor e fala): - *Vai sentar no seu lugar.*

Vítor continua do lado da professora. Ela continua orientando uma aluna. Levanta-se e vai para o centro da colagem. Vítor vai atrás. Professora senta-se. Vítor fica ao seu lado.

Vítor ri do seu colega e tenta ajudá-lo na atividade.

V. (reclama): - *Não Vítor!*

A professora orienta o grupo, levanta-se, segura no braço de Vítor e vai com ele para a sua mesa.

Professora: - *Ai, meu Deus! Ele escreveu foi xadrez.* (Dá uma gargalhada). *Agora faz o “X” e a bordinha.* (Corre o dedo na margem do papel). Pega um lápis e escreve “X” e “x”.

Vítor pega a tinta verde.

A. (reage): - *É meu!* (E puxa para si, aponta para a tinta cinza e a empurra para Vítor).

Vítor (sinaliza): - *NÃO, VERDE.*

A menina faz sinal para Vítor esperar.

Vítor ajuda a menina a fazer a borda da sua tarefa.

Vítor conclui a sua tarefa.



Atividade realizada em 08/11/2006.

Análise:

Este episódio ilustra momentos em que a professora perde a oportunidade de valorizar as atitudes de responsabilidade de Vítor, como também de ajudar-lhe na construção de significados. A inferência que se pode fazer é que Vítor pode ter pensado: “É pra escrever o que eu trouxe?”. Outra hipótese que se pode levantar é no sentido da valorização do cumprimento da tarefa (trazer uma gravura) pelo próprio Vítor e uma forma também dele se impor, escrevendo o nome do objeto contido na gravura. Sua escrita está bem mais próxima de XADREZ do que de XÍCARA. Inferimos que Vítor fez a leitura da palavra no papel que trouxe de casa. A presença da oralidade da professora não marca a construção escrita de Vítor.

CLASSE I

CATEGORIA III: ESCRITA EM ATIVIDADE DIRIGIDA

Episódio 1 – A cópia

Ao sair da rodinha Vítor vai para a mesa rosa, o centro da escrita onde já estão quatro meninos. A professora logo passa na mesa levando as fichas para as cópias. Cada criança deve escolher duas fichas.

Cada ficha tem duas palavras. Em cima está escrita a letra inicial das palavras nas formas maiúscula e minúscula. Estão coladas duas gravuras e ao lado de cada uma a representação escrita do objeto.

Vítor escolhe “Tt” e “Bb”. Olha por um tempo as fichas escolhidas. Sinaliza *FEIO*. Pega a ficha do “Bb” e negocia sua troca com a professora por outra ficha. Escolhe agora a ficha do “Vv”.

A professora entrega aleatoriamente as fichas para as outras crianças que estão na mesa.

Vítor inicia sua tarefa.

As demais crianças da mesa conversam muito alto e entusiasmadas.

Vítor não participa da conversa.

A professora chama a atenção dos colegas de Vítor pedindo silêncio.

Ele já copiou “*televisão*”, e copia “*tên...*”.

JV. (fala com melodia enquanto se levanta): - *Quem quiser ir na minha casa põe o dedo aqui!*

Os três meninos se levantam euforicamente empurrando mesa e cadeiras e põem o dedo indicador na palma da mão de JV. que fecha sua mão e segura os dedos dos colegas.

Vítor não hesita, levanta-se e leva seu dedo para junto dos dedos dos seus colegas. JV. abre a mão e prende o dedo de Vítor com os dos outros amigos.

R. (pergunta): - *O Vítor também vai?*

An. (responde): - *Se o pai dele quiser, ele vai.*

Professora (de longe): - *Ei, pessoal, mas o que é isso aí?*

As crianças tomam seus lugares, mas continuam a conversa.

Vítor retoma sua tarefa. Termina de escrever “*tênis*”.

A professora se aproxima.

Professora: - *Só o Vítor está trabalhando nesta mesa! Ele já está na segunda ficha e vocês só brincando...*

Vítor copiou “*Vaca*” e “*Vovó*” entregou a tarefa para a professora e dirigiu-se a outro centro.

A professora sentou-se no lugar de Vítor e continuou o trabalho com o grupo.

Atividade realizada em 28/08/2006.

Neste episódio não conseguimos tirar fotos devido à falta de pilhas para a máquina.

Análise:

A produção escrita na sala de Vítor se dá de forma dinâmica, em hipóteses de construção pensadas em voz alta ou confabuladas entre os pares, ou mesmo em situações como esta, no meio das conversas sobre outros temas, formas que o Vítor não participa. Este episódio ilustra bem a situação de Vítor na sala de aula. A escolha das fichas marca a sua personalidade ativa e reflexiva sobre o que faz. Quando Vítor sinaliza FEIO e troca de ficha, o sinal representa o seu pensamento. A sua concentração na atividade configura-se como um traço forte. O fato dos colegas conversarem em voz alta não interfere na sua concentração e na sua produção. No entanto, Vítor é uma criança como as outras, o lúdico, a brincadeira, o jogo tem uma representatividade na sua vida e ele brinca com os outros, mesmo quando está no meio de uma atividade de escrita, e tem o estímulo visual do movimento dos pares. A atitude de Vítor de levantar e colocar o dedo na mão do colega pode ser compreendida para além de um simples gesto de imitação, mas como forma de se perceber fazendo parte do grupo. A acolhida de Vítor por JV é apoiada pela fala de An., quando garante ao colega o direito de também ir na casa de JV. As atitudes de acolhida, de aceitação dos colegas de Vítor é o que permite que ele volte para a sua tarefa com a mesma segurança e desenvoltura de antes, já que não entendeu que colocar o dedo na mão do colega era uma forma de combinar uma ida à sua casa.

Episódio 2 – Família

Vítor não foi para nenhum centro de atividades. Está há mais ou menos 20 min. brincando sozinho no chão, enquanto as outras crianças fazem suas atividades nas mesas. Ele já trocou de jogo três vezes. Agora brinca com o Lego. A observadora pergunta à professora se Vítor não vai fazer nenhuma atividade. A professora comenta que ele só quer fazer o que gosta e que já pediu uma psicóloga para ele.

Professora (vai até Vítor e fala): - *Chega de brincar, vamos trabalhar.* (Segura-o no braço e o conduz para uma mesa que está vazia).

Vítor senta-se.

A professora pega uma folha de papel em branco e diz: - *Vamos fazer um auto-ditado porque você não fez ontem.* E traça linhas no papel.

A professora trabalha individualmente com Vítor.

Professora (sentada do lado direito de Vítor fala tocando com o indicador direito no papel): - *Escreve aqui família, vai. Fa-mí-lia.*

Vítor (escreve): *PANlh*

Professora: - *Mamãe, presta atenção!* (Toca no papel mostrando-lhe o lugar onde deve escrever).

Vítor (escreve): - *RAUN*

Professora (comenta com a observadora): - *Não sei como vai ser pra alfabetizar esse menino. Eu acho que ele devia ir pra outra escola, onde as professoras soubessem os sinais pra falar com ele.*

Professora: - *Papai.*

Vítor (escreve): *F .*

Professora (segura no queixo de Vítor e repete): - *Papai.*

Vítor (apaga o “F” e escreve): *PAI.*

Professora: - *Tá vendo, quando ele lê nos lábios sai alguma coisa, mas ele não olha pra gente.*

Professora: - *Titio.*

Vítor (escreve): *FDI.*

Professora: - *Irmão. I...*

Vítor (escreve): *IRP.*

Vítor (inicia a próxima palavra): *p*

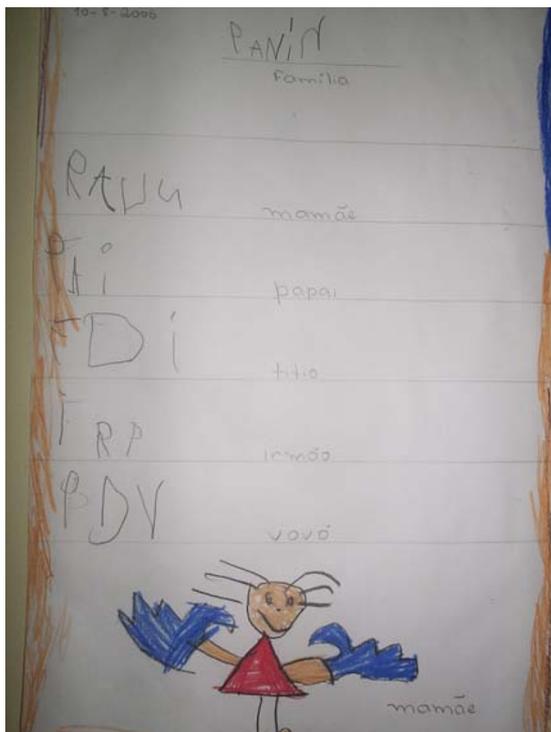
Professora: - *Vovó.*

Vítor (apaga o “p” e escreve): *PDV.*

Professora: - *Agora desenha sua família aqui (toca com o lápis no papel).*

Professora (fala): - *Esse ano tá bom pra ele, mas no próximo ano todo mundo vai ter que sair lendo e escrevendo. Aí é que o bicho vai pegar!*

Vítor desenha uma figura feminina.



Atividade realizada em 10/08/2006.

Análise:

O episódio inicia com um quadro de desinteresse de Vítor pelas atividades dos centros. A professora também traz na sua fala que algo semelhante aconteceu no dia anterior que ele não fez o ditado. A atitude da professora de trabalhar individualmente com Vítor é louvável e o fato do aluno seguir a professora sem nenhuma resistência também é um indicativo de que ele está disposto a participar das atividades. O fato de Vítor não ter feito a atividade no dia anterior é que levou a professora a atendê-lo individualmente como uma forma compensatória. A mediação da atividade é marcada pela oralidade da professora, o que pouco se fez representar na escrita de Vítor. Apenas em dois turnos /papai/ e /irmão/ vimos elementos fonéticos representados na grafia de Vítor o que também pode ser explicado pela leitura orofacial. A fala final da professora é uma avaliação informal e negativa sobre a aprendizagem de Vítor e que reflete também a sua postura de tirar o “corpo fora” do compromisso com o processo de desenvolvimento do menino.

Episódio 3 – Os planetas

Vítor no chão brinca sozinho com o Lego.

A professora conduz Vítor para a mesa da atividade escrita.

Vítor senta-se à mesa com mais dois colegas: Uma menina (A.) e um menino (V.).

Cada um escolhe um lápis no pote que está no centro da mesa.

A professora entrega a tarefa para cada criança.

Professora (senta-se à mesa, do lado esquerdo de Vítor): - *Vamos fazer um auto-ditado!*

(bate de leve na tarefa de Vítor sobre a mesa e fala) *É para escrever!*

Professora: - *Sol* (os colegas de Vítor escrevem imediatamente).

Vítor olha para a tarefa de V. e copia SOL.

Professora: - *V. quando você escrever vira sua folha para o Vítor não olhar.*

V.: - *Não é pra você olhar não* (virando-se para Vítor).

A.: - *Mas I., como ele vai escrever?* (referindo-se à professora).

Professora (segura no queixo de Vítor e fala): - *Lua. Não é pra olhar, não! Vai escreve!*

Vítor escreve: “UO”. Olha para a tarefa de V. e completa a sua: “UOA”.

Professora: - *Terra* (recomenda aos colegas que não deixem Vítor ver).

As crianças cercam suas tarefas com o braço.

Vítor se esforça para ver.

V. escreve e vira sua tarefa.

A. escreve e descuida da sua tarefa.

Vítor olha a tarefa de A. e copia o que consegue ver.

Vítor escreve “EMA”.

Professora (rindo): - *Esse menino tem uma visão!*

Professora: - *Estrela.*

Professora: - *V., deixa eu ver o seu.* (V. escreveu ESTRELA).

A professora o elogia e diz que ele já está alfabetizado.

Vítor olha para a tarefa de A. e copia parte da palavra que a menina deixa aparecer e copia novamente “EMA”.

Professora: - *Céu. Não deixa ele ver.*

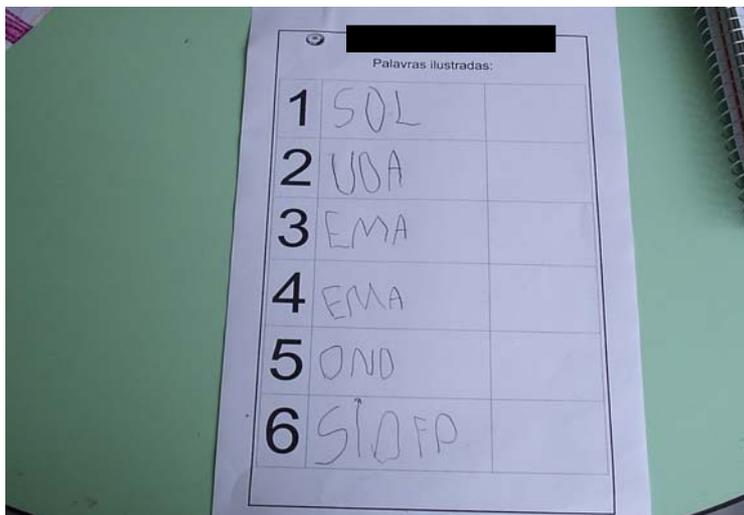
As crianças protegem suas tarefas.

Vítor esforça-se para olhar e escreve: “ONO”.

Professora: - *Espaço. É a última, pra gente ir lanchar. Amanhã vocês desenham.*

As crianças escrevem rapidamente e entregam a tarefa para a professora.

Vítor olha para a tarefa de V. em movimento e escreve: “SIOFP” e entrega para a professora.



Atividade realizada em 01/11/2006.

A professora utiliza-se apenas da oralidade conforme é orientada pelos profissionais da instituição responsável pelo implante coclear. Este dado foi obtido na entrevista e em momentos de conversa informal com a professora. A professora está muito próxima a Vítor, mas encontra-se do lado contrário à orelha do implante, o que dificulta a percepção dos sons da fala. O ato de a professora segurar no rosto do menino, apesar de ser desagradável e ser uma atitude invasiva, revela a sua intenção de reter a atenção do aluno no seu rosto, e até mesmo de lhe proporcionar uma atenção individualizada. As palavras utilizadas poderiam ter significado para Vítor, naquele momento, se ele estivesse relacionando-as com o tema estudado, os planetas, pois ele demonstrou interesse pelo tema em outras atividades em que o apoio visual (figuras, vídeo, brinquedo: astronauta, etc.) colaborou com a sua compreensão. As recomendações da professora para que os colegas não o deixem ver suas tarefas não favorece a produção coletiva de significados. A professora deixa de valorizar a forma como as atividades são desenvolvidas: em mesas redondas para grupos de quatro a cinco crianças. Constatamos a necessidade do apoio visual na realização da tarefa. Em apenas um momento ocorre indícios de uma possível

discriminação sonora do /u/ na palavra LUA, que também pode ser resultante da leitura oro-facial. Observamos que Vítor atribuiu pouco sentido à atividade, no momento em que tenta copiar de A. a quarta palavra e repete a mesma palavra que copiara anteriormente, mas não percebe. A leitura feita por Vítor da palavra TERRA, escrita por A. foi comprometida e ele escreve uma palavra que sempre visualiza num quebra-cabeça com o qual ele brinca na sala. Neste momento a professora também perde a oportunidade de mostrar as diferenças entre as palavras, quanto ao som e quanto à escrita. Ainda nesse sentido, Vítor parece não compreender a função da atividade ditado, ou seja, não percebe que no ditado as palavras não se repetem. A professora se interessa mais pelo resultado final, o produto do ditado, do que pelo processo compartilhado entre os colegas e com ela mesma na construção da escrita.

CLASSE II

CATEGORIA I: DESENHO

Episódio 1 – Fazendo arte

Vítor copia do quadro: FAZENDO ARTE

A professora lhe mostra as colas coloridas sobre a mesa e lhe diz para desenhar o que quiser.

Vítor está muito sério e concentrado. Faz seu desenho. Sinaliza CHORA. Fica contemplativo. Levanta-se e entrega a tarefa para a professora.

Professora: - *Quem é?* (olhando para Vítor)

Vítor (sinaliza): MAMÃE. (Vocaliza).

A professora pendura o desenho de Vítor.



Atividade realizada em 07/03/2007.

Análise:

Encontramos nesse episódio a expressão viva do momento psicológico pelo qual passava Vítor. O seu desenho representa uma realidade difícil: a da separação de seus pais. A figura feminina chorando não representa o seu imaginário, e sim os sentimentos da mãe, contemplados por ele. A figura feminina chora porque está distante, separada da sua cria. Neste momento, Vítor estava vivendo com seu pai e sentia muito a ausência da sua mãe. A sinalização de CHORA marca a presença da Língua de Sinais na elaboração de seu desenho.

Episódio 2 – A minha turma

Essa atividade é uma produção coletiva de um cartaz sobre a ida da turma ao supermercado. A maior parte da turma participou da escrita do texto. Vítor e sua colega AC ficaram responsáveis pelo desenho.

Professora (fala): *-Essa é a turma do Vítor (mostrando os colegas) Vocês vão desenhar todo mundo. Você, AC, combina com o Vítor como vão fazer o desenho.*

A menina desenha três colegas e passa a vez para Vítor.

Ele indica cada colega que está desenhando.

AC (pula de alegria, sorri e fala): *- Vítor, eu te adoro, sabia? (Dá um beijo no rosto de Vítor).*

Vítor continua desenhando.

Professora (se aproxima e pergunta) : - *Quem falta?* (Gesticula).

Vítor aponta para D. e sinaliza ESPERA.

Ele desenhou toda a turma, a professora, a escola, o sol e nuvens bem grandes. Os colegas cercaram o cartaz para admirar o desenho. Vítor começa a pintar uma nuvem. Chama os colegas. Sinaliza CANSADO, mostra a nuvem e sinaliza GRANDE. Dá ordem para que os colegas pintem seus desenhos. As crianças pintam com alegria.



Atividade realizada em 02/05/2007.

Análise:

Esse episódio ilustra um exemplo de atividade colaborativa e a sua importância não apenas para Vítor, mas para toda a turma. Consiste na representação de um momento significativo para os alunos. É um momento de plena interação. A professora, ao formar a dupla AC e Vítor, dá oportunidade ao menino para mostrar a todos o que ele faz de melhor e que pode fazer parceria com um par forte, líder. E todos reconhecem a habilidade de Vítor para o desenho. Quando Vítor diz que está cansado de pintar e pede ajuda aos colegas, também é uma forma de se sentir seguro, sabendo que pode contar com os colegas. O carinho de AC por Vítor traduz toda a afetividade que permeia o processo de aprendizagem numa convivência harmoniosa na sala de aula. Afetividade esta demonstrada por Vítor à sua professora, quando lhe “veste” com um coração no desenho. Os sinais marcam o diálogo de Vítor com seus pares, sem causar nenhum estranhamento.

CLASSE II
CATEGORIA II: ESCRITA ESPONTÂNEA

Episódio 1 - O baile de carnaval

Vítor está na mesa retangular com mais três colegas. A professora senta-se do lado direito de Vítor.

Professora: - *Vocês vão escrever sobre o baile de carnaval. Como foi... o que aconteceu... o que vocês fizeram...*

Na sexta-feira anterior a escola promoveu um baile de carnaval, como atividade do projeto sexta-cultural, realizada uma vez por mês.

PH (fala): - *Ah, foi muito legal!*

Professora: - *Então você vai escrever que foi legal.*

Vítor olha para a tarefa da colega, observa que a menina escreve e começa a escrever sem tentar copiar.

A professora o interrompe.

Professora: - *Vítor, você gostou do carnaval? Você dançou muito? (Faz movimento de dançar) Ham?*

Vítor confirma com a cabeça.

Professora: - *Vamos escrever, ham!?*

A professora levanta-se, vai até o armário, pega uma caixa e senta-se novamente ao lado de Vítor. Abre a caixa e lhe mostra vários objetos. Para cada objeto que lhe mostra pergunta: - *Lembra, ham?* E lhe mostra serpentina, confetes, fantasias. As crianças que estão na mesa junto com Vítor se interessam pelos objetos e escrevem seus nomes em suas tarefas.

Professora: - *Tinha máscara (leva sua mão próximo ao rosto fazendo um movimento circular, pega um papel e desenha uma máscara). Você gostou da máscara, ham? Vamos escrever máscara? (Pega um lápis e entrega na mão de Vítor). Más-ca-ra (diz a professora).*

Vítor continua escrevendo o que iniciara antes da aproximação da professora.

A professora o observa.

Vítor mostra o que escreveu.

Professora (pega objetos de dentro da caixa e pergunta): - *É? Você escreveu esse, ham?*

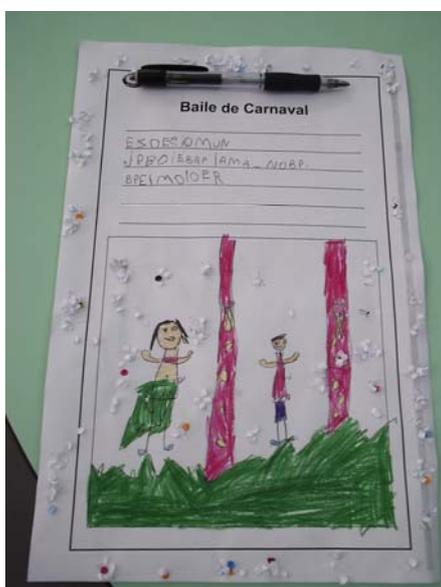
Ela explica que ele agora deve desenhar o baile, mostrando-lhe a tarefa de uma colega e lhe diz que já volta.

A professora vai para outra mesa.

Vítor faz seu desenho sem interagir com os colegas.

Professora (volta, olha seu desenho e diz): - *Que lindo!* (mostra-lhe o confete e lhe explica que deve colar na sua tarefa).

Vítor termina a tarefa entrega para a professora. Ela sorri, lhe dá um beijo e pendura sua tarefa no varal.



Atividade realizada em 26/02/2007.

Análise:

Esse episódio é marcado pela delicadeza da professora e o seu esforço para se fazer entender por Vítor. O marcador conversacional “*Ham?*” na sua fala com Vítor é uma forma da necessidade de uma confirmação de que Vítor a entendeu. A oralidade é o principal meio usado pela professora para se comunicar com o seu aluno, mas ela busca outros recursos por ter a compreensão de que aquela via de comunicação não chega até o seu aluno. Ela se apóia na expressão corporal, em gestos naturais e utiliza ainda, objetos reais para que Vítor construa significados. A forma como a professora acolhe a escrita de Vítor, confirmando com ele o que escreveu, mostra o seu interesse em querer compreender como se dá o seu processo de aprendizagem, ou seja, ela também quer construir significados com o aluno. A estratégia utilizada pela professora em mostrar

objetos concretos para Vítor é aproveitada por seus pares na construção dos seus textos. No desenho Vítor representa o solicitado pela professora. Inferimos que os nomes dos objetos não foram apresentados a Vítor na sua forma escrita.

