

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO EMPÍRICA DE
PROGRAMAS COM DUAS CRIANÇAS SURDOCEGAS, SUAS
FAMÍLIAS E A PROFESSORA.

FATIMA ALI ABDALAH ABDEL CADER-NASCIMENTO

SÃO CARLOS /SP, 2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C122ia

Cader-Nascimento, Fatima Ali Abdalah Abdel.

Implantação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora / Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento. -- São Carlos : UFSCar, 2004.
250 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

1. Educação especial – estudantes surdocegos. 2. Desenvolvimento da linguagem. 3. Programa de ensino. 4. Alfabetização. I. Título.

CDD: 371.911 (20^a)

Prof^a. Dr^a. MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA

Orientadora.

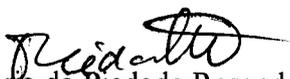
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO EMPÍRICA DE PROGRAMAS COM DUAS
CRIANÇAS SURDOCEGAS, SUAS FAMÍLIAS E A PROFESSORA.

FATIMA ALI ABDALAH ABDEL CADER-NASCIMENTO

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de doutor.

BANCA EXAMINADORA


Maria da Piedade Resende da Costa, (UFSCar), orientadora.


Maria Amélia de Almeida, (UFSCar), examinadora interna.


Nivaldo Nale, (UFSCar), examinador interno.


Maria Cristina Bergonzoni Stefanini, (UNESP), examinadora externa.


Maria Julia Canazza Dál'acqua, (UNESP), examinadora externa.

São Carlos-SP, 10 de dezembro de 2003

Agradecimentos

Quero neste momento agradecer a Deus pela presença constante em todos os momentos de minha existência, não sendo diferente na realização deste trabalho.

Não poderia deixar de relacionar e agradecer todas as escolas públicas que proporcionaram a base, o estímulo e o incentivo para a realização do doutorado.

Escola Estadual “Coronel Luís Netto” - ensino fundamental (Goiás - GO).

Escola Estadual “Presidente Costa e Silva” - ensino fundamental (GO).

Colégio Estadual de São Luís dos Montes Belos - ensino médio - magistério (GO).

Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás - Pedagogia (GO).

Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás - Psicopedagogia (GO).

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília - Mestrado (Brasília - DF).

Programa de Pós-graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos -
Doutorado em Educação Especial (SP).

À Professora Maria Piedade Resende da Costa, orientadora desta tese. Agradeço pela presença amiga e profissional nos momentos corriqueiros da vida acadêmica e nos momentos difíceis da minha existência. Muito obrigado pela força e presença constante.

À Professora Maria Helena Fávero (IP/UnB), por ter orientado minha dissertação de mestrado e ter sempre me incentivado nas ousadias acadêmicas e existências da vida. Agradeço pelas contribuições relevantes realizadas durante meu exame de qualificação.

Aos professores Isabel Amaral (Universidade do Porto/Portugal), Maria Amélia de Almeida (PPGEEs/UFSCar), Nivaldo Nale (PPGEEs/UFSCar) e Roseli Cecília R. de C. Baumel (FE/USP) pelas contribuições relevantes durante meu exame de qualificação. De modo especial à Prof. Maria Amélia que foi a primeira a estimular o desenvolvimento de um trabalho com surdocego durante a realização de sua disciplina.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo auxílio financeiro ao longo do curso do doutorado.

À amiga Sueli Rodrigues da Silva, por ter aceitado e participado ativamente de todo o processo de coleta de dados.

Aos amigos do Programa de Pós-graduação em Educação Especial: Elayne C. Pereira, Lucimara Fernandes, Maria de Lourdes Frisanco, Maria Helena Pizza, Nelson Dagoberto de Matos, Vera Lucia, Ligia Barbieri. Aos amigos: Ana Maria, Alessandra Araújo e Marcos.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal – Subsecretaria de Ensino Especial, por ter autorizado a realização desta pesquisa em uma das unidades da rede.

À Direção, professores, funcionários, voluntários e alunos do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais de Brasília e da Escola Classe 114 Sul, pela forma amável e profissional com que me acolheram durante o processo de coleta de dados.

De modo especial, agradeço às alunas e suas famílias que vivenciaram comigo um processo humano que nos enriqueceu mutuamente. Foi muito bom conhecer e estar perto de vocês: Ingridy, Geicyanne, Vaina, Levi, Joelia e Manuel.

À Ahimsa e ao Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial, na pessoa da amiga Shirley Rodrigues Maia e toda sua equipe, pela doação da máquina Braille modelo Perkins e pela inestimável contribuição e apoio na disponibilização da bibliografia específica da área.

Aos amigos e funcionários da Universidade Federal de São Carlos, em especial à Elza Zotesco, Avelino e Sueli pela atenção, informação e disponibilização dos materiais e equipamentos imprescindíveis a este estudo.

Aos meus pais Ali Abdalla Abdel Kader (in memoriam) e Laurinda Mariano da Silva, pelo exemplo, apoio e dedicação. Com fé em Deus continuarei a preservar e a perpetuar nosso nome e tradição para ser digna de ter pais como vocês.

Aos meus irmãos Abdalah Ali Abdel Cader e Marlene Amâncio da Silva, pelo carinho e apoio que sempre me proporcionaram ao longo da minha existência.

Aos meus sogros Aureliano Bispo do Nascimento e Terezinha J. C. Nascimento, pela presença e estímulos constantes durante o processo de sistematização deste estudo.

Aos alunos do Programa de Pós-graduação do Instituto de Geologia da Universidade de Brasília, Adriana C. Carmelo, Percy B.W.Klein e Letícia Lemos.

Ao Professor Linaldo J. M. Alves, Diretor Geral do Instituto de Ciências Sociais da Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal e ao Coordenador do Centro de Filosofia, Ciências e Letras desta instituição, Prof. Áureo César C. do Vale, por terem concordado e autorizado meu afastamento profissional para realização do doutorado.

Ao meu esposo Carlos Tadeu Carvalho do Nascimento.

Dedicatória

Ao meu esposo Carlos Tadeu Carvalho do Nascimento, amigo, companheiro de todas as horas, momentos e situações certas e incertas. Presente em todo o processo de elaboração, execução e sistematização desta pesquisa, contribuindo e participando efetivamente de todas as etapas. Lendo, corrigindo, discutindo, fornecendo todo material afetivo, humano e profissional sem o qual seria muito difícil concluir este trabalho. Enfim, ao meu esposo Carlos Tadeu que (com)viveu comigo e pela pessoa que é. E a luz que está a caminho para dar mais e mais significado a nossa existência.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel. *Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e com a professora*. Tese de doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2003. p.250.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é implementar e avaliar programas de intervenção com crianças surdocegas, suas famílias e com a professora, tendo por base técnica a abordagem co-ativa de van Dijk e na perspectiva sócio-histórica. O estudo foi desenvolvido no Distrito Federal, em uma escola pública de ensino especial, e nas residências das alunas, durante nove meses. Trata-se de um estudo de caso com duas alunas surdocegas, uma com 7 e outra com 9 anos de idade cronológica, suas famílias e a professora-regente. As alunas não apresentavam outros comprometimentos aparentes além da surdocegueira. A pesquisa foi dividida em três estudos: estudo A, com a professora; estudo B, com as famílias e estudo C, com as alunas. Para cada estudo foram desenvolvidas três fases de coleta de dados: avaliação inicial, intervenção e avaliação final. Os resultados obtidos foram analisados qualitativa (análise de conteúdo) e quantitativamente (frequência e percentagem). Os dados dos três estudos (A, B e C) foram analisados e comparados em relação ao próprio desempenho obtido pela professora, famílias e alunas em três períodos distintos. Os resultados nestes estudos indicaram um avanço relevante para todos os participantes. Embora não se pretenda mostrar como se dá toda a construção da comunicação alternativa em crianças surdocegas, a partir dos dados obtidos ficou evidente que houve um desenvolvimento da modalidade gestual de comunicação receptiva e expressiva pautada no conjunto de recursos alternativos de comunicação disponibilizados durante a intervenção. Os resultados sugerem que as estratégias propostas por van Dijk na década de 60 mostraram-se eficazes quando associadas a práticas de sala de aula que privilegiaram o uso simultâneo de vários recursos de comunicação (língua de sinais, gestos, movimentos corporais coordenados, fala, Tadoma, escrita, etc.). As alunas que inicialmente apresentavam comunicação expressiva elementar e inadequada (birra, choro, sons estridentes, etc.), no final da pesquisa passaram a apresentar competências comunicativas baseadas no uso de sinais, escrita, dactilologia, fala, gestos, etc. Além disto, o desempenho das alunas melhorou em termos de participação nas habilidades para realização de tarefas, concentração e comunicação, passando a demandar mais informações do seu meio. No estudo B constatou-se que era comum, no início da pesquisa, a família enfatizar a deficiência de suas filhas surdocegas; durante a intervenção os pais passaram a verbalizar a respeito de sua eficiência e potencialidades. Constatou-se também, que inicialmente as explicações dos pais e da professora sobre os comportamentos e desempenhos das alunas remetiam à condição biológica delas; posteriormente, pais e professora passaram a considerar o desenvolvimento como resultado da relação entre as condições físicas e sócio-culturais presentes nas interações. Notou-se um crescimento da responsabilidade dos pais e da professora com o desenvolvimento e desempenho das crianças, bem como na necessidade deles em aprender habilidades e técnicas necessárias para garantir que as crianças tenham acesso às informações. O processo de formação em serviço (treinamento da professora) mostrou-se mais eficiente quando envolve aspectos teóricos, demonstração de habilidades e oportunidades para a professora observar, praticar e refletir sobre a própria prática de ensino.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel. *Implementation and assessment empirical the programs with two deafblind children, their families and their classroom teacher*. PhD Dissertation. São Carlos: São Carlos Federal University. 2003.p.250.

ABSTRACT

This paper had the objective of analyze intervention procedures with deafblind children, their families and their classroom teacher, based on the van Dijk co-active approach and on the socio-historical perspective. The study was carried out for nine months, in the Federal District, at a special education public school and at the students' residences. It is a case study with two female deafblind students, one of whom chronologically a 7-year old and the other 9-year old, their families and their classroom teacher. The students did not evidence any damages other than deafblindness. The research was divided into three studies: study A, with the teacher; study B, with the families; and study C, with the students. Three data gathering stages were carried out for each of the studies: initial assessment, intervention and final evaluation. The results obtained were analyzed according to the qualitative (content analysis) and quantitative (frequency and percentage) approach. The data from the three studies (A, B, and C) were analyzed and compared in relation to the behavior achieved by the teacher, families and students, in three distinct periods. The results of these studies indicated relevant progress for all the participants. Although this paper does not intend to show how all the construction of alternative communication occurs with deafblind children, based on the data obtained, it was evident that there was development in the gesture mode of receptive and expressive communication on the grounds of the set of communication alternative resources made available during the intervention. The results suggest that the strategies proposed by van Dijk in the '60s have proved effective when associated to classroom practices that favored the simultaneous use of several communication resources (sign language, gestures, coordinated body movement, speech, Tadoma, writing, etc.). The students, who initially presented elementary expressive communication (tantrums, crying, strident sounds, etc.), began to evidence new communicative competences at the end of the research, based on the use of signs, writing, dactylogy, speech, gestures, etc. In addition, the performance of the students improved in terms of their participation in carrying out tasks, concentration, and communication, their having started to demand more information from their environment. It was observed in study B that it was common for the families to watch and emphasize the deficiency of their deaf-blind daughters; during the intervention, the parents started to verbalize the girls' efficiency and potentialities. The data have shown that, at first, the parents' and the teacher's reports on the students' behavior and performance were inherent to their biological condition; later, parents and teacher began to consider their development as a result of the relation between the physical and socio-cultural conditions present in the interactions. Increased responsibility of the parents and the teacher with the children's development and performance, as well as their need to learn the necessary skills and techniques to ensure that the children will have access to information was observed. The process of in-service training (the teacher's training) demonstrated more efficiency when it involved theoretical aspects, demonstration of skills and opportunities for the teacher to observe, practice and reflect on her own teaching practice.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel. *Implémentation et évaluation empirique de programmes sur des enfants qui sont, à la fois, sourds et aveugles, leur famille et leur maîtresse. Thèse de doctorat. São Carlos: Université Fédéral de São Carlos. 2003 p.250.*

RESUME

Ce travail a le but d'analyser des procédures d'interaction avec des enfants qui sont, à la fois, sourds et aveugles, leur famille et leur maîtresse, ayant pour base l'approche coactive de Van Dijk et la perspective socio-historique. Ce travail c'est déroulé au Distrito Fédéral (DF) dans une école publique d'enseignement spécial et chez les élèves, au cours de neuf mois. Il concerne une étude de cas sur deux élèves sourdes et aveugles, l'une âgée de sept ans et l'autre de neuf ans, prenant leur âge chronologique, leur famille et leur maîtresse. Ces filles ne présentent apparemment pas d'autres déficiences physiques ou mentales, outre la sourdité et la cécité. Cette recherche englobe trois études: étude A, avec le professeur; étude B, avec la famille et étude C, avec les enfants. Pour chaque étude ont été développées trois étapes de collectage de données: évaluation initiale, interaction et évaluation finale. Les résultats obtenus ont été analysés selon une approche qualitative (analyse du contenu) et une approche quantitative (fréquence et pourcentage). Les données des ces trois études (A, B et C) ont été analysées et comparées par rapport à la performance elle-même atteinte par les élèves, leur famille et leur maîtresse dans trois périodes différenciées. Les résultats de ces études indiquent un progrès important à l'égard de tous les participants. Bien que cette étude ne prétende pas montrer comment se réalise toute la construction de la communication alternative chez les enfants sourds et aveugles, ayant comme point de départ les données obtenues, il devient évident qu'il y a eu un développement de la modalité gestuelle de la communication réceptive et expressive, basée sur l'ensemble des ressources alternatives de communication mises à la portée de tous au cours de l'interaction. Les résultats permettent d'évaluer comme efficaces les stratégies proposées par Van Dijk dans les années 60, lorsque celles-ci sont associées à des pratiques usuelles employées dans la salle de classe et privilégient l'usage simultané de plusieurs ressources de communication (langage des signes, gestuelle, mouvements corporels coordonnés, langage parlé, écrit, Tadoma, etc.). Les élèves ont d'abord présenté une communication expressive élémentaire (pleurs, entêtement, sons aigus, etc.), et à la fin de la recherche, elles passent à présenter des nouvelles facultés communicatives basées sur les langages des signes, écrit, parlé, gestuel, dactylogogie, etc. En outre, la performance des élèves s'est bien améliorée quant à la participation de leurs habilités à la réalisation des tâches, à la concentration et à la communication, ce qui les a poussées à exiger plus d'informations de leur milieu. J'ai pu constater, au cours de l'étude B qu'il était courant, au début de la recherche, trouver la famille qui observait et mettait de l'emphase à l'handicap de leur fille sourde et aveugle; au cours de l'interaction les parents passent à verbaliser l'efficacité et les potencialités des enfants. Les données révèlent que, tout d'abord, les récits des parents et de la maîtresse concernés sur les comportements et les performances des élèves étaient inhérents à leur condition biologique, et puis ils passent à considérer le progrès et le développement présentés par les enfants comme le résultat du rapport entre les conditions physiques et socio-culturelles présentes au cours des interactions. J'ai pu observer une croissance de la responsabilité de la part des parents et de la maîtresse à l'égard du développement et de la performance des enfants, aussi bien que leur besoin d'acquérir les habilités et les techniques nécessaires pour assurer aux enfants l'accès aux informations. Le processus de formation et d'entraînement de la maîtresse s'est avéré plus efficace lorsqu'il englobe des aspects théoriques, des démonstrations d'habilités et des possibilités qui permettent à la maîtresse d'observer, pratiquer et réfléchir sur la pratique d'enseignement elle-même.