Episódio 2 – Como é a minha mãe?

Vítor está no centro de escrita com mais cinco crianças.

Professora: - *Esta mesa está cheia, hein?*

Os colegas de Vítor conversam animados sobre suas mães.

Professora: - *Olha pessoal, não é só pra falar não, vocês vão escrever o nome da mamãe e vão escrever também algumas características dela. Característica é como ela é, se ela é bonita...*

AC: - *Eu vou escrever que minha mãe é poderosa!*

As crianças prestam atenção na professora e iniciam suas produções escritas.

Vítor apenas observa seus colegas. Espera a colega do lado iniciar sua tarefa e começa, então a copiar o que a menina está escrevendo.

Professora (ajeita-se entre ele e a menina e lhe diz): - *Não é pra copiar da J. não. É o nome da sua mãe.*

Vítor volta a olhar para a tarefa da menina.

Professora (senta-se ao seu lado, pega a borracha e lhe mostra): - *Posso apagar? Essa mesa está muito cheia! PH, vem pra cá com o Vítor.* (A professora caminha para outra mesa levando a tarefa de Vítor. Ele e PH a acompanham).

A professora lê o poema para Vítor apontando cada palavra.

Vítor vocaliza alguns sons.

Professora (apaga a sua tarefa e lhe diz): - *É o nome da sua mãe que você vai escrever.*

A professora olha para a pesquisadora e pergunta: - *Qual é mesmo o nome da mãe dele?*

(A professora assumiu a classe há poucos dias.)

A pesquisadora lhe responde.

Professora (repete o nome da sua mãe): - *(...)! Vamos escrever?* (Sorrindo faz um carinho no queixo de Vítor.)

A professora então soletra o nome de sua mãe usando o alfabeto datilológico que já aprendera com Vítor.

Vítor(escreve cada letra representada pela professora). Quando a professora termina de ditar, ele olha para a palavra e sinaliza:- *MINHA MÃE*.

Professora (fala): - *C.é o nome da sua mãe! Agora você vai escrever como a mamãe é. Ela é bonita?*

A professora levanta-se e vai orientar as crianças de outro centro de atividades.

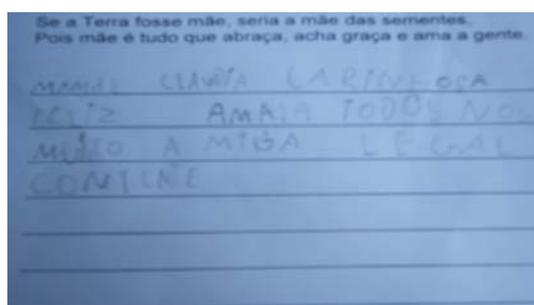
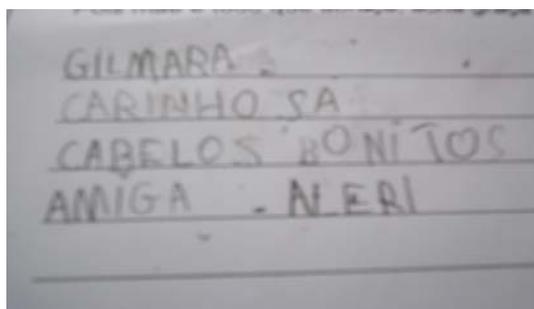
Vítor, então, escreve uma seqüência de letras cursivas. Pára um pouco e continua a escrever. Movimenta-se na cadeira procurando a professora.

Professora (escuta a sua voz e lhe diz): - *Espera (faz gesto), eu já vou aí.*

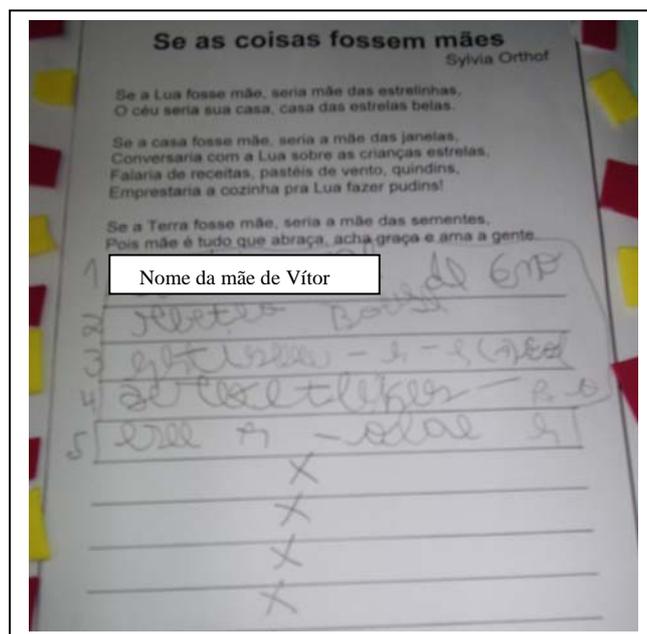
Vítor pega novamente o lápis, enumera as linha da sua tarefa de 1 a 5 e preenche as linhas em branco com x. Levanta-se e vai entregar a tarefa para a professora.

A professora recebe e sorri para ele.

Vítor (sinaliza): -*POSITIVO ACABOU.*



Atividades de colegas de Vítor.



Atividade realizada em 23/05/2007.

Análise:

A sensibilidade da professora (R.) está presente neste episódio. Ela sente necessidade de trabalhar individualmente com Vítor e lê para ele o poema que leu na rodinha para todas

as crianças, numa tentativa de construir significados com seu aluno. A professora demonstra respeito pela produção do aluno quando lhe pede permissão para apagar. Utiliza o conhecimento da Língua de Sinais adquirido com o aluno para mediar a sua aprendizagem. Vítor por sua vez mostra-se totalmente acessível, não cria resistências. Utiliza letra cursiva para representar graficamente as letras sinalizadas pela professora. O reconhecimento do nome de sua mãe mostra a experiência visual como principal recurso do seu processo de leitura. Ao sinalizar MINHA MÃE a centralidade da Língua de Sinais como veículo comunicativo e cognitivo fica evidenciada. Quando Vítor faz uma seqüência de letras para escrever sobre sua mãe inferimos que tenha a compreensão de que as palavras são formadas por um grupo de letras e que a construção deste saber será muito complicada para o aluno, uma vez que, a metodologia fonética adotada na escola não atende as suas necessidades. Outro ponto do episódio que traz marcas de uma experiência visual é o fato de Vítor enumerar as linhas escritas e também anular com “x” as linhas em branco da sua tarefa. Observamos no semestre passado algo semelhante na escrita de seu pai, quando narrava por escrito uma história representada em quadrinhos, numa tarefa de casa. A seqüência dos números que Vítor escreve para enumerar as linhas está na ordem certa, o que demonstra a utilização do conhecimento adquirido.

Episódio 3 - O alfabeto concreto I

Vítor dirige-se para o centro da atividade no caderno. Copia do quadro o nome da escola, a data e o título da tarefa: Escrevendo palavras. Mostra para a professora.

Professora: - *Isso!*

Vítor (sinaliza): “L”.

Professora (faz sinal de positivo e fala): - *“Ele”*.

A professora vai até o alfabeto concreto e lhe mostra cada objeto que está dentro do saquinho correspondente ao “L” . À medida que lhe mostra, nomeia cada objeto.

Vítor copia no seu caderno a seqüência de letras, numa coluna vertical: L, R, T, V e P.

O menino agora faz a tarefa.

No saquinho do “L” tem um leão e um lápis.

Vítor (sinaliza “L” e escreve): LAUVOPIBM.

No saquinho do “R” tem régua e rolha.

Vítor (sinaliza “R” com a mão esquerda e mantém sua configuração de mão enquanto escreve): ROIMVOBAORI.

No saquinho do “T” tem tartaruga e tampa.

Vítor sinaliza “T” e vocaliza para a professora.

Professora, de outra mesa, faz sinal de positivo.

Vítor (escreve): TOGRTAOPENDI.

Vítor sinaliza “V” e escreve: VOBAOPEIDI.

Neste saquinho tem uma vela.

Vítor (escreve): POANMPNOBRO.

No saquinho tem pulseira, prato, pato.

Vítor leva seu caderno para a professora e sinaliza ACABOU.

A professora recebe o caderno do menino e olha por um tempo sua tarefa. Fica pensativa.

Vai até Vítor que já está em outro centro de atividade, agacha-se ao seu lado com o seu caderno.

Professora: - *Você escreveu leão e lápis, hun?*

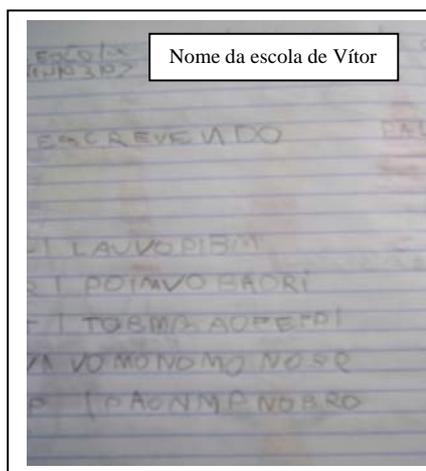
Vítor sinaliza “L” e vocaliza.

Professora: - *Você escreveu tartaruga aqui, hun?*

Vítor levanta-se e corre para o alfabeto concreto e lhe mostra as letras que copiou do quadro sinalizando cada uma.

Professora (vai até Vítor e lhe diz): - *Tá bom! Tá bom!*

A professora guarda o caderno de Vítor e ele volta para a mesa e inicia outra tarefa.



Atividade realizada em 14/03/2007.

Análise:

Esse episódio mostra mais uma vez a preocupação da professora em fazer o melhor pelo seu aluno. Ela lhe dá as coordenadas para a realização da tarefa e o deixa tentar. Ao contrário da professora I. que dizia para os alunos “Escreva do seu jeito” e pronto, a professora L. permite que o menino faça do seu jeito, mas tenta compreender a construção do aluno e confirma com ele o que ele escreveu. A produção escrita de Vítor é marcada pela compreensão da letra inicial dos nomes dos objetos. O que se confirma pela sinalização das mesmas. Porém, o menino parece representar várias palavras numa única seqüência de letras. Entende que as palavras devam começar com a letra do envelope. Sua experiência é visual, enquanto seus pares, no mesmo processo de letramento, se beneficiam da experiência auditiva, além da visual. Vítor nesta tarefa se beneficiaria se as palavras lhe tivessem sido apresentadas na sua forma escrita e não apenas falada.

Episódio 4 – O alfabeto concreto II

Vítor está no centro de atividade de escrita. Ele já copiou a tarefa do quadro.

A professora o chama para outra mesa e trabalha individualmente com ele. A professora lhe mostra a letra “A” no alfabeto concreto.

Vítor sinaliza NÃO.

Professora (ri): - *É. Não tem nada!* (Mostra o “B” e lhe pede que pegue um objeto).

Vítor levanta-se e pega uma borracha.

Professora: - *Borracha. Vamos escrever, hum?*

Vítor olha no rosto da professora.

Professora (fala): - *Bo...*

Vítor escreve: *BO*

Professora: - *Ra...*

Vítor escreve: *A*

Professora: - *Cha.*

Vítor escreve: *A*

Professora: - *Vamos escrever agora uma palavra com “C”, hum? Vai lá e escolhe um (indica a quantidade com o indicador).*

Vítor pega uma caneta.

Professora: - *Caneta. Agora vamos escrever, hum? Ca...*

Vítor escreve A

Professora: - *Ne*

Vítor escreve E

Professora: - *Ta*

Vítor escreve A

Professora: - *Muito bom! E agora?* (Mostra a letra “D” na sua tarefa).

Vítor vai buscar um objeto e demora escolhendo.

A professora vai até Vítor e os dois voltam para a mesa.

Vítor brinca com o objeto escolhido.

Professora: - *Ah! Você gosta de dinossauro, hum?! Vamos escrever então?* (Segura o brinquedo).

Vítor escreve D.

Professora: - *Isso! É com “D”. Di...*

Vítor escreve I

Professora: - *No*

Vítor escreve: O.

Professora: - *Sau.*

Vítor escreve A.

Professora: - *U.*

Vítor escreve O.

Professora: - *Ru.*

Vítor escreve: U.

Professora: - *Qual você vai pegar agora?* (Gesticula com as mãos).

Vítor levanta-se. Senta novamente e escreve “E”. Levanta-se e vai até o alfabeto concreto e pega um elefante. Volta para a mesa brincando com o objeto escolhido.

Não espera a professora falar e escreve “LE”.

Professora: - *E-le-fan* (fala forte)...

Vítor escreve: FA

Professora: - *Te.*

Vítor escreve E (E corre para pegar outro objeto. Escolhe demoradamente. Vira-se para a professora sinaliza FLOR).

Professora: - *Vem!*

Vítor esconde o objeto atrás de si, vocaliza com a professora e lhe entrega a flor.

Professora (ri): - *Ah! A flor! Vamos escrever, hum? Flor.*

Vítor escreve FOI. (Levanta-se e vai correndo pegar outro objeto).

Professora: - *O que é esse, hum?*

Vítor (sinaliza) G e escreve G.

Vítor escreve: A

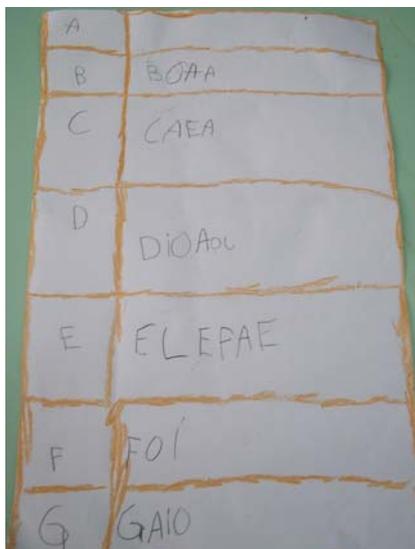
Professora: - *Garfo. Gar...*

Professora: - *Fo.*

Vítor escreve IO.

Vítor sinaliza ACABOU.

Professora: - *Acabou, agora pode escolher um jogo para brincar.*



Atividade realizada em 27/03/2007.

Análise:

A adaptação da estratégia de trabalho que a professora utiliza com Vítor aponta para a reflexão dela sobre a sua própria prática e a aprendizagem do aluno. Uma escrita espontânea se converte numa escrita dirigida. Vítor tem total compreensão do que deve

fazer, quando escreve com segurança a letra inicial de cada palavra. Neste episódio encontramos a presença da oralidade da professora marcando a escrita de Vítor, pela proximidade em que eles estão e pela forma como cada palavra foi falada, assim dois fatores podem ser considerados o estímulo auditivo e a leitura orofacial, influenciando-se mutuamente. Quando Vítor escreve BO, após a professora falar Bo, inferimos que esta construção se deva ao seu entendimento de que o “B” seria a letra inicial e não uma discriminação fonética, o que pode ter ocorrido com o /o/.

Episódio 5 – Coisas que eu gosto

A professora convida as crianças para a rodinha novamente. Fala para o Vítor sentar de frente a ela. Ele prefere sentar do seu lado e põe a mão na perna da professora.

A professora explica a tarefa.

Professora: - *Vocês vão desenhar as coisas que vocês gostam e escrever o nome. Por exemplo, o Vítor (passando a mão na cabeça de Vítor) gosta de bola, ele vai desenhar a bola (gesticula fazendo um círculo com os braços) e escrever do lado bola. Tá, Vítor?*

A professora distribui os papéis. Todos vão fazer a mesma tarefa.

Vítor espera seus colegas começarem. Olha para a tarefa de D. que está no seu lado. D., enquanto desenha vai falando e justificando porque gosta daquilo. Vítor copia rapidamente os desenhos do colega. D. levanta-se, vai até a professora levando sua tarefa. Vítor passa a olhar a tarefa de J. que está na sua frente e copia os desenhos da menina. A professora vai à mesa com D. e pede para ela sentar no seu lugar ao lado de Vítor.

Professora: - *Você já desenhou? O que é? Ah você gosta de piscina? Vamos escrever piscina.*

Vítor (escreve): - ANEZO

Professora: - *Banana! Ba- na-na.*

Vítor (escreve): - BANANS

Professora: - *Maçã. Ma-çã.*

Vítor (escreve): - ZAULO (e já passa para a outra palavra)

Vítor (escreve): UVA

Professora: - *Muito bem. Uva! E aqui, O que é? Laranja?*

Vítor (salta o próximo desenho, sinaliza): *JOGAR BOLA*. (Escreve): *BOLA*.

Professora: - *Bola, muito bem! E essa, é laranja? La-ran-ja, la-ran-ja.*

Vítor (escreve): - *LABZO*.

Vítor levanta-se e mostra sua tarefa para a pesquisadora, indicando a bola.

Pesquisadora : - *Ah! Você gosta de bola?*

Vítor (sinaliza): - *JOGAR BOLA* (Pula e se joga no chão como se estivesse defendendo um gol).

Pesquisadora: - *O que é isso? Você sabe o nome?*

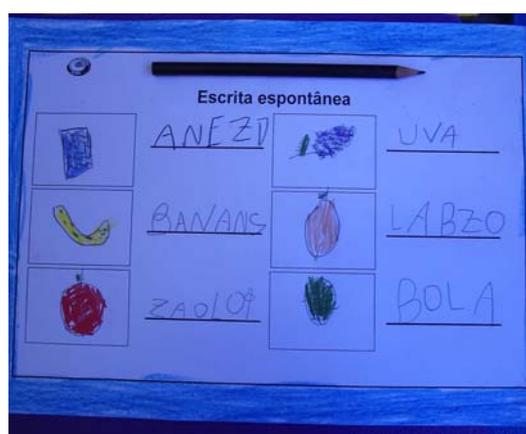
Vítor vocaliza.

Pesquisadora: - *Bola.*

Vítor (fala): - *Bola.*



Atividade de um colega.



Atividade realizada em 02/05/2007.

Análise:

Este episódio mostra a necessidade do apoio visual que Vítor tem para compreender o que lhe é pedido. A explicação da professora na rodinha, embora tenha sido permeada de elementos de afetividade e de intenção comunicativa específica para com Vítor (quando gesticula) não produziu efeito suficiente para que ele fizesse sua tarefa com autonomia. O menino necessitou apoiar-se nos colegas. A escrita das palavras banana, uva e bola por Vítor é marcada por uma experiência visual anterior. São palavras que foram escritas por ele em tarefas realizadas recentemente. Quando Vítor fala bola para a pesquisadora,

inferimos que este possa ser um vocabulário já interiorizado pelo aluno. Ainda assim, existe a possibilidade da repetição da palavra ao estímulo auditivo e à leitura orofacial.

Episódio 6 – O Felipinho

Na rodinha a professora conversa sobre a festa dos animais que se aproxima. Cada criança levará o seu animal de estimação ou um peixinho ou ainda um bichinho de brinquedo. Explica a tarefa que as crianças irão fazer. A tarefa consiste em escrever os nomes dos animais da Turma da Mônica e os nomes de seus donos.

Professora: - *Quem é o Sansão?*

Crianças: - *É o coelhinho da Mônica.*

Professora: - *Quem é o Floquinho?*

Crianças: - *É o cachorro do Cebolinha!*

Professora: - *Quem é o Horácio?*

Algumas crianças: - *O Horácio não tem dono.*

A professora lê sobre o Horácio e explica para as crianças.

Professora: - *É, o Horácio não tem dono. Ele é um filhote de dinossauro Rex. E quem é o Mingau?*

Crianças: - *É o gato da Magali.*

Vítor está na rodinha mas não participa.

Professora: - *Hoje eu trouxe uma tartaruga. O nome dela é Filipinho.*

PH.: - *Filipinho?*

Professora: - *É, ela é macho. Eu trouxe também a comida dela. Quem sabe qual é a comida dela?*

Crianças: - *É ração!*

A professora traz a bacia com a tartaruga para o meio da rodinha.

As crianças aplaudem. Vítor demonstra alegria e também aplaude.

A professora põe uma ração na mão de cada criança.

Vítor cheira, sinaliza MAL CHEIRO, ri, vocaliza.

Os colegas imitam Vítor: “É fedido”!, “ Tem fedor”!

As crianças jogam a ração para a tartaruga. Depois a colocam no chão. Todos se divertem com a tartaruga. O Vítor também.

A professora coloca a tartaruga novamente na bacia e retoma a tarefa e põe uma condição.

Professora: - *Antes de escrever no papel vocês vão escrever primeiro com as letrinhas soltas aqui no chão. Vocês vão escrever tartaruga e o nome dela. Depois no papel vão escrever de novo, tartaruga e o nome dela e também como ela é, se gostaram dela...*

A alegria é geral. Vítor participa da tarefa entusiasmado como todos os colegas. AC. e I. trabalham junto com Vítor. As meninas pedem as letras e Vítor as procura. Quando o trio monta as palavras, Vítor sinaliza JÁ e passa a ajudar os outros colegas, cede algumas letras para A.L. e J. e procura outras letras para PH. Depois de muita interação entre o grupo a professora trabalha individualmente com Vítor. Ele monta as palavras novamente junto com a professora e depois as copia. Ele dá um beijo na professora e encosta sua testa na dela.

Professora: - *Como é a tartaruga? É grande? É bonita? Então vamos escrever.*

A professora sai e Vítor faz sua produção espontânea.



Atividade realizada em 09/05/2007.



Análise:

A sensibilidade da professora merece ser destacada neste episódio como um elemento vital para a realização da tarefa por todos os alunos. A adaptação da estratégia além de possibilitar maiores possibilidades de contato entre as crianças, gera um momento em que as crianças se sentem iguais. Vítor não tem aceitado ultimamente as estratégias

diferenciadas que a professora utiliza com ele. Nesta atividade ele tem a colaboração dos colegas e também colabora quando sinaliza JÁ e cede letrinhas das suas palavras para A.L. e J. Os colegas também aproveitam e fazem o que já têm com competência de uma forma muito lúdica. Quando a professora retoma a atividade individualmente com Vítor, ela busca a confirmação da compreensão do aluno, e não retira do menino a oportunidade de criar a escrita espontânea.

Episódio 7 – O supermercado

Vítor muda de centro. Pega o papel e copia do quadro: Produtos que ...

A professora observa, se agacha do seu lado e lhe diz que está muito grande (Faz gesto de grande com as mãos). Mostra-lhe a borracha e apaga.

Professora: - *Vamos escrever menor, ham?*

Vítor copia: Produtos que encontro no supermercado. Levanta-se e vai até a professora. Ela vem com ele para a mesa.

Professora (mostra as gravuras sobre a mesa): - *Escolhe uma, ham?*

Sobre a mesa estão várias gravuras. Cada criança deverá escolher quatro gravuras e escrever seus nomes.

Vítor escolhe a melancia.

Professora (fala): - *Melancia.*

Vítor escreve J.

Professora: - *Me- me- me...*

Ele vai até o alfabeto concreto e lhe mostra a letra “J”.

Professora: - *Não!* (faz sinal de não). *Melancia.*

A professora vai a outra mesa.

Vítor volta para sua mesa e escreve JAMOIMOAR. Ele se levanta e vai mostrar para a professora.

Professora: - *Outra* (faz gesto com a mão).

A professora quis dizer para ele escrever a outra palavra.

Ele vai para a mesa e apaga o que escreveu.

Professora pede à G. que dê espaço para ela sentar.

A professora senta-se do lado direito de Vítor

Professora: - *Me...*

Vítor escreve E.

Professora: - *Lan...*

Vítor escreve A.

Professora: - *Ci...*

Vítor escreve I.

Professora: - A.

Vítor escreve A.

Professora: - *Isso, ham? Escolhe outra* (aponta para as gravuras e deixa a mesa de Vítor).

Vítor escolhe uva e escreve UVA.

Em seguida escolhe uma xícara e escreve MAQFEV.

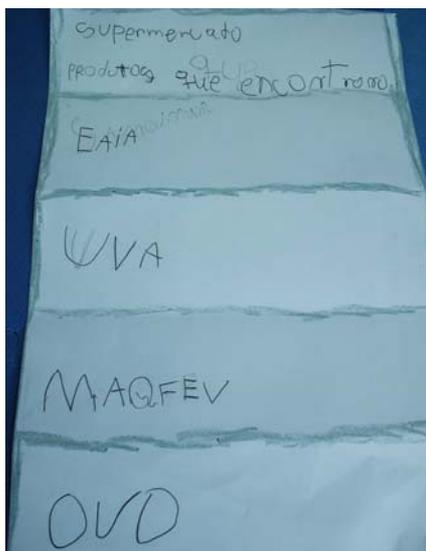
Por último escolhe ovo e escreve OVO.

Levanta-se e vai até a professora com sua tarefa na mão. Ela a recebe e volta com ele para a mesa.

A professora aponta cada palavra que ele escreveu e o menino lhe mostra a gravura.

Professora (mostrando a xícara): - *Você escreveu xícara, ham?*

A professora faz um carinho na sua cabeça e sai com sua tarefa.



Atividade realizada 14/03/2007.

Análise:

Este episódio mostra a independência e a iniciativa de Vítor para fazer as tarefas, mas traz também um outro lado, que é a necessidade de aprovação da professora. Ele deseja saber se está fazendo correto. O aluno aceita as interferências da professora, ela apaga sua tarefa e ele a refaz com muita tranquilidade. As palavras uva e ovo, o aluno as escreve com segurança e não precisa da aprovação da professora. O fato de Vítor representar com “J” a primeira letra de melancia inferimos que está trazendo elementos de experiência anterior, quando na rodinha do mesmo dia a professora lhe entregou a figura de uma jaca e ele deveria escrever com as letrinhas recortadas. Nesta experiência, a professora repetiu a palavra jaca várias vezes e Vítor a representou como “AA”, por não conseguir perceber os fonemas /j/ e /k/. A professora colocou as letras “J” e “C”.

Episódio 8 – Os numerais

Na rodinha a professora explica as atividades do dia.

Professora: - *Nessa mesa aqui* (aponta para a mesa verde) *L. colocou números maiores que dez. Cada um vai escolher quatro números e vai escrever. Por exemplo* (pega uma folha de papel) *eu escolho o dezessete . Eu vou escrever de-ze-sse-te* (Escreve à medida que fala devagar cada sílaba). *De ze com /z/ sse com dois esses, te. Tem que falar*

para prestar atenção no som da letra. Eu vou escolher agora o quinze. Como eu vou escrever quinze?

Vítor não participa.

I. (responde): - *Com “Q”.*

AC. : - *É com “Q”.*

Professora: - *Lembra que o “Q” não pode ficar sozinho? Com qual letra o “Q” está junto?*

Crianças (em coro): - *Com o “U”.*

Vítor não participa.

Professora: - *Issso! Porque o “Q” sozinho não tem força para fazer o som. (Escreve no papel QUINZE).*

(.....)

Vítor se dirige à mesa verde com mais três colegas. Conta nos dedos. Escolhe sete tabuinhas com números.

B. (toca no seu ombro): - *Vítor, Vítor é só quatro* (mostra a quantidade nos dedos e arrasta para o centro da mesa três tabuinhas).

Vítor olha os quatro números que ficaram e os organiza na sua frente.

Professora chega no centro.

Professora: - *Já escolheu, ham? Agora vamos escrever.*

A professora pega uma cadeira em outra mesa e senta-se entre Vítor e D.

Ela mostra a Vítor os numerais e as quantidades em fichas fixadas na parede. Conta até vinte apontando para as fichas.

Vítor olha por um tempo a tarefa de B.

Professora: - *Vamos fazer?* (Toca de leve na tarefa de Vítor).

Vítor pega um dos números escolhidos e escreve 16.

Professora: - *Dezesseis. Aqui* (corre o dedo onde Vítor deve escrever) *De-ze-seis.*

Vítor escreve AVEI.

Sem pegar outro número, escreve 20.

Professora: - *Vinte! Vin-te.*

Vítor escreve MVE.

Vítor aponta com o lápis outro número e copia 11.

Professora: - *On-ze.*

Vítor pega no braço da professora, olha o seu relógio. Mostra o dele para a professora (É digital e marca 9:46). Põe o seu relógio ao lado do da professora. Representa onze com os dois indicadores. Vocaliza. Fica em pé. Olha para o relógio da parede e mostra para a professora.

Professora: - *Naquele relógio tem onze.*

Vítor senta e escreve EAQ

Professora: - *Onze?*

Vítor pega o outro número e copia 10 e já escreve a palavra OITO.

Professora: - *Dez. Dez.*

Vítor vira-se e toca em B. que já está em outro centro e lhe mostra sua tarefa.

B. olha para a tarefa de Vítor.

Vítor balança a cabeça afirmativamente e faz POSITIVO.

B. (fala): - *Legal! (E faz POSITIVO).*



Atividade realizada em 18/04/2007.

Análise:

O episódio mostra como o método fônico é utilizado na orientação da construção escrita na escola e também a sua eficiência na aprendizagem das outras crianças. Ilustra um momento em que Vítor está apenas fazendo parte do grupo, mas não participa da atividade. Em nenhum momento observamos a fala da professora sendo representada na

escrita de Vítor. Os sinais aparecem numa criação icônica de Vítor para representar o 11. A colaboração de B. é bem aceita por Vítor, que ao terminar a tarefa o procura numa forma de lhe dizer: “olha você me ajudou, deu certo”!

Episódio 9 – Hoje o professor sou eu

Estão todos na rodinha.

Professora: - *Hoje a J. trouxe uma novidade, é um livro!*

J. pega o livro e entrega para a professora.

Professora: - *Esta é a capa! O que tem na capa?*

AC.: - *O título.*

Professora: - *O título, muito bem! Qual é o nome do livro?*

Crianças: - *Corpo!*

Vítor apenas olha, mas não participa.

Professora: - *O livro também tem um subtítulo que é “Da cabeça aos pés”.*

A professora explora o livro com as crianças.

(...)

Professora: - *Essa parte é muito legal. É a parte da audição (e lê): Quem não escuta, se comunica de uma forma muito especial que é a Língua de Sinais.*

Crianças (quebram o silêncio): - *O Vítor sabe!*

B. (fala): - *Eu já tô aprendendo o meu nome. O Vítor me ensinou!*

A professora passa a página do livro e mostra o alfabeto manual.

Vítor caminha de quatro para a professora. Todas as crianças o acompanham.

A professora organiza a turma.

Professora: - *Vamos aprender!*

A professora mostra a gravura e mostra o sinal. As crianças repetem. A professora já tinha aprendido com o Vítor, mas tem dificuldade para fazer o “H”. Vítor ensina a professora e os colegas. As crianças dizem que querem aprender seus nomes. Vítor vai para a chamada na parede e mostra cada letra do nome de J. A menina repete cada sinal.

A professora traz as crianças para as atividades dos centros.

Professora: *A J. vai deixar o livro no cantinho da leitura e depois quem terminar as atividades dos centros pode ir lá olhar o livro com cuidado para não rasgar. E quem tiver dúvidas pode perguntar para o Vítor.*



Atividade realizada em 27/06/2007.

Análise:

Este episódio apesar de não apresentar a produção gráfica de Vítor merece ser citado porque traduz um momento de leitura de outra língua, que se faz presente na sala de aula. Representa também o saber da professora em trabalhar com o não planejado e fazer disso um momento de aprendizagem significativa para todos. O empoderamento conferido a Vítor pelo interesse de seus pares pela Língua de Sinais marca a sua atuação segura em ocupar a maestria.

CLASSE II

CATEGORIA III: ESCRITA EM ATIVIDADES DIRIGIDAS

Episódio 1 – Quando...

A professora senta-se na rodinha com as crianças.

Professora: *- A L. vai ler a história e vocês vão prestar atenção, porque depois vão lembrar da história para escreverem algumas palavras.*

A professora mostra o livro.

Professora: - *A L. vai ler a história do Bruxo Malaquias e o bolo de aniversário.*

A professora se preocupa em mostrar o livro e o seu rosto para Vítor.

Todas as crianças estão atentas. Vítor abaixa a cabeça, amarra o seu tênis, olha para os colegas. Fica disperso. Levanta-se, vai até a janela. A professora o chama pelo nome. Vítor não reage ao chamado. Vítor caminha pela sala, senta-se à mesa próxima à janela e olha para os colegas na rodinha. A professora o chama pelo nome e com a mão. Vítor volta para a roda e senta-se no mesmo lugar, mas continua disperso...

A professora agora põe no centro da roda uma cartolina com o título da história e um pote de canetinhas.

Vítor se interessa, conserta sua postura, cruza as pernas e vocaliza.

Professora: - *Agora vamos lembrar as palavras que ouvimos na história.*

As crianças falam entusiasmadas as palavras que lembram.

Vítor observa seus colegas, mas não participa.

Professora: - *Agora nós vamos pensar como se escreve a palavra que falamos. Cada um vai escrever a palavra que falou* (passa a cartolina para a menina que está ao seu lado).

AL. escreve: UQUIOS. E fala: - *Suquinhos, porque eu adoro suquinhos* (e passa a cartolina para B.)

B. escreve: BOU. E fala: - *Bolo, minha vó faz bolo de chocolate* (e passa a cartolina para Vítor).

Professora: - *Como o Vítor não escutou a história ele vai escolher uma palavra e vai copiar.*

A professora senta-se no meio da roda, em frente ao Vítor, com o livro.

Professora: - *Qual?* (circulando a mão sobre a história).

Vítor deita-se no chão de bruços, olha por um tempo a história e aponta uma palavra.

Professora: - *Esta? Quando?* (e lhe mostra as canetinhas).

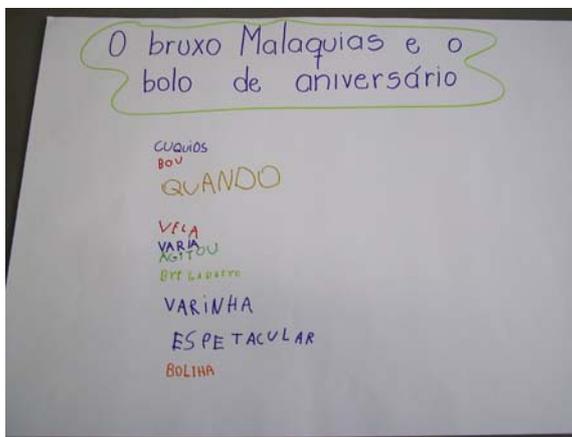
PH.: - *Quando?! Mas quando o quê?*

D.: - *É quando a gente faz uma coisa, ué.*

A professora não participa do diálogo dos meninos.

Vítor, deitado copia QUANDO e passa a cartolina para o colega do lado.

Vítor se senta e observa o que o colega escreve. A professora volta para o seu lugar com o livro.



Atividade realizada em 11/04/2007.

Análise:

Nesse episódio destacamos a dispersão de Vítor na rodinha, no momento em que a professora lê a história. Ele não consegue captar a mensagem para atribuir significado e sai da roda. Quando a professora apresenta a cartolina e as canetinhas, o menino se motiva, se ergue, fica atento e isso demonstra o seu interesse pela escrita. A escolha da palavra “QUANDO” por Vítor se dá aleatoriamente, sem atribuição de significado. O que parece ser percebido por PH. ao sentir falta de uma justificativa de Vítor, como os outros colegas vinham fazendo ao escolherem suas palavras.

Episódio 2 – Boca-lápis

Vítor se aproxima da professora que está sentada numa mesa com mais três crianças. Toca duas vezes no seu ombro, entrega-lhe a tarefa de colagem e senta-se ao seu lado.

Professora (passando a mão na mão de Vítor): - *Senta ali* (aponta para o outro da mesa), *você tem que ver o quadro.*

Vítor muda de lugar, pega uma folha de papel sobre a mesa e começa a copiar a tarefa do quadro.

A professora levanta-se da mesa, circula pela sala nos outros centros de interesse, depois volta e olha para Vítor copiando a tarefa.

Professora: - *Hum!* (Balança a cabeça num gesto de confirmação e sai novamente).

Vítor continua copiando a tarefa.

A professora volta para a mesa onde Vítor está com mais três colegas, percebe que Vítor está acabando de copiar, senta-se do seu lado direito e espera.

As palavras copiadas no quadro pela professora são palavras escritas no cartaz pelas crianças, inclusive a palavra copiada por Vítor. Ele copiou cinco das sete palavras escritas no quadro, mas não copiou a palavra que escolhera.

Professora: - *Vamos fazer, hum? Su-qui-nho* (fala lentamente). *Su-qui-nho* (repete).

Vítor (acompanha a professora quando repete a palavra): - *U U*.

Professora: - *Quantas?* (Gesticula com as mãos). *Su-qui-nho* (Fala lentamente de novo fazendo a correspondência de cada sílaba com a quantidade de dedos próximo à sua boca).

Vítor mostra a quantidade três nos dedos.

Professora: - *Três. Escreve três.*

Vítor escreve 3.

Professora: - *Agora conta quantas letras* (aponta rapidamente cada letra da palavra).

Vítor conta levando a quantidade correspondente de dedos a cada letra da palavra.

Vítor sinaliza OITO. Escreve 8.

Professora: - *Muito bom!* (Faz sinal de positivo). *A outra palavra* (espera Vítor olhar para ela). *Ve-la. Ve-la.*(repete contando cada sílaba nos dedos). *Quantas?*

Vítor não dá resposta. Levanta-se e vai ao banheiro e logo volta.

Vítor sinaliza BANHEIRO e senta-se.

Professora: - *Ve-la.* (representando a quantidade com os dedos à medida que pronuncia cada sílaba).

Vítor mostra a quantidade dois nos dedos e escreve 2 e já conta as letras fazendo a correspondência com a quantidade de dedos. Mostra 4.

A professora confirma com a cabeça.

Vítor escreve 4.

Professora: - *Es-pe-ta-cu-lar* (já mostrando a quantidade correspondente com os dedos).

Vítor escreve 4. Conta levando a quantidade a cada letra. Mostra 10.

Professora: - *Vamos contar, ham?*

Os dois contam juntos. A professora conta da mesma forma que Vítor.

Vítor mostra 11, com os dois indicadores.

Professora: - *Onze* (balança a cabeça confirmando).

Vítor escreve 11.

Professora: - *Va-ri-nha. Va-ri-nha* (repete contando cada sílaba com os dedos).

Vítor mostra a quantidade três e escreve 3. Conta as letras com os dedos e escreve 2.

Professora: - *Dois?* (mostrando a quantidade dois nos dedos).

Vítor sinaliza BURRO. Conta novamente usando seus dedos, sinaliza 7 apaga o 2 e escreve 7.

Professora: - *Bo-li-nha* (já contando cada sílaba com os dedos).

Vítor escreve 3. Conta as letras fazendo a correspondência com os dedos e escreve 7.

A professora afaga sua cabeça e levanta-se.

Vítor vira o papel, copia a data e escreve seu nome.

PALAVRA	SÍLABAS	LETRAS
SUQUINHO	3	8
VELA	2	4
ESPETACULAR	5	11
MARENHA	3	8
BOLINHA	3	7

Atividade realizada em 11/04/2007.

Análise:

A oralidade da professora é percebida por Vítor no momento em que ela fala su-qui-nho e ele repete UU, sem evidenciar sua percepção da extensão da palavra e da correta composição da mesma, uma vez que não percebe o fonema /s/. Isso se torna evidente quando necessita do apoio da contagem com os dedos para representar o número de sílabas das palavras, o que só foi possível com o apoio da professora realizando

conjuntamente a tarefa. A sinalização dos numerais sete e oito é indício de que é na Língua de Sinais que ele se apóia para a resolução das tarefas.

Episódio 3 – Eu vou comprar...

Na rodinha, a professora explica as tarefas de cada centro, fazendo a demonstração da atividade de compra.

Professora: - *Naquela mesa tem uma folha com dez reais. A gente vai escolher da nossa caixa uma coisa que a gente consegue comprar com dez reais. Vamos ver? D., puxa a caixa pra gente.*

D. puxa a caixa.

Professora: - *AC., o que a gente consegue comprar com dez reais?*

AC. pega uma garrafa e mostra.

Professora: - *Refrigerante! Eu consigo comprar com dez reais?*

Crianças (em coro): - *Consigno!*

Vítor está atento.

Professora: - *Vítor (o chama com a mão), o que eu consigo comprar com dez reais? (aponta para a caixa).*

Vítor caminha de joelhos até a caixa e pega uma caixa de leite e sinaliza VACA.

Professora: - *Eu consigo comprar leite?*

Crianças: - *Consigno!*

A professora pede que as crianças se dirijam aos centros. Vítor vai para o centro de compras. A professora senta-se no centro escolhido por Vítor. O menino puxa para si o papel com uma gravura de dez reais.

Vítor ri, sinaliza *DINHEIRO* e vocaliza.

Professora: - *Você vai pegar um produto na caixa (aponta para a caixa no chão ao lado da mesa).*

Vítor pega uma caixa de ovo.

Professora: - *Ovo, agora escreve.*

Vítor escreve VOO. Pega a embalagem para devolver para a caixa. Observa a palavra escrita. Ri, sinaliza BURRO, apaga o que escreveu e escreve OVO. Observa novamente a embalagem e copia QUALY.

Professora: - *Pega outro!*

Vítor pega uma garrafa de água. Emite sons e sinaliza ÁGUA.

Professora: - *Esse, ham?*

Vítor copia INDAIÁ.

Professora: - *O que é isso?* (levantando a garrafa) *Á-GUA* (fala explicativamente).

Vamos escrever, ham? (mostra a palavra água no rótulo)

Vítor copia água.

Professora: - *Muito bem! Vamos escrever outro, ham?*

Vítor devolve a garrafa à caixa e pega outra e mostra para a professora.

Professora: - *Chocolate!*

Vítor ri sinaliza BALA. Vocaliza alguns sons, volta para o seu lugar e copia LACTA AO LEITE.

Mostra para a professora e já vai devolvendo a embalagem e pegando outra.

Vítor demonstra satisfação com a tarefa.

Professora: - *Toddy!*

Vítor volta para o seu lugar e copia TODDY ORIGINAL, sinaliza BEBER, emite sons.

Devolve a embalagem para a caixa e rapidamente escolhe outra.

Professora: - *Leite!*

Vítor copia NINHO NESTLÉ.

Vítor sinaliza ACABOU e vocaliza Ô!

A professora agora lhe explica que deve desenhar o que escreveu.

Vítor desenha um ovo. Olha para a tarefa do colega copia o seu desenho.

A professora percebe a sua dificuldade de desenhar o que escreveu.

Professora: - *O que você escreveu aqui, ham?* (mostra a palavra ÁGUA) *Vamos desenhar, ham?* *ÁGUA* (pega na caixa a garrafa, lhe mostra e devolve novamente à caixa). *Água* (repete a professora).

Vítor desenha a garrafa de água.

Professora: - *Muito bem! Vamos desenhar agora o chocolate (e lhe mostra a embalagem do chocolate).*

A professora vai para outra mesa.

Vítor lhe chama acenando e emitindo sons.

A professora vai até Vítor.

Vítor bate com o lápis na palavra *Toddy* e aponta a caixa para a professora.

Professora: - *To-ddy. Qual é, ham?* (Se agacha e levanta várias embalagens, mostrando para Vítor) *Vem aqui!*

Vítor vai até a caixa e pega o pote de Toddy.

Professora: - *Isso! Agora desenha o Toddy.*

Vítor vai para o seu lugar e desenha o Toddy.

D.(fala): - *Êta! O Vítor já terminou?*

Professora: - *É, o Vítor está quase terminando.*

Professora (mostra-lhe o pote de lápis de cor e lhe diz): - *Vamos pintar, ham?*

Vítor pinta e vai até a professora entrega a tarefa e se dirige a outro centro.



Atividade realizada em 25/04/2007.

Análise:

O ponto a ser destacado neste episódio é o fato de Vítor estar atento à atividade desenvolvida na rodinha porque está compreendendo tudo devido a estratégia utilizada pela professora. A cópia das palavras feita por Vítor é significativa quando o objeto de alguma forma fez parte de uma experiência anterior da criança, como no caso do ovo, do chocolate e da água. Vítor faz a leitura do que escreveu quando desenha com segurança o

ovo. Não consegue reconhecer a palavra copiada por ele QUALY e busca apoio na tarefa do colega. Depois pede ajuda à professora. As dificuldades encontradas pelo aluno na realização da tarefa são superadas pelo seu esforço e prazer de realizá-la. Mais uma vez, a Língua de Sinais medeia o processo de construção do conhecimento do aluno explicitamente.

Episódio 4 - A turma da Mônica

Vítor termina sua atividade, entrega para a professora e dirige-se ao centro da escrita. Seus colegas que estão neste centro estão terminando a tarefa. Vítor senta-se, pega a tarefa e o lápis e começa a copiar a tarefa de B.

A professora vai até Vítor levando um pote de letras. Senta-se ao seu lado e espalha as letras sobre a mesa.

Vítor retira a sua tarefa de perto da professora. Vira a folha e faz sinal de NÃO. Vocaliza embravecido com a professora.

Professora (vira-se para a pesquisadora e fala): *-Ele agora está assim... não aceita mais que eu trabalhe diferente com ele. Ele não consegue entender o que é para fazer e só quer copiar as tarefas dos outros.*

Professora (vira-se para Vítor e fala): *- Não é para copiar do B. Você sabe fazer e eu vou te ajudar (pegando algumas letras).*

Professora (aponta para os personagens na tarefa e fala): *- Vamos escrever os nomes deles? Quem é esta?*

Vítor está “emburrado”, olhando para a sua tarefa e não interage com a professora.