SUMÁRIO

Agradecimentos	iv
Dedicatória	vi
Resumo	iv
Abstract	v
Resume	vi
Lista de Figuras	vii
Lista de Quadros	x
Lista de Apêndices	xi
Apresentação	1
Capítulo I - Introdução	3
Causas e classificação da surdocegueira	7
Estudos sobre classificação de pessoas surdocegas	9
Estudos sobre avaliação de programas de intervenção e formação de professores	19
Definindo alguns termos inter-relacionados à comunicação	31
Capítulo II - Fundamentos teóricos e técnicos específicos nos programas implementados	41
Capítulo III – Método	52
Participantes	53
Descrição dos locais da coleta de dados	59
Descrição dos materiais utilizados na pesquisa	64
Descrição dos equipamentos e instrumentos utilizados na pesquisa	68
Situações vivenciadas na coleta de dados	68
Procedimentos gerais da coleta de dados	69
Procedimentos de coleta de dados com a professora (Estudo A)	70
Procedimentos de coleta de dados com a família (Estudo B)	71
Procedimentos de coleta de dados com as alunas (Estudo C)	75
Descrição dos procedimentos de análise dos dados	104
Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa	108
Resultados do Estudo A: professora-regente	108
Resultados do Estudo B: família	115
Resultados do Estudo C: alunas	149
Capítulo V – Conclusões e sugestões para pesquisas futuras	217
Referências bibliográficas	220
Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar	229

Lista de figuras

Figura 1.1 - Ilustração do uso do sistema Braille digital	38
Figura 1.2 - Ilustração dos movimentos para registro das letras na palma da mão	39
Figura 2.1 - Ilustração do sinal “comer” em LIBRAS	48
Figura 3.1 – Mapa do Distrito Federal com indicação dos locais de coleta de dados	59
Figura 3.2 - Croqui da residência da aluna 9I, na época da coleta de dados	60
Figura 3.3 - Croqui da residência da aluna 7G, na época da coleta de dados	61
Figura 3.4 - Croqui da escola	62
Figura 3.5 - Croqui da sala de aula das alunas participantes	63
Figura 3.6 - Modelo de ficha de chamada em lixa (a) e em Braille (b)	64
Figura 3.7 - Modelo de cartão de parede (a) e de mesa (b)	64
Figura 3.8 - Fotografia das fichas 3D: rotina diária (a) e ficha individual (b)	65
Figura 3.9 - Fotografia da disposição das fichas 3D: tempo, rotina diária e calendário	65
Figura 3.10 - Fotografia da disposição das caixas de memória: rotina diária	65
Figura 3.11 – Prancha: Cartões Tridimensionais de Identificação de ambiente (CTIA)	66
Figura 3.12 - Fotografia do modelo de fichas 2D: medidas informais e produtos	67
Figura 3.13 - Fotografia da atividade de O.M: quantificação de portas	88
Figura 3.14 - Prancha: fotografias das etapas de identificação da sala de aula	89
Figura 3.15 - Prancha: fotografias da utilização dos CTIAs pela comunidade escolar	91
Figura 3.16 – Fotografia da atividade de identificação do tempo pelas alunas	94
Figura 3.17 - Fotografia do calendário: residência da aluna 7G	94
Figura 3.18 - Fotografia do momento de chamada em sala de aula	97
Figura 3.19 - Fotografia do trabalho da mãe na identificação do nome dos familiares	97
Figura 3.20 - Prancha: fotografias do ato de contar história	102
Figura 4.1 – Síntese do comportamento da professora-regente	112

Figura 4.2 - Frequência dos comentários realizados pelas famílias	119
Figura 4.3 - Frequência da participação dos membros das famílias	120
Figura 4.4- Frequência das categorias nas falas das famílias	121
Figura 4.5 - Frequência das categorias 2,5,7,8 da família 9I	126
Figura 4.6 - Frequência das categorias 2,3,4,5,6,7 da família 7G	129
Figura 4.7- Frequência em dias da participação das alunas na pesquisa	149
Figura 4.8 - Frequência das horas-aulas realizadas com as alunas	149
Figura 4.9 - Frequência das gravações realizadas no período de coleta de dados	151
Figura 4.10 - Análise das categorias relativas às interações no contexto escolar	153
Figura 4.11 - Análise dos recursos de comunicação utilizados no contexto escolar	154
Figura 4.12 - Frequência do desempenho da aluna 9I em AVD.	156
Figura 4.13 - Frequência do desempenho da aluna 7G em AVD.	158
Figura 4.14 - Frequência do desempenho da aluna 9I em coordenação motora	163
Figura 4.15 - Frequência do desempenho da aluna 7G em coordenação motora	164
Figura 4.16 - Frequência do desempenho da aluna 9I em linguagem	166
Figura 4.17 - Frequência do desempenho da aluna 7G em linguagem	177
Figura 4.18 - Frequência do desempenho da aluna 9I em socialização	187
Figura 4.19 - Frequência do desempenho da aluna 7G em socialização	189
Figura 4.20 - Frequência do desempenho da aluna 9I em cognição	192
Figura 4.21 - Representação espontânea da imagem corporal feminina (a) e masculina (b)	195
Figura 4.22 - Representação espontânea da figura feminina (a) e masculina (b)	195
Figura 4.23 - Representação espontânea da imagem corporal feminina (a) e (b)	196
Figura 4.24 - Representação espontânea da própria imagem corporal (9I)	196
Figura 4.25 - Modelo de atividade em folha com pautas adaptadas	198
Figura 4.26 - Escrita espontânea da aluna 9I	199

Figura 4.27 - Registro pictográfico de uma atividade de vida diária	200
Figura 4.28 - Registro de ditado em sinais da aluna 9I	200
Figura 4.29 - Registro escrito realizado sem ajuda (a) e (b)	201
Figura 4.30 - Frequência do desempenho da aluna 7G em cognição	202
Figura 4.31 - Etapas do registro do rosto humano da aluna 7G (a), (b), (c), (d)	206
Figura 4.32 - Representação da figura humana (a) e (b), da aluna 7G.	207
Figura 4.33 - Representação da figura humana (7G)	207
Figura 4.34 - Representação da figura humana: “a” (7.G), “b” (irmão) e “c” (pai)	208
Figura 4.35 - Representação espontânea da própria imagem corporal, 7G.	210
Figura 4.36 - Registro escrito da aluna 7G, realizado em abril de 2001	210
Figura 4.37 - Registro espontâneo da aluna 7G, em 12/09/01	211
Figura 4.38 - Registro escrito da aluna 7G, realizado em 13/11/01	211
Figura 4.39 - Cópia dos nomes dos participantes, dezembro de 2001	212
Figura 4.40 - Desempenho trimestral da aluna 9I	213
Figura 4.41 - Desempenho trimestral da aluna 7G	215

Quadros

Quadro 3.1 - Síntese do perfil dos profissionais	53
Quadro 3.2 - Síntese das características das famílias participantes	54
Quadro 3.3 - Síntese das características gerais das alunas	55
Quadro 3.4 - Síntese dos aspectos referentes à eficiência visual das alunas	56
Quadro 3.5 - Síntese das informações sobre a funcionalidade auditiva das alunas	57
Quadro 3.6 - Síntese dos dados indicativos dos recursos de comunicação das alunas	58
Quadro 3.7 - Distribuição semanal das atividades complementares e de sala de aula	86
Quadro 4.1 - Síntese dos dados da avaliação inicial e final do Estudo C, com a PR	109
Quadro 4.2 - Transcrição do episódio 9I+PR, 16/04/01	110
Quadro 4.3 - Transcrição do episódio 9I+PR, set/01	111
Quadro 4.4 - Síntese da participação das famílias durante a coleta de dados	116
Quadro 4.5 - Transcrição de diálogo estabelecido pelas mães	146
Quadro 4.6 - Síntese dos resultados obtidos na avaliação inicial e final com a família	147
Quadro 4.7 - Transcrição do episódio 1. 9I+P+Objeto, em abril de 2001	171
Quadro 4.8 - Transcrição do episódio 2. 9I+P, em agosto de 2001	173
Quadro 4.9 - Transcrição do episódio 3 9I+pai, em dezembro 2001	175
Quadro 4.10 - Transcrição do episódio 1. 7G+PR+9I, em abril de 2001	181
Quadro 4.11 - Transcrição do episódio 2. 7G+P+Objeto, em agosto de 2001	182
Quadro 4.12 - Transcrição do comentário espontâneo da aluna 7G.	183
Quadro 4.13 - Transcrição da iniciativa de conversação da aluna 7G.	183
Quadro 4.14 - Transcrição da iniciativa da aluna 7G em recompensar seu interlocutor	184
Quadro 4.15 - Transcrição do episódio 3. 7G+P+PR+Objeto.	185

Lista de apêndices

Apêndice A – Formulário de entrevista inicial com a família.	230
Apêndice B - Avaliação inicial: seleção de vocabulário	232
Apêndice C - Levantamento das necessidades e recursos de comunicação das alunas.	233
Apêndice D - Resultado do acompanhamento trimestral do desempenho: AVD	234
Apêndice E - Resultado do acompanhamento trimestral do desempenho: motor.	236
Apêndice F - Resultado do acompanhamento trimestral do desempenho: linguagem.	238
Apêndice G - Resultado do acompanhamento trimestral do desempenho: socialização.	240
Apêndice H - Resultado do acompanhamento trimestral do desempenho: cognição.	242
Apêndice I - Roteiro para entrevista final com os pais.	243
Apêndice J - Formulário de registro horizontal da análise das sessões de fita de vídeo.	244
Apêndice K - Formulário de registro vertical da análise das sessões de fita de vídeo.	247
Apêndice L – Modelo de síntese das gravações em fita de vídeo.	249
Apêndice M – Síntese da frequência das categorias nas falas das famílias.	250

Apresentação

Meu interesse pela educação especial surgiu em decorrência do meu exercício profissional com crianças surdas durante a graduação. Na época estava a disposição da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, tendo o governo baixado uma portaria convidando os funcionários em desvio de função a realizarem a opção entre cargo administrativo e magistério. Optei pelo magistério aceitando convite de duas colegas do curso de graduação para trabalhar em uma escola especial de surdos de Goiânia. Assim, trabalhando como professora de surdos e, posteriormente, de surdocegos, várias indagações teóricas e metodológicas emergiram. A questão principal referia-se ao processo de aprendizagem de um sistema de comunicação que amenizasse os efeitos negativos da surdez e da surdocegueira no desenvolvimento infantil e no acesso a informações. Este problema de pesquisa conduziu meus estudos de mestrado (surdez) e doutorado (surdocegueira).

Atualmente, nota-se no meio institucional um aumento significativo do número de crianças com comprometimentos sensoriais associados: surdez e cegueira. Aliado a esta realidade há uma incipiente discussão no âmbito das políticas públicas de educação especial, sendo escassos os conhecimentos sobre questões teóricas e metodológicas relativas à surdocegueira. Tendo em vista esta realidade, desenvolvi a presente pesquisa.

Este estudo relata a atividade de pesquisa realizada, predominantemente, em uma escola especial pública de Brasília com crianças surdocegas, suas famílias e com a professora regente. Os quatro primeiros capítulos descrevem aspectos gerais pertinentes à fundamentação teórica, na qual tentei articular a Educação Especial, a Surdocegueira e o aporte da Psicologia do Desenvolvimento para a questão conceitual e metodológica da interação entre linguagem e pensamento.

Com base na revisão teórica desenvolvi esta pesquisa com o objetivo de implementar e avaliar empiricamente programas de intervenção com crianças surdocegas, suas famílias e com a professora regente; baseados na abordagem co-ativa de van Dijk e na perspectiva sócio-histórica. Desta forma, os objetivos de intervenção consistiram em criar novas competências e desenvolver novos repertórios de comportamento: a) na professora regente, em relação aos aspectos teóricos e práticos para o atendimento às crianças surdocegas; b) nos pais das alunas, em relação às possibilidades e as técnicas de comunicação mais viáveis com suas filhas; c) nas crianças, envolvendo a aprendizagem de vários recursos de comunicação e viabilizando seu acesso aos conteúdos e habilidades sociais.

No desenvolvimento deste estudo considerei que cada participante é antes de tudo uma pessoa, singular e única. Como ser único é também ser dinâmico; conseqüentemente, a intervenção precisa ser específica e dinâmica. Deste modo, privilegiei a abordagem sócio-histórica e a natureza social e dialógica da linguagem. Com base nesta perspectiva, procurei conhecer como a educação especial se insere na educação geral e, mais especificamente, como a educação dos surdocegos foi desenvolvida ao longo da história da humanidade. Através da retomada histórica dos principais casos de surdocegos que conseguiram aprender sistemas alternativos de comunicação e até mesmo uma linguagem, busquei pistas de como iniciar nossa investigação sobre as adaptações necessárias neste estudo.

A descrição do método desenvolvido durante o processo de coleta e análise de dados foi realizada a partir do terceiro capítulo, no qual são apresentados os participantes, o local, os materiais, os equipamentos, os instrumentos, a situação e os procedimentos de coleta e análise de dados para cada um dos estudos desenvolvidos (professora, famílias e alunas) ao longo das três fases da pesquisa (avaliação inicial, intervenção e avaliação final).

Os resultados são apresentados e discutidos no quarto capítulo para cada estudo, sendo que no caso das alunas procedeu-se uma análise específica do desempenho de cada uma, nas atividades propostas durante as fases de pesquisa, posteriormente, realizou-se uma comparação entre os resultados obtidos por ambas.

Finalmente, a título de conclusão, tecei considerações geradas por este estudo, enfatizando, sobretudo, a interdisciplinaridade, a importância das competências adicionais do profissional, os recursos de comunicação, enfim, a prática pedagógica presente na escola e nas residências dos alunos, tudo isto voltado para tentar proporcionar um ambiente que atenda às reais necessidades da pessoa surdocega.

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

A surdocegueira consiste no comprometimento, em diferentes graus, dos sentidos receptores à distância (audição e visão). A combinação dos comprometimentos pode acarretar sérios problemas de comunicação, mobilidade, informação e conseqüentemente, a necessidade de estimulação e atendimentos educacionais específicos (WATERHOUSE, 1977; WRITER, 1987; MAXSON *et al.* 1993; WHEELER e GRIFFIN, 1997; ENGLEMAN *et al.* 1998; McLETCHE e RIGGIO, 2002).

A lesão dos órgãos visual e auditivo pode ser identificada por exames clínicos, oftalmológicos e audiológicos completos. No entanto, o diagnóstico médico não pode explicar como a criança, em particular, irá utilizar o resíduo visual ou auditivo, bem como não é possível prever o processo de compensação decorrente da estimulação direcionada aos sentidos remanescentes. O *Bureau of Education for the Handicapped* - departamento de educação especial americano, definiu a surdocegueira, em 1969, como:

[...] deficiência auditiva e visual, cuja combinação causa problemas tão graves de comunicação e outros problemas de desenvolvimento da educação, que não pode ser adequadamente acomodada nos programas de educação especial somente para crianças surdas ou para criança deficiente visual (DANTONA, 1976 p. 172).

Michael e Paul (1991) ao discutirem os efeitos da definição da surdocegueira nos espaços educacionais, nos serviços para crianças surdocegas e nos programas de formação universitária, apontaram que o fato da definição de surdocegueira não sugerir a multiplicidade de serviços e os tipos de treinamento profissional necessário, os cursos acabam não atendendo as reais necessidades de formação para atuação nesta área. Conseqüentemente, muitos profissionais podem não estar familiarizados com: avaliação, treinamento visual e auditivo, método co-ativo, cooperativo, técnicas de aprendizagem por ressonância e com os modelos de comunicação alternativa. Portanto, não possuem formação básica para atender os 94% dos surdocegos com resíduo auditivo e visual.

Freeman (1991), profissional e mãe de uma criança surdocega, comenta que os distintos graus de surdez e as inúmeras possibilidades de deficiência visual, quando aparecem associadas, geram, inicialmente, quadros específicos de comportamento, necessitando de atendimentos que respondam à singularidade apresentada pela pessoa. No entanto, após a aquisição de um sistema de comunicação, e segundo as condições apresentadas pelas pessoas, elas poderão ser inseridas em determinados grupos, seja na escola comum ou em escola/

classe especial para cegos ou para surdos. Porém, a citada autora é enfática ao afirmar que aqueles que apresentam surdez profunda associada a cegueira poderão encontrar dificuldades em salas de atendimento só para cegos ou só para surdos. Esta pessoa necessitará de atendimento específico na área de surdocegueira.

Para Maia (2000, p. 53), "[...] a surdocegueira é uma deficiência única que apresenta a perda da audição e visão, de tal forma que a combinação das duas deficiências impossibilita o uso dos sentidos de distância". Com base nesta definição, as pessoas com baixa visão associada a surdez profunda ou severa são consideradas surdocegas, pois apresentam dificuldades na aquisição de informações de curta e longa distância. Esta informação desencadeia a necessidade de repensar a definição e, conseqüentemente, a categorização das pessoas em dois níveis: o sensorial e o educacional. O primeiro descreveria as características da deficiência, enquanto o segundo enfatizaria o aspecto educacional, definindo qual o atendimento mais adequado ao surdocego. Crê-se que, desta forma, ter-se-á condições mais claras na delimitação do campo de atuação dos profissionais do ensino especial.

Autores como Writer (1987), Freeman (1991), Lagati (1995), Wheeler e Griffin (1997), McInnes (1999), entre outros, são unânimes na defesa da surdocegueira como única e não a soma de dois comprometimentos sensoriais, uma vez que requer competências e habilidades adicionais e específicas dos profissionais. A defesa passa, também, pelo aspecto das implicações decorrentes da associação dos comprometimentos, especificamente, na comunicação, na mobilidade e na recepção da informação. Cader-Nascimento e Costa (2002), em um estudo preliminar sobre o conceito de surdocegueira veiculado nos cursos de psicologia e de pós-graduação em educação especial, constataram que 70% dos 61 alunos entrevistados foram de opinião que a definição de surdocegueira deve se restringir à combinação das perdas auditiva e visual. Os dados são coerentes com a abordagem da Secretaria de Educação Especial - SEESP/ MEC (BRASIL, 1995a), sobre o tema.

A SEESP/ MEC (BRASIL, 1995a), ao definir objetivos e orientar as atividades para o ensino especial, caracteriza a surdocegueira como uma subcategoria da deficiência múltipla denominada de DV/ DA (deficiência visual e deficiência auditiva). O termo surdocegueira passa a ser considerado e utilizado em 2001 no documento "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica" (BRASIL, 2001a). Entretanto, a especificidade da deficiência só é abordada no documento da SEESP/ MEC sobre as estratégias e orientações pedagógicas em surdocegueira na educação infantil (BRASIL, 2002).

O comprometimento auditivo apresenta-se numa escala que vai desde a perda leve até profunda. O limiar a partir do qual uma pessoa começa a perceber os sons é estabelecido em

decibéis (dB). O *Bureau International de Audiophonologie* – BIAP e a Portaria Interministerial nº. 186 de 10/03/78 (s/d apud BRASIL, 1995b), classificam a deficiência auditiva em: a) leve (intervalo de 20 a 40dB, impede a percepção da voz sussurrada); b) moderada (intervalo de 40 a 70dB, implica no atraso do desenvolvimento da linguagem acompanhado de alterações articulatórias e dificuldades de discriminação auditiva); c) severa (intervalo de 70 a 90dB) e d) profunda (competência auditiva superior a 90dB). Considera-se normal a audição no intervalo de 10 a 20dB. As perdas auditiva severa e profunda impedem a pessoa de perceber os sons produzidos em seu ambiente. Nos casos de perda severa ou profunda, a compreensão verbal vai depender da aptidão da pessoa para utilizar a percepção visual e sua capacidade de observar o contexto das situações (BRASIL, 1995b). No caso da pessoa surdocega, a compreensão das emissões verbais dependerá da habilidade tátil na percepção da produção da fala.