Ela se esforça para ter a atenção do menino.

Vítor se nega a participar e cruza os braços.

A professora insiste em ajudá-lo. Ele recusa a ajuda da professora, empurrando as letras.

A professora deixa a mesa de Vítor e vai atender outra criança.

Vítor começa a chorar. Chora muito. Está muito sofrido.

A professora o observa de longe.

Ela volta para a mesa de Vítor. Junta as letras espalhadas para utilizá-las. Mas o menino não aceita novamente.

A professora pega uma folha de papel em branco e um lápis. Ele reage, chora mais ainda e faz sinal de NÃO.

Professora: - *Mas o quê que eu faço, Vítor?* (e começa a soletrar a palavra MAGALI no alfabeto manual).

Vítor começa a soluçar e vai diminuindo o choro.

Professora: - *Pára de chorar e vai lavar o rosto* (aponta para o banheiro).

O menino vai. A professora o espera na mesa. Vítor volta e se senta ao lado da professora.

Professora: - *Magali* (soletra a palavra usando o alfabeto datilológico).

Vítor copia.

Professora (aponta para outro personagem): - *Quem é?*

Vítor olha para a gravura.

Professora: - *Mônica*. (e usa o alfabeto manual para soletrar a palavra)

Vítor copia. Vocaliza. Repete a palavra rapidamente usando os sinais.

Professora: - *Esse é o Sansão* (aponta).

Vítor (sinaliza): - *COELHO*.

Professora soletra usando o alfabeto datilológico.

Vítor copia SANSAO.

Professora: - *Isso! Quem é?* (aponta para outro personagem)

Vítor (sinaliza): - *SUJO*. Vocaliza e ri.

A professora não consegue dar significado ao sinal feito por Vítor.

Professora: - *É o Cascão! Cas-cão* (fala forte e devagar). *Eu vou escrever* (soletra usando o alfabeto datilológico).

Vítor escreve CASCAO à medida que faz cada letra com a mão esquerda.

Professora: - *É o piquenique da Mônica. Agora você vai pintar.*



Atividade realizada em 30/05/2007.

Análise:

O episódio revela traços do comportamento de Vítor que têm influenciado no desempenho das tarefas. O fato do menino não aceitar mais as estratégias diferenciadas deixa a professora sem saída. A professora é firme com Vítor, mas se rende ao apelo do menino para que use sinais. Ele reconhece os personagens e suas características, a professora não consegue perceber significado nos sinais COELHO, SUJO que ele faz. Houve uma simplificação da tarefa para Vítor, enquanto seus colegas escrevem frases sobre o piquenique da Mônica, Vítor escreve apenas os nomes dos personagens.

- **Resultados das Entrevistas e das Informações obtidas informalmente**

Experiência visual

Trecho 1

Eu observo que no momento da história ele tá sempre (pausa) ele sai, mas quando a gente usa recursos ele corre e se senta. (Profª I)

Trecho 2

Ele escreve todas as letras, ele escreve o nome dele, o dos colegas, o que ele vê nas paredes ele escreve. Às vezes palavras simples, pequenininhas ele escreve como assim “sol”, na copa ele começou a escrever Brasil, né, bandeira, isso do jeito dele. (Profª I)

Trecho 3

Ele explora muito o lado visual, é essa relação com o escrito então eu percebo que ele vê outras crianças fazerem e então ele não tem utilizado a cópia do colega, mas ele escreve se o colega tá escrevendo, ele escreve também do jeito dele ele se baseia muito nas coisas escritas. (Profª L)

Trecho 4

...a habilidade dele vai ser a visual, vai ser através disso, por meio disso que ele vai tá adquirindo a linguagem escrita pelo contato visual, pelo modelo visual, então esse vínculo ele já faz, porém precisa ser explorado mais ainda. (Profª L)

Análise: As falas das professoras nos permitem compreender a necessidade que Vítor tem do uso de estratégias diferenciadas no seu processo de aprendizagem. O comportamento do menino de sair da roda e voltar quando a professora usa outros recursos parece ser um indício de que ele já reflete sobre suas formas de aprender. Por mais que ele seja uma criança esperta e curiosa, no momento em que Vítor não consegue

dar sentido ao que está acontecendo, ele se sente desmotivado e desiste do evento. Vítor começa a dominar a escrita das palavras que tem acesso visualmente e lança mão desta forma de apreensão não apenas para executar as tarefas, mas também para compreender o que deve fazer. Ou seja, a necessidade de Vítor se apoiar nos colegas está para além de uma mera imitação.

Consciência Fonológica:

Trecho 5

... eu também não consegui explicar a atividade pra ele, então em alguns momentos eu sinto a necessidade de um norte, como agir com ele nesse momento, porque nós usamos os sons das palavras, é muito sonoro. Eu peço pras crianças repetirem as palavras pra identificar aquele som e fazer a ligação com a letra, e com o Vítor não funciona desse jeito. Então fica um pouco difícil fazer somente relações em algumas atividades você dá (pausa) por exemplo, auto-ditado tem o objeto ali anel, ele vai vê que é um anel ele vai escrever do jeito dele, ele faz a relação. Mas em outras atividades não tem como fazer essa relação. (Profª L)

Trecho 6

...a metodologia não está atendendo ao Vitor, tá, porque a nossa metodologia é muito oral... (Profª R)

Trecho 7

...com esse método o Vitor fica pra trás porque ele não consegue ouvir, então como consequência ele tem dificuldade pra tá escrevendo, pra tá grafando, pra tá compreendendo. Então muitas vezes percebo que ele faz cópia, mas não consigo saber se aquilo tem significado pra ele, então essa é a minha maior angústia. (Profª R)

Análise:

A ênfase dada à oralidade na metodologia adotada pela escola coincide com as recomendações para a educação de crianças com implante coclear. Contudo, para as professoras esta metodologia não atende às necessidades de Vítor. A professora L se sente perdida, sem rumo, pois usa com ele as mesmas estratégias que utiliza com as outras crianças, mas não obtém sucesso. A professora R é objetiva e assegura que Vítor não se beneficia da metodologia e já identifica sua defasagem com relação à turma. Ela demonstra ser uma professora que reflete sobre a sua prática pedagógica e sobre o aprendizado do seu aluno.

A audição de Vítor^{Nota}

Trecho 8

... Olha, a orientação que a gente tem é pra não usar os gestos com ele porque ele tem é que escutar com esse aparelho que ele usa. (Profª I)

Trecho 9

È aí a parte que eu senti mais dificuldade né que não tem aquela certeza né que quando a gente tava atuando com ele na mesa fazendo auto-ditado ele sempre copia de quem tá ao lado, né e quando a gente pega ele só pra trabalhar sozinho ele se recusa né aí ele fica sem estímulo porque ele tá vendo que ele tá sozinho ele quer alguém do lado dele. (Profª I)

Trecho 10

...percebo a diferença a audiometria tá melhorando, subindo a audição melhorou muito só a fala que não, tá muito devagar. (Mãe)

^{Nota} Por não obtermos com a fonoaudióloga de Vítor dados atualizados sobre a sua audição, nosso principal objetivo em entrevistá-la, optamos por não utilizar a entrevista que nos concedera e considerar elementos da conversa informal que tivemos com a mãe, na primeira vez que nos encontramos após os últimos exames realizados por Vítor em meados de Junho de 2007 em Natal – RN.

Trecho 11

... muitas vezes ele se irrita, por não conseguir participar por exemplo da rodinha, então no momento em que todos estão contando sobre o final de semana, das dificuldades do dever de casa, contando sobre um livro, ele se irrita por não conseguir se expressar, não conseguir se fazer entender e muitas vezes sai da roda. Também por não compreender o que os colegas estão colocando. (Profª R)

Trecho 12

Muito pouco, só quando são barulhos mesmo, só que muitos fortes. [...] Não, sons da fala não. (Profª R)

Trecho 13

Ele faltou aula porque viajou pra Natal fazer exames, mas não foi bem, foi péssimo, não fez nada. Audição mais ou menos, fala nada. (Mãe em conversa informal com a pesquisadora em 02/07/2007)

Trecho 14

Antes do Vítor ser implantado, ele era teimoso, ele usava aparelho e já entendia muita coisa, mas brincava muito, depois ele foi mudando aí botou implante, parece que se acalmou um pouco, ficou mais atento, mas aí também ele se assusta com os barulhos, não fala muita coisa, mas se assusta, parece que tá mais atento. O desenvolvimento tá muito lento, às vezes tira o implante, eu tenho vontade de obrigar, mas eu não obrigo o uso porque eu fico com pena, eu não quero obrigar. E fico preocupado que quando ele crescer ele vai largar isso o implante, porque ele não gosta do implante, ele gosta mesmo da língua de sinais, toda vez ele larga... (Pai)

Análise:

As professoras percebem que o aluno não faz uso da audição no ambiente escolar. A professora I demonstra certo comodismo no momento em que é perguntada sobre estratégias e atribui ao menino a responsabilidade de escutar. Porém, em outro momento apresenta dificuldade em falar sobre a percepção sonora do seu aluno. A mãe na sua entrevista fala que a audiometria tem demonstrado mudanças e que a audição está melhor. A professora R percebe que o menino apesar de não reagir aos sons da fala, reage a sons fortes. A mãe, em um segundo momento, fala espontaneamente que os resultados dos exames de Vítor não foram satisfatórios. O pai relata que o menino se assusta com barulhos e associa o fato de estar mais atento ao implante. Relata também a rejeição do menino a este recurso. Concluímos que alterações têm acontecido na audição de Vítor, mas que não têm sido significativas a ponto de lhe garantir a sua inserção de maneira natural num espaço coletivo compartilhando com seus pares a língua oral.

A aprendizagem de Vítor

Trecho 15

... a aprendizagem a gente ainda está observando minuciosamente né. Pra gente poder analisar assim com clareza né porque a gente ainda não tem aquela certeza se ele copia do colega que tá ao lado né se ele realmente tá captando, tá tentando entender o que foi passado. A gente ta (pausa) a gente vai treinar isso bastante pra ter a certeza. (Profª I)

Trecho 16

Dentro do que foi esperado ele atingiu. Na escrita também, mas isso é mais cobrado no infantil seis, tá. Mas no que tá relacionado ao infantil cinco ele respondeu, porque aqui a gente trabalha muito é a coordenação motora, né os projetos que foram desenvolvidos é a (pausa) como é que chama? (pausa) é a independência né a independência dele, na coordenação motora, e a parte social né, e a interação. (Profª I)

Trecho 17

O Vitor é uma criança esperta, inteligente, persistente só que precisa de outros estímulos, né, que eu acho que nós não estamos alcançando. (Profª R)

Trecho 18

...eu precisava de uma outra forma, um outro meio de comunicação, né, pra que ele pudesse tá entendendo mais as atividades, pra que eu pudesse ter certeza que ele tá entendendo o significado do que está sendo proposto, né, que não é meramente cópia, que ele não tá olhando do colega, que ele não tá fazendo igual, que ele não tá olhando no que tem nos cartazes, nos quadros e tá copiando. Quando é uma atividades de escrita espontânea ele somente junta as letras, todas do alfabeto ele escreve de A à Z, ou então ele junta todas as letras sem significado, então fica muito claro que aquilo pra ele não tem significado algum pra o que está sendo pedido. Por mais que a gente tente com gravuras, com alfabeto móvel fica claro de que ele não tá conseguindo alcançar aquilo que nós estamos querendo que é o significado. (Profª R)

Trecho 19

...eu conversei com as professoras anteriores, com a direção, com a coordenação, pra saber como que vinha sendo trabalhado as coisas com ele, qual era o melhor caminho que antes atendia e que agora não atende mais. [...] Antes atendia para as coisas que eram trabalhadas lá, é claro que ficava falho, já ficava né, mas pra algumas coisas atendia, coisas que hoje não é possível mais porque os objetivos são diferentes. (Profª R)

Trecho 20

num processo de alfabetização que eu necessito da Libras pra trabalhar com ele. [...] Conheço muito pouco. [...] nós já buscamos lugares que dão curso, então eu tô me disponibilizando pra tá aprendendo e passando pras crianças e pro próprio Vítor. A escola

está disposta, está fazendo um projeto que visa estar integrando, melhorando as propostas pra ele e pras outras crianças. (Profª R)

Trecho 21

Na escola está sendo difícil porque a professora oraliza o tempo inteiro e ele estuda com ouvintes. Vítor fica pegando as coisas por sinais, então aí ele fica pegando algumas coisas que ele aprende, não com sinais não, mas visualmente, então ele fica num grupo muito isolado às vezes, quando ele volta pra casa ele está muito cansado da escola, aí a gente tem que incentivar algumas coisas vai ensinando, mas ele volta sempre muito cansado da escola. (Pai)

Análise:

A professora I se esquivava em falar claramente do processo de aprendizagem de Vítor. Para a professora R, o aluno é muito inteligente, mas reconhece o seu medo de não poder ajudá-lo. Para ela o aluno necessita da língua de sinais no seu processo educativo e se propõe a aprendê-la para poder trabalhar melhor com o aluno. (Em conversa informal nos disse que tal iniciativa não foi acolhida pela instituição responsável pelo implante). O pai também reconhece as dificuldades que o menino passa na escola por falta de um sistema lingüístico que lhe seja acessível e nos elucida o quanto a escola às vezes é desanimadora para Vítor.

A Língua de Sinais

Trecho 22

...ele quase não usa gestos aqui , ele usa muito mesmo com o pai, mas aqui é pouco. (Profª I)

Trecho 23

Se eu só falar, ele não entende, me procura, chora, me pede, quer que eu faça Libras pra ele entender melhor. (Mãe)

Trecho 24

... faz muito uso, tem muitos gestos, faz muitas letras. Hoje ele estava ensinando aos colegas, outros nomes, como os colegas se chamam através dos sinais, então colegas que ontem não estavam presentes porque nós trabalhamos algumas coisas, algumas letras e esse colega que não havia participado hoje foi ensinado pelo próprio Vitor. (Profª R)

Trecho 25

É muito fácil, eu me comunico com ele em Libras, é uma comunicação normal. Antes ele era um pouco teimoso, ele foi mudando aos poucos, a personalidade foi melhorando, porque a gente está se comunicando. Ele sabe que o pai e a mãe falam em língua de sinais e que no C. não pode, que no C. ele tem que oralizar. Ele já sabe essa diferença, ele não fala muito bem, ela fala melhor que ele, ele fala mais ou menos. (Pai)

Trecho 26

...pro Vítor está sendo natural essa comunicação por sinais. Agora o Vítor gosta muito é do C. porque lá tem outras crianças surdas e elas brincam e usam a língua de sinais e aí ele gosta muito da língua de sinais. Mas é gesto não é língua de sinais. (Pai)

Trecho 27

... ele ensinou sinais para os coleguinhas com implante coclear também. Falaram que isso não podia, aí eu me senti culpada. Mas as mães não se importaram das crianças aprenderem sinais. Tem mãe que também quer aprender, vai fazer curso de LIBRAS. (Mãe em conversa informal com a pesquisadora)

Análise:

As falas de todos os sujeitos nos levam a concluir que os sinais em Vítor têm uma propriedade resiliente. Independente dos locais e todo o investimento na oralização do menino, eles resistem. Talvez a professora I não os identifique na comunicação do seu aluno, por desconhecer a surdo e a surdez, mas no contexto das suas aulas foram observados por nós em diversos momentos, ainda que de forma intimidada. A fala da mãe revela que a Libras é a língua materna do seu filho. O que é confirmado pelo pai ao nos falar da naturalidade da sua comunicação com o filho e da preferência do menino por um ambiente educativo onde encontra seus pares em mesma condição lingüística. O que é confirmado pela mãe ao dizer que Vítor ensina sinais para os colegas com implante. Quando o pai diz “ela fala melhor que ele”, ele está se referindo à filha AC, que também recebeu implante coclear aos quatro anos e tem um desenvolvimento da linguagem oral excelente. A menina tem surdez severa, ou seja, já estava adquirindo a linguagem oral naturalmente, assim como a sua mãe, que fala com muita competência. Isso vem nos lembrar que são as singularidades de cada sujeito que os tornam únicos. Assim, concluímos que o ganho auditivo de Vítor não assegura que a língua de sinais seja abdicada na sua escolarização sem causar-lhe algumas grandes perdas.

V – DISCUSSÃO

As informações obtidas nos resultados advindos das observações e das entrevistas nos elucidam nuances do processo de aquisição da escrita inicial de uma criança surda que se desvela na sua complexidade.

A experiência visual é um fenômeno particularmente importante na surdez. O surdo tem uma forma especial de ver, de perceber, de estabelecer relações. Por isso apóia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita. Encontramos a presença deste fenômeno em episódios das três categorias analisadas. Na Categoria I – Desenho – esteve presente em todos os episódios, com maior ênfase nas atividades realizadas na Classe I, de 2006. Analisamos que estratégias utilizadas pelas professoras da Classe II (2007), como a comunicação pelo olhar e as atividades em grupo, permitiram que Vítor realizasse suas tarefas de forma mais independente, sem necessariamente esperar que os colegas começassem a fazer suas tarefas para ele compreender o que deveria fazer.

Nas atividades da Categoria II - Escrita Espontânea - também foram observados em todos os episódios de ambas as classes a experiência visual como um elemento que possibilita ao Vítor atribuir significado ao que faz, na impossibilidade de compreender o que deve ser feito apenas pelas explicações orais das professoras. As atividades na Classe II, com exceção do episódio **Coisas que eu gosto**, têm a participação das professoras na tentativa da construção do significado junto ao aluno. Ou seja, as professoras observam que Vítor não desempenhará as atividades de escrita espontânea com a mesma competência dos seus colegas. Elas exercem a função de membro mais competente, orientando e interagindo com Vítor, compartilhando significados que são construídos por meio de recursos semióticos diferenciados.

Sabemos que a experiência visual é fator fundamental para a construção da escrita na criança surda (Favorito, 2006; Gesueli, 2004; Gesueli & Góes, 2001; Skliar, 1999). Vítor necessitaria da sua experiência visual também quando realiza atividades da Categoria III - Escrita Dirigida. É nesta categoria que o apoio da visão é mais negado pela professora I, principalmente nas atividades de “auto-ditado”. Além de não promover atividades colaborativas, desperta nos pares de Vítor a rivalidade, quando pede que não

deixem o menino ver suas tarefas. Já nas atividades da mesma Categoria, na Classe II, observamos a sensibilidade das professoras, que não negam esse direito a Vítor, embora tentem criar outras estratégias, como, por exemplo, no episódio **A turma da Mônica**, da Categoria III – Escrita em Atividades Dirigidas, em que ela própria tenta usar o alfabeto móvel para ajudar o aluno.

A necessidade de Vítor apoiar-se em experiências visuais também foi relatada pelas professoras (Trechos: 1, 2, 3, e 4), e por seu pai (Trecho 21) em suas entrevistas.

Gesueli (2004), ao discutir a escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos, mostra a importância de se considerar as diferenças presentes nas produções textuais desses alunos e enfatiza o quanto uma abordagem centrada na oralidade é incapaz de perceber a complexidade das práticas culturais e discursivas dessa comunidade. Considerar a surdez como experiência visual é se pautar nas possíveis diferenças culturais que, conseqüentemente, se refletem no processo de letramento desses sujeitos.

No período em que se encerrou a construção dos dados, Vítor fazia uso do implante há dois anos e sete meses, e ainda não tinha acesso às vozes da professora e dos seus colegas. A ausência desta habilidade lhe impediu de atribuir significados e, por isso mesmo, não se entregava à passividade de simplesmente assistir aos outros, sem participar, sem interagir. O ato de se retirar de uma atividade mediada pela modalidade oral, a qual não entendia e buscar um livro ou um gibi, é um sinal de protesto. É o enfrentamento de Vítor a uma situação que lhe é adversa, evidenciando que, ainda que não faça uso efetivo da escrita, assume por conta própria experiências relacionadas a ela. É a resiliência manifestando-se em Vítor.

A escrita já tem representatividade na sua escolarização. Vítor demonstra interesse pelo mundo da leitura e escrita e mesmo em atividades solitárias ele pode ser sujeito ativo no seu processo de aprender. E neste sentido González Rey (2006) enfatiza que o desenvolvimento acontece na tensão da produção singular do sujeito quando ele pode agir sobre o que aprende com a sua experiência e também de fazer algo com o que aprende.

Sobre a importância de se considerar as experiências visuais na educação da criança surda, isso não quer dizer que exista problemas ou dificuldades de aprendizagem

relacionadas à surdez. Como lembram Góes e Gesueli (2001), a criança ouvinte, no início da alfabetização, também não faz a relação entre escrita e oralidade sem a influência de outras pessoas. A alfabetização neste modelo também corre o risco de ser apenas um mecanismo de decodificação.

Ainda associado à construção de significados compartilhados pelas professoras L. e R. (2007), evidenciamos em vários episódios da Classe II e em especial nos episódios **O baile de carnaval**, e **O Filipinho**, o uso dos objetos reais e desenho, a utilização do alfabeto móvel, a Comunicação Multimodal como um conjunto de estratégias comunicativas utilizadas pelas professoras. A utilização dessas estratégias também beneficiou as outras crianças de alguma forma, no momento que lhes permitiam construir conhecimento a partir do estímulo apresentado ao Vítor.

Kelman (2005a) enfatiza que a Comunicação Multimodal não pretende substituir a língua de sinais. Em nossa pesquisa observamos que as estratégias comunicativas criadas pelas professoras, também não pretendem substituir a língua de sinais. Têm a função de suprir em parte as lacunas na comunicação entre as professoras e seu aluno, já que não têm uma língua em comum. A autora recomenda que estas estratégias estejam presentes nas classes inclusivas “por facilitar as interações comunicativas em sala de aula porque aproveita todos os recursos necessários à facilitação das interações surdos-ouvintes: desenhos, mímica, expressões, toques, olhares, disposição das carteiras...” (KELMAN: 2005a, p. 137).

Nos episódios de todas as categorias e nos Trechos 5, 6, 7 e 18 das falas das professoras e no Trecho 21, retirado da entrevista do pai de Vítor identificamos o desenvolvimento da consciência fonológica como um dos principais focos da metodologia do trabalho pedagógico na escola de Vítor.

A consciência fonológica é um quesito imprescindível para que a criança lide com sons constitutivos da língua. Isso se dá de forma natural na criança ouvinte mesmo antes do processo de leitura e escrita, depois será elemento deste processo e se constitui em uma das principais estratégias de alfabetização dos métodos fônicos. Mas não é assim com a criança surda, visto que os estímulos sonoros não são efetivos e por isso há necessidade que se valorize o visual.

Práticas metodológicas que se fundamentam em concepções oralistas defendem que o surdo precisa aprender a língua portuguesa como língua materna, dando-se as mesmas condições a surdos e ouvintes, em nome de um ensino igualitário. Ora, sabemos que este é um disparate pedagógico, criando meios que independem da seriedade com que o aluno encara seus estudos, ou mesmo independe do seu nível intelectual e cognitivo. É uma “crônica de morte anunciada”, onde o desnível de aprendizagem gera uma expectativa totalmente previsível: os ouvintes aprendem, os surdos fracassam.

No caso de Vítor, portanto, é a experiência visual que marca acentuadamente o seu processo de construção da escrita e não a consciência fonológica. Isso nos leva a concluir que o implante coclear ainda não tem sido eficiente no sentido de lhe garantir o apoio na oralidade das professoras para a construção inicial da sua escrita.

Sobre a audição de Vítor, não conseguimos obter dados precisos. Após muita insistência de nossa parte, a fonoaudióloga do aluno nos concedeu entrevista e nos alegou que não tinha conhecimento dos resultados dos exames realizados por Vítor no mês de Junho de 2006, na cidade de Natal. Em momento anterior, em conversa informal com a mãe da criança, soubemos que os resultados não haviam sido bons. Quanto ao desconhecimento da fonoaudióloga sobre os resultados dos exames de Vítor, só nos resta fazer o questionamento: Não seria ela, a pessoa que mais precisaria ter esse conhecimento para poder avaliar e traçar metas terapêuticas para Vítor? Pois, de acordo com Estabrooks (1998), renomado fonoaudiólogo e estudioso sobre implante coclear, o processo terapêutico envolve a aplicação e monitoramento da tecnologia, de estratégias, técnicas e procedimentos para capacitar a criança surda a desenvolver as habilidades auditivas e o processamento da linguagem oral para adquirir a fala e assim poder se comunicar.

A pesquisa de Tomblin & Connor (2004) tem difundido o sucesso do implante na aquisição da linguagem oral e também no desempenho da habilidade da leitura em crianças surdas que fazem uso deste recurso. Os pesquisadores analisaram o desempenho de crianças com implante coclear quando desenvolviam a habilidade de leitura. Os dados da pesquisa foram comparados com estudos anteriores de crianças não implantadas e o resultado é que as crianças com implante obtiveram melhor desempenho que crianças sem implante.

Comparando as informações obtidas na nossa pesquisa com o estudo supra-citado ressaltamos que fatores como o grau de surdez, idade em que a criança recebeu o implante e o modelo terapêutico adotado devem ser considerados.

Vítor, assim como a sua irmã, tinha quatro anos quando recebeu o implante e já dominava a Língua de Sinais. Este dado nos remete à pesquisa de Diller (2006) sobre competência lingüística de crianças com implante coclear em ambientes bilíngües e monolíngües. O estudo conclui que a aquisição de linguagem oral de crianças monolíngües é similar à das crianças com audição normal. Porém, isto não foi observado nas crianças que vivem em ambientes bilíngües. A pesquisadora sugere que aspectos culturais das famílias com outras línguas mereçam mais atenção. Compreendemos que processo semelhante acontece com a criança surda profunda, filha de pais surdos e tem implante coclear.

É interessante quando o pai de Vítor, no Trecho 25 da sua entrevista, fala da competência lingüística da filha AC, mais nova dois anos que Vítor e também surda (severa) e implantada quando já desenvolvia a linguagem oral, aos quatro anos. Ele nos faz entender que o fato de uma criança adquirir a língua de sinais não a impossibilita de adquirir a linguagem oral com igual desenvoltura.

Para Sacks (1989) a língua deve ser adquirida o mais cedo possível pela criança a fim de que não prejudique o seu desenvolvimento. Com relação às crianças surdas nos diz que precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais. Aos três anos uma criança pode ser fluente na língua de sinais e então aprenderá a leitura, a escrita e talvez a fala, não havendo indícios de que o uso da língua de sinais iniba a aquisição da fala.

A escrita como um elemento cultural de aprendizagem social traz para o centro das discussões o papel do outro neste processo, e aqui destacamos as professoras por serem partícipes importantes deste processo. Favorito (2006) analisa a fala de uma professora: “... nós somos protagonistas deste fracasso mesmo que não queiramos...” esclarece que os professores ouvintes não são indiferentes às práticas que incorrem no insucesso do aluno surdo. Outra professora diz: “...é violência dos dois lados”, referindo-se aos professores que não sabem a língua de sinais e aos surdos que são seus alunos. Esta percepção ratifica a nossa interpretação quanto às inseguranças expressas pelas

professoras de Vítor por terem consciência da ausência de comunicação efetiva entre elas e seu aluno. Insegurança esta, pouco revelada pela professora I., em consequência talvez, da sua excessiva confiança no implante do menino, como nos revela no Trecho 8 retirado da sua entrevista: “... ele tem é que escutar com esse aparelho”. Isso transfere para o seu aluno toda a responsabilidade pela sua aprendizagem, regredindo ao modelo biologizante tradicional, pré-inclusivista, em que o professor revela o seu descompromisso com o processo de aprendizagem, pouco refletindo sobre o tema.

A sensibilidade e a afetividade das professoras L. e R. marcam suas práticas pedagógicas, embora nem sempre resultem em eficiência. Restrepo (1998, p. 58) lembra que “as grandes decisões de nossa vida se alimentam do calor ou da amargura que conseguimos perceber nos climas afetivos que nos cercam desde a infância.” A importância das condições afetivas já foram anunciadas por Vygotsky (1997) como imprescindíveis para a criança com deficiência orgânica reinventar um caminho para as barreiras impeditivas de desenvolvimento. Na educação de uma criança surda, a abordagem compensatória deve partir do reconhecimento e valorização da Língua de Sinais. Um aspecto da prática das professoras destaca-se: a ênfase na realização de atividades colaborativas, buscando atuar na zona de desenvolvimento proximal de Vítor. Atuação esta que só é possível por meio da mediação semiótica e no caso aqui analisado, torna-se indiscutível que o elemento semiótico seja a LIBRAS.

Para Vygotsky (2004) o papel ativo do professor no processo de educação é relevante para “cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita” (p.73).

A maioria dos episódios da Classe II revela a atuação das professoras para envolver o Vítor nos eventos da sala de aula no sentido do que propõe Vygotsky (2004) na criação de estratégias pedagógicas. Destacamos o episódio **Hoje o professor sou eu**, da Categoria II – Escrita Espontânea, em que Vítor tem o “empoderamento”, pelo fato da sua língua ser o objeto de estudo dos colegas e ele ser reconhecido como a pessoa que pode ensinar naquele momento.

Quanto à escrita de Vítor na Classe II, nos episódios **O baile de carnaval**, **Alfabeto I e Como é a minha mãe?** e também na fala da professora R. no Trecho 18, encontramos em Góes & Tartuci (2003) a explicação da necessidade de Vítor copiar dos

colegas. Ao pesquisarem sobre experiências de alunos surdos na escola regular, nos dizem que o fato do aluno surdo copiar do quadro, do caderno do colega ou do livro é uma estratégia que ele aprende para se manter vivo no ambiente da sala de aula. Estratégia essa, que não pode ser considerada uma atividade mecânica, porque apesar de não promover efetivamente o seu processo de construção do conhecimento, é uma forma de romper com o imobilismo e participar. Esse é um esforço para participar, de ser incluído e de corresponder às expectativas.

Na maioria dos episódios observamos a presença dos sinais como elementos constitutivos do pensamento e da comunicação de Vítor. Comunicação esta que se dá de forma intimidada. O menino pouco se arrisca na comunicação com seus pares, como se tivesse consciência de que a língua dos outros não é a sua e que a sua não é a dos outros. É comum na sala de aula Vítor olhar, observar por muito tempo seus colegas, em uma atitude solitária.

Goldin-Meadow (1998) comparou crianças surdas e ouvintes norte-americanas e crianças chinesas nas mesmas condições. Encontrou mais pontos comuns entre as crianças surdas americanas e surdas chinesas que entre as surdas e ouvintes de ambos os países. Sobre isso inferimos a possibilidade da existência de elementos lingüísticos nas línguas viso-espaciais que aproximam os seus usuários e dessa aproximação emerge a identidade cultural.

Na fala do pai de Vítor, no Trecho 26 e na fala da sua mãe, no Trecho 27 encontramos indícios que o menino valoriza os traços comuns que tem com seus pares surdos, ou seja, na interação entre eles existem significados privilegiados, dentre os quais está a língua, que não se manifesta ainda na sua completude, mas faz emergir elementos da estrutura lingüística como a modalidade viso-espacial e o significado que os aproxima.

Aqui voltamos-nos para o conceito de resiliência, explicitamente percebido em Vítor. O conceito de resiliência tem sua origem na física. Pode ser compreendido como a capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica ou permanente, ou seja, é a capacidade dos materiais resistirem a choques (Tavares, 2002). Ferreira (2004) também define a palavra como resistência ao choque. Segundo Tavares, há aproximadamente duas décadas o conceito de resiliência vem sendo utilizado nas ciências humanas e sociais como a “capacidade de superar adversidades”, não

significando que o sujeito saia da situação de trauma ileso como sugere o termo invulnerabilidade. Não se pode comparar a resiliência de materiais com a resiliência como um processo psicológico. Mas pode-se apropriar-se conceitualmente a partir das definições encontradas, sem esquecer as idiosincrasias de cada campo da ciência que o utiliza.

Assim, constatamos que os sinais de Vítor são resilientes. Apesar de ter sido diagnosticado e encaminhado para o programa de estimulação precoce de base oralista aos quatro meses, recebido o implante aos quatro anos, a identidade surda da criança é ressaltada no momento da sua alfabetização. Os sinais resistem a todas as imposições contrárias, ainda que manifestados timidamente nos ambientes em que o menino se sente cerceado a comunicar-se em sua língua materna. A forma censurada que observamos com que os sinais se manifestam na comunicação de Vítor também são indícios em várias falas, professora I: Trecho 8 e 22; pai: Trecho 25.

Encontramos nas falas dos pais de Vítor pontos comuns com as falas dos pais das pesquisas citadas por Preisler, Tvingstedt & Ahlström (2005), sobre a opção pelo bilingüismo. Os autores descrevem um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento psicossocial de crianças com implante coclear em que os pais afirmam que o que os motivou à cirurgia foi a esperança dos filhos tornarem-se bilíngües. Estes pais são encorajados a usar a língua de sinais desde cedo com seus filhos. No caso de Vítor, nada adianta reconhecer que o menino é bilíngüe, ou desejar que o seja, se não se faz uso disso para prover-lhe condições que possibilitem seu desenvolvimento.

A ênfase dada à oralidade na metodologia adotada pela escola coincide com as orientações da instituição responsável pelo implante. Contudo, para as professoras, esta metodologia não atende às necessidades de seu aluno. Embora esteja presente em todos os episódios, a ênfase à oralidade pode ser destacada nos episódios das Categorias I e II da Classe I e nos episódios 1, 2, 3, 4, 6 e 8 da Categoria II e 2, 3 e 4 da Categoria III da Classe II, e também no Trecho 8, retirado da entrevista, quando a professora refere-se à habilidade de leitura labial de Vítor. Os episódios destacados evidenciam a ausência de comunicação nas interações. As professoras apóiam-se na oralidade por crerem na leitura orofacial de Vítor. Svartholm (1999) aponta que o aproveitamento desta habilidade é muito limitado para uma pessoa que não pode ouvir e que ela pode ser melhor descrita

como um domínio expandido da habilidade da escrita após a sua aquisição. Esses dados vêm confirmar a necessidade do uso de estratégias para que o surdo possa realizar as tarefas sem dissimular sua surdez.

A língua de sinais ao mediar a relação entre a criança e a escrita funciona como um apoio na aquisição deste novo objeto do conhecimento. Peixoto (2006) investiga a interface entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda e conclui que a língua de sinais é imprescindível nesse processo e que ela exerce papel semelhante ao que a oralidade representa para a criança ouvinte.

Diante do exposto concluímos que a ênfase no enfoque inclusivo tornou-se uma banalidade em que a singularidade do aluno é descartada. Incluir não é apenas compartilhar o mesmo espaço físico, mas sim processos de construção de conhecimentos e oportunidade do pleno desenvolvimento em todas as suas dimensões.

A orientação oralista não garante à criança pesquisada condições suficientes para desenvolver-se no mundo dos ouvintes de forma natural. Ela suprime a sua primeira língua – LIBRAS, impedindo que a criança a utilize no contexto inclusivo. O implante coclear na criança não tem ainda contribuído significativamente para o seu processo de alfabetização. Acreditamos que pelo tempo, dois anos e sete meses, de uso do implante pela criança, seus efeitos têm sido pouco significativos no seu processo de alfabetização. E ressaltamos que Vítor tem perdido muito em termos de aquisições e desenvolvimento pelo fato da língua utilizada no processo de escolarização não lhe garantir condições efetivas de aprendizagem, assim como a sua primeira língua, a língua de sinais ser censurada nos ambientes de aprendizagem escolar (QUEIROZ & KELMAN: 2007).

Assim sendo, defendemos que a escolarização de Vítor deveria enveredar por outro caminho. Apesar de a escola ter uma proposta interessante para crianças ouvintes, e até mesmo para a sua irmã que tem surdez severa, Vítor não deixa de ser surdo, ainda que implantado. Assim como para Vygotsky não existe o “não desenvolvimento” reconhecemos também que Vítor está imerso nesse contexto, com diversos empecilhos que não dão conta da singularidade de seu processo de desenvolvimento.

Vítor deveria ter sua língua materna respeitada no contexto escolar inclusivo. Neste sentido, é interessante que Vítor seja matriculado em uma escola que tenha uma proposta educacional bilíngüe. Esperamos que o implante venha lhe trazer benefícios no

futuro, mas não podemos concordar com uma orientação que lentifique ou dificulte seu desenvolvimento em nome de uma futura habilidade auditiva. Enquanto Vítor “aprende a escutar”, a ausência da língua de sinais o deixa sem referência lingüística e à margem de uma experiência escolar positiva. Recomendamos que no seu processo de escolarização a língua de sinais tenha um lugar privilegiado, ou seja, o reconhecimento como primeira língua, o que não exclui a possibilidade de vir a ser oralizado.

Devido a escrita de Vítor ainda ser muito incipiente, não foi possível observar elementos da interlíngua, conceito apresentado no Capítulo 2, na sua produção textual. Como detectamos a presença marcante da experiência visual e da resiliência dos sinais, isto pode ser considerado um prenúncio da futura presença de características da língua materna na sua produção escrita.

Vale ressaltar neste momento, a grande produção de pesquisas e métodos de ensino de português escrito como segunda língua para surdos (Grannier, 2002; Salles, 2004), que objetivam eliminar as “distorções” presentes na escrita desta população. Pela idade e nível de escolaridade de Vítor inferimos que sua escrita futura possa também ter influência destes métodos e conseqüentemente vir a ser uma escrita convencional, ou seja, tal como a escrita do português por uma pessoa ouvinte.

O que pretendemos analisar aqui foram os caminhos de uma parte do processo de desenvolvimento da escrita de Vítor, tão marcado pela incompatibilidade pedagógica entre suas necessidades e suas potencialidades, mostrando os prejuízos advindos disto. Enfatizamos a resiliência de Vítor em não querer abdicar de sua língua materna e sua rebeldia em participar de atividades pedagógicas eminentemente marcadas pela oralização. Talvez um ambiente escolar mais adequado pudesse promover seu letramento, levando-o a níveis mais altos de escolarização.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim de um percurso que se revelou um grande desafio a cada passo trilhado e por isso se renova na busca de respostas para as questões que surgem. É visando alcançar este objetivo que pontuamos algumas considerações.

Com esta pesquisa, esperamos contribuir com as reflexões acerca da escolarização da criança surda que se manifesta na pluralidade de possibilidades e por isso mesmo, merecedora do olhar sensível de educadores e pesquisadores como uma experiência singular. O papel dos professores envolvidos nesta prática vai além de “dar aulas”, requerendo um conhecimento mais amplo sobre surdez, pois neste papel encontra-se a incumbência de orientar, intervir, opinar sobre os procedimentos metodológicos mais adequados para cada criança surda.

Os episódios analisados nos permitiram levantar elementos suficientes para podermos imprimir nosso olhar sobre as questões metodológicas da escolarização de Vítor e assim encontrarmos respostas para nossa questão inicial.

Com o advento do iluminismo, no final do século XIX, a educação dos surdos, assim como as mais diversas áreas, absorve os ideais de padronização e persegue modelos imputados de normalização. É neste contexto de estranhamento às diferenças que a metodologia oralista tem o seu auge na educação dos surdos. Aquele momento histórico culminado com o progresso da ciência e da tecnologia resulta como uma panacéia para a surdez através de técnicas de oralização. Com o passar do tempo percebeu-se que aquela metodologia não era suficiente para enquadrar todos os surdos nos padrões da normalidade, podendo deixar marcas desastrosas na sua escolarização.

Outras formas de compreender os surdos e os seus processos de aprendizagem foram surgindo na medida em que a visão do homem sobre as diferenças se desloca do eixo da correção da deficiência e se afirma nas possibilidades distintas de desenvolvimento. Isso impulsiona os movimentos de educadores na defesa de metodologias que, sem negar as deficiências, promovam a sua superação através do reconhecimento e valorização das formas de compensação como possibilidades efetivas de desenvolvimento singular.

Podemos inferir que o implante coclear pode ser a “solução” para muitos casos de deficiência auditiva, porém não se pode generalizar sua magnitude quando outros fatores aliados à surdez são considerados, dentre eles a cultura.

É urgente se consolidar o entendimento de que o sujeito surdo está imerso numa rede de questões em que a multidisciplinaridade envolvida deve concebê-lo nas suas dimensões de forma harmoniosa. Isso implica em definir metas de trabalho que promovam o desenvolvimento deste sujeito, o que se dá a partir da definição das competências profissionais. Não há dúvidas que é importante a parceria entre todos os sujeitos envolvidos com a criança surda: professores, terapeutas e família. Assim como as metas terapêuticas são traçadas por técnicos especializados, as metas pedagógicas que implicam em aprendizagem devem ser discutidas, avaliadas e escolhidas pelo professor, considerando-se que as interações são mediadas pela linguagem. Reabilitação não é escolarização.

Buscamos ser assertivas ao contornar as limitações que se fizeram presentes neste estudo. Como a primeira delas, mencionamos a dificuldade em encontrarmos publicações que tratassem pontualmente o tema por nós pesquisado - as implicações pedagógicas do implante coclear. Sobre as questões médico-técnicas do implante, encontramos um número considerável de livros e artigos. A segunda limitação que apresentamos é o tipo de observação adotada. Seguramente, a observação participativa traria contribuições simultaneamente para a pesquisa, para as professoras e para o aluno observado. Durante toda a investigação, contivemos o desejo de intervir nas ações pedagógicas, mantivemos a postura metodológica da observação direta por não nos sentirmos à vontade para intervir em um trabalho que já era orientado pela instituição responsável pelo implante. Como terceiro fator, mencionamos as dificuldades colocadas pela instituição que acompanha o processo fonoterapêutico do sujeito de pesquisa para nos conceder dados clínicos da sua audição, o que nos levou a lançar mão de informações obtidas informalmente.

Ao iniciar a pesquisa fomos movidas pelo alento de investigar um caso bem sucedido, por termos conhecimento do empenho e dedicação da família da criança pesquisada, pela seriedade da instituição responsável pelo implante e pela excelente conceituação da escola em que se deu a pesquisa. No entanto, depois de inúmeros

momentos de angústia, nos asseguramos no nosso compromisso com a pesquisa científica e nos destituímos de todas as formas de preciosismo que nos faziam relutar contra a realidade que se impunha diante de nós. Alguns ajustes, como o aumento do tempo de observação, foram necessários para que pudéssemos confirmar as nossas interpretações. Trabalhar com nome fictício para o sujeito e preservar o anonimato das outras pessoas e das instituições também foi outro cuidado que procuramos ter após iniciada a investigação.

A pesquisa científica muitas vezes nos surpreende, sobretudo quando revela o que não esperamos. Fazer ciência é arriscar-se na aventura de contribuir com a desmistificação do conhecimento e da realidade. É ser sensível ao processo do observado, mesmo quando desejaríamos que o resultado advindo fosse de sucesso pleno.

REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ARAÚJO, M. N. de O. Leitura sem voz. Dissertação de Mestrado. UnB: Faculdade de Educação, 2003.

BEVILACQUA, M. C., FORMIGONI, G. M. P. O desenvolvimento das habilidades auditivas. In: BEVILACQUA, M. C., MORET. A. L. M. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL Brasília: Presidência da República LEI 10.436/2002.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 2, de 11 de Setembro de 2001.

BRASIL Brasília Presidência da República Decreto 5626, de 22 de Dezembro de 2005.

BRASIL DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: MEC, 2001.

CAMPELLO, M. A. C. Terapia fonoaudiológica e surdez: crescendo com nossas crianças. Como fica o futuro? In: Fórum – Instituto Nacional de Educação de Surdos, vol. 14 (jul/dez). Rio de Janeiro: INES, 2006.

COSTA, O. A., BEVILACQUA, M. C., AMANTINI, R. C. B. Considerações sobre o implante coclear em crianças. In: BEVILACQUA, M. C., MORET. A. L. M. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde.. São José dos Campos: Pulso, 2005.

COUTO, A. Como posso falar – Aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo. Rio de Janeiro: Aula Editora, 1988.

DECHANDT-BROCHADO, S. M. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: **QUADROS, R. (org.)** Estudos surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

DILLER, G. Language competence – bilingualism children with cochlear implants. Viena: 2006. Disponível em: www.ci.2006.com. Acesso em: 24/11/2006.

DUK, C. Educar na diversidade: material de formação docente. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ESTABROOKS, W. (Editor) Cochlear implants for kids. Washington, DC: A. G. Bell: 1998.

FAVORITO, W. “O difícil são as palavras”: representações de/sobre estabelecidos e *outsiders* na escolarização de jovens e adultos surdos. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP – Instituto de Estudos da Linguagem, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, L. Legislação e a Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Ferreira & Bergoncci Consultoria e Publicações, 2003.

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

FERNANDES, E. Linguagem e surdez. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C.(org.) Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GASKELL, G. Entrevistas Qualitativas. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GESUELI, M. Z. A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais. Tese de doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

GESUELI, M. Z., GÓES, M. C. de R. A língua de sinais e a elaboração da criança surda sobre a escrita. 2001. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acesso em 08/12/2006.

GESUELI, M. Z. Língua de Sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I. R., KAUCHAKJE, S. GESUELI, M. Z. Cidadania, Surdez e Linguagem. São Paulo: Plexus, 2003.

GESUELI, M. Z. A escrita como um fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org) Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GÓES M. C. R. de A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: Cadernos Cedes. Campinas, SP: Papirus, 2000.

GÓES, M. C. R. de Linguagem, surdez e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GÓES, M. C. R. de; TARTUCI, D Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L; TESKE, O. (Org) Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2003.