As perdas visuais se caracterizam pela incapacidade funcional total (cegueira) ou parcial (baixa visão) do uso da visão. Em 1992, em Bangkok, na Tailândia, a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Conselho Internacional de Educação de Deficientes Visuais (ICEVH) realizaram uma reunião na qual foi adotada a seguinte definição clínica funcional do desempenho visual:

“Uma pessoa com baixa visão é aquela que possui um comprometimento de seu funcionamento visual mesmo após tratamento e/ ou correção de erros refracionais comuns e apresenta uma acuidade visual inferior a 6/18 até percepção de luz ou um campo visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação, mas que utiliza ou é potencialmente capaz de utilizar a visão para o planejamento e execução de uma tarefa” (OMS, 1994, p.4).

Em nota explicativa o documento da OMS (1994) ressalta que os critérios presentes na definição coincidem com a Classificação Internacional das Doenças (CID) e se referem a acuidade no melhor olho com a melhor correção óptica. Além dos critérios presentes na definição, outros comprometimentos do funcionamento visual (baixa sensibilidade aos contrastes, falta de adaptação ao escuro ou luminosidade) devem ser incluídos e utilizados para elegibilidade de educação ou reabilitação.

Do ponto de vista educacional, segundo a SEESP/MEC (1995c), a pessoa cega é a que necessita do sistema Braille para leitura e escrita, enquanto a pessoa portadora de baixa visão consegue ler textos impressos à tinta desde que sejam utilizados recursos adequados como, por exemplo, a ampliação do material. Com relação ao enfoque oftalmológico Pavan-Langston (2001, p.4) aborda que, nos Estados Unidos, a cegueira legal define-se pela “[...]”

acuidade visual passível de correção por óculos ou lentes de contato para 20/200 (ou menos) em ambos os olhos ou campos visuais inferiores a 10 graus [...]”. Segundo orientação da SEESP/ MEC (BRASIL, 2001c) o conceito de cegueira legal deve ser utilizado apenas para fins sociais e não educacional, uma vez que ele não revela o potencial visual útil para execução de tarefas.

A avaliação das condições visuais e auditivas de crianças surdocegas foi abordada nos estudos desenvolvidos por Brennan *et al.* (1992) e Engleman *et al.* (1998), os quais destacaram a dificuldade em se avaliar crianças surdocegas. O primeiro estudo constatou que muitos instrumentos para avaliação da deficiência visual não foram efetivos e que para a obtenção dos dados sobre a funcionalidade visual dos surdocegos foi necessário adaptar o ambiente através do uso de sistema de iluminação em sala semi-escura, em alguns casos utilizou-se luz vermelha e recursos sonoros. Aliado a estas adaptações Brennan *et al.* (1992) ressaltaram a importância da participação dos pais, da professora e a observação direta do comportamento do surdocego em ambientes diversos para a obtenção de informações relacionadas a sua funcionalidade visual. Já o estudo desenvolvido por Engleman *et al.* (1998), ao abordar as características de 9783 surdocegos, na faixa etária de 0 a 22 anos, dos EUA, constataram que 28% dos casos não foi possível conhecer o grau de perda visual e 31% dos participantes da pesquisa não tiveram sua perda auditiva avaliada, muitos por causa da idade, outros pelas dificuldades de comunicação uma vez que o estudo revelou que os surdocegos apresentavam diversas habilidades de comunicação e necessidades educacionais específicas.

Os dados obtidos por Brennan *et al.* (1992) e Engleman *et al.* (1998) levam a inferir que a implicação da surdocegueira no desenvolvimento depende de variáveis como: a) período em que surgiu; b) período em que foi detectada a lesão, o grau e sua localização; c) etiologia; e, d) período em que se iniciaram os atendimentos educacionais específicos. Aliado a estas informações é importante conhecer os métodos, procedimentos e recursos educacionais utilizados pela instituição de ensino, bem como conhecer a recepção e elaboração da informação da deficiência por parte da família. Para Chen e Haney (1995), o conhecimento destes fatores contribui na elaboração de programas de intervenção em surdez, cegueira, surdocegueira e deficiência severa. A combinação de um ou mais programas pode contribuir para atender as necessidades da criança surdocega, desde que o modelo de intervenção considere o desenvolvimento como o resultado da interação recíproca entre a criança e o adulto em um contexto específico.

Causas da surdocegueira.

As causas da surdocegueira estão vinculadas, segundo Dantona (1977), Monteiro (1996) e McInnes (1999), a anomalias de desenvolvimento, a infecção transplacentária, a infecções neonatais, a erros inatos do metabolismo, prematuridade, traumatismos, síndromes (Usher, Wolfram, Associação CHARGE, Down, Trisomia 13, além da Síndrome Rubéola Congênita - SRC) e a doenças infecciosas, como por exemplo, a meningite. McInnes (1999) ressalta que ainda há muitos casos cuja origem é desconhecida. Engleman *et al.* (1998) apontaram que as causas de surdocegueira em 1995 são de uma amplitude extensa; em geral são decorrentes de anomalias congênitas, síndrome do álcool, hidrocefalia, herpes, rubéola, sífilis, toxoplasmose, entre outras, em sendo que 30% dos casos não foi identificada. Entre as causas abordar-se-á a rubéola, por caracterizar a etiologia dos participantes deste estudo.

A rubéola é uma infecção caracterizada por uma febre de pouca intensidade acompanhada de uma erupção que desaparece rapidamente. É causada pelo vírus pertencente ao gênero Rubivírus, da família Togarividae, passível de vacinação por parte da mãe, portanto de prevenção primária (BRASIL, 1998).

Segundo Munroe (1999) antes de ser descrita e nomeada em 1800, a rubéola era conhecida como sarampo alemão. Rocha e Segatto (2001, p. 1) destacam que até a descoberta pelo oftalmologista Dr. Norman MacAlister Gregg da "[...] teratogenicidade após examinar crianças com catarata congênita de mães que relataram história de rubéola no início da gravidez", a rubéola era considerada como uma doença infantil benigna.

A transmissão do vírus ao feto ocorre por via transplacentária e afeta até 90% dos recém-nascidos de mães que adquiriram o vírus no primeiro trimestre de gestação. Quando ocorre na vigésima semana de gestação as manifestações no feto são raras. Kirk e Gallagher (1991) relataram que a rubéola é universalmente endêmica, principalmente no inverno e na primavera e parece ser cíclica, ocorrendo epidemias a cada sete ou dez anos.

As lesões provocadas pelo rubivírus podem ser simultâneas ou isoladas. Pode afetar os olhos, produzindo cataratas, ou seja, opacidade do cristalino. Às vezes ocorre em um olho, outras vezes, em ambos. Pode promover, também, a microftalmia, a retinopatia pigmentada e o glaucoma. O vírus pode afetar a audição. A surdez, condutiva ou neurosensorial, é uma das conseqüências mais comuns. Pode variar de leve a profunda e, ser unilateral ou bilateral. Há casos em que a deficiência auditiva sofre alterações com o tempo. A rubéola pode promover, também, anormalidades cardíacas, alterações no crescimento e desenvolvimento fetal, conforme destaca Jones (1999).

Nos Estados Unidos, ocorreram epidemias extensas em 1935, 1943 e 1964, e na Áustria, em 1940 (KIRK E GALLAGHER, 1991). No entanto, foi a ocorrência de uma epidemia na Europa e Estados Unidos, no período de 1962 a 1965, que desencadeou um aumento aproximado de 10% no índice de mulheres grávidas afetadas. As pesquisas desenvolvidas nesta época confirmaram a descoberta de Gregg, ou seja, que a rubéola durante o primeiro trimestre de gestação representa um alto risco para o feto, podendo este nascer com lesões auditivas, visuais, cardíacas, cognitivas, entre outras. Segundo Dantona (1977), a epidemia da rubéola de 1964-65 afetou aproximadamente 50.000 mulheres no primeiro trimestre de gestação; 20.000 destes casos resultaram em abortos ou em natimortos e 30.000 resultaram no nascimento de crianças com lesões. Dantona (1976) comenta que a catástrofe desta epidemia levou o Congresso Americano, em 1968, a aprovar uma legislação que incluiu o desenvolvimento de centros de educação elementar e secundária para surdocegos e a implementação de cursos de formação profissional na área.

Jones (1999) e Munroe (1999) relatam que o estudo realizado no Canadá pela Associação Canadense de Surdocegos e Rubéola, nos anos de 1997 e 1998, com 100 pessoas surdocegas, constatou que 80,2% dos casos eram provenientes da SRC.

Segundo o Ministério da Saúde - Fundação Nacional de Saúde/MS-FUNASA (BRASIL, 2001b, p.71), "até o final da década de 80, a verdadeira magnitude da rubéola era desconhecida na maior parte dos países da América Latina". No Brasil, os estudos sorológicos realizados no final da década de 80 e início da década de 90 e mencionados no documento supracitado, em Fortaleza (REY *et al.* 1997); nas cidades de Niterói, Recife, Goiânia, Porto Alegre e Belém (Santos *et al.* 1989); e, na Grande São Paulo (Souza *et al.* 1992), sobre a incidência da rubéola, orientaram a definição e implantação de estratégias de vacinação. O Estado de São Paulo introduziu o plano de controle da rubéola em 1992, na faixa etária de 1 a 10 anos de forma indiscriminada, através de campanha estadual. A vacina foi implantada na rotina para crianças acima de 12 meses até 11 anos, tornando a rubéola e a SRC doenças de notificação compulsória neste Estado.

A experiência com a implantação em 1992, no Brasil, do Plano de Eliminação do Sarampo em âmbito nacional, favoreceu o conhecimento da magnitude da rubéola como problema de saúde pública. Segundo consta na publicação do MS-FUNASA (BRASIL, 2001b), entre 1993 e 1996, aproximadamente 50% dos casos descartados de sarampo foram diagnosticados como rubéola. Em 1993, houve um aumento da incidência da doença em vários Estados, influenciando na inclusão da vacina no esquema básico de vacinação.

Considerando que no Brasil ocorreram muitos casos da SRC em 1993, e relacionando

este dado aos resultados de pesquisas que apontam a periodicidade de 7 a 10 anos da epidemia, pode-se entender a campanha que o governo brasileiro implantou na primavera de 2001, quando 17 Estados da Federação participaram da Campanha de vacinação da rubéola. Em 2002, o governo investiu em campanhas de vacinação, disponibilizando a vacina nos postos de saúde da rede pública. Provavelmente, esta campanha prevenirá uma nova epidemia no país, contornando, assim, um problema de saúde pública de prevenção fácil.

É importante estar consciente de que a SRC pode afetar, de diferentes maneiras, o desenvolvimento fetal, incluindo a deterioração auditiva e/ ou visual, assim como disfunções endócrinas ao longo da vida. A prevenção é fácil, ocorre através de vacinação, porém nunca deverá ser aplicada em mulheres grávidas. Enquanto medida preventiva, a vacinação pode evitar problemas futuros no desenvolvimento. Acredita-se que esta é uma questão política que necessita ser abordada pela sociedade uma vez que milhares de crianças nasceram e nascem, desnecessariamente, com deficiência em decorrência da SRC.

Estudos sobre classificação das pessoas surdocegas.

Qualquer sistema de classificação traz consigo uma série de implicações político-ideológicas, que não podem ser desconsideradas. Para Telford e Sawrey (1988 p.517) "[...] os rótulos e categorias formais têm alguma utilidade, mas nunca podem substituir as informações concernentes à pessoa individual em estudo [...]". No caso da surdocegueira o único consenso dos pesquisadores na definição dos sistemas de classificação refere-se ao período de surgimento da surdocegueira, pré e pós – lingüístico. Estudos desenvolvidos por Jordan (1964 apud WARREN, 1989), Dinsmore (1967 apud WARREN, 1989), Jurgens (1977), McInnes e Treffry (1997), Tirado e Palácios (1997), entre outros, apontam que em torno de 94% dos surdocegos apresentam alguma funcionalidade auditiva e/ou visual e que independente do momento em que surge, pré-lingüístico ou pós-lingüístico, a surdocegueira altera o processo de desenvolvimento da pessoa, fato que demanda atendimento especializado.

Jordan (1964, apud WARREN, 1989) argumenta em defesa de uma classificação em três grupos: a) surdocegos congênitos; b) cego que subsequente mente perdeu a audição; c) surdo que subsequente mente perdeu a visão. Já Dinsmore (1967 apud WARREN, 1989) sugere cinco grupos distintos: a) crianças que tiveram visão e audição por vários anos e que, então, possuem memória verbal e visual; b) surdos congênitos que posteriormente perderam a visão; c) cegos congênitos que posteriormente perderam a audição; d) prejuízos auditivos e visuais congênitos; e) pessoas com várias combinações parciais.

Jurgens (1977) concorda com os dois períodos distintos de surgimento da surdocegueira, defende a importância da identificação dos graus de surdez e deficiência visual e da distinção dos surdocegos com e sem comprometimento neurológico ou cognitivo. A autora lembra ainda que, inicialmente, é difícil avaliar se há ou não comprometimento cognitivo, uma vez que o sistema de comunicação desenvolvido pelo surdocego influenciará no processo de avaliação.

Para Michael e Paul (1991) os indivíduos são surdocegos quando apresentam: a) perda auditiva de moderada a profunda associada a deficiência visual, com ou sem outras condições educacionais deficientes e que necessitam ampliar sua independência; b) problemas no processamento central que resulte em cegueira ou disfunção auditiva central; e, c) deficiência visual e auditiva progressiva. Portanto, para estes autores a perda auditiva moderada constitui-se em uma referência para classificação da pessoa como surdocega.

McInnes e Treffry (1997) ressaltam a existência de dois grupos de crianças surdocegas ou multi-impedidas. O primeiro refere-se às crianças que apresentam condutas de tipo hipotativo: isolam-se, distanciam-se do ambiente, praticamente não buscam se comunicar. O segundo é formado por crianças com uma conduta do tipo hiperativo: nunca param, evitam contato-visual e apresentam defesas táteis. Enquanto Tirado e Palácios (1997) defendem uma classificação básica da surdocegueira, considerando três grupos distintos: a) cegueira e surdez profunda; b) cegueira e surdez parcial; c) ambliopia e surdez profunda.

Em um outro estudo McInnes (1999) defende que para classificar uma pessoa como surdocega, é necessário que ela não tenha visão suficiente para compensar a perda auditiva, ou inversamente, não tenha audição suficiente para compensar a perda visual. Quando a pessoa atende a um ou ambos os requisitos acima, pode ser considerada surdocega, com ou sem deficiências adicionais. Do ponto de vista da autora desta pesquisa, esta parece ser uma ponderação que precisa ser considerada para efeitos dos atendimentos e serviços a serem desenvolvidos com essa população.

Independente da classificação, os registros sobre a educação de surdocegos no mundo relatam casos de pessoas que conseguiram aprender a ler e escrever, havendo casos de conclusão do ensino superior e aprendizagem de diversos idiomas. Em geral, as informações são imprecisas em relação ao perfil das pessoas surdocegas, ao método empregado na comunicação e ao processo de transmissão e assimilação do conhecimento acadêmico, social e cultural. Para Amaral (2002), a história da educação dos surdocegos sempre esteve próxima da educação de crianças surdas. Assim, o método gestual, desenvolvido na França, e o oral, na Alemanha, sofreram algumas adaptações ao serem utilizados com pessoas surdocegas. Foi

acrescentada a percepção tátil ou alterou-se o espaço de sinalização segundo o campo visual da pessoa, possibilitando a recepção ou expressão da informação.

Collins (1995) aponta Victorine Morriseau como a primeira mulher surdocega a receber educação formal, em Paris, em 1789, sendo a França pioneira na instituição da educação formal para esta população na Europa. Amaral (2002) descreve Julia Brice, americana, cega e surda aos quatro anos e meio, que recebeu atendimento em uma instituição residencial para surdos, em Hartford, em 1825. Aprendeu a língua de sinais, não havendo registro sobre a aprendizagem da leitura e escrita. Em 1829, a educação de Laura Bridgman realizada na Escola Perkins, nos Estados Unidos, pelo professor Dr. Samuel Gridley Howe, influenciou e contribuiu para o desenvolvimento de programas educacionais em diferentes países, entre eles a Alemanha, em 1887.

O trabalho com Laura Bridgman consistiu na utilização da dactilologia (alfabeto manual dos surdos) para a transmissão dos conhecimentos de leitura e escrita. De acordo com Keller (1961), outros profissionais tentaram reuplicar o método utilizado na educação de Laura, mas não obtiveram o mesmo êxito. Para esta autora, "[...] Laura era o modelo a ser copiado. Nenhuma outra pessoa surda e cega havia atingido as culminâncias em que ela se encontrava [...]" (KELLER, 1961, p. 15). Em 1859, Bertha Galeron, cega aos seis anos e surda aos 30 anos, aprendeu o sistema Braille com freiras em Paris. Em 1873, Ragnhild Kaat, na Noruega, com quatro anos perdeu a visão, audição, olfato e paladar. Frequentou ensino formal tendo como professor o diretor da escola.

Outros casos são relatados na literatura. O mais conhecido deles é a de Helen Adams Keller, que foi educada a partir dos 7 anos, em 1887, pela professora Anne Mansfield Sullivan, parcialmente cega. Antes do trabalho empreendido por Sullivan, Helen apresentava comportamentos agressivos, ou seja, dava pontapés e beliscava as pessoas, empurrava, batia, era "desastrada e desajeitada", recusava-se a ser guiada. A este respeito, relata que "[...] teve que ser levada a força para sua primeira aula [...] não compreendia a obediência e nem apreciava a bondade [...]" (KELLER, 1939, p.40).