GOLDFELD, M. A criança surda – Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GOLDIN-MEADOW, S. The Resilience of language: what gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language. New York: Psychology Press, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende – desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (org.) Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Alínea, 2006.

GRANNIER, D. M. Português-por-escrito para usuários de Libras. MEC: Revista Integração, nº 24, p. 48-51, 2002.

GUARINELLO, A. C. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L. de, TESKE, O. (orgs). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 10. Marília: UNESP, 2004.

KELMAN, C. A. “Aqui tudo é importante!” Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. Tese de doutoramento. Brasília: UnB, 2005a.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (org.). Surdez e bilingüismo. Porto Alegre: Mediação, 2005b.

KNIGHT, P., SWANWICK, R. The care and education of a deaf child – a book for parents. England: Multilingual matters Ltd, 1999.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Campinas: Cadernos CEDES v.19, nº 46, 1998.

LACERDA, C. B. F. de É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. R. de (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do pensamento*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LAFON, J. C. *A deficiência auditiva na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

LODI, A. C. B. *Educação Bilíngüe para Surdos*. In: LACERDA, C. B. F., NAKAMURA, H., LIMA, M. C. (Org.) *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000.

LOIZOS, P. *Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa*. In: M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003.

LURIA, A. R. *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: 2006.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

LURIA, A. R., YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Trad. De José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MALUF, M. R., BARRERA, S. D. *Consciência Fonológica e Linguagem Escrita em Pré-Escolares*. Disponível em www.scielo.com.br . Acesso em 29/11/2007.

MARTINHO, A. C. F., SANTOS, R. P. *Avaliação da audição em crianças*. In: BEVILACQUA, M. C., MORET, A. L. M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

McLANE, J. B. *A escrita como um processo social*. In: MOLL, L. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Artes Médicas, 1996.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva*. Revista Movimento. Rio de Janeiro: UFF, 2003.

MORIN, E. *A religação dos saberes – o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OLSON, D. R. O mundo no papel – As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. In: Educação, surdez e inclusão social. Campinas: CEDES, vol. 26, n. 69, 2006.

PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., FELDMAN, R. D. Human Development. New York: Mc Graw-Hill Co, 2001.

PEREIRA, M. C. C. O papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L. de, TESKE, O. (orgs). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PERRELLÓ, J., TORTOSA, F. Sordomudez – Audiofonologia y Logopedia. Madrid: Editorial Científico- Médica, 1972.

PINO, S. A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: Cadernos Cedes. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PINTO, G. U., GÓES, M. C. R. de Deficiência Mental, Imaginação e Mediação Social: um estudo sobre o brincar. Revista de Educação Especial – ABPEE, Marília – SP; vol 12, nº 1, p. 11-28, Jan – Abr. 2006.

PREISLER, G., TVINGSTEDT, A., AHLSTRÖM, M. Interviews with deaf children about their experiences using cochlear implants. American Annals of the Deaf. Washington: Gallaudet University, 2005.

QUADROS, R. M. de Educação de surdos – a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. O “Bi” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) Surdez e Bilingüismo. Porto Alegre: 2005.

QUEIROZ, E. F. A metodologia dialógica e a ressignificação do cotidiano produzindo saberes e conhecimentos em crianças surdas. ISBN 85-373-0068-3, XIII ENDIPE: UFPe, 2006.

QUEIROZ, E. F., KELMAN, C. A. Implicações do Implante Coclear no processo de aquisição da escrita de uma criança surda. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

RESTREPO, L. C. O Direito à Ternura. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SAKS, O. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SALLES, H. M. M.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SÁNCHEZ, C. La increíble y triste historia de la sordera. Mérida: Ceprosord, 1990.

SANTANA, A. P. Surdez e Linguagem – Aspectos e implicações neurolingüísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, M. P. M. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. (Org.) Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: mediação, 1999.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: Educação & Exclusão-Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOARES, M. Linguagem e escola – Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2005.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004.

SOUZA, R. M. Que palavra te falta? São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SVARTHOLM, K. Bilingüismo dos Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SVARTHOLM, K. Conferência: Bilingüismos e educação. VI Congresso Internacional sobre Surdez. Rio de Janeiro: INES, 2007.

TACCA, M. C. V. R. Relações Sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: SCOZ, B. et al (Orgs.) Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Rio de Janeiro: Vozes: São Paulo: ABPP – Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.

TAVARES, J. (Org.) Resiliência e Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2002.

TOMBLIN, B. SPENCER, L. Caracterizing and predicting reading growth in children with cochlear implants. Indianápolis: 2004. Disponível em: www.ic.2004.com. Acesso em 24/11/2006.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? Linhas Críticas. Vol 9, Nº 16, Brasília: UNB, 2003.

VYGOTSKY, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: Obras Escogidas, Tomo III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas, Tomo V: Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WERNER, J. Saúde & Educação – Desenvolvimento e Aprendizagem do Aluno. Rio de Janeiro: GRYPHUS, 2001.

www.iteachilearn.com/cummins - Interview with Jim Cummins: California Reader (Spring 2001). Consulta em 31/08/2006.

ANEXOS

ANEXO II

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADES ENVOLVENDO A ESCRITA

Escola : _____

Data: _____

Professora: _____

Série: _____

Alunos: __meninos __menina Total:_____

Horário: _____

Tempo total: _____

Horário	Descrição das atividades/ Observações

Horário	Descrição das atividades/ Observações

AXEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Eu, _____,
portador de RG nº _____, CIC nº
_____, residente _____ à
_____, na cidade de
_____ telefone _____,
responsável pelo menor _____,

Autorizo sua participação na pesquisa sobre “PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA POR UMA CRIANÇA SURDA COM IMPLANTE COCLEAR”, em fase de realização pela pedagoga Esmeralda Figueira Queiroz, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, sob orientação da Prof^a Dr^a Celeste Azulay Kelman.

Autorizo as gravações em vídeo, áudio e ou fotografias durante as sessões de observação, assim como a apresentação destes materiais em eventos científicos.

Autorizo também a divulgação dos resultados em eventos científicos, desde que preservada a identidade, com uso de nome fictício.

Fui informado de que minhas autorizações serão cumpridas e respeitadas.

Brasília, ____/____/____.

Assinatura do responsável

ANEXO III

Transcrição da I Entrevista com a Professora do Jardim V

Data: 28/07/2006

P: Boa tarde, I.

I: Boa tarde.

P: Quanto tempo você tem de magistério?

I: Vinte.

P: Há quantos anos você trabalha com a pré-alfabetização?

I: Vinte anos também , dentro da pré-escola, né.

P: Você já alfabetizou?

I: Já, também já.

P: E a sua turma deste ano, você poderia descrevê-la um pouco?

I: A minha turma é composta por 14 alunos, 9 meninas e 5 meninos, é uma turma bem dinâmica mesmo, né eles tão bem incentivados, né, principalmente na leitura.

P: Qual é a faixa etária deles?

I: Cinco.

P: Estão todos com cinco?

I: Todos com cinco.

P: Como você entende a leitura e a escrita?

I: Eu acredito que a leitura vem bem antes mesmo da criança entrar na escola, né. É a leitura que eles fazem de mundo, nos *outdoors*, nos rótulos, e depois vem gradativamente a leitura.

P: E a escrita?

I: A escrita ela vai dando continuidade, né, dependendo da leitura, a gente vai dando continuidade, ela vai surgindo espontaneamente. Isso é trabalhado por meio de autoditado, escrita livre.

P: Você considera que o desenho também é uma forma inicial da escrita? Como é que você vê isso ?

I: Com certeza a gente vê a maturidade da criança, né, dá pra perceber, ajuda bastante.

P: Como são desenvolvidas as suas aulas? Fale um pouco sobre as atividades, como que acontecem, a rotina da sua sala de aula.

I: A nossa rotina é desenvolvida primeiramente numa roda de conversa, né, conteúdos, novidades, tudo primeiro a gente discute na roda da conversa, e a gente trabalha com centros: centro de leitura, centro de artes, centro da escolaridade. E a gente nunca dá a

mesma atividade pra toda turma. A gente faz rodízio, né, numa mesa tem uma atividade, na outra tem outra, e assim vai e a gente faz com que eles passem por todas, isso sendo que tem o centro do lar que é né, de dramatização que também está incluído e o centro de leitura, é dessa forma que a gente trabalha.

P: Eles têm preferência por alguns dos centros ou eles gostam de todos igualmente?

I: Geralmente essa turma aqui passam por todas essas atividades, depende muito do dia deles, tem dia que eles não são muito dispostos pra fazer determinada coisa, mas na maioria das vezes eles passam por todas as mesas e eles fazem questão. Eles já fazem isso automaticamente eles já saem de uma mesa e já vai pra outra e assim vai.

P: Então, a criança realiza as atividades com grupos diferentes de colegas ou sempre são os mesmos grupos fazendo as mesmas atividades?

I: Não, nem sempre é o mesmo grupo, tem os grupinhos né o que eles se identificam mais, mas nem sempre são os mesmos.

P: Você interfere nisso para que a criança trabalhe com todos igualmente?

I: Não, nem precisa interferir porque eles já trabalham assim em grupo né, acontece naturalmente.

P: Com relação à escrita quais são os seus objetivos traçados para os seus alunos esse ano?

I: A gente trabalha muito com eles é autoditado né, a gente trabalha muito com o concreto, mostra gravuras pra eles e eles escrevem. A gente faz muito trabalho oralmente, eles escrevem muito no quadro, na mesa, eles gostam de copiar tudo que eles observam na parede.

P: São palavras? Ou já escrevem frases simples?

I: Geralmente a gente na semana costuma inserir a consoante, a letra, a letra que tenha trabalhando também. A gente sempre procura relacionar com o projeto né, com que isso tá sendo desenvolvido.

P: Então vocês trabalham cada semana uma letra?

I: Isso!

P: Em cima dessa letra aí que são traçados, escolhidas as palavras que vocês vão oferecer para crianças?

I: Também, né, também porque vai surgindo deles, o que vai surgindo o que eles vão trazendo de bagagem, o que ocorre qualquer coisa a gente já tá inserindo.

P: Essa letra na palavra, é sempre a letra inicial ou ela aparece em qualquer posição na palavra?

I: Depende tanto aparece no início como no meio, no fim. Agora a maioria deles sai daqui já dando a inicial né, que é a escrita pré-silábica.

P: Reconhecendo a letra inicial de cada palavra.

I: É alguns ainda não associam a letra com o som, alguns já estão no intermediário um nível em que eles não sabem ainda como ordenar, mas eles sabem que aquela palavra ali tem aquelas determinadas letras, eles só não sabem por a ordem no papel.

P: Que pistas você observa que eles seguem? Por exemplo, você fala “elefante” eles escrevem uma palavra grande ou...

I: Também, eu observo também porque se você der determinado espaço pra eles, eles querem ocupar aquele espaço todo, né aí tem uns que quando eles decodificam também com números no meio. Tem uns que começam a escrever chegam no final e não sabem mais o que escreveram, aí sai puxando linhas, mas a maioria eles querem preencher o espaço todo.

P: Então está relacionado com a noção do espaço?

I: É, também.

P: Você utiliza alguma estratégia especial para favorecer a aquisição da escrita?

I: No incentivar, né? A gente incentiva bastante tanto a leitura quanto a escrita. Tanto acontece livremente quanto a gente senta na mesa e vamos escrever junto com eles. Eles vão escrevendo do jeito deles, toda escrita é do jeito deles, aí eles costumam escrever, eles escrevem e a gente escreve correto embaixo.

P: Como é o Vitor em sua sala de aula?

I: Ele é bem...interessadíssimo. Ele participa mas principalmente quando o assunto é do interesse dele, aí é quando que ele participa mesmo. Agora assim ele tem os momentos, né. Eu observo que no momento da história ele tá sempre...ele sai mas quando a gente usa recursos ele corre e se senta.

P: No momento da história ele sai porque a história é contada oralmente?

I: É quando é livro assim comum, só oralmente ele nunca se interessa.

P: É você contando a história?

I: É sim.

P: Com apoio de livros, gravuras, livrinhos de história?

I: É agora o que mais chama atenção dele são fantoches, né, fantasias, livros bem ilustrados mesmo aqueles livros das capas bem duras que aparecem as imagens é o que chama atenção dele.

P: Você disse que quando é do interesse dele ele volta, que tipo de interesse ele tem?

I: Ele não tem muito interesse quando a história é assim livrinho comum. É ele gosta de coisa que chame bem atenção. Ele também é muito interessado quando a gente lança letras, ele fixa o olhar e ele capta com facilidade. Ele também gosta muito de ajudar, ele identifica o nome de todos os colegas, ele identifica quando uma colega não está fazendo algo correto, ele sinaliza, ele mostra quando as pessoas não encontra os objetos ele vai lá aponta ele gosta muito de ajudar.

P: E quando ele sai da roda o que ele vai fazer?

I: Normalmente vai para o cantinho da leitura, pega um livro, um gibi ou então se senta numa mesa e fica de longe observando.

P: Você usa estratégias diferenciadas para trabalhar com ele?

I: Olha a orientação que a gente tem é pra não usar os gestos com ele porque ele tem é que escutar com esse aparelho que ele usa.

P: E como você vê a aprendizagem da escrita do Vitor?

I: Pois é, a aprendizagem a gente ainda está observando minuciosamente né. Pra gente poder analisar assim com clareza né porque a gente ainda não tem aquela certeza se ele copia do colega que tá ao lado né se ele realmente tá captando, tá tentando entender o que foi passado. A gente tá ... a gente vai treinar isso bastante pra ter a certeza.

P: Ele gosta de escrever, desenhar?

I: Gosta, gosta muito.

P: É uma das atividades preferidas dele, ou não?

I: Ele gosta muito de jogos ele prefere os jogos, adora jogos, desenho também ele adora bastante.

P: Quais as orientações que você tem para trabalhar com esse aluno?

I: O principal é que a gente esteja bem perto, que ele esteja num local assim bem perto, né, que ele esteja na minha frente, pra que ele possa fazer a leitura labial, né, e que a gente não trabalhe com gestos com ele, em sala de aula e no mais ele trabalha igual os outros aqui.

P: E ele faz uso desse recurso da leitura oro-facial?

I: Faz, ele quase não usa gestos aqui, ele usa muito mesmo com o pai, mas aqui é pouco.

P: Como é a interação dele com os colegas?

I: É bem natural e o Vitor é uma criança assim que ele é muito independente ele não gosta de ajuda, ele quer fazer tudo sozinho.

P: Mas gosta de ajudar?

I: Mas gosta de ajudar. Agora o Vítor, ele tem um pontozinho assim que ele ainda é muito egocêntrico né, ele ainda não internalizou essa parte de...do dividir, né a gente ainda tá trabalhando muito com ele, tanto que ele não gosta de ceder quanto ele toma do colega, a gente vai trabalhado isso com ele também.

P: Ele reconhece os nomes dos colegas, o seu, das pessoas mais próximas a ele?

I: Todos

P: E tenta escrever também?

I: Escreve, escreve do jeito dele.

P: O quê que ele já escreve hoje? O quê que ele tem um certo domínio ou já faz tentativas de escrita?

I: Ele escreve todas as letras, ele escreve o nome dele, o dos colegas, o que ele vê nas paredes ele escreve. Às vezes palavras simples, pequenininhas ele escreve como assim “sol”, na copa ele começou a escrever Brasil, né , bandeira, isso do jeito dele.

P: Você teria alguma coisa pra colocar sobre a família, se os pais são interessados, participativos?

I: Nossa! Eles são bem presentes. É a gente trabalha...é tem o caderninho que a gente se comunica, por meio do caderno, eles tanto vêm aqui, geralmente eu converso mais com a mãe, né, porque ela fala, e tudo que a gente solicita ela atende. Eles são ótimos, são bem presentes mesmo e interessadíssimos, são ótimos.

P: Obrigada, professora!

Transcrição da Entrevista com o Mãe do Vítor

Data: 01/11/2006

P: Quando foi confirmada a surdez do seu filho?

Mãe: Foi quando ele estava com 4 meses, bebê e fez os exames audiometria.

P: Antes disso você já desconfiava que ele poderia ser surdo?

Mãe: Já quando ele era bebê e tinha um mês.

P: Depois de confirmada quais foram as providências tomadas?

Mãe: Pra levar pra escola, fazer terapia , pra poder estimular ele.

P: Ele começou a estimulação precoce com quantos meses ?

Mãe: 4 meses

P: Como você percebeu o desenvolvimento do seu filho nos primeiros anos?

Mãe: Estimulou mais, a parte psicomotora, essas coisas, escrita também melhorou mais, fazer amiguinhos melhorou mais.

P: A socialização.

Mãe: É socialização.

P: De que forma ele começou a se comunicar?

Mãe: De que forma assim quais as palavras? Mamãe.

P: Foi com gestos ou com palavras faladas?

Mãe: Foi primeiro gestos, sinais.

P: Com quantos meses os gestos apareceram?

Mãe: Seis meses, mais ou menos. Água, lembra?

P: Lembro sim. Quando foi feito o implante coclear?

Mãe: Foi em 2004 dezembro, ele tinha 4 anos.

P: Por que fizeram a opção pelo implante coclear?

Mãe: Pra ele ouvir melhor, desenvolver melhor, compreender melhor e sem discriminação.

P: Você acha que se ele não fizesse implante ele iria sofrer discriminação?

Mãe: Acho que sim, pela sociedade sim, né, pela dificuldade dele de comunicar com os outros.

P: Mas ele não se comunicava com os sinais?

Mãe: Se comunicava, mas outras pessoas não sabem usar.

P: Mas o pai dele e você não têm implante e por isso vocês são discriminados?

Mãe: Um pouco. Ainda temos dificuldades de atender o telefone, ligar, resolver essas coisas, pra resolver essas dificuldades.

P: Como era seu filho antes do implante?

Mãe: Era até hoje do mesmo jeito, mas melhorou mais um pouco.

P: Em que sentido ?

Mãe: De comportar, obedecer, diminuiu o comportamento nervoso.

P: Não será que é por que ele está crescendo e está compreendendo mais as coisas?

Mãe: Eu acho que sim, compreendendo.

P: Como vocês, em casa, você e seu marido, se comunicam com ele?

Mãe: Eu falo e com sinais, o pai só sinais.

P: Você fala e faz sinais ao mesmo tempo?

Mãe: Isso, os dois.

P: E como ele reage diante disso?

Mãe: Se eu só falar, ele não entende, me procura, chora, me pede, quer que eu faça Libras pra ele pra ele entender melhor.

P: E o pai se comunicando com ele, ele entende?

Mãe: Entende tudo, entende não precisa ensinar, ele entende, é natural.

P: Como vai o seu filho na escola?

Mãe: Mais ou menos.

P: Por que mais ou menos?

Mãe: Tem hora que ele não gosta, ele fica muito isolado não quer participar do grupo né, sente sozinho, não sei se é comportamento ou se é característica dele, personalidade dele.

P: Quem ajuda o seu filho nas tarefas em casa?

Mãe: A mãe.

P: Sempre você?

Mãe: Mais a mãe, menos o pai.

P: Por que, é você que prefere ajudar?

Mãe: Eu prefiro ajudar, ele é mais calmo com a mãe.

P: Quais são as atividades preferidas dele?

Mãe: Esporte e escrita.

P: Quais as brincadeiras que ele gosta?

Mãe: Bicicleta, brincar com a irmãzinha, me ajudar a fazer as coisas.

P: Te ajuda? Em quê?

Mãe: Lavar louça, limpar a casa me ajuda.

P: Ele gosta de televisão?

Mãe: Mais ou menos.

P: Ele compreende o que vê na televisão?

Mãe: Algumas coisas.

P: Quando ele vê televisão, um desenho por exemplo, ele pede pra você explicar alguma coisa?

Mãe: Não, não pede.

P: Como é o seu filho com a irmã?

Mãe: É boa comunicação, eles dois se comunicam bem.

P: Ela fala e faz sinais também?

Mãe: Faz, os dois.

P: Como que os dois se comunicam?

Mãe: Os dois é sinais.

P: A menina fala e faz sinais.

Mãe: Mas ele não balbucia, a menina é que fala mais palavras.

P: Quando ela fez o implante?

Mãe: Esse ano, 2006. Quatro de abril 2006. A mesma idade que ele fez, quatro anos e um mês.

P: Você tem percebido melhoras no Vítor?

Mãe: Sim percebo a diferença a audiometria tá melhorando, subindo a audição melhorou muito só a fala que não, tá muito devagar.

P: O que a professora dele fala, pra você quanto ao desenvolvimento dele?

Mãe: Fala que ele tá ótimo no desenvolvimento, tudo ótimo só o comportamento dele, o problema dele é o comportamento, mas é normal. A escrita tá rápido, é caprichoso.

P: E o desenho?

Mãe: Ótimo, ele desenha bem.

P: Em casa, ele gosta de escrever e desenhar?

Mãe: Gosta, todo dia ele quer um papel.

P: Ele vê os pais usando muito a escrita e a leitura?

Mãe: Ele vê muito.

P: Que orientações você tem pra se comunicar com seu filho depois do implante?

Mãe: Como assim?

P: Qual a orientação que você recebe das fonoaudiólogas para se comunicar com ele?

Mãe: Ah! Sim, tem que falar com ele, que ele vai escutar melhor, prestar atenção.

P: E quanto aos sinais?

Mãe: Não, elas não dão os sinais, mas ele mesmo faz sinais.

P: Mas você vai querer que ele continue fazendo os sinais? Como é que é isso?

Mãe: Usar como bilingüe porque ele tem que usar bilingüe, língua bilingüe. Sinais e fala, sinais por causa do pai e a comunidade surda e a fala por causa das pessoas ouvintes, sociedade, isso.

P: É o português escrito?

Mãe: São diferentes, porque a língua português tem preposição, conjunção essas coisas e sinais não tem preposição é tudo contrário, assim.

P: Essa é a dificuldade dos surdos na escrita?

Mãe: É escrita dificulta.

P: Você acha que seu filho vai crescer tendo as duas línguas, vai falar e vai continuar usando Libras?

Mãe: Com certeza, ele adora ler os livros, estudando pra ele ler, entendendo as palavras, né pra poder ler muito e escrever melhor.

P: Então você faz questão do bilingüismo, das duas línguas.

Mãe: Isso sim.

P: Obrigada!

Mãe: Por nada!

Transcrição da Segunda Entrevista com a Professora do Jardim V

Data: 13/12/2006

P: Boa tarde professora.

I: Boa tarde.

P: Eu acompanhei você esse semestre ao observar o Vitor e eu queria desse segundo momento de entrevista obter alguns dados para completar as nossas informações, tudo bem?

I: Tudo bem.

P: Eu percebi que sua sala, além do Vitor, que tem surdez, tem outra criança também com um comprometimento. Qual a sua opinião a respeito da inclusão? Você considera a sua escola inclusiva? Você foi preparada, entre aspas, para trabalhar na perspectiva da inclusão ou isso acontece naturalmente?

I: Já tem tempo porque muito antes da inclusão, já tinha tido criança assim, aqui trabalhando...e o principal fator da escola é a integração, então não tem essa se é inclusiva ou não.

P: Você já tinha trabalhado com alguma criança com necessidade educativa especial?

I: Já, já, em outra escola.

P: A inclusão faz parte do Projeto Político Pedagógico da escola?

I: Faz, faz parte.

P: Como que você vê o desempenho do Vítor, como que ele chegou nesse final de ano? Ele realmente atingiu o que você esperava ou ficaram lacunas? E se você puder focar mais pro lado da escrita.

I: Dentro do que foi esperado ele atingiu. Na escrita também, mas isso é mais cobrado no infantil seis, tá. Mas no que tá relacionado ao infantil cinco ele respondeu, porque aqui a gente trabalha muito é a coordenação motora, né os projetos que foram desenvolvidos é a (pausa) como é que chama? (pausa) é a independência né a independência dele, na coordenação motora, e a parte social né, e a interação.

P: Com relação à interação, como que você viu o relacionamento dele com os colegas?

I: Ele interage muito bem, ele buscou, ele buscou muito tanto pra trabalhar, quanto pra brincar nas áreas externas, internas ele tava sempre procurando e ele é muito solidário muito gosta de ajudar, né brincar junto....Ele é muito interessado e não tinha esse negócio de ser excluído, de trabalhar sozinho também tinha esse negócio não, ele gostava de estar sempre nos grupinhos. No início, o que percebia assim era que no compartilhar brinquedos, objetos e ele foi sanando. Quer dizer, ele tem que ir melhorar um pouco é quanto as resoluções de problemas, né fatos que acontecem, desavenças entre eles, que ele só retorna com agressão né, só na força física é isso que tem que ser mais trabalhado com ele.

P: E com relação à audição dele, você nota se ele percebe os sons da sua voz e se isso o influencia na escrita das palavras?

I: É aí a parte que eu senti mais dificuldade né que não tem aquela certeza né que quando a gente tava atuando com ele na mesa fazendo autoditado ele sempre copia de quem tá ao lado, né e quando a gente pega ele só pra trabalhar sozinho ele se recusa né aí ele fica sem estímulo porque ele tá vendo que ele tá sozinho ele quer alguém do lado dele.

P: Você buscou alguma estratégia especial pra trabalhar com ele, você alterou sua prática ou não houve necessidade de nada disso?

I: Não, houve sim a gente tem que tá sempre buscando né, principalmente nesse momento da escrita eu procurei busquei muito a trabalhar com ele os concretos, na parte da história trabalhar com fantoches, coisas concretas mesmo, pra facilitar né.

P: Agora, no final do ano, você vai dar um retorno para família. Você vai dar algum retorno também para a instituição que orienta o trabalho com o Vítor?

I: Eu gostaria um retorno de lá. Eu gostaria mais de ter muito mais informação. Nós não conseguimos né, eu pedi tanto uma psicóloga pra dar orientação, marcamos mas parece que não tem vaga, né.

P: Você me falou mesmo de uma solicitação da sua parte, que houvesse um acompanhamento psicológico para o Vítor.

I: É ela ficou de ver uma profissional que explicasse sobre a parte da alfabetização também né eu creio que no próximo ano que seja, tenha uma parceria maior né porque olha durante esse ano nós não tivemos quase que contato nenhum, nem com a fono, nem a psicóloga e eu acho que isso é importante.

P: Professora, muito obrigada!

I: Tô a disposição, o que precisar...

P: Obrigada.

Transcrição da Entrevista com a Primeira Professora do 1º Ano

Data: 01/03/2007

P: Bom dia professora.

L: Bom dia.

P: Professora, inicialmente qual a sua formação?

L: Eu sou formada em Pedagogia habilitação em primeiros anos do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano.

P: séries iniciais.

L: É séries iniciais.

P: Quantos anos você tem de magistério?

L: Onze anos

P: Professora, como sua aula é organizada? Você poderia falar um pouco do seu método de trabalho?

L: A nossa rotina é organizada com base numa rotina já estabelecida pela instituição. Então nós temos: a nossa rotina é diferenciada das outras turmas pelos conteúdos que são trabalhados. Então, a nossa rotina começa com uma roda informal onde é colocado o tema que é trabalhado no dia, ou no caso de uma segunda-feira a gente resgata o que aconteceu no final de semana, faz um resgate de alguma atividade. É na rodinha que a gente vai colocar o que vai ser trabalhado durante aquele dia, então nós apresentamos as atividades. Pesquisamos com as crianças sobre o que eles entendem sobre aquele assunto e aí a gente já traça as estratégias pra manhã. Depois disso, eles vão para as atividades de mesa, onde em cada centro eles vão tá fazendo alguma atividade. Eles vão num tipo de rodízio, terminando as atividades eles fazem a higiene, lancham, ai tem dias que depois do lanche a gente faz o resgate de alguma atividade ou nós substituímos

pelo centro de leitura. Após esse momento tem outra rodinha que vai ser explicado o dever e conta-se uma história e finalizamos o dia, pra depois fazermos a atividades do lado externo que é brincadeiras e parquinho.

P: Qual a sua meta, objetivo pra o primeiro ano?

L: O nosso objetivo principal é que as crianças se alfabetizem, não quer dizer que aconteça cem por cento, porque a gente respeita muito o ritmo da criança. Tem crianças que são muito novinhas pra sala, eles ficaram no limite da idade. Então a gente percebe que eles não têm o amadurecimento tanto quanto aquela criança que já está com a idade fechada, então...

P: Aquelas crianças que já estão com seis anos?

L: Isso. As crianças que estão com seis anos agora e tem criança que só vai fazer seis anos, só...ali no limite em julho, então, eles tão ainda, não tem aquela prontidão toda. A gente conta muito com isso. Na turma hoje eu percebo que não há esse problema de maturidade, que todos estão no mesmo nível quanto a isso, mas o objetivo meu é eles serem alfabetizados e sair lendo e escrevendo. Mas não só ler e escrever, é entender o que eles estão fazendo. Ter uma interpretação não só da leitura, mas como a oral também saber interpretar esse é o nosso grande objetivo a nossa meta.

P: Você já falou um pouco, mas se você puder complementar, como você entende o processo de aquisição de leitura a escrita...

L: Bom, a criança ela vai se apropriar disso mediante de toda a estimulação que a gente vai estar oferecendo pra criança nesse ano. Eu entendo que a criança vai ter essa aquisição no momento que a professora incentivar. Então, nós usamos muito a parte do letramento, livros, revistas, até numa simples produção de texto ou uma musiquinha que a gente apresenta num blocão que eu escrevo o que as crianças me dizem. Se é uma música eu levo ela escrita naquele momento em que eu estou cantando, que eu estou apontando pra palavra, eles estão percebendo que aquilo que eu estou cantando é uma coisa que está escrita ali. É uma representação. Porque muitas vezes a criança não imagina que aquilo que ela tá falando é uma coisa que pode ser escrita também, porque você apropria a princípio primeiramente da linguagem. Então, dessa simples atividade até algumas mais elaboradas em que você vá estimular a criança a escrever mesmo, mesmo que seja só seu jeito mas pensando nos sons, pensando nas palavras, nos modos da escrita em si, isso tudo a criança vai construindo aos pouquinhos pra chegar no nível que a gente pretende que é alfabetizar. Então é um processo a aquisição e não é de uma hora pra outra. Porque muita gente falava que dá o estalo e a criança aprendeu. Isso não

é assim, é uma construção a longo prazo, isso vão muito do incentivo da motivação que ele tem em sala também.

P: Você já teve contato com crianças surdas?

L: Não é a primeira vez, o Vitor é meu primeiro aluno surdo.

P: Como você vê o Vitor na sua sala de aula?

L: O Vitor ele mudou, ele estava no turno vespertino agora está no matutino. Eu o conhecia de corredor, do parquinho e tudo mais, eu então já o conhecia, e hoje eu o vejo muito tranqüilo. Ele é muito tranqüilo tanto no aspecto comportamental como nas atividades de mesa mesmo. É uma criança muito atenta a tudo que a gente faz e muito curioso se ele viu alguma coisa eu ele não entendeu ou que não chegou até ele, ele vem e toca em mim e pergunta. E assim quer saber o quê que tá acontecendo então ele é muito curioso nesse aspecto mas com criança surda é a primeira vez que eu estou trabalhando.

P: Você tem alguma forma especial ou diferenciada pra trabalhar com ele?

L: Sim, eu conversei com a professora do Vitor do ano anterior e com as conversas com a coordenação pedagógica e eles me passaram como deveria se proceder que é de falar na frente dele, por conta linguagem labial, é falar lentamente, pausadamente e mostrar mais pelo exemplo também. Então eu trabalho com ele, vamos dizer, que ele tem que fazer alguma atividade de cópia, como pra todos é isso é normal de acontecer escrever na lousa e mostrar, no caso pra ele, eu tenho que mostrar onde que vai ser feito aquela atividade e esse é um dos procedimentos e também é nós tivemos uma atividade sobre o carnaval e como ele não tem, não se apropriou ainda da linguagem escrita eu tive que mostrar alguns objetos mostrando que aquele trabalho era do carnaval, atividade de resgate, então no momento em que ele viu aqueles objetos ele percebeu era de carnaval...

P: Fez a relação.

L: ...anram...e com alguns gestos, eu uso alguns gestos também hoje mesmo na hora do lanche os meninos estavam se organizando porque a gente não lanchou na sala ele me tocou se era pra lancha eu respondi que sim, ele mesmo vai lá pega as coisas dele, ele tem muita autonomia e a gente quer proporcionar isso também

P: Você tem alguma dificuldade assim, necessitaria de alguma orientação especial sente falta de alguma orientação pra trabalhar com ele?

L: Sim. È até foi passado pra orientação e coordenação, porque nós usamos é nesse processo de deles estarem pra adquirir a linguagem oral e escrita nós utilizamos muito

os sons das palavras. Com o Vítor isso não acontece porque ele não ouve, então eu estou com pouco de dificuldade nisso. Nós fizemos uma atividade essa semana que era pra classificar os objetos com a letra “E” “B” e “F” então eles trouxeram objetos eu escrevi no quadro e aquela dinâmica ele participou tudo bem. Mas na hora de registrar ele não fazia a ligação do objeto com a letra. Então pra ele é uma dificuldade muito grande porque ele não ouve o som da letra pra fazer essa relação. E eu também não consegui explicar a atividade pra ele, então em alguns momentos eu sinto a necessidade de um norte, como agir com ele nesse momento porque nós usamos os sons das palavras, é muito sonoro. Eu peço pras crianças repetirem as palavras pra identificar aquele som e fazer ligação com a letra, e com o Vítor não funciona desse jeito. Então fica um pouco difícil fazer somente relações em algumas atividades você dá (pausa) por exemplo, auto-ditado tem o objeto ali anel, ele vai vê que é um anel ele vai escrever do jeito dele ele faz a relação mais em outras atividades não tem como fazer essa relação. Então essa é a dificuldade que eu senti essa semana, já demorou até porque vai pro começo de aula então foi a primeira dificuldade que me apareceu foi essa que até então eu tinha conseguido resolver todas.

P: Você já percebeu alguma característica dele no momento da escrita, da produção escrita?

L: Ele explora muito o lado visual é essa relação com o escrito então eu percebo que ele, ele vê outras crianças fazerem e então ele não tem utilizado a cópia do colega, mas ele escreve se o colega tá escrevendo ele escreve também do jeito dele ele se baseia muito nas coisas escritas ele eu acredito que isso seja muito explorado em casa porque a habilidade dele vai ser a visual, vai ser através disso, por meio disso que ele vai tá adquirindo a linguagem escrita pelo contato visual pelo modelo visual, então esse vínculo ele já faz, porém precisa ser explorado mais ainda. Ele tem um jogo aqui na sala que ele gosta muito que é um quebra cabeça, ele monta aquele quebra cabeça muito rápido e não é aquele quebra cabeça pequeno é aquele quebra cabeça grande então a atenção dele é muito boa que o visual dele é muito bom e se alguma peça tá trocada e o colega tá montando ele vai lá e auxilia então você vê é uma habilidade que se sobressai né, dele.

P: Quanto a percepção dos sons da fala você já observou se alguns momentos com alguns fonemas ele procura ou ainda não?

L: Não. A gente tá fazendo algumas atividades, até o dia que a gente trabalhou com a letra “E”, “D”, “I”, “F” nós tínhamos os objetos daí eu falei bem na frente dele “escova”, é

uma palavra um pouco mais difícil de se escrever, mas tinha é “dente” esse “D” ele não faz essa ligação ainda do fonema com a letra.

P: Você teve alguma orientação da instituição responsável pelo trabalho com ele de fala, ou você?

L: O C. né? O que foi me passado foi uns papéis do ano passado aí eu tá li mas assim, falando mais das características da criança surda mas ainda não tive um contato direto com eles. A escola está tentando entrar em contato com a família pra gente estar marcando um estudo de caso pra ir ver o que teria de ser feito porque aí nós teríamos que nos reunir com o pessoal da outra instituição pra traçar metas pra o Vítor não ficar também com defazagem nesse campo.

P: Você falou na família por ele ser filho de pais surdos como que você vê isso, você vê a presença dos pais, o interesse? Como que você vê a família do Vítor?

L: É a família dele é bem participativa são bem presente na escola o pai dele vem todo dia sempre pergunta se ele está bem com sinais, então tem esse contato, o meio de comunicação nosso e escrito né eu escrevo na agenda ou com sinais quando eu preciso de alguma coisa eu escrevo entrego a ele, ele responde escrito e como a mãe fala né fica mais fácil da gente se comunica ela já veio duas vezes né por que ela tem os horários mais difíceis pra vir a escola, mas a nossa comunicação é muito boa e a presença deles na escola é sempre eles estão sempre aqui então qualquer coisa que precise eles estão sempre a disposição.

P: Professora inicialmente as perguntas que surgiram foram essas mas pode ser que haja necessidade da gente continuar com a entrevista em outro momento.

L: Tudo bem. Estaremos a disposição.

P: O.k. obrigada.

L: De nada.

Transcrição da Entrevista com a Segunda Professora do 1º Ano

Data: 24/05/2007.

P: Bom dia professora R.

R: Bom dia.

P: A gente vai conversar um pouquinho sobre o seu aluno Vítor. Qual é a sua formação?

R: Formada no curso superior de Letras e tenho magistério.

P: Quantos anos você tem de magistério?

R: 8 anos

P: Você já teve experiência com alunos surdos?

R: Não é a primeira vez.

P: Como você vê o desenvolvimento do seu aluno Victor?

R: O Vitor é uma criança esperta, inteligente, persistente só que precisa de outros estímulos, né, que eu acho que nós não estamos alcançando.

P: Como é a relação dele com as outras crianças na sala?

R: É uma relação boa, todos os colegas tentam integrá-lo nas atividades e brincadeiras, mas muitas vezes ele se irrita, por não conseguir participar, por exemplo da rodinha, então no momento em que todos estão contando sobre o final de semana, das dificuldades do dever de casa, contando sobre um livro, é ele se irrita por não conseguir se expressar, não conseguir se fazer entender e muitas vezes sai da roda. Também por não compreender o que os colegas estão colocando.

R: Você usa estratégias diferentes para ele?

P: Com o Vitor nós tentamos uma atividade diferenciada, então o que é trabalhado nós procuramos trazer sempre coisas visuais gravuras, montamos o alfabeto móvel, né, então sempre trazendo o visual, repetindo muitas palavras, falando pausadamente olhando para ele.

P: A metodologia atende as necessidades do Vitor?

R: Não, a metodologia não está atendendo ao Vitor, tá, porque a nossa metodologia é muito oral, né, e com essa oralidade...

P: Seria um método fonético, pode-se falar assim?

R: Pode. Seria o método fonético, então com esse método o Vitor fica pra trás porque ele não consegue ouvir, então como consequência ele tem dificuldade pra tá escrevendo, pra tá grafando, pra tá compreendendo, então muitas vezes percebo que ele faz cópia, mas não consigo saber se aquilo tem significado pra ele, então essa é a minha maior angústia. Se é uma produção de texto, se é interpretação de texto, eu não consigo passar pra ele o que tá sendo pedido, por mais que eu tente trazer gravuras, que eu monte com ele o alfabeto móvel, que eu escreva no quadro é difícil que ele tenha esse entendimento. Então, assim é...eu precisava de uma outra forma, um outro meio de comunicação, né, pra que ele pudesse tá entendendo mais as atividades, pra que eu pudesse ter certeza que ele tá entendendo o significado do que está sendo proposto, né, que não é meramente cópia, que ele não tá olhando do colega, que ele não tá fazendo

igual, que ele não tá olhando no que tem nos cartazes, nos quadros e tá copiando. Quando é uma atividades de escrita espontânea ele somente junta as letras, todas do alfabeto ele escreve de A à Z, ou então ele junta todas as letras sem significado, então fica muito claro que aquilo pra ele não tem significado algum pra o que esta sendo pedido. Por mais que a gente tente com gravuras, com alfabeto móvel fica claro de que ele não tá conseguindo alcançar aquilo que nós estamos querendo que é o significado.

P: O Vitor é uma criança surda com Implante Coclear, e sendo o método da escola o fônico e por isso se apóia na oralidade, você nota a percepção auditiva dele para esses sons?

R: Muito pouco, só quando são barulhos mesmo, só que muitos fortes.

P: Sons da fala?

R: Não, sons da fala não. Outro dia ele pegou uma flauta e tava tentando tocar mais era claro que mesmo com o barulho que ele estava proporcionando ele não tava tendo retorno nenhum.

P: Então você vem buscando utilizar alguma estratégia pedagógica diferenciada com esse aluno, não é isso?

R: É eu conversei com uma alfabetizadora, tá, que tem muitos anos que alfabetiza surdos, né, e peguei as dicas, peguei alguns materiais, e tô buscando junto com a escola uma forma pra gente tá alcançando melhores resultados com o Vitor.

P: Eu ia perguntar exatamente isso. Se você buscou algum conhecimento sobre o trabalho com surdos e de que forma.

R: Foi através de profissionais, leituras sobre o assunto tá, e o que nós constatamos é que pra o Vitor a melhor saída é começar com Libras pra ele vai ser mais significante se nós começarmos com esse trabalho.

P: Ele faz algum uso de Libras na sala de aula?

R: Faz, faz muito uso, tem muitos gestos, faz muitas letras. Hoje ele estava ensinando aos colegas, outros nomes como os colegas se chamam através dos sinais , então colegas que ontem não estavam presentes porque nós trabalhamos algumas coisas, algumas letras e esse colega que não havia participado hoje foi ensinado pelo próprio Vitor.

P: Além dessa busca com a profissional, a professora que você citou, você teve outra orientação para trabalhar com o Vitor?

R: Tive da escola.

P: Desta escola aqui?

R: Com a escola aqui, da escola que ele tá, né, então assim como ele já era aluno da escola, né, eu conversei com as professoras anteriores, com a direção, com a coordenação, pra saber como que vinha sendo trabalhado as coisas com ele, qual era o melhor caminho que antes atendia e que agora não atende mais.

P: Antes atendia?

R: Antes atendia para as coisas que eram trabalhadas lá, é claro que ficava falho, já ficava né, mas pra algumas coisas atendia, coisas que hoje não é possível mais porque os objetivos são diferentes.

P: Talvez seja porque exatamente agora ele está no processo de alfabetização.

R: Isso, num processo de alfabetização que eu necessito da Libras pra trabalhar com ele.

P: E você tendo essa percepção da importância da Libras, o que você vai fazer, você conhece alguma coisa sobre Libras?

R: Conheço muito pouco. Atitude nós já estamos tomando, a direção já sabe né já passei pra ela, a direção está entrando em contato com o C., tá visando um entendimento um acordo tudo pra melhoria desse aluno, é nos já buscamos lugares que dão curso, então eu tô me disponibilizando pra tá aprendendo e passando pras crianças e pro próprio Vítor. A escola tá disposta, tá fazendo um projeto que visa estar integrando, melhorando as propostas pra ele e pras outras crianças.

P: Obrigada pela sua entrevista.

R: Tá jóia, muito obrigada a você.

Transcrição da Entrevista com a Fonoaudióloga de Vítor

Data: 27/08/2007.

P: Boa tarde.

F: Boa tarde.

P: Quanto tempo você tem de formação?

F: Então eu sou formada há um ano e meio, formei no final de 2005, né então tenho pouco tempo de formação, mas eu estou aqui no C. desenvolvendo o meu trabalho com deficientes auditivos há dois anos e meio, um foi do último ano da faculdade e meio aqui, é e tô atendendo o Vítor há mais ou menos um semestre. Ele começou comigo em fevereiro desse ano, fevereiro de 2007, eu já acompanhava ele através de outras fonos já sei a história da família, já observei, mas o atendimento começou esse ano, em fevereiro.

P: Eu queria que você falasse um pouco sobre o método de trabalho que é desenvolvido com ele.

F: Então, todas as crianças aqui, é a maioria das crianças são trabalhadas com o método aurioral que é o método que prioriza a audição como primeira via da construção da linguagem da criança. Então, é um trabalho que tem vários, vamos dizer assim, tem várias características específicos pra tá dentro desse método aurioral. Então a criança tem que ter um ganho auditivo, então é o caso do Vitor que ele tem o implante coclear que possibilita que ele tenha uma compreensão auditiva. É nesse trabalho é necessário a participação dos pais, é necessário uma escola integrada. Então, assim tem vários tópicos que a gente usa para colocar que a criança está dentro daquele método aurioral, e hoje né o Vitor tá sendo é desde quando ele entrou aqui na instituição ele tem sido acompanhado exclusivamente com esse método, a gente também faz uso de outros método, né uma outra pergunta que você vai fazer é se ele usa Libras, né, durante a terapia. E assim o Vitor por ser filho de pais surdos que usam Libras ele faz sim o uso. Então a gente também sabe que a criança tem outras pistas visuais né, então além da pista auditiva além da compreensão auditiva a criança também usa as pistas visuais e a gente deixa de uma forma natural, claro que assim se a gente sabe que a criança sabe a palavra porque ela não pode falar pra mim? Então, por exemplo, quando ele faz em símbolo, Libras do amarelo, eu “Ah mas eu não sei o que é isso e eu também acho que você também sabe essa cor, eu acho que é o ...”, então ele responde o “amarelo”. Então, a gente incentiva o uso da linguagem oral principalmente porque eu sou pra ele uma ouvinte. Eu evito de fazer o uso de Libras na frente dos pais, pra que ele consiga no futuro, hoje ele já faz isso, uma separação com as pessoas ouvintes que não fazem, e com as pessoas que fazem só uso da Libras.

P: Os pais participam do atendimento?