Diante deste quadro a professora iniciou seu trabalho educacional que consistia na soletração de palavras através da dactilologia na palma da mão da aluna, relacionando a palavra à ação e vice-versa. A aluna imitava, inicialmente, o movimento dos dedos da professora, sem estabelecer uma relação entre o significado simbólico dos movimentos dos dedos com seu respectivo significante. Após um mês de trabalho a aluna conseguiu compreender a relação entre os movimentos dos dedos e o significado, relacionando a palavra *água* (adquirida antes da deficiência) digitada na palma da mão com seu significante.

Segundo Keller (1939), sua professora sempre se comunicava com ela através da soletração e a este respeito diz:

Desde o início, Miss Sullivan tomara a decisão de me falar como a qualquer criança, com a só diferença de que suas palavras tinham que ser escritas em minha mão. Quando me faltavam termos para responder às suas perguntas, ela própria escrevia a resposta, de modo a ir alargando meu vocabulário (KELLER, 1939, p. 40).

Durante três anos, a aprendizagem de Helen Keller se deu por meio da soletração das unidades de cada palavra através do alfabeto dactilológico. Assim, Helen "[...] aprendeu vários substantivos, depois os adjetivos, depois os verbos, um a um, às vezes em grupos, mas para Helen não havia ligação entre as palavras" (KELLER, 1961, p. 45). Gradativamente, a aluna começou a realizar perguntas simples: o quê, onde, como e porque, ampliando seu conhecimento sobre o mundo. Pela imitação a aluna conseguiu aprender o alfabeto dactilológico, a controlar seus impulsos e adquiriu comportamentos aceitos socialmente.

O procedimento de ensino adotado inicialmente consistiu em despertar na aluna o interesse em conhecer e admirar a natureza. Simultaneamente, a professora incentivava a exploração tátil e nomeava tudo que estava próximo ou que era vivenciado pela aluna, ou seja, "[...] Todo objeto tinha nome. Todo nome lembrava uma idéia" (KELLER, 1939, p. 30). Para o ensino da leitura, a professora Sullivan utilizou fichas com palavras escritas no sistema Braille e um quadro para dispor as palavras e formar frases. O procedimento consistia em relacionar as fichas aos objetos correspondentes. Segundo Keller;

Recebia, por exemplo, cinco cartões, contendo cada qual uma palavra da frase 'A boneca está no berço'. Devia então escolher os cartões correspondentes a berço e boneca, pondo-os depois sobre os respectivos objetos. Em seguida devia tomar a boneca, deitá-la no berço, e por-lhe de um lado o cartão 'a' e do outro os cartões 'está' e 'no'. Com este exercício agradável, desenvolvi o hábito de formar frases e associar idéias (KELLER, 1939, p. 43).

Com relação ao procedimento adotado no ensino da matemática, a professora Sullivan utilizou pedras e contas enfiadas em um arame. Com estes recursos, ensinou à aluna os fatos fundamentais da adição e subtração.

Keller (1939) descreve seu interesse pela fala enquanto recurso de comunicação. Relata que antes de perder a audição e visão, balbuciava algumas palavras, entre elas 'água'. A autora relata que desde a infância gostava de passar a mão de leve no rosto de sua mãe, "[...]

porque o movimento dos lábios me interessava sobremodo. Movia, então, os meus também, por simples imitação, pois tinha perdido por completo, a noção da palavra" (KELLER, 1939, p. 73). Helen comenta que mesmo antes de saber que surdos podem aprender a falar, ela percebia a limitação da sua comunicação.

Segundo seu próprio relato, no dia 26 de março de 1890, iniciou suas primeiras aulas para aprender a falar. Sua professora de fala foi Sarah Fuller (BLISH, 1964). Helen descreve o procedimento adotado por Fuller da seguinte maneira "Miss Fuller pegava-me na mão, punha-a de leve sobre seu rosto, fazendo-me sentir a posição de seus lábios e mesmo de sua língua, enquanto pronunciava o mesmo som" (KELLER, 1939; p. 75). Com 11 lições de fala, a aluna conseguiu emitir suas primeiras frases. Evidentemente, os sons produzidos não eram facilmente identificados por quem não estava acostumado a ouvi-los.

Não há uma descrição precisa do que e do como foi realizada a prática pedagógica, mas há exemplos de situações e procedimentos do processo de ensino. Sabe-se que, nos três primeiros anos, a professora optou por desenvolver o trabalho educacional de maneira informal, sendo a aluna educada em casa. Posteriormente, a professora Sullivan acompanhou a aluna, como guia-intérprete, durante todo o ensino formal, inclusive na universidade (KELLER, 1961). Baptista (1969) relata que Helen matriculou-se no Radcliffe College em 1900 e foi a primeira pessoa surdocega a entrar numa instituição de ensino superior, formando-se em 1904.

Helen Keller publicou vários livros, sendo que o primeiro foi considerado um plágio. Helen, escreveu, este livro quando tinha 12 anos e pensando que a história produzida era sua, enviou-a como presente para o diretor da Instituição Perkins, senhor Anagnos. Ao recebê-la o diretor a publicou; posteriormente, descobriu-se que Helen havia plagiado a história do livro de Margaret Canby, *Birdie and his Fairy Friends!* Helen comenta que "Evidentemente, eu a lera dois ou três anos antes, ou alguém (não a professora) a tinha lido para mim; esqueci-me completamente do fato, até que a história me voltou a memória com tanta clareza que pensei que fosse minha" (KELLER, 1961, p.78). Entre as obras editadas, estão "Otimismo" e "História de minha vida", de 1904, e "O mundo em que vivo", de 1908; em 1910 redigiu os poemas "A canção da muralha de pedra"; "Minha religião" e "Minha vida de mulher". Entre os artigos publicados podem ser mencionados, "Do fundo das trevas" (KELLER, 1939), em que ressalta que trevas não significam cegueira física; "Como me tornei socialista" e "Um apelo em prol do sufrágio das mulheres". A autora relata que suas produções foram bastante questionadas na época. Muitos críticos chegaram a dizer que as idéias produzidas e editadas não eram de sua autoria, mas de outras pessoas. Em 1913, Helen Keller e sua professora Anne

Sullivan passaram a proferir palestras em público (KELLER, 1939). Professora e aluna se tornaram amigas e viveram juntas até a morte da professora em 1936.

Outros casos de sucesso podem ser encontrados na literatura. Monteiro (1996) relata que, em 1885, Eugenio Malossi, surdocego aos dois anos em decorrência de meningite, foi educado na Itália por um professor que lhe ensinou artesanato e mecânica. Além disso, aprendeu vários idiomas e o sistema Braille com uma amiga. Olga Ivanovna, da Ucrânia, em 1914, aos quatro anos, ficou cega, surda e parálitica em decorrência de meningite. Estudou com o professor Ivan Sokolyanski, doutorou-se em psicologia e ciências pedagógicas.

Na década de 60, van Dijk (1968), iniciou no *Intituut voor Doven*, em Sint-Michielsgestel, na Holanda, um programa para crianças surdocegas essencialmente direcionado ao ensino das vítimas da rubéola.

O atendimento e a prestação de serviços educacionais aos surdocegos no Brasil foi iniciado oficialmente pela Prof^a Nice Tonhozi Saraiva na década de 60, após a visita de Helen Keller ao país, em 1953. A organização dos atendimentos para surdocegos passou por diferentes momentos, entre os quais: a) abertura de classe especial em escolas de cegos ou de surdos; b) criação, em 1964, do Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais - SEDAV; c) criação, em 1968, em São Caetano do Sul - SP, da primeira Escola Residencial para Deficientes da Áudio Visão - E.R.D.A.V. - com 10 salas de aulas. Segundo Saraiva (1977), o programa de atendimento consistia, basicamente, na realização de atividades de vida diária, desenvolvimento da comunicação, orientação e mobilidade. A escola tinha o apoio da prefeitura e do Governo Estadual; no entanto, devido a implicações político-administrativas, foi extinta em 1974 (SARAIVA, 1977).

A Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais - ABEDDEV, reativou o programa de atendimento ao surdocego em 1977, contribuindo com a realização do I - Seminário Brasileiro de Educação de Deficiente Audiovisual (SARAIVA, 1977). Durante todo o período de implementação e implantação dos programas educacionais, ocorreram mudanças na nomenclatura utilizada para designar os alunos. Entre estas mudanças foram utilizados: dupla deficiência sensorial, múltipla privação sensorial (MPS), deficiência audiovisual (DAV), deficiência auditiva e deficiência visual (DA/DV), surdez-cegueira e, atualmente, surdocegueira (SC), conforme defende Lagati (1995).

Segundo Silva (1997) e Araújo (2000), a partir da década de 80, os atendimentos passaram a ser realizados por instituições públicas, privadas e ONGs, como ADEfAV-SP (Associação de Deficientes da Áudio Visão); Ahimsa-SP (Associação Educacional para Múltipla Deficiência) e CENTRAU-Pr (Centro de Treinamento e Reabilitação da Audição).

As organizações não governamentais mantêm parcerias com organizações internacionais, como: Programa Hilton Perkins para a América Latina (USA), ONCE - Organização Nacional de Cegos da Espanha, U.L.A.C. - União Latino Americana de Cegos (Uruguai), da SENSE - *International, The National Deafblind and Rubella Association* (Inglaterra).

Monteiro (1996) relata que o atendimento realizado pelo Instituto Benjamin Constant – (IBC), no Rio de Janeiro, desde 1993, destina-se a jovens e adultos surdocegos pós-lingüísticos. O IBC oferece atendimentos nas áreas de: atividades de vida diária, estimulação auditiva e visual, treinamento de fala, orientação e mobilidade, recreação, comunicação alternativa, ocupação profissional, entre outras. Cader e Costa (2000) descreveram o atendimento pedagógico oferecido ao surdocego pré-lingüístico pela Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 1997. Gomes (2001) comenta sobre o trabalho desenvolvido no Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES, no Rio de Janeiro, com crianças surdocegas no período de 1994 a 1997, tendo reiniciado o atendimento em 2001. Maia (2002) e Silva (2002) descrevem o trabalho desenvolvido com surdocegos e múltiplo deficiente sensorial no estado de São Paulo. Além destas, há também instituições de caráter filantrópico e assistencial que atendem crianças com comprometimentos sensoriais, físicos e mentais associados, em vários estados brasileiros, entre eles: Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná, Rondônia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina (ARCOCHA, 2001). Há poucos serviços oferecidos à pessoa surdocega no Brasil, bem como poucas informações relatando como elas têm sido atendidas e quais são as prioridades presentes nos programas de ensino.

Aráoz (1999), profissional e mãe de uma adolescente surdocega, desenvolveu um estudo com o objetivo de descrever as dificuldades, necessidades e experiências vividas pelas famílias de múltiplos deficientes sensoriais e surdocegos. Participaram 20 pais ou responsáveis, que tinham filhos matriculados em instituições educacionais especializadas de São Paulo. Os resultados indicaram que o diagnóstico variou entre 6 meses a 3 anos. Geralmente foram os pais que detectaram as dificuldades e procuraram os médicos para a realização do diagnóstico. Os dados revelaram que as crianças não tiveram atendimento especializado logo após o diagnóstico, vindo a tê-lo entre os seis a oito anos depois. A autora constatou que os pais que procuraram escolas especiais públicas para surdos e/ ou para cegos ou ligados à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais [APAEs] foram encaminhados para instituições especializadas em surdocegueira e múltipla deficiência sensorial, enquanto aqueles que procuraram atendimento em instituições particulares, estas retiveram as crianças durante anos sem que elas apresentassem a evolução esperada. Em todos os casos foi destacada a situação traumática vivenciada durante a recepção da informação, sem

perspectivas de encaminhamento a instituições especializadas. Todos os pais obtiveram o primeiro diagnóstico de deficiência visual e só depois de surdez. A autora concluiu com este estudo a necessidade de divulgação do que é surdocegueira e do trabalho colaborativo entre profissionais e família no processo de avaliação, planejamento e implementação dos atendimentos e serviços específicos na área. Além disto, faz-se necessário estabelecer uma relação de cooperação mútua das áreas de educação e saúde de forma a favorecer o trabalho com pessoas surdocegas.

Os surdocegos brasileiros que concluíram o ensino superior, fundamental e médio, são pós-lingüísticos. Entre eles, pode-se citar: a) Carlos R. L. Nunes, surdo aos 3 anos e cego aos 51 anos: “Conclui Química industrial, trabalhei durante 21 anos na empresa 'Kollynos do Brasil', no setor de Controle de Qualidade das matérias-primas. Então com a perda da minha visão, me aposentei por invalidez”(NUNES, 2001); b) Carlos J. W. Rodrigues, portador da síndrome de Usher. Nasceu surdo, passando a apresentar baixa visão em função da retinose pigmentar. Concluiu o ensino médio e o curso de mergulho adaptado. Atualmente frequenta o programa oferecido pelo Instituto Benjamim Constant (RODRIGUES, 2000); c) Cláudia S. I. Pereira, surda aos sete anos, teve retinose pigmentar que acarretou perda visual do olho direito aos 19 anos e do esquerdo aos 20 anos. Concluiu o ensino fundamental e atualmente é diretora geral da ABRASC - Associação Brasileira de Surdocegos, em São Paulo, e professora de surdocegos (INDALÉCIO, 2001).

A história mostra que apesar das complicações na aquisição do sistema de comunicação impostas pelos comprometimentos auditivo e visual é possível ter acesso aos conteúdos e valores sócio-culturais. Estudos a partir da década de 70, sobre avaliação de programas, avaliação do desempenho de surdocegos e de suas características evidenciam peculiaridades relacionadas aos efeitos da deficiência nos procedimentos de avaliação e intervenção elaborados e desenvolvidos com esta população. Neste contexto o estudo desenvolvido por Diebold *et al.* (1978) teve por objetivo avaliar o instrumento mais adequado para avaliar o desempenho de crianças surdocegas. Para tanto foram aplicados vários testes padronizados e realizou-se uma avaliação do desempenho mediante a observação sistemática. Ao comparar os dados obtidos nos dois procedimentos de coleta, os resultados evidenciaram que as escalas do desenvolvimento tendem a retratar baixo desempenho do grupo, com pouca variação. Em contraste, os dados resultantes da observação retrataram um desempenho superior e bastante variável. Os autores concluíram que a combinação de ambos os procedimentos de avaliação (instrumentos padronizados e observação) é importante para conhecer as condições de desenvolvimento do surdocego.

Jesema (1980) avaliou um grupo de 195 crianças surdocegas em relação ao tipo de escola, QI, deficiências associadas e grau de perda visual e auditiva. Os resultados obtidos mostraram que 60% do grupo recebiam atendimento em escola residencial; 20% em escola exclusiva de surdocego (alunos apresentaram retardo mental de moderado a profundo) e os demais alunos em escolas para cegos (surdocegos com todos os níveis de retardo mental e perda visual de severa a profunda), surdos (surdocegos com nível médio de inteligência, alguns tem e usam o aparelho de amplificação sonora individual -AASI) e escolas para deficientes mentais com distúrbios funcionais e problemas de saúde. Quanto ao QI, os dados apontaram que 60% dos alunos obtiveram mensuração abaixo de 50. A autora concluiu que os comportamentos autistas (estereotipados) observados nas crianças podem ser decorrentes da institucionalização.

Curtis e Donlon (1983) avaliaram, em 1970, 49 crianças na faixa etária de 4 até 11 anos, matriculadas em programas para surdos, cegos, surdocegos, retardo mental e classe regular. Na época buscou-se verificar se as crianças estavam bem adaptadas nos programas. Os dados foram obtidos mediante gravação em fita de vídeo do comportamento das crianças em um dia típico, e analisados depois. Utilizaram-se testes psicológicos e relatos dos professores. Dez anos depois, realizou-se o acompanhamento destas crianças através do Protocolo de Registro Nacional de Surdocegos, com o objetivo de recolocá-los. Foram localizadas 37 crianças do estudo original. Os resultados evidenciaram que para ambas as formas de registros as crianças são cada vez mais vistas como deficientes mentais na medida em que se tornam mais velhas, que a audição aparentemente melhora na maturidade, o grau de visão varia para melhor ou para pior e que a comunicação oral é limitada.

Dunlap (1985) investigou a possibilidade de classificar surdocegos segundo as habilidades e o desempenho alcançado em atividades. Participaram deste estudo 251 alunos, na faixa etária de 0 a 21 anos de idade. Utilizou-se um inventário com 199 atividades organizadas em 11 categorias, com três possibilidades de respostas. O instrumento foi preenchido pelos professores e encaminhado ao pesquisador. Os dados obtidos permitiram classificar os participantes em três grupos distintos: a) grupo 1 (28%), maioria de cegos com incidência de convulsões, obteve baixa funcionalidade nas atividades propostas; b) grupo 2 (42%), maioria de surdos e retardados mentais, obteve um funcionamento médio nas atividades propostas; e, c) grupo 3 (30%), surdez e baixa visão, obteve um funcionamento alto nas atividades propostas. Na comparação entre os grupos 1 e 2, o segundo obteve melhor desempenho nas atividades motoras e cognitivas. Entre o grupo 2 e 3, o terceiro apresentou melhor desempenho nas atividades de linguagem, cognição e motoras. Neste estudo o autor

não realiza uma análise dos resultados a partir da comparação entre as condições biológicas apresentadas pelos participantes com seus respectivos resultados; além disto não há referência à modalidade de serviço e atendimentos educacionais que foram prestados aos participantes. Aliado a estes aspectos não há uma distinção entre a faixa etária e os resultados. Em princípio pode-se perceber que era previsível que o grupo 3, com maior número de surdos com baixa visão e sem comprometimentos mentais, obtivesse um melhor desempenho nas atividades do que os demais. No entanto, o estudo de Dunlap (1985) é revelador na medida em que destaca o maior índice de pessoas surdocegas com um bom desempenho nas atividades o que contribui, sem dúvida, para ratificar as possibilidades de aprendizagem desta população.

Brennan *et al.* (1992) desenvolveram um estudo com o objetivo de avaliar crianças surdocegas para definir estratégias de intervenção mais promissoras e recomendações para atender suas necessidades em relação ao resíduo visual. Foram avaliadas 169 crianças surdocegas, na faixa etária de zero a 22 anos. A avaliação da funcionalidade visual foi realizada em diferentes espaços. Realizou-se a avaliação clínica (condições do olho, habilidades visuais e prognóstico), acuidade visual [*Infant Vision Tester e Teller Cards*] e refração (para determinar a necessidade ou não do uso de óculos). Resultados indicaram algumas estratégias de intervenção e reforçaram a importância do treinamento visual para surdocegos. Os autores concluíram que para a obtenção dos dados alguns instrumentos de avaliação visual não foram efetivos, sendo necessárias algumas adaptações, como o uso de iluminação no alvo em classe semi-escura.

Cader e Costa (2001) avaliaram seis surdocegos pré-lingüísticos, matriculados em classes especiais em Brasília, na faixa etária de 6 a 9 anos, em relação ao grau de perda auditiva e visual, aos recursos de comunicação, socialização, autocuidado, cognição, orientação e mobilidade. A coleta de dados consistiu na realização de entrevistas com as famílias e com a professora, observação do comportamento dos alunos em diferentes contextos e análise de laudos e relatórios educacionais. Os resultados deste estudo apontaram que apenas uma dessas crianças era surdocega do ponto de vista sensorial e educacional, por necessitar de adaptações curriculares e metodológicas específicas a surdocegueira na área de comunicação, orientação e mobilidade, Braille, sorobã. Dois alunos necessitavam de acompanhamento e apoio na área da comunicação e na ampliação do material, podendo ser encaminhados para programas educacionais para surdos ou ser incluídos no ensino regular.

Nota-se que os estudos de Jordan (1964 apud WARREN, 1989), Dinsmore (1967 apud WARREN, 1989) e os de Tirado e Palácios (1997) propõem uma classificação ampla e genérica; fazem referência às combinações mais comuns de surdocegueira. No estudo de

Dunlap (1985) há uma tentativa de buscar novos caminhos para avaliar o desempenho e comportamento de surdocegos; enquanto Michael e Paul (1991) apresentam uma preocupação em delimitar o grau de surdez a partir da perda moderada. Apenas o estudo de Brennan *et al.* (1992) avaliou as condições visuais dos surdocegos com o objetivo de conhecer as condições fisiológicas e funcionais do olho e suas necessidades buscando a implementação de programas específicos. Os demais estudos apresentaram preocupações variadas em relação ao QI, a seleção de instrumentos a serem utilizados durante a avaliação do comportamento e desempenho de surdocegos. Vários autores destacaram o aspecto da deficiência mental associada a surdocegueira, porém apenas os estudos de Jesema (1980) e Cader e Costa (2000) fazem referência ao contexto institucional como sendo uma das prováveis explicações para os comportamentos apresentados por alguns surdocegos.

Estudos sobre avaliação de programas de intervenção e formação de professores.

A dupla privação sensorial assume dimensões multiplicativas específicas na medida em que altera os processos intersíquicos partilhados e limita as respostas das crianças surdocegas aos indivíduos ou atividades de seu ambiente. Enquanto as crianças normais usam os ouvidos e olhos para direcionar sua atenção e ação e com isso aprendem, por exemplo, que seu comportamento e movimento tem conseqüências determinadas e que objetos e pessoas que não podem ser vistos continuam a existir, surdocegos não possuem estas condições fisiológicas para responder e compreender as demandas do ambiente.

Estudos desenvolvidos por Mira e Hoffaman (1974), Tweedie (1974), Jurgens (1977), Jesema (1980), Macy *et al.* (1983), Szeto e Christensen (1988), Ridler (1989), Grose *et al.* (1990), Venn e Wadler (1990), Watkins *et al.* (1991), Murdoch (1994), Mar e Sall (1995), Marks (1998), Cader e Costa (2000) e Gadagbui (2001) apresentaram dados a respeito dos comportamentos e das possibilidades de desenvolvimento observados em surdocegos. Alguns destes estudos salientam programas de intervenção; outros restringem sua abordagem a descrição de características comportamentais dos surdocegos.

O estudo desenvolvido por Tweedie (1974) teve por objetivo demonstrar a mudança de comportamento de uma criança surdocega de baixo desempenho em relação a seus pares. Foram selecionadas oito sessões de vídeo (4 de 1969 e 4 de 1973) da pesquisa realizada por Curtis e Donlon (1970, 1971 e 1972 apud TWEEDIE,1974) da qual a criança havia participado. A criança foi avaliada em quatro situações diferentes, as quais foram analisadas por 10 observadores em relação à comunicação, adaptação e aprendizagem. Os resultados

evidenciaram uma mudança positiva no comportamento da criança, principalmente em relação a estimulação sensorial e a orientação, fato que evidencia a importância da educação especial individualizada para as crianças surdocegas.

Mira e Hoffaman (1974) avaliaram 35 crianças surdocegas em idade escolar e constataram que todas apresentavam comportamentos corporais estereotipados, como olhar fixo na luz. Jurgens (1977), em sua revisão teórica, descreve que surdocegos podem apresentar: a) comportamentos autistas, movimentos corporais estereotipados e rítmicos; b) comportamento social imaturo; c) inabilidade de comunicação efetiva; e, d) dificuldades na utilização dos sentidos próximos nas habilidades sociais e na execução de atividades cotidianas, sendo a comunicação e adaptação bastante atrasadas em relação à sua faixa etária. O estudo de Jesema (1980), aponta que 60% dos participantes apresentaram QI abaixo de 50.

A revisão teórica desenvolvida por Szeto e Christensen (1988) discute que muitos surdocegos foram considerados, inadvertidamente, como deficientes mentais em função dos resultados que obtinham nos testes de inteligência. Os autores destacaram que a deficiência mental constatada nestes testes resultava das dificuldades em responder verbalmente ou por sinais as perguntas realizadas, e até mesmo em compreender o que estava sendo solicitado. Aliado a este aspecto, há a própria dificuldade de comunicação dos profissionais no momento da avaliação, aspecto não considerado e discutido na literatura.

Ridler (1989) desenvolveu um programa para ensinar leitura para uma aluna surdocega congênita de nove anos em Londres. Utilizaram objetos de referência, cartões com figuras de referência, sem e com seu registro escrito. Cada material foi introduzido de forma gradual. O trabalho inicial foi por meio do uso de objetos de referência; depois a autora confeccionou, com a aluna, cartões com figuras dos objetos realizando uma associação entre o concreto e sua representação. Posteriormente, introduziu nestes cartões o registro escrito correspondente. Quando a aluna apresentou domínio sobre os cartões com registro escrito, introduziu-se a associação dos cartões para elaboração de frases as quais direcionavam uma ação (por exemplo: Abre a porta). Os resultados evidenciaram a importância do uso dos objetos de referência na construção da rotina das atividades diárias, fato que possibilitou o desenvolvimento da noção de antecipação das atividades. A descontextualização dos materiais ampliou o vocabulário da aluna, bem como direcionou suas ações controlando sua dispersão.

Grose *et al.* (1990) descreveram três programas de intervenção individual com surdocegos. O primeiro foi com uma surdocega de 17 anos com surdez severa, cega e com deficiência física. Freqüentava uma classe com mais quatro alunos e duas professoras. A demanda dos alunos dificultava o atendimento individualizado. Foi proposto um trabalho de

14 horas por semana que consistia na adaptação do material e das atividades escolares usando o Braille, soletração manual, resíduo auditivo e o tato. Os resultados do trabalho individual mostraram-se mais eficientes do que o trabalho em grupo, uma vez que o desempenho da aluna melhorou em termos de participação e habilidade na realização de tarefas; gradativamente ela deixou de usar a cadeira de rodas e conquistou a liberdade de mover-se ao redor da escola usando apenas a bengala. Apesar de ter conseguido uma vida mais independente, a aluna continuou requerendo suporte individual. O segundo programa foi com um surdocego de 20 anos (cego e surdo profundo). O programa consistia na estimulação da comunicação, mobilidade e socialização com outros adultos. Utilizou-se a soletração manual do nome completo ou das iniciais e a realização de perguntas simples, direta e contextualizada. Os resultados foram positivos uma vez que o surdocego parou de se balançar e reduziu a produção de sons aleatórios, passando a fazer perguntas que demandavam mais informações. A terceira intervenção foi com Paul, uma criança, de nove anos com surdez severa e baixa visão. O programa consistiu em estimulá-lo a interagir com outras crianças, uma vez que preferia a companhia de adultos. Utilizaram-se vários recursos de comunicação e promoveram-se passeios com outras crianças, que eram instigadas a conversarem com Paul. Os resultados indicaram a importância dos passeios para o desenvolvimento das habilidades sociais, independência e para a tomada de decisões como a escolha de um produto a ser adquirido. Os dados revelaram que Paul necessitava de mais tempo para corrigir seus próprios erros e que a intervenção precisava ser estruturada para ajudá-lo a alcançar suas soluções de forma independente. Os dados mostraram, também, a importância do uso de diferentes recursos de comunicação durante a interação.

O estudo desenvolvido por Venn e Wadler (1990) com 11 estudantes surdocegos pré-lingüísticos e de baixa funcionalidade, na faixa etária de 16 anos, teve por objetivo demonstrar a eficácia do ensino de habilidades de vida independente. Para tanto, o estudo foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira, que contou com a participação de 11 alunos, enfatizou-se o desenvolvimento de habilidades para o aumento da independência em classe regular e na residência escolar. Na segunda, da qual participaram 4 alunos, foram criadas condições para que desenvolvessem independência no apartamento que residiam. Foi criado um espaço físico no qual poderiam fazer escolhas, interagir sem supervisão direta e aprender como ser independente. Os alunos foram supervisionados e monitorados indiretamente por um sistema de câmara de vídeo. Os resultados mostraram que as reações iniciais foram de confusão, dúvida e baixa autoconfiança. Apesar de ter a habilidade para realizar uma tarefa, eles não sabiam quando, onde e como usar estas habilidades. Contudo alguns alunos

requeressem mais tempo do que outros para aprender, todos progrediram e alguns obtiveram ganhos extraordinários.

Watkins *et al.* (1991) avaliaram o modelo de intervenção desenvolvido pelo “*SKI*HI Institute*” com o apoio da “*U.S. Office of Education*”, com crianças surdocegas até três anos de idade e suas famílias. O projeto focalizou quatro estudos: a) avaliação do desenvolvimento de surdocegos que receberam os serviços de intervenção; b) avaliação dos efeitos da intervenção na comunicação e no comportamento de auto-estimulação das crianças; c) comparação entre as crianças que receberam o atendimento daquelas que não receberam; d) avaliação dos efeitos da intervenção sobre as famílias que receberam os serviços. Participaram dos estudos 24 crianças e suas famílias. Os resultados em todas as frentes mostraram que o modelo de intervenção implementado contribuiu para o desenvolvimento das crianças, ampliando seus recursos de comunicação e reduzindo seus comportamentos de auto-estimulação. Os dados obtidos com 90% das famílias revelaram que a presença do interventor em suas residências foi o auxílio mais importante que receberam.

Murdoch (1994) avaliou o desenvolvimento de uma criança surdocega decorrente de prematuridade e baixo peso, na faixa etária de 14 meses, que participava desde seu diagnóstico, do programa de intervenção individualizada com professores especializados. O objetivo inicial deste estudo foi verificar o efeito da intervenção no potencial de aprendizagem da criança; depois, buscou-se identificar as dimensões dos comportamentos compensatórios mais relevantes da criança. Parte da intervenção foi estruturada com questões relacionadas às escalas de avaliação do desenvolvimento ou listas de questões copiladas depois das visitas. Os resultados evidenciaram que na prática as escalas focalizavam o que a criança não fazia e fracassavam em relacionar os comportamentos por ela apresentados. Além disto nem todos os itens das escalas puderam ser avaliados porque estavam relacionados a informações visuais e auditivas ou presumiam algum resíduo. Os dados mostraram que a criança utilizava sons e movimentos para interagir e os adultos respondiam da mesma forma; entretanto, não atendiam quando a criança requeria mais interação. A criança passou a responder com maior frequência às informações auditivas, com turnos mais frequentes de diálogo oral. Respondia de forma menos intensa à luz e demonstrou conhecer o espaço da sala.

O estudo empreendido por Mar e Sall (1995), com três surdocegos entre 7 a 10 anos de idade, teve por objetivo implementar um programa de intervenção que fornecesse oportunidades crescentes aos surdocegos para se integrarem em atividades sociais na escola e na comunidade com crianças não deficientes da mesma idade. A pesquisa teve três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. Os resultados revelaram que inicialmente a comunicação, as

habilidades adaptativas e sociais das crianças surdocegas encontravam-se severamente atrasadas em relação às crianças da mesma faixa etária. Os dados evidenciaram que os programas de intervenção podem facilitar a identificação e o envolvimento crescente de surdocegos em atividades sociais com outras crianças. Por conseguinte, é fundamental que haja disseminação de informações, realização de encontros com a equipe colaborativa, treinamento em serviço e implementação de rotina acadêmica e social visando garantir condições adequadas à ampliação dos contatos dos surdocegos com o meio.

Marks (1998), em sua revisão teórica, afirma que a literatura relativa à motivação em crianças deficientes é limitada e não tem sido realizado estudo específico sobre motivação em crianças surdocegas congênitas. O autor analisou 13 fatores de riscos da surdocegueira nas experiências de aprendizagem e constatou que estes fatores podem ser superados. Neste sentido, apresentou 24 sugestões a respeito de como evitá-los, entre as quais: estabelecer um vínculo saudável com a criança; proporcionar experiências apropriadas evitando que os surdocegos sintam-se frustrados; incentivar seus esforços; compreender como a surdocegueira afeta o desenvolvimento; recompensar o comportamento independente; identificar e reprimir os substitutos (pessoas que tendem a executar as atividades no lugar das crianças); promover estímulos multisensoriais, etc. O autor concluiu que a dupla privação sensorial rouba a oportunidade de aprendizagem natural, incidental e cria a necessidade de estabelecer outras bases para a aprendizagem. Ressalta que muitas vezes os profissionais promovem a dependência das crianças surdocegas por esperar pouco delas.

Cader e Costa (2000) desenvolveram um estudo com o objetivo de ampliar os meios de comunicação, através da aquisição da Libras, das letras do alfabeto associadas a dactilologia na identificação de atividades e situações de sala de aula. Participaram três alunos matriculados em escola especial de Brasília, com deficiência auditiva e visual, na faixa etária de 04 a 08 anos, por um período de 11 meses. Verificou-se, com base nos dados obtidos, a superação das dificuldades de locomoção e de aversão ao contato físico e reconhecimento do próprio nome e dos colegas a partir das fichas de chamada. As autoras concluíram a importância da Libras no desenvolvimento da comunicação e na estimulação da fala.

Gadagbui (2001) descreve o atendimento a 10 alunos surdocegos, sete dos quais cegos e surdos profundos, na faixa etária de 10 a 25 anos, em Ghana, na África. Os alunos apresentavam movimentos estereotipados e apenas uma aluna apresentava vocabulário verbal. Os alunos mais comprometidos eram atendidos em programas individuais, os demais em grupo de até três alunos por professor. As atividades educacionais e de vida diária foram propostas por meio de movimentos corporais, quando possível através da língua de sinais,

sistema Braille, escrita, gestos e enfoques multissensoriais. Os programas estavam voltados para o desenvolvimento de habilidades profissionais, atividade de vida diária, orientação e mobilidade, educação física, higiene, jardinagem, cozinha e Braille. A autora relata a necessidade de formação específica em surdocegueira, uma vez que os professores que atuam na área possuíam formação geral e outros em educação de cegos.

Nota-se nos estudos supramencionados que a singularidade da surdocegueira decorre do prejuízo no processo de desenvolvimento por falta de comunicação e de interação social no ambiente. Assim, enquanto o surdo utiliza o campo visual-espacial como principal via de acesso às informações e de estabelecimento das interações com o ambiente físico e humano e o cego utiliza o campo auditivo-temporal, o surdocego necessitará aprender a utilizar os sentidos remanescentes e/ ou os resíduos auditivos e visuais, descobrindo sua via de acesso às informações significativas e necessárias a sua sobrevivência.

Os estudos mencionados revelaram, também, que o surdocego, quando estimulado precocemente, adquire comportamentos sociais mais adequados do que aqueles que não recebem atendimento precoce. Portanto, a característica da interação da pessoa surdocega com o ambiente, freqüentemente marcada pela carência de estímulos, pode desencadear um desenvolvimento atípico, compatível com os limites impostos pela deficiência. Isto é, a perda auditiva impede a pessoa surdocega de responder às demandas primárias da família e o comprometimento visual desencadeia a limitação na exploração sensório-motora do seu ambiente.

Os estudos que focalizaram os resultados de intervenção evidenciaram que o processo de aprendizagem da via de comunicação exige atendimento especializado, estimulação específica e individualizada. Neste processo, os adultos "[...] são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo" (VYGOTSKY *et al.* 1988, p.27). A falta ou pouca estimulação dos adultos poderá prejudicar a participação ativa do surdocego com o ambiente e a carência desta interação poderá limitar a capacidade dos outros sentidos. Neste contexto, o aspecto das condições biológicas de cada criança deve ser considerado. No entanto, como defende Vygotsky (1995), jamais poderá ser um empecilho ao desenvolvimento, mas deve impulsioná-lo através de processos de compensação psíquica e física. O estudo realizado por Curtis e Donlon (1983) exemplifica esta situação em relação a aprendizagem e desenvolvimento da fala. Este estudo mostra que de 49 crianças surdocegas, 8 (23%) apresentaram deficiência auditiva leve, que permite o desenvolvimento da fala; no entanto, apenas uma criança (3%) adquiriu a fala como recurso de comunicação expressiva e receptiva. Segundo os autores, este resultado leva a inferir que as demais crianças foram

encaminhadas a programas destinados a múltiplos deficientes, os quais não possuíam programas especiais para a aprendizagem da fala. Desta forma, os comportamentos apresentados por crianças surdocegas e descritos na literatura podem ser decorrentes não da deficiência em si, mas da relação entre a forma, o método e o conteúdo das interações e experiências vivenciadas no ambiente. Curtis e Donlon (1983) ressaltaram que a incidência dos efeitos da surdocegueira não pode ser considerada pelos profissionais como prejuízos adicionais, mas precisam ser avaliados segundo as condições e as experiências de vida dos surdocegos.