F: Então é, vamos dizer assim os pais estão sempre observando, eles estão na sala de observação, mas por esta questão da criança que estava começando, ficava eu na sala de terapia e a mãe, e ela queria falar com a mãe e usava Libras, pra mim tinha que usar a fala, então a gente preferiu nesse momento que esse ano os pais fiquem na sala de observação, os pais sempre no final entram e a gente conversa como ficavam, agora não estão ficando mais. Isso porque fica pra criança muita informação ao mesmo tempo. Comigo tem fazer linguagem oral, com a mãe tem que fazer Libras, então tava complicado pra criança saber separar bem, então, a gente optou por isso. Então assim, o desenvolvimento do Vitor, cada vez que a criança é implantada, cada vez ela vai

surpreendendo a gente, vai mostrando o quanto ela vai tendo esse desenvolvimento. Então hoje ele é uma criança que sabe as cores, que sabe os nomes dos animais, o nome dos membros da família, só que ainda está estruturando a linguagem oral. Então assim, na cognição ele é uma criança que está a par da criança de sua idade, né, mas na linguagem oral a gente tá fazendo um trabalho de construção dessa linguagem. Então estamos começando a usar aspectos morfosintáticos, começando a usar o uso de perguntas, então ele ainda está construindo essa linguagem, ele se comunica por palavras isoladas né, então é “mamãe”, “água”, ele ainda não constrói “eu quero água”. Mas por exemplo, na sessão passada a gente fez uma brincadeira e ele “ eu quero lápis azul”, eu quero usando artigos, então ele tá num processo de construção, dessa sua estruturação frasal.

P: Para você o implante do Vítor tem dado uma contribuição efetiva no seu desenvolvimento?

F: Tem tido. O Vítor foi uma criança implantada tardiamente né, a irmã dele que foi implantada, hoje tem uma construção frasal mais efetiva.

P: Você atende também a irmã dele?

F: Não, mas eu já observei a irmã. Ela já veio em duas sessões, eu então já tive contato com ela, mas é outra coisa.

P: É outra coisa porque o grau de surdez dela também é diferente, né? E ela já falava antes do implante.

F: É diferente o dela é severa e o dele é profunda, né. Mas assim, não seria tanto por causa do grau da surdez seria pelo tempo do implante, é muito importante o tempo que a criança ficou privada da audição, então, por exemplo, ele ficou privado quatro anos, ela ficou privada dois anos, né, então o tempo de privação significa muito no prognóstico da criança. Então sim, o Implante tem sim contribuído efetivamente, mas também tem outras causas, outras coisas que estão fazendo com que o Vítor se desenvolva, então o fato da irmã tá implantada, agora então ele tem muito mais prazer em tá usando a fala e a mãe tá usando mais a fala do que a Libras, então assim o implante tem trago para ele o potencial auditivo, a capacidade auditiva e ele demonstra o potencial auditivo tem trago a monitoração da voz, então é uma coisa que ele tá conseguindo não falar tão alto, um pouquinho mais baixo porque o implante dá o *feedback* auditivo.

P: Qual o ganho real que ele tem com o implante é possível a gente ter esses dados?

F: Isso tem um exame que as crianças fazem a audiometria em campo livre que mede o linear auditivo com o Implante. O Vítor eu lembro quando eu estava na faculdade que

foi aqui em Brasília ele foi lá participar de um projeto pesquisa, de umas alunas e ele tinha isso faz há 2 anos (risadas)...tinha há 2 anos um linear auditivo frequências assim, 500,1000,2000,3000 e 4000, tava mais ou menos em 10 decibéis, então igual de uma pessoa ouvinte, só que esse linear auditivo sofre várias alterações, depende do dia, comportamento mas no dia que fizeram a pesquisa, no dia que fizeram o exame ele tava com o linear muito normal pra uma criança, de 0 a 15 db ele tava dentro do normal.

P: E sobre os exames, o mapeamento que foi feito recentemente em Natal, quais são os dados?

F: É, então os mapeamentos eles aumentam os níveis de estimulação da criança, então cada vez que ela vai pra Natal vamos dizer assim a audiometria dela tanto nos sons graves como nos agudos aumentam né, então assim, a gente não tem certinho qual foi o dado, então ela aumentou 300 db pra esse lado e quanto pra esse sabe, não tem certinho esse dado. Mas o Vítor está quase no mapa fixo que é o mapa que assim, por exemplo, a criança quando implantada ela vai aos poucos aumentando esses níveis de estimulação senão é um choque colocar de logo numa audição normal, a criança tem um choque, ela vai de pouquinho em pouquinho. O Vítor pelo tempo de implante já tem praticamente um mapa um programa de mapeamento fixo pra ele que vai que nem audição normal.

P: Nós podemos ver o laudo dos últimos exames?

F: Então assim, eles não mandaram desta vez.

P: E como vai o Vitor na escola, você acompanha o seu desempenho?

F: Então né, as professoras dele participam muito das reuniões, normalmente todo o bimestre tem reunião com as professoras, inclusive vai ser essa semana agora, e as professoras sempre estão presentes. Então a gente sempre tá conversando, sempre tá falando sobre sugestões, sobre também o uso da Libras na sala de aula, então se ele usa pra gente perguntar: cadê o barulho desse som? “Ah eu acho que você falou carro”, “mas eu acho também que você consegue falar a palavrinha”. Então a gente tem visado com a professora e coordenadora sugerindo estratégias para facilitar essa comunicação oral, esse desenvolvimento da audição e a comunicação oral, e os pais têm achado a escola muito puxada porque ele tá vindo com muito dever de casa, então eles tão pensando em de repente trocar, é uma questão que a gente então tá começando a trabalhar.

P: Quais são as principais orientações passadas para a professora?

F: Então, depende da fase que criança se encontra, então por exemplo, o Vítor...

P: No caso dele que está sendo alfabetizado.

F: Isso, no caso dele, assim passa várias informações. Então, incentivar a criança está tendo a mesma atividade que outra criança tá tendo, mas sempre garantir o que ela compreendeu o que ela passou. Então, se um dia ela tá ensinando o som do “B”, então hoje vamos escrever todas palavras com “B” e depois que terminar, sentar do lado dele e perguntar o que você entendeu, “Ah hoje a gente trabalhou esse som”, “Ah que bom que você compreendeu, isso, isso e isso”. Então, a professora sempre questionar a criança o que ela entendeu, porque pra tá garantindo que naquele dia ele teve uma compreensão, pra não deixar a criança ir embora pra casa com essa dúvida. É a gente dá as sugestões, a posição na sala de aula, a estratégia de reformulação, então se a criança não tiver entendendo a questão a gente reformular, em vez de perguntar “você foi no cinema ontem?” a criança não entendeu a gente “Ah eu acho que você ontem saiu com a mamãe, vovó e o papai pra algum lugar, você foi ao shopping, no cinema”. Então também algumas estratégias de comunicação pra facilitar. E também em relação à escrita nós estamos usando, estamos começando a incentivar a estruturação frasal, aqui na terapia com o Vítor. Então a gente tá usando fichas, fichas com perguntas “onde?”. Então, se eu mostro a figura da menina numa casa “ onde está a menina?” aí eu uso brincadeira “Ah eu acho que ela tá na escola”, aí ele “ não” acho que ela tá no zoológico” “não” “aonde que ela tá?” “ a menina está na casa”, incentivar todas as preposições, artigos, toda parte pra construção frasal. Não deixar que a Libras, a linguagem que ele usa, porque ela é muito pobre nisso, ela não tem artigo, preposição, então é isso, que a gente sempre tá colocando, de repente dar destaque acústico. Então, “a menina foi na casa, olha que legal!”, dá um destaque acústico nas preposições, é isso.

P: Obrigada!

F: Por nada.

(Pausa)

P: Você poderia falar um pouco mais sobre o método aurioral?

F: Então né , voltando ao método aurioral, a criança pra chegar na compreensão auditiva ela precisa ter várias habilidades auditivas desenvolvidas, né? Então, a primeira que a gente tem é a detecção, é a criança saber que existe um som né, então é uma habilidade que o Vítor tem tranquilamente. Ele detecta quando a gente tá na sala de terapia e de repente alguém passa correndo pelo corredor, ele sinaliza pelo ouvido, tem algum som diferente, então a detecção é uma habilidade que o Vítor tem. Depois da detecção é a localização desse som. Então, às vezes por exemplo, a gente, o nosso ouvido não é acostumado a escutar um som de um tiro, então às vezes a gente escuta o

som do tiro a gente até olha localiza mas... Então o quê que tá acontecendo com o Vítor, ele tá dando significado a esses sons, então quando eu falo no ouvido dele “onde está mamãe?” ele responde “ em casa” que quê ele fez ele compreendeu, então detectou ele localizou que fui eu que tava falando com ele. Ele reconheceu toda sentença e compreendeu, então é uma ótima habilidade auditiva. Então, “ onde está a mamãe” “ em casa”, mas tem hora que eu falo pra ele “Vítor, eu tenho aqui um microondas” o que ele entendeu? O Vítor escutou alguma coisa, né, ele escutou um som, ele sabe que tem um som, ele sabe que é um som da fala, mas ele não sabe o que é um microondas, porque não é uma palavra que é do cotidiano dele e ele ainda não tem a memória auditiva pra esse som, né. Então assim, nosso objetivo é que toda as crianças cheguem na compreensão auditiva que é, vamos dizer assim, o pico das habilidades auditivas, mas antes disso ela precisa ir fragmentando. Então a primeira coisa ela vai criando um som pra cada coisa, viu um cachorro, quando falar cachorro então sabe que aquilo é um cachorro, quando falar leão só auditivamente “Vítor, pega um leão pra mim” ele pega, “Vítor mostra pra mim o seu nariz” aí ele mostra aonde tá o nariz. Mas agora uma habilidade menos complexa “Vítor, eu acho que hoje você não veio de carro eu acho que você veio de ônibus com a mamãe”, né? Quais são as palavras que ele conhece carro, mamãe, Vítor, o nome dele. Então, a gente tem que ir assim, ir trabalhando com a criança com que ela vá percebendo e vá compreendendo as outras partes da frase, né, os outros vocábulos, então é isso assim que ele tá. Ele tem sim, ele detecta, o nome dele é coisa que ele já sabe, quando a gente fala Vítor, só que a criança tem as suas particularidades cada criança, então tem muitas vezes que a gente fala “Vitor vem cá olha pra mim”, ele não olha a gente questiona “ué será que ele não tá escutando?”, tá ele tá escutando mas ele não quer olhar pra você, né, então, é ai que a gente tem que entrar com outras estratégias, pra chamar atenção dele pra gente conseguir qual é a nossa meta. Então a nossa meta terapêutica hoje é essa , então como eu vou conseguir, como eu vou envolvê-lo na brincadeira, então é assim ele tá.... A criança ela não precisa tá com todas habilidades totalmente desenvolvidas pra chegar na compreensão. Pra você ver ele não discrimina se eu falar pato e gato, ele ainda fica um pouco na dúvida, seu eu colocar pato, gato e rato ele ainda fica com um pouquinho na dúvida mas ele tá aprendendo a ter essa discriminação.

P: Ok, obrigada!

F: Acabou?

P: Obrigada.

Transcrição da Entrevista com o Pai do Vítor

Esta entrevista contou com o apoio de uma intérprete da FENEIS.

Data:30/08/2007

P: Qual a primeira língua do seu filho?

Pai: Ele era bem pequeno quando eu comecei a ensinar língua de sinais pra ele, aí ele foi aprendendo, por exemplo, “água” ele foi aprendendo alguns sinais, “mamãe”, “papai”, quando bebê, eu não lembro exatamente, mas eu lembro, assim com 1 ano e alguns meses, que ele foi se desenvolvendo. Mais ou menos 2 ou 3 anos ele foi aprendendo a língua de sinais e aí foi desenvolvendo cada vez mais. O pai ensinava língua de sinais para o filho, aí ele também copiava, imitava também muito o pai, aí ele perguntava pra mim qual era o sinal das coisas, aí o pai ia ensinando até o ano passado.

P: Por que você fez o Implante no Vítor?

Pai: Porque eu quero muito a língua de sinais eu acho ela muito importante, mas em 2001, em agosto de 2001, várias pessoas do C. foram chamadas e informadas sobre a importância do implante coclear, então teve reunião, grupo, primeiro nós, não achei bom eu vi filmes e palestras mas eu fiquei um pouco apreensivo no início. Mas depois eu fiquei “ eu acho que não vou gostar disso, eu sou contra esse negócio de implante coclear” , e minha esposa também dizia que era contra implante coclear, aí assinamos para não fazer. Mas aos poucos a gente foi observando, foi vendo. A fono foi orientando, foi dizendo que a oralização é importante, que muito difícil porque ele é surdo profundo, que era bom, a sogra foi conversando e disse “olha é muito bom o implante coclear, vamos agora fazer, vai ajudar”, aí minha filha mesmo começou a falar. O Vítor, ele não falava nada, aí a gente pensou parece que é melhor mesmo o implante coclear. Aí várias pessoas dizendo que o implante coclear é melhor, eu peguei muita referência das pessoas, alguns surdos são contra implante coclear, muitos surdos não suportam o implante coclear, aceitam a língua de sinais, acham a língua natural. Aos poucos eu fui entendendo, em 2004, em abril de 2004, aí a agente aceitou o acordo pra ele operar em Bauru, São Paulo, porque tava muito em dúvida, tava aguardando, nós ficamos numa pousada lá em São Paulo e lá eu fiquei muito nervoso mas resolvi

aceitar, eu confiei em Deus, e pedi pra Deus ajudar se realmente aquilo era bom pra o meu filho esse implante. Aí fiquei morrendo de medo, preocupado, a esposa também tava muito em dúvida, não queria, não queria, não queria. A esposa não queria, eu não queria, mas aí nós conversamos com o médico, aí conversou com A.. A A. foi dando exemplo, foi orientando mais, cada vez mais, dizendo que era possível que dava, aí eu cansei de reclamar, aí a esposa cansou de reclamar, aí nós perdemos Bauru. Aí Natal disse que ia dar tudo certo, fazer o implante lá. Aí a A. telefonou, disse que era possível, a gente foi pra lá bater raio-x, fez tudo. Porque eu acho que a língua de sinais é mais importante. A língua de sinais, por exemplo, o Vítor tá longe eu faço o sinal ele volta, não precisa ficar gritando muito e é muito bom a língua de sinais, por exemplo, ela vai ajudar muito. Ela (refere-se à filha que está próxima) já fez implante coclear a minha outra filha. Ela usava antes o aparelho, por exemplo, se estiver atrás dela, às vezes vou bater alguma coisa ela me avisa aí eu não escuto o barulho, ela me avisa, me ajuda eu agradeço muito minha filha ter feito, ela escuta muita coisa, ela me ajuda muito, eu tenho sorte com ela. Graças a Deus.

P: Então, foi difícil a decisão sobre o implante?

Pai: Difícil, olha porque muito perigoso, porque aí vai fazer uma cirurgia perigosa, pra saúde dele, então isso foi o que pesou também.

P: Com quantos meses o Vitor começou a usar aparelho antes do implante?

Pai: No C. ele usava aos 4 meses, desde dos 4 meses, quando ele entrou no C., ele passou a usar, duas próteses que eram emprestadas.

P: Como você se comunica com o Vitor?

Pai: É muito fácil, eu me comunico em Libras, é uma comunicação normal. Antes ele era um pouco teimoso, ele foi mudando aos poucos, a personalidade foi melhorando, porque a gente tá se comunicando. Ele sabe que o pai e a mãe falam em língua de sinais e que no C. não pode, que no C. ele tem que oralizar. Ele já sabe essa diferença, ele não fala muito bem, ela fala melhor que ele, ele fala mais ou menos.

P: Como ele está indo na escola?

Pai: Na escola tá sendo difícil porque a professora oraliza o tempo inteiro e ele estuda com ouvintes. Vítor entende as coisas por sinais, então aí ele fica pegando algumas coisas que ele aprende, aliás não com sinais não, visualmente, então ele fica num grupo muito isolado às vezes, quando ele volta pra casa ele tá muito cansado da escola, aí a gente tem que incentivar algumas coisas vai ensinando, mas ele volta sempre muito cansado da escola.

P: Quem o ajuda nas tarefas de casa?

Pai: Eu e a mãe, porque no C. não tem a tarde, então ele vai pra escola particular estuda também e aprende a oralizar. Mas eu ajudo, às vezes ele pede, a mãe também ajuda, no C. algumas vezes.

P: Por que você escolheu esta escola?

Pai: Porque eu queria que o filho se desenvolvesse mais rápido nas atividades, então, por isso resolvi colocar ele numa escola particular, escola classe fica muito misturado e era ruim ele ficar indo só de manhã pro C., então foi adquirindo experiência lá.

P: Você o colocaria numa escola com outras crianças surdas?

Pai: Sim. Acho que dá sim, porque com ouvinte a comunicação do Vítor sofre muito tem que ter muita paciência, muito difícil, eu acho que dava pra colocar pra aprender língua de sinais, narrar com surdos é possível sim pra o Vítor se desenvolver mais rápido, e alguns surdos reclamam da escola que não é própria pra surdo, e então isso acho que vai ser uma coisa demorada. Agora para o Vítor é natural essa comunicação por sinais. Agora o Vítor gosta muito mesmo é do C. porque lá tem outras crianças surdas e elas brincam e usam a língua da sinais e aí ele gosta muito da língua de sinais. Mais é gesto, não é língua de sinais. O pai percebe que coisa antiga que também passei por isso igual o Vítor por todo esse sofrimento. Mas para o Vítor é natural a comunicação por gestos.

P: Você faria implante em você?

Pai: Em mim? Em mim, fazer implante não! Não preciso, eu já estou velho tenho 45 anos.

P: Estou brincando...(risos). Então, você acha que a Libras é importante para o Vítor?

Pai: Com certeza, ajuda no desenvolvimento dele aprendizagem porque com ouvinte Vítor fica distraído na escola não tá aprendendo, ele fica brincando ali, ali é pra melhorar a voz, mas na verdade ele não tá aprendendo, ele tá distraído, com língua de sinais não, fica concentrado, ele fica concentrado no que é visual, por exemplo, a mãe aqui eu brigo com a mãe, ele fica perguntando o que tá acontecendo, porque vocês tão brigando. Ele é curioso, ele percebe que a gente tá brigando em língua de sinais, então ele tá percebendo. Ele já tem alguns significados simples em língua de sinais, por exemplo, “carro”, “arreja”, ele sabe alguns sinais isolados “bola” algumas palavras, por exemplo, ele sabe matemática ele sabe conferir bastante até trinta, ditado ele também sabe, já sabe bastante coisa. Ele sabe muito língua de sinais.

P: Obrigada.

Intérprete: Ele que falar mais alguma coisa.

Pai: Antes do Vítor ser implantado , ele era teimoso, ele usava aparelho e já entendia muita coisa, mas brincava muito, depois ele foi mudando ai botou implante, parece que se acalmou um pouco, ficou mais atento, mas aí também ele se assusta com os barulhos, não fala muita coisa, mas se assusta, parece que tá mais atento. O desenvolvimento tá muito lento, às vezes tira o implante, eu tenho vontade de obrigar, mas eu não obrigo o uso porque eu fico com pena, eu não quero obrigar. E fico preocupado que quando ele crescer ele vai largar isso o implante, porque ele não gosta do implante, ele gosta mesmo da língua de sinais, toda vez ele larga... (risos)... agora a entrevista é com você...(risos) o quê que você acha?

P: Comigo?! (risos) Bem, eu também percebo que ele se identifica mais com a língua de sinais. Na própria sala de aula que eu observei, no ano passado e também nesse ano, que ele faz sinais quando faz as tarefas, ou então, quando fica sozinho olhando livros ou lendo os cartazes nas paredes da sala, parece que ele pensa em sinais.

Pai: Eu também era assim quando era pequeno. Eu sempre pensava em língua de sinais. Eu ficava prestando atenção em tudo só visualmente, mas não entendia o que as pessoas estavam falando, o que elas estavam conversando, aí fui aprendendo muito pela percepção visual , aí estudei em escolas públicas e a mãe ficava preocupada comigo. Não foi fácil comunicar com as pessoas, foi por escrito , então eu acho que o Vítor vai se sentir igual a mim no futuro.

P: Como está a escrita dele, você acha que está bem?

Pai: Não sabe fazer frases só palavras isoladas e poucas palavras, não sabe fazer uma frase já ensinaram pra ele, já pediram por favor, “ eu quero beber água” aí ele escreve só “água” “água quero”, “ água quero” , porque no C. a fono fica mandando, mandando fazer frase aí fica treinando, mas ele não está conseguindo, ele não está entendendo o que é frase.

P: Você quer falar alguma coisa importante que eu não tenha perguntado?

Pai: Por exemplo, alguns surdos amigos reclamam, criticam o implante coclear e eu digo “vocês tem que respeitar essa nossa opção agora que foi essa”, agora estão deixando de falar. A AC faz fono na terapia , eu vi a melhora da AC na terapia. Eu via porque estava sempre junto. Agora o Vítor não. O Vítor eu sinto que é mais difícil, mais difícil o Vítor, e agora AC, eu vejo que é bom pra ela , porque a AC sabe fazer frase e língua de sinais e o Vítor não está fazendo isso, AC faz língua de sinais e faz

frases as duas coisas. E eu acho muito bonito ela vai se desenvolvendo, então eu acho muito bonito.

P: Você quer que seus filhos sejam bilíngües, tenham o português e a língua de sinais, não é?

Pai: Eu gostaria que eles fossem bilíngües, mas eu acho que eles serão bilingües, mas eu não sei vamos ver, vamos ver o futuro, porque eu sei, eu fico observando e sinto que é difícil escrever frases corretas e que saber línguas de sinais e algumas coisas. Mas o futuro que vai dizer se vai gostar mais de língua de sinais ou escrita e eu preocupo com esse futuro deles, mas é uma escolha. O Vítor é nervoso igual a mim, é preocupado, ele fica junto com a mãe dele, AC não está nem aí pro mundo, ela é distraída, ela não está nem aí pro mundo, nem aí pra rua. O Vítor parece que tem traumas de alguma coisa. Sempre, eu estou avisando as coisas pra ele, então eu acho o Vítor parecido muito comigo. AC tá acostumada a jogar as coisas no lixo, parece que o Vítor é mais nervoso acho que ele vai ter problemas de consciência e traumas igual a mim, questões profissionais, problemas relacionados parecidos com os meus.

P: Você usa de língua de sinais e português escrito você se comunica bem com a escrita?

Pai: Normal, antigamente quando eu fazia o segundo grau e tinha 20 anos era muito difícil escrever o português. Sofria muito, não comunicava muito bem, ia no médico, aí tinha de escrever em alguns locais e aí aos poucos fui me acostumando, os surdos não gostam do português escrito mas eu fui aprendendo português escrito, eu acho... eu fico muito preocupado com o futuro do Vítor, por isso que eu quero que ele aprenda frases.

P: O.k. obrigada.