A questão que ora se coloca, segundo Telford e Sawrey (1988), é que, quando a visão e audição estão gravemente comprometidas, os problemas de aprendizagem e a adaptação ao ambiente se multiplicam. Neste caso, as trocas interativas do surdocego precisam estar orientadas para o desenvolvimento dos sentidos remanescentes, entre eles o cutâneo, cinestésico e o gustativo (algo não tão inédito, pois Pestalozzi em 1780 utilizou o sentido gustativo para ensinar as letras).

Myklebust (1971), afirma que, quando faltam os sentidos à distância, o tato assume o papel de sentido guia, sendo complementado pelos sentidos remanescentes na exploração e no estabelecimento de contatos com o mundo exterior. Como lembra Vygotsky (1995), é preciso proporcionar estímulos apropriados segundo a singularidade de cada pessoa. Telford e Sawrey (1988) destacam a importância de despertar na criança, por meio de outros canais sensoriais, o desejo de aprender. É, preciso, portanto vencer "[...] o isolamento do indivíduo surdo-cego e só depois de ter sido estabelecido o contato efetivo e o seu isolamento ser reduzido é que a instrução formal se torna possível" (TELFORD e SAWREY, 1988, p. 503). Para isto é necessário estabelecer uma relação de confiança, na qual os professores utilizem suas competências adicionais "especializadas em surdez e cegueira para ajudar o aluno a desenvolver suas próprias competências pessoais e sociais", conforme destacam McLetchie e Riggio (2002, p.146).

Telford e Sawrey (1988) colocam uma perspectiva que requer o investimento no processo de formação e treinamento de profissionais para atuarem com crianças surdocegas. Nesta linha vários estudos foram desenvolvidos, entre eles os de Tweedie e Baud (1981), Ayres e Fredericks (1991), Freeman (1991), Michael e Paul (1991), Watkins e Clark (1991), Maxson *et al.* (1993), McLetchie e MacFarland (1995), Bruce (2002) e McLetchie e Riggio (2002).

Tweedie e Baud (1981) resgataram o significado da legislação federal americana de 1969 e seus efeitos no campo da surdocegueira (treinamento de professor, programas para

pais, serviços diretos e indiretos para surdocegos). Desenvolveram um estudo com o objetivo de levantar e avaliar os serviços oferecidos e as expectativas dos profissionais em relação à área e determinar as futuras direções para a educação dos surdocegos do ponto de vista dos profissionais. Foram enviados 439 questionários que geraram 67 respostas para atender o primeiro objetivo, e 70 respostas para o segundo. Os resultados apontaram que os surdocegos estavam sendo atendidos em programas para deficiência múltipla, deficiência mental severa e profunda; o treinamento dos pais e a detecção precoce foram uma tendência relatada. Os dados revelaram a necessidade de ampliar os serviços rurais. Algumas reações pessimistas foram levantadas em relação à redução dos investimentos federais nesta área. Os dados mostraram a necessidade crescente de programas nas áreas pré-vocacional, vocacional e habilidades de socialização baseados na comunidade e na cooperação entre agencias.

Ayres e Fredericks (1991) descreveram o Projeto de Assistência Técnica [*TASH - Technical Assistance Project*] designado para beneficiar crianças e jovens surdocegos, através da oferta de assistência técnica para as pessoas envolvidas com avaliação, planejamento e implementação de técnicas junto aos surdocegos que se encontravam em transição da pré-escola para a idade adulta. O TASH fundamenta-se na avaliação das necessidades dos alunos e prioriza assistência técnica que responda às necessidades e desejos de treinamentos dos coordenadores e de sua equipe. A avaliação do TASH do período de 1987-1988 aponta que 2763 alunos surdocegos foram alcançados e 641 membros da equipe participaram das atividades do TASH. Entre os itens abordados pela assistência técnica estão: treinamento vocacional, comunicação, orientação e mobilidade, gerenciamento de comportamento, desenvolvimento infantil, avaliação, entre outros. Os resultados indicaram que o projeto tem sido um sucesso e que oferece uma abordagem viável para o desenvolvimento de outros programas de treinamento.

Freeman (1991), em sua revisão teórica, aborda as implicações da surdocegueira no desenvolvimento e defende o trabalho colaborativo entre família e profissionais na avaliação, planejamento, implementação e acompanhamento do programa de atendimento personalizado ao surdocego. A autora resgata também a contribuição de van Dijk e sua relevância para o processo de desenvolvimento da comunicação em crianças surdocegas.

Watkins e Clark (1991) desenvolveram um estudo com vistas a padronizar um sistema de signos co-ativos com vocabulário básico para crianças surdocegas. O estudo envolveu cinco procedimentos básicos: a) seleção do vocabulário básico, funcional, natural e fácil de ser realizado, cujos símbolos fossem concretos; b) apresentação do vocabulário a pessoas cegas para adaptação; c) apresentação do resultado da adaptação do sinal a pessoas surdas; d)

apresentação do resultado final da adaptação aos surdocegos. O resultado de todo este processo possibilitou a montagem de um vídeo contendo os signos co-ativos que são considerados essenciais para o desenvolvimento do vocabulário inicial da criança surdocega. A utilização deste material tem se mostrado eficiente no treinamento de professores, membros da família e de crianças com dois prejuízos sensoriais. Os autores concluíram que este parece ser um dos caminhos viáveis na superação da barreira da comunicação dos surdocegos.

Maxson *et al.* (1993) desenvolveram um estudo com o objetivo de conhecer a prática desenvolvida por professores de alunos surdocegos nos EUA. Foi encaminhado para os professores um questionário abordando itens relacionados a método de ensino, avaliação da prática com estudantes, avaliação e flexibilidade nos métodos de ensino e métodos preferidos para o ensino de certas habilidades. Apenas 20% dos professores responderam os questionários: ao todo foram 125, de 25 estados. Os professores participantes atendiam um total de 568 surdocegos na faixa etária de dois a 25 anos de idade. Os resultados indicaram que 82% dos professores possuíam objetivos específicos de ensino e eram flexíveis em sua abordagem; 79% usavam mais de um método de ensino, principalmente orientação funcional. Quanto à modificação do método, 94% alteravam o método, 1% nunca realizou nenhuma alteração no conteúdo ou no ensino e 5% não responderam. A observação informal foi utilizada por 55% dos professores para avaliarem os alunos e seus próprios métodos de ensino, fato que implica no atendimento altamente individualizado. A repetição foi o método de ensino preferido pelos professores (58%), o método experimental ficou em segundo lugar e por último a análise de tarefas. Em relação à via de recepção sensorial os professores enfatizaram a repetição em primeiro lugar e o uso de objetos concretos em segundo. Os autores concluíram que os professores se pronunciaram mais em relação à estrutura das tarefas do que sobre a via de recepção das informações. Quanto à modalidade de linguagem mais promissora para a educação do surdocego, enfatizaram que a língua de sinais é a mais adequada, porém não se posicionaram em relação à própria habilidade em sinais para ensinar seus alunos. Este aspecto demanda mais pesquisas objetivando determinar a influência do nível do domínio da língua de sinais pelos professores no método de ensino para uma tarefa específica.

McLetchie e MacFarland (1995) discutiram a importância da formação dos professores em educação especial como uma forma de garantir serviços de alta qualidade para estudantes surdocegos. Defenderam a necessidade do acesso dos professores ao conhecimento das habilidades adequadas e específicas para o exercício profissional com surdocegos, entre os quais: o conhecimento sobre o efeito combinado de surdez e cegueira e as adaptações

apropriadas para cada caso. Segundo os autores, há poucos cursos de graduação voltados para a formação do professor para atuar com surdocegos, em decorrência da baixa incidência da surdocegueira e da diversidade da população em relação às outras deficiências. Mas grave: sem o incentivo federal, as universidades poderão reduzir ainda mais a oferta de programas de preparação e treinamento profissional. Os autores defenderam, também, a necessidade de realizar estudos qualitativos e quantitativos para determinar a eficácia do impacto do programa de formação de professores em educação especial no atendimento aos surdocegos, uma vez que esta eficácia é avaliada pelo progresso do estudante.

Bruce (2002) realizou um estudo com o objetivo de conhecer a concepção e a prática de duas professoras de crianças surdocegas pré-lingüísticas bem como avaliar a eficácia do programa de treinamento colaborativo. As participantes tinham apenas experiência com educação especial de surdos, deficientes mentais e múltiplos. A pesquisa teve três fases: pré-intervenção (observação e gravação em fita de vídeo da prática das professoras em sala de aula); intervenção (discussão sobre a prática das professoras tendo como suporte as gravações) e pós-intervenção (entrevista sobre a concepção das professoras a respeito de comunicação e intervenção). Dos oito tópicos selecionados para discussão, as professoras deram mais ênfase a dois: atividades de rotina e características individuais e demonstraram interesse em conhecer uma seqüência de desenvolvimento e ensino que poderia servir de base para orientar o trabalho em sala de aula. Os dados revelaram que as professoras valorizavam os estudos de caso e que gostariam de conhecer outros casos de surdocegos. Enfatizaram a oportunidade que tiveram em conhecer informações básicas da surdocegueira e da comunicação segundo os aspectos de forma, função, conteúdo e contexto e sua relação com as necessidades específicas dos alunos. O autor concluiu que o treinamento dos professores é mais eficiente quanto envolve aspectos teóricos, demonstração de habilidades, possibilidade de praticar, observação e reflexão sobre a própria prática, conforme estudo desenvolvido por Joyce e Showers (1980, apud BRUCE 2002).

O estudo de McLetchie e Riggio (2002) indicou que o trabalho com surdocegos requer a implementação de técnicas altamente especializadas e personalizadas. Defenderam que os professores de surdocegos devem ter competências adicionais especializadas que permitam oferecer condições educacionais com qualidade para esta população. Ao discutirem a formação dos professores, apresentaram uma relação de conhecimentos e habilidades imprescindíveis ao profissional, entre elas: identidade pessoal, relacionamento, auto-estima, desenvolvimento de conceitos, comunicação, audição e visão, orientação e mobilidade, ambiente e materiais e conhecimento profissional. Todas estas competências fazem parte do

Núcleo Comum de Competências apoiado pelo Conselho para Crianças Excepcionais [*Council for Exceptional Children*], tendo sido realizados os complementos adicionais para a preparação de professores em educação especial de surdocegos.

Nota-se nos estudos sobre formação profissional a necessidade de cursos específicos na área da surdocegueira. O trabalho de Bruce (2002) evidencia o treinamento de professores partindo da prática desenvolvida por eles, pontuando os aspectos teóricos, demonstrando habilidades, exercitando os conhecimentos no cotidiano da sala de aula, observando e refletindo sobre a própria prática como sendo estratégias que garantem maior eficiência nos programas de treinamento dos professores. Na proposta de Bruce (2002), evidencia-se uma alternativa de trabalho colaborativo com os professores, na medida em que parte do conhecimento e prática deles na busca de compreender, aprimorar e sistematizar o próprio trabalho.

Estudos desenvolvidos por Giangreco *et al.* (1993), Cloninger e Giangreco (1995), Luiselli *et al.* (1995) e Giangreco *et al.* (1997), avaliaram os casos de inclusão de surdocegos na rede regular de ensino. A pesquisa desenvolvida por Giangreco *et al.* (1993) com 19 professores do ensino regular que tinham um aluno surdocego em sua classe revelou que inicialmente todos os professores foram resistentes em relação à presença do surdocego. No final do ano letivo, 17 professores tornaram-se mais positivos e eventualmente concordaram com o planejamento junto com a equipe de apoio. Entre os benefícios relatados encontram-se: o crescimento da responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno surdocego e pela sua interação com a classe e a aprendizagem de habilidades e técnicas necessárias para ensiná-los.

A revisão teórica sobre inclusão realizada por Cloninger e Giangreco (1995) discutiu a definição de inclusão e seus aspectos positivos no desenvolvimento de alunos surdocegos, dos professores e dos alunos não deficientes. Defenderam a importância dos serviços de apoio para os alunos surdocegos, suas famílias e para os professores do ensino regular, sendo que o sucesso da inclusão requer a implementação de um conjunto combinado de práticas colaborativas entre a família e a equipe de trabalho para o planejamento da transição e a adaptação do currículo. Os autores concluíram a revisão enfatizando a necessidade de expandir as oportunidades de acesso dos surdocegos na sociedade, o que será possível mediante formação e treinamento de profissionais que atuaram em colaboração com a família na implementação de práticas menos excludentes.

Luiselli *et al.* (1995) descreveram o projeto *NECPP – New England Center Pilot Project* cujo objetivo é fornecer assistência técnica e treinamento para profissionais que atuam em escolas inclusivas. O projeto envolveu quatro fases: a) definição dos papéis e das

responsabilidades de toda a equipe; b) avaliação da criança, meio e família; c) assistência técnica semanal ou duas vezes por semana dependendo da preferência e localização geográfica da escola. (A meta desta fase era oferecer estratégias de ensino que promovessem a inclusão do surdocego nas atividades da classe); d) avaliação e acompanhamento dos resultados do projeto. Os resultados obtidos evidenciaram benefícios para oito crianças surdocegas que participaram deste projeto. Os autores concluíram que quando os serviços não podem ser providenciados há um grande risco das necessidades dos surdocegos não serem atendidas.

Giangreco *et al.* (1997) avaliaram a opinião de pais e especialistas sobre a prática dos serviços oferecidos aos surdocegos matriculados na rede regular de ensino. Os dados foram coletados a partir de pessoas afiliadas em 13 escolas públicas (urbanas, suburbana, rural e educação à distância) de quatro Estados americanos. Participaram 119 membros de equipes (pais, patologistas da linguagem, médicos, etc) que atendiam alunos surdocegos, na faixa etária de 4 a 20 anos. Utilizou-se um questionário com 20 itens sobre a atitude e aspectos educacionais relacionados aos serviços de apoio oferecidos aos surdocegos incluídos. Os itens tinham uma opção de resposta "não conheço", que foi assinalada por 53% dos entrevistados, 28% dos quais comentaram por escrito o desconhecimento sobre os serviços relacionados. Os resultados indicaram vários níveis de concordância e discordância entre e dentro dos grupos. Segundo os professores, o objetivo dos especialistas é diferente do objetivo do professor de sala de aula, além disto interrompem o programa e a rotina da classe e muitos especialistas usavam procedimentos e técnicas estigmatizantes. Na opinião dos pais, havia uma insatisfação em relação ao procedimento adotado por inúmeros profissionais; havia fragmentação dos serviços e muitos especialistas excluía a participação deles no processo. Os autores concluíram que os resultados deste estudo não minimizam a importância dos serviços especializados para algumas crianças com deficiência, porém sugerem que o uso e a implementação destes serviços necessitam ser reavaliados.

Todas as questões mencionadas anteriormente desencadeiam conseqüências na aprendizagem e desenvolvimento das habilidades sociais e capacidades acadêmicas do surdocego. Neste contexto e, especificamente, neste momento histórico em que se discute a viabilização das condições físicas, estruturais, legais e profissionais para implementar a inclusão, cabe à SEESP/MEC orientar os profissionais da área educacional quanto às metas e aos princípios dos atendimentos e às Secretarias de Educação de cada unidade da Federação, rever as condições de modulação de professores para a área da surdocegueira, permitindo e garantindo a presença da figura do guia-intérprete e de atendimentos individualizados quando

for o caso. Finalmente, cabe à escola a tarefa de elaborar e implementar procedimentos de ensino que viabilizem o acesso à informação e ao currículo escolar, através do desenvolvimento de estratégias alternativas de comunicação.

Definindo alguns termos inter-relacionados à comunicação.

O foco principal deste item refere-se a definição da terminologia presente na discussão do desenvolvimento de um sistema de expressão de idéias e sentimentos. Os conceitos de: linguagem, língua, fala, comunicação, gestos, sinais, são inerentes ao presente estudo.

Linguagem

É um sistema simbólico usado como meio de comunicação, de expressão de idéias, sentimentos e modos de comportamentos, dentro de uma cultura específica. A linguagem consiste na capacidade humana de produzir seqüências que transmitam significados, como lembra Behares (1987). Segundo Law (2001), a linguagem possui seis componentes, identificados como: fonologia, prosódia, sintaxe, morfologia, semântica e pragmática. Todos estes componentes estão inter-relacionados e o tratamento de cada um de forma isolada é apenas um aspecto didático utilizado para estudos. Estes componentes caracterizam a especificidade de cada linguagem enquanto um patrimônio cultural da humanidade.

Língua

Segundo o Dicionário Aurélio, língua é um conjunto de palavras e expressões usadas por um povo de uma determinada região (FERREIRA, 1986). A língua possui um conjunto de regras gramaticais que permitem seu registro tornando-a imortal (STORIG, 1990). A língua otimiza e maximiza o exercício da linguagem, pois permite a troca de informações do homem com seu ambiente. As formas de expressão de línguas afins podem seguir um princípio homogêneo, no entanto serão distintas foneticamente. Como exemplo pode-se citar o português falado em Portugal e o do Brasil.

Fala

Falar é uma ação que inclui componentes fisiológicos e lingüísticos na produção verbal realizada pela emissão de sons. O componente fisiológico refere-se a capacidade de articulação da produção verbal (abertura da boca, posição da língua, etc.), enquanto o segundo vincula-se à estrutura da língua, ao sistema fonológico usado pelo grupo social (LAW, 2001).

Para Vygotsky *et al.*(1988), a fala é uma manifestação material da linguagem, assume um papel organizador do pensamento, desempenha uma função no planejamento e execução de uma dada ação; com isto, exerce uma função instrumental na organização do comportamento.

Comunicação

O termo comunicação refere-se a algo que tem início bem antes do desenvolvimento e assimilação da fala ou dos sinais como meios de expressão. A comunicação abrange a fala e a linguagem, porém não se limita a elas, conforme destaca Law (2001). Por meio da comunicação expressa-se a intenção de obter e compartilhar informações sobre acontecimentos, pessoas, objetos, situações. A comunicação é receptiva e expressiva, podendo ser utilizados os mesmos recursos de transmissão e recepção da informação.

A comunicação ocorre por meio da linguagem corporal, por gestos expressivos, indicativos e demonstrativos, através de processos convencionais determinados culturalmente (fala, escrita, sinais, signos, símbolos), por aparelhamento técnico especializado sonoro ou visual. Para McInnes e Treffry (1997) o desenvolvimento da comunicação está relacionado à habilidade da criança em perceber os efeitos de suas tentativas de interação com o ambiente.

Gestos

Os gestos são movimentos corporais realizados pelas pessoas para comunicar, ressaltar ou enfatizar uma determinada informação em um contexto específico. Estes movimentos e expressões contextuais, geralmente, são universais e são utilizados para exprimir idéias e/ou sentimentos, para realçar a expressão. Segundo Behares (1987), os gestos não fazem parte de uma unidade convencional de língua. Em geral, os gestos naturais coincidem com o significado que um certo objeto tem para a pessoa em particular. Para isto as pessoas utilizam recursos como o arqueamento de sobrancelhas, dar de ombros, assumir determinada postura corporal, forçar a abertura dos olhos, tencionar músculos, alterar a fisionomia, etc. como uma forma de reforçar ou destacar o assunto veiculado, tornando-o mais claro.

Sinais

Os sinais constituem-se em unidades convencionais integradas a um sistema lingüístico articulado, que serve para transmitir idéias e/ou sentimentos em um campo espacial-visual definido (BEHARES, 1987). É um sistema constituído de signos e símbolos com sentido convencional segundo seu grupo de origem. Estes signos e símbolos são integrados à forma lingüística e constituem-se na essência da linguagem de sinais utilizada por pessoas surdas. Os sinais não são universais. Eles representam um grupo de pessoas de uma determinada

região geográfica.

De posse das informações supramencionadas passar-se-á a descrição dos principais recursos de comunicação utilizados por pessoas surdocegas. Ressalta-se que o trabalho com crianças surdocegas visa desenvolver, inicialmente, a habilidade de comunicação, capacitando-as a manter uma interação significativa com o ambiente. Não é preocupação deste estudo, nem da literatura da área, priorizar o desenvolvimento de uma língua, mas ampliar os recursos de comunicação.

Sistemas alternativos de comunicação utilizados com surdocegos.

A questão do contexto lingüístico presente na sala de aula é um dos graves problemas enfrentados pelo aluno com alguma deficiência sensorial. Particularizando para o aluno que possui prejuízo auditivo e visual, o processo de comunicação inicial certamente será severamente afetado, uma vez que o acesso à informação ocorre por outras vias sensoriais distintas daquela veiculada majoritariamente no meio sócio-cultural. Segundo a teoria de van Dijk (1968), este aspecto pode ser amenizado com o desenvolvimento da abordagem co-ativa, que permite à criança desenvolver a consciência da existência, efeitos e funções da comunicação no ambiente.

A partir da consciência do papel da comunicação no ambiente, as pessoas surdocegas poderão utilizar vários recursos de comunicação, entre os quais: gestos, sinais, leitura tátil das vibrações produzidas durante a emissão verbal (Tadoma), Braille, dactilologia, objetos de referência, escrita ampliada (ENGLEMAN *et al.* 1998). Em todos, o tato constitui-se na via mais promissora no desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva da criança surdocega com o ambiente. Aliado a este aspecto, todos os recursos de comunicação precisam ser adaptados à singularidade de cada pessoa. Exemplificando: a configuração da mão na dactilologia é realizada sob a mão da criança, de forma que esta perceba a configuração e a orientação da letra. O espaço de sinalização é determinado pela eficiência do funcionamento visual ou pela percepção tátil do surdocego. Há casos em que os sinais precisam ser digitados no próprio corpo da pessoa. O local de realização do sinal será determinado pelas características apresentadas pelo receptor.

Com relação aos recursos de comunicação receptiva e expressiva, foi realizado um estudo por O'Donnell (1991), com o objetivo de levantar informações sobre o perfil de pessoas surdocegas em função das manifestações tardias da síndrome da rubéola congênita. Participaram deste estudo 127 pais de pessoas surdocegas pós-lingüística com a idade acima

de 16 anos. O estudo foi desenvolvido em duas fases. Na primeira estabeleceu-se contato com instituições e famílias por telefone e a segunda consistiu-se no envio de questionários pelo correio para serem preenchidos e devolvidos. O instrumento utilizado foi um roteiro com questões abertas e fechadas e de múltipla escolha. As questões foram divididas em categorias de interesse: perfil (sexo, idade, onde residia, trabalho); implicações da surdocegueira, aspectos clínicos e recursos mais utilizados na comunicação (foram relacionados 10 itens para comunicação receptiva e expressiva). Os dados obtidos neste estudo evidenciaram que os recursos de comunicação receptiva mais utilizados pelos surdocegos eram: língua de sinais (83%), gestos e insinuações táteis (60%), alfabeto digitado na mão (40%), sistema Braille (6%) e contexto (3%). Em relação aos recursos de comunicação expressiva, a pesquisa de O'Donnell (1991) aponta os seguintes resultados: língua de sinais (70%), gestos naturais (55%) e linguagem oral com combinação de outro método (11%). Além disto, constatou-se que 7% não possuíam sistema de comunicação expressiva. Pode-se perceber, neste estudo, o predomínio da língua de sinais como recurso mais utilizado na recepção e expressão das informações de pessoas surdocegas pós-lingüística com o ambiente. Em relação às oportunidades para comunicarem-se, os resultados mostraram que 16% dos entrevistados disseram que não participam de comunicação efetiva no cotidiano. Em relação à comunicação estabelecida no ambiente de trabalho, 23% afirmaram que não há comunicação efetiva, apenas comunicação esporádica e contextual. Portanto, há uma infinidade de recursos de comunicação, os quais serão descritos a seguir.

Língua de sinais

A língua de sinais é uma linguagem que não depende de representação acústica, mas da articulação ou configuração das mãos, do movimento no espaço de sinalização, do local de articulação, da orientação da mão no espaço, tudo isto associado à expressão facial Assim como a palavra, o sinal possui as duas propriedades do significado, ou seja, é portador do significado que mantém uma relação direta com o objeto e do sentido que se relaciona com o contexto (BEHARES, 1987; FERREIRA-BRITO e LANGEVIN, 1995; CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001).

Apesar da variedade lingüística, a língua de sinais durante muito tempo foi considerada universal. Era vista como icônica, sem nenhuma estrutura interna formativa e demasiadamente concreta. No entanto, análises realizadas por Behares (1987) Karnopp (1994), Bellugi *et al.* (2002), reavaliaram esta interpretação dos sinais como icônicos, naturais e universais. Os resultados apontaram que, apesar de apresentarem um caráter icônico, eles

são regidos por regras instituídas socialmente. É uma língua independente da fala em função dos sinais serem estabelecidos através do canal visual-espacial e não pela via oral-auditiva. A SEESP/MEC (BRASIL, 1997) destaca a articulação espacial dos sinais e a percepção visual dos mesmos como um processo que determina os aspectos estruturais da língua.

A estrutura da língua de sinais é denominada de composição quirêmica, sendo constituída de quatro elementos que representam a forma do sinal e de sua leitura: 1) configuração e orientação da(s) mão(s) e braço(s); 2) local de realização da configuração do sinal em relação ao corpo; 3) movimento realizado no espaço de sinalização (rápido, lento, intenso, tipo, frequência...); e, 4) expressão facial própria do sinal. Todos estes elementos possibilitam a descrição, a decodificação e a interpretação do sinal através da leitura do movimento e da articulação do mesmo enquanto uma unidade lingüística essencial da língua de sinais (CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001). Nesta perspectiva, os usuários da Libras "[...] usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários por meio das mesmas dimensões espaciais" (BRASIL, 1997, p.19).

A utilização da Libras na interação com pessoas surdocegas (SC) precisa ser adaptada às condições específicas de cada pessoa. O espaço de sinalização será determinado pela eficiência do funcionamento visual da pessoa. Geralmente, se usa um espaço bastante reduzido, em função de muitos surdocegos não possuírem resíduo algum de visão periférica. O quadrante espacial utilizado pelos surdos é alterado em função da visão residual da pessoa SC. Desta forma, o espaço de sinalização poderá ser periférico (lado esquerdo ou direito do surdocego), centralizado (caso haja visão tubular) ou corporal. Há casos em que os sinais precisam ser digitados no próprio corpo da pessoa SC, em área determinada pelo SC, (geralmente, na palma da mão). Uma outra forma de ter acesso aos sinais consiste em manter as mãos do SC em cima das mãos do interlocutor, de modo que possa perceber a articulação, o movimento, o local e a orientação da mão no espaço de sinalização.

Outra preocupação presente na literatura refere-se ao cuidado que se deve ter com o vestuário. Neste aspecto é destacada a importância do mediador usar cores de roupas que façam contraste com seu tom de pele de modo a otimizar a percepção dos sinais pelo surdocego.

Alfabeto dactilológico

O alfabeto dactilológico, também conhecido como alfabeto manual dos surdos ou alfabeto digital, não é universal. Em geral, pode-se perceber a alteração na articulação dos dedos para representação dos caracteres nos alfabetos utilizados em diferentes países. Alguns caracteres se mantêm e outros não. O alfabeto utilizado no Brasil possui 25 caracteres nos quais há alteração da articulação da mão, do movimento, da orientação e do local de sinalização. Os caracteres correspondem aos grafemas da língua oral e são utilizados para designar um certo significado que não tem um sinal lexical específico. Para isto, utiliza-se a soletração digital das letras da palavra em evidência, por exemplos nomes próprios e as unidades de medidas. A palavra “centímetro” se soletra "C.M." (COSTA, 1994).

Keller (1939) descreve como utilizava o alfabeto dactilológico para se comunicar:

Quem lê para mim ou conversa comigo, vai compondo as palavras fazendo as letras com as mãos, segundo este alfabeto. Eu ponho a mão na sua, muito de leve, para não impedir os movimentos. Com o tacto percebem-se as diferentes posições da mão, do mesmo modo que com a vista. Não sinto as letras em separado, mas agrupamento em palavras, tal como toda a gente que lê com os olhos. A prática traz notável agilidade aos dedos (KELLER, 1939 p. 78).

Assim, o espaço para soletração de palavras através do alfabeto dactilológico com pessoas SC será determinado pela visão residual e por meio do tato. Geralmente, quando os SC não conseguem distinguir visualmente as letras, eles o fazem por meio do toque; desta forma, acompanham as articulações de cada letra realizada, como exemplifica Keller (1939).

Sistema Braille

O sistema Braille foi criado em 1825, na França, por Louis Braille. É um código universal de leitura tátil e de escrita usado por pessoas cegas (BRASIL, 2001c). O criador deste sistema ficou cego aos três anos de idade, em decorrência de um acidente doméstico. O sistema de leitura e escrita Braille tem por base a Cella Braille. Esta Cella é formada pela combinação de seis pontos dispostos em duas colunas paralelas, isto é, uma matriz de base 3 X 2, que sobressaem do papel. Nesta estrutura são geradas 63 combinações que viabilizam a leitura-escrita Braille por parte dos cegos, possibilitando o acesso ao conteúdo de todas as disciplinas (português, matemática, física, química, etc.). Na opinião de Miles e Riggio (1999), o sistema Braille é muito complexo, pois a combinação dos pontos não representa

apenas as letras do alfabeto, mas também os símbolos de pontuação, acentuação e indicação de letra maiúscula (esta é bastante similar à indicação da letra "K"; enquanto o sinal de maiúscula envolve os pontos 4 e 6, a letra "K" é marcada com os pontos 1 e 3. Por causa dessa semelhança, no início da alfabetização em Braille, é comum o sinal de maiúscula ser lido como letra "K"). A estética Braille é universal. Em termos de registro escrito segue os padrões da língua do país.

Segundo Miles e Riggio (1999) a aprendizagem do sistema Braille exige concentração e atenção a aspectos sutis da escrita e leitura, requer habilidade cognitiva e uma percepção tátil bem desenvolvida. Além destes aspectos, o usuário do sistema Braille precisa ter uma excelente orientação espacial, pois esta será o suporte no processo de leitura do registro em Braille.

A produção em Braille pode ser feita utilizando diferentes recursos; os mais comuns são: reglete e punção, Brailler (máquina Braille modelo Perkins). Sua leitura é realizada com a ponta do(s) dedo(s) indicador (es). O(s) dedo(s) desliza(m) levemente sobre as linhas escritas, identificando por meio de movimentos horizontais, sagitais e de pressão, as configurações de pontos que formam cada palavra (MILES e RIGGIO, 1999).

Sistema Braille digital.

O sistema digital Braille possui a mesma estrutura e o signo gerador do sistema Braille padrão, ou seja, é composto de uma cela e seis pontos em relevo. A distinção ocorre no local de registro dos pontos. Assim, no Braille digital utiliza-se o próprio corpo da pessoa SC, especificamente a mão (VILLARROEL, 1995).

Para realização do Braille digital a pessoa utiliza a mão direita fechada, na posição horizontal, com o dedo indicador e médio, distendidos e paralelos. A posição é equivalente a letra "U" do alfabeto dactilológico brasileiro. Nesta posição a pessoa SC receberá a informação, que será transmitida pelo interlocutor por meio da marcação do signo gerador do Braille (seis pontos). Para tanto, o interlocutor utilizará o dedo indicador para escrever a palavra mediante o toque. A marcação do sistema Braille ocorre a partir da primeira falange do dedo indicador (parte de cima), este será o ponto 1, correspondente a letra "A"; os demais seguem a seqüência. Assim, como em cada dedo há três falanges, os dois dedos representarão a cela Braille e cada falange o espaço destinado a cada ponto. A comunicação ocorre através da soletração de cada palavra. Esse sistema é utilizado por SC na interação com cegos, ou com pessoas que só dominam o sistema Braille. A Figura 3.1 exemplifica a soletração de uma

palavra através do Braille digital.

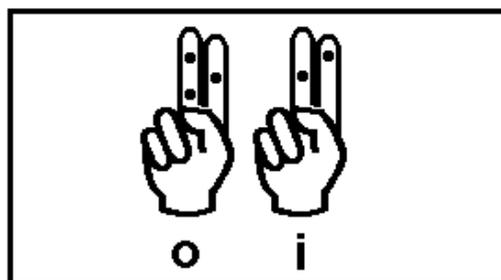


Figura 1.1 - Ilustração do uso do sistema Braille digital.

Escrita ampliada.

Este processo consiste na ampliação de textos, frases, palavras, sílabas e letras. A ampliação pode ser impressa ou manuscrita com letra grafada em caixa alta (maiúscula). No caso da ampliação impressa, o tamanho pode variar entre 20 a 48; acima deste valor torna-se difícil a reprodução do material, além de tornar difícil a identificação da palavra pelo surdocego. No caso da ampliação realizada à mão, utilizam-se letras maiúsculas (caixa alta) variando o tamanho de 1 a 15 cm. Antes de utilizar este recurso é importante conhecer a capacidade de discriminação visual do SC (McLETCHE e RIGGIO, 2002).

Escrita alfabética na palma da mão.

Este processo consiste no registro das letras em caixa alta (maiúsculas) do alfabeto ocidental na palma da mão da pessoa SC. O mediador apóia a mão do SC e em seguida, com o dedo indicador, realiza os movimentos necessários à identificação das letras de cada palavra. Geralmente, o SC utiliza este recurso com pessoas que não conhecem o alfabeto dactilológico ou o sistema Braille. A Figura 1.2 ilustra os movimentos necessários para o traçado das letras na palma da mão.

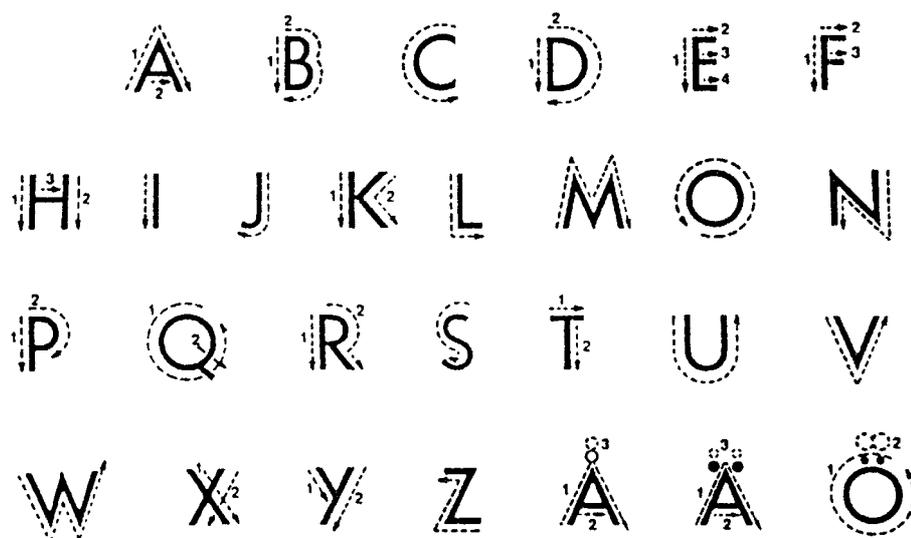


Figura 1.2 - Ilustração dos movimentos para o registro das letras na palma da mão.

Tadoma.

Este sistema de comunicação também é conhecido como "método de vibração"; ocorre mediante a percepção tátil das vibrações produzidas durante o ato de falar. A origem da palavra Tadoma surgiu do trabalho desenvolvido por Sophie Alcorn com duas crianças surdocegas, **Tad** Chapman e **Oma** Simpson. A junção do nome das duas crianças deu origem à palavra "Tadoma". O procedimento deste sistema de comunicação consiste no treino de identificação tátil da vibração e da posição fonoarticulatória dos sons vocálicos e consonantais. Para isto a pessoa precisa ser treinada a posicionar sua mão no rosto do mediador. Tendo a mão em "L", deverá posicionar o polegar próximo aos lábios e o dedo indicador na face, tendo os demais dedos contato com o queixo/pescoço. Inicialmente utilizam-se as duas mãos e com o treino a pessoa SC poderá utilizar apenas uma (ENGLEMAN *et al.* 1998). Segundo Keller (1939),

"O tacto era o único recurso para ler os lábios de minha mestra. Pelo tato, apenas, tinha de aperceber-me do movimento dos lábios, da vibração da garganta e da expressão do rosto dela. Não raro este recurso era impotente. Eu me via na contingência de ficar horas inteiras, repetindo a mesma palavra, até que ela fosse inteligível. Era preciso exercitar-me assiduamente e sem desânimo" (p.77).

O bebê pode ser estimulado a perceber a produção da fala desde os primeiros meses de

vida. Para isso é importante que o mediador fale com o bebê no colo, pois assim ele perceberá as vibrações do seu corpo ao mesmo tempo em que poderá estimulá-lo a passar a mão no rosto do interlocutor visando ampliar a percepção dos movimentos da face, dos lábios e da língua e relacioná-los às vibrações. O ensino e a aprendizagem do Tadoma exige muita concentração e treino fonoarticulatório de emissão e produção dos sons, além de uma sensibilidade e discriminação tátil bem desenvolvida.

Objetos de referência.

Objetos de referência são símbolos concretos (brinquedos, peças do vestuário, chave, utensílios domésticos) utilizados para indicar atividades a serem realizadas, bem como representar objetos reais, pessoas e situações (BLOOM,1990; ENGLEMAN *et al.* 1998). Eles podem ser utilizados com crianças SC e com múltipla deficiência. Em alguns casos utiliza-se o objeto de referência associado ao registro escrito ampliado ou ao sistema Braille. No entanto, inicialmente, a criança terá no objeto de referência – sempre utilizado de maneira contextualizada - uma forma de perceber os acontecimentos do dia e um recurso inicial de comunicação. Todos os objetos de referência são tridimensionais; em alguns casos a criança consegue realizar a transição para objetos dimensionais e, posteriormente, para representações abstratas; conforme o trabalho de Ridler (1989). Assim, quando a criança apresenta condições, os objetos são substituídos por representações simbólicas, que consistem em desenhos, fotos, contornos do próprio objeto de referência, registro escrito ampliado ou Braille e sinais. Em alguns casos é possível adotar representações mais abstratas, por exemplo, utilização do sinal de banheiro para indicar que quer ir a este local; utilização do gesto de escrever para evidenciar que quer um lápis, giz ou outro material necessário a produção escrita.

Audição e fala.

Este recurso de comunicação é viabilizado no caso da criança SC apresentar ganhos auditivos mediante a utilização do aparelho auditivo. Neste caso, o mediador deverá falar devagar e de forma clara, de preferência em um local tranquilo sem muito barulho ou ruído, pois o AASI amplia todos os sons do ambiente, podendo incomodar e irritar a criança.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E TÉCNICAS ESPECÍFICAS NOS PROGRAMAS IMPLEMENTADOS.

A teoria do desenvolvimento da consciência da criança surdocega e com múltipla deficiência, através dos símbolos, defendida por van Dijk (1968), é o suporte básico para os trabalhos desenvolvidos na área. Nesta abordagem valoriza-se o movimento com e sem apoio, a comunicação da criança com o ambiente e o desenvolvimento da estrutura e organização da rotina diária das crianças. Busca-se evitar que os acontecimentos sejam sempre imprevisíveis para o surdocego. Van Dijk (1968) trabalhou com crianças com seqüelas da rubéola congênita, com carências comunicativas severas. Os participantes de seu estudo são descritos como crianças que, "[...] ficavam geralmente estendidas no chão girando o corpo em movimentos das pernas, brincavam com a luz que passava pelas frestas, movimentavam os dedos e balançavam-se de um lado para outro[...]" (van DIJK, 1968, p. 2). Segundo o autor, é fácil descrever os comportamentos que os surdocegos apresentam; porém, vencer a principal barreira, a dificuldade de comunicação, despertando neles o interesse pelo ambiente e por outras pessoas, é um desafio a ser assumido por todos os envolvidos neste processo.

A compreensão da criança surdocega está baseada, segundo van Dijk (1968) na ação motora e na manipulação de objetos. Seus estudos corroboram com o estágio sensório-motor defendido por Piaget (1982), na medida em que este destaca a importância da interação sensório-motora e a manipulação dos objetos vinculados à ação para o desenvolvimento das representações simbólicas. Assim, o conceito é construído a partir da exploração do ambiente e dos objetos através da ação mediada pelo adulto em uma perspectiva vygotskyana. Segundo Writter (1987) o adulto na abordagem co-ativa possui duas funções básicas: proporcionar pontos de referência e estimular a criança a se comunicar e interagir com e no ambiente. Para isto, é fundamental que se considere a zona de desenvolvimento proximal da criança e a estimule a participar de ações colaborativas com o adulto. Neste contexto, é necessário valorizar as primeiras tentativas de comunicação da criança, organizar o ambiente com pontos de referência e selecionar estímulos adequados com oportunidades de integrar as diferentes vias sensoriais, inclusive o resíduo auditivo e/ou visual.

Segundo van Dijk (1989) a relação da criança no e com seu ambiente físico e humano é mediada por uma linguagem primária baseada no movimento corporal apresentado pela criança, o qual adquire sentido em função da ação vivenciada e compartilhada com o adulto. O mencionado autor (1989, p.85) afirma que "[...] algumas crianças surdocegas nunca aprenderam os valores simbólicos da linguagem [...]". No entanto, apesar de não

desenvolverem uma linguagem, estas crianças desenvolveram formas alternativas de comunicação, ou seja, podem utilizar recursos diversificados para expressar-se e ter acesso às informações. Para van Dijk (1989), a integração de distintas vias sensoriais é essencial na primeira infância, sendo esta a base para o desenvolvimento da criança. Portanto, durante o primeiro período, tudo o que a criança realiza estará relacionado em grande parte à ação e ao movimento, aspecto destacado por Piaget (1982). Neste processo, é necessário que a criança surdocega seja estimulada em atividades que envolvam movimento, ação, manipulação e exploração das condições presentes no ambiente, tendo como base o vínculo afetivo estabelecido com o mediador. A viabilização da intervenção precisa ser organizada de tal forma que a criança sinta-se segura na realização das atividades. Neste aspecto, a teoria co-ativa contribui para sua efetivação.

Van Dijk (1968) desenvolveu algumas estratégias que ensinam como a abordagem co-ativa pode contribuir na interação da criança surdocega com seu ambiente. Esta concepção parte do princípio que as atividades/ ações propostas precisam ser realizadas em conjunto, ou seja, o mediador e a criança devem realizar movimentos e ações simultaneamente. A realização das atividades deve partir do interesse da criança, sendo este vivenciado e compartilhado pelo mediador. Considerar os interesses da criança é crucial, pois facilita partilhar, compreender e ampliar a realidade na qual se encontra. Desta forma, segundo Stillman e Christy (1984), a abordagem co-ativa possibilita amenizar a carência da natureza cognitiva exploratória típica de crianças surdocegas e viabiliza novas bases de aprendizagem.

A estratégia co-ativa ocorre mediante uma estimulação sensorial que inclui, entre outras ações, toques freqüentes, tentativas de manter contato visual (mesmo que a criança seja cega, é importante desenvolver a postura do globo ocular), estimulação da participação em brincadeiras infantis, mobilidade conjunta com o adulto, união de atividades motoras entre a criança surdocega e o mediador, uso constante de formas diversificadas de comunicação (fala, gesto, contração ou relaxamento muscular, postura corporal, sinal, objetos, entonação verbal, expressão facial). Writer (1987) lembra que o uso apenas da fala e de sinais não é suficiente para promover a compreensão das informações veiculadas no ambiente da criança surdocega. Van Dijk (1968) enfatiza que a "[...] fonte de comunicação é mover-se e atuar junto com a criança [...]" (p.4), utilizando todos os recursos disponíveis e acessíveis no estabelecimento da interação. Wallon (1975) ressalta a necessidade de considerar os atos realizados pela criança (movimentos, gritos, gestos) como objeto do conhecimento, mesmo que a atividade ainda não seja objetiva por si própria. Pode-se inferir que o movimento associado à vinculação afetiva, para van Dijk (1968) é a base do desenvolvimento do pensamento e da comunicação.

Todos os aspectos mencionados precisam ser considerados durante as seis fases do desenvolvimento da linguagem simbólica da criança surdocega e/ ou com múltipla deficiência identificadas por van Dijk (1968, p.85). Segundo este autor, "[...] o enfoque baseado no movimento delinea vários níveis seqüenciais de comunicação pelos quais passa a criança no desenvolvimento da consciência simbólica [...]". Estas fases são: nutrição, ressonância, movimento co-ativo, referência não representativa, imitação e gesto natural. O objetivo destas fases é viabilizar condições de aprendizagem de um sistema de comunicação ampliando a interação do surdocego com o ambiente e buscando atingir níveis mais elaborados do desenvolvimento humano.

As seis fases, descritas a seguir, constituem-se em um processo dinâmico de incorporação de estímulos sociais, não são excludentes, nem exclusivas e às vezes podem ser seqüenciais e cumulativas. Esta flexibilidade permite à criança mover-se através de várias fases simultaneamente, sendo uma via para compreensão do mundo. O tipo, o local, as condições de realização das atividades propostas e as necessidades da criança são fatores que determinarão as características de sua participação. Assim, a capacidade de participação da criança em cada fase poderá aparecer, desaparecer e reaparecer, durante todo o trabalho educacional.

Nutrição

O objetivo da primeira fase da abordagem co-ativa é fazer com que a criança permita e aceite o mediador, cooperando com as atividades pedagógicas propostas por este. Segundo Writer (1987, p. 14), "[...] por nutrição se entende o desenvolvimento de um vínculo social acolhedor entre a criança e outra pessoa [...]". A relação estabelecida nesta fase precisa ser de cumplicidade, de apego, de amor e afeto, e conseqüentemente, de confiança entre as pessoas diretamente envolvidas no processo educacional. Este vínculo é uma motivação básica para o desenvolvimento da criança e é estabelecido gradualmente através do envolvimento social e afetivo dos participantes. Evidentemente, que as competências e as habilidades profissionais precisam ser adicionadas nesta relação. A otimização do desenvolvimento é aumentada segundo a extensão em que cada participante envolve sentimentos mutuamente positivos, caso contrário, segundo Bronfenbrenner (1996, p.62) "[...] o potencial de desenvolvimento da díade é prejudicado na extensão de algum antagonismo mútuo, onde as pessoas desencorajam ou interferem nas atividades". Por isto a expectativa do adulto em relação à criança surdocega precisa ser alta, pois este é o primeiro passo para a implementação da interação propiciadora

de condições adequadas ao seu desenvolvimento.

Durante a fase da nutrição, o processo de aproximação deve ser priorizado, constituindo a base do sentimento de segurança e confiança, condições que influenciarão e determinarão o sucesso da intervenção futura. Ao descreverem o estabelecimento do vínculo emocional com a criança, McInnes e Treffry (1997) afirmaram que a progressão deste vínculo ocorre em oito etapas. São elas: 1) resiste à interação (por ser introvertida ou o inverso, hiperativa com condutas de defesa tátil); 2) permite e admite a interação; 3) colabora passivamente com a interação (nestes momentos é crucial a presença constante de elogios); 4) demonstra prazer e satisfação durante a interação; 5) responde aos estímulos provenientes da interação; 6) acompanha e orienta a interação; 7) imita condutas, ações e movimentos vivenciados durante a interação; e, 8) inicia por si mesma a interação, tocando o outro e buscando ser tocado, tenta se comunicar, recompensa o outro com um sorriso, uma vocalização. Para os autores estas serão as etapas geralmente vivenciadas no estabelecimento da comunicação com crianças surdocegas ou com múltipla deficiência sensorial. Todas elas têm em comum a mesma base: cumplicidade afetiva e competências profissionais adicionais.

Inicialmente a intervenção é realizada por um membro da família com o qual a criança surdocega tenha uma relação de apego e confiança já estabelecida. É esta pessoa que estabelecerá o contato da criança com o outro (professor). O contato inicial poderá ser através do toque indireto, ou seja, a mão do professor será conduzida pela mão do acompanhante (pais, irmãos, etc) que determinará o tipo e a seqüência dos toques que agradam a criança. Outra maneira de estabelecer o contato inicial consiste no uso de objetos de que a criança gosta muito, iniciando o contato através deste objeto. Para isto é importante conhecer os aspectos pessoais e a história de vida da criança surdocega. Estas informações facilitarão a aproximação e o estabelecimento do vínculo afetivo.

Ressonância

A segunda fase da abordagem co-ativa é a ressonância. Segundo Writer (1987), este é um termo emprestado da física, que significa, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986), "fenômeno pelo qual um corpo sonoro vibra ao ser atingido por vibrações produzidas por outro corpo, quando o período delas coincide com o seu ou com o de um de seus harmônicos". No contexto educacional, a ressonância consiste na interação de pessoas que agem, se comunicam, se movimentam na mesma sintonia; em um dado momento, a ação de cada um irá se unir à do outro, tornando-a complementar e única. Para Bronfenbrenner

(1996), esta é uma atividade conjunta em que os participantes se percebem realizando algo juntos. Neste contexto, a ressonância consiste no movimento corpo a corpo, sendo que a forma do gesto corporal total parte da criança influenciando e coordenando as atividades do mediador e vice-versa. O objetivo desta fase consiste na interação com a criança e na introdução de modalidades alternativas de comunicação, fazendo com que ela perceba a influência e os efeitos de seus movimentos no corpo do outro.

Durante a ressonância, estabelece-se um vínculo corporal entre o mediador e a criança; é um momento em que o mediador passa a fazer parte do universo da criança. A ação corporal permite estabelecer um diálogo através do movimento indicado pela criança. Este diálogo é básico, pois a partir dele o mediador poderá introduzir sinais indicativos marcando o início e o término do movimento, ampliando-o e sistematizando-o. Segundo Amaral (2002), na ressonância, a criança, geralmente, apresenta condições para entender que todas as atividades têm começo, meio e fim e que, após uma atividade, podem acontecer outras. Neste período é preciso estar atento às indicações fornecidas pela criança em relação à aceitação ou rejeição do contato físico ou do movimento. Exemplificando: uma criança com 2 anos e 9 meses, surdocega, gostava de ficar de quatro e se balançar; neste momento, a professora aproximava-se e, gradativamente, ia tocando a criança até conseguir envolvê-la por completo, ou seja, a professora ficava de quatro tendo a criança na parte de baixo de seu corpo e assim, na mesma posição, acompanhava o movimento da criança. Em alguns momentos a professora ficava imóvel e prestava atenção na reação da criança. Neste caso, o movimento da criança de levantar os quadris e balançar a cabeça foi interpretado como uma solicitação para reiniciar o movimento junto com ela. Esta ação foi repetida várias vezes. No final da atividade, a criança alternou as ações, ou seja, parou o movimento e distanciou o corpo do contato com a professora; esta esperou um pouco e realizou a reaproximação, abaixando o próprio corpo e indo ao encontro do corpo do outro, que ao perceber o toque, reiniciou o movimento. Nesta atividade promoveu-se variação do binômio: contato físico/ interrupção da atividade, conforme destaca McInnes e Treffry (1997). Portanto, independentemente do resíduo auditivo ou visual que a criança possa apresentar, é fundamental priorizar, inicialmente, a realização conjunta das atividades propostas e, sobretudo o contato corporal.

Movimento co-ativo

O movimento co-ativo ou mão sobre mão, é a terceira fase da abordagem desenvolvida por van Dijk (1968). Esta fase caracteriza-se pela ampliação comunicativa entre o mediador e

a criança, utilizando um espaço mais amplo. As ações são realizadas junto à criança, através do contato lado a lado, e aos poucos a distância física entre mediador e a criança vão sendo ampliadas. O objetivo desta atividade é incrementar os recursos de comunicação e ampliar a ação motora da criança através do espaço, provocando o desenvolvimento da habilidade de antecipação dos acontecimentos em uma área determinada. Exemplificando: o professor segura na mão da criança e realiza um movimento ascendente para evidenciar que a atividade irá começar; depois leva a criança até o escorregador com vistas a explorar a rampa do escorregador percorrendo toda sua superfície com o tato. Ao final, o professor segura na mão da criança e realiza um movimento descendente, indicando o fim. Posteriormente, o professor repete a atividade, desta vez afastando-se gradativamente da criança. Ao final do percurso, o professor marcará o fim da atividade com o sinal de movimento descendente. A próxima etapa consiste em estimular a criança a realizar o percurso sem ajuda. Para tanto, o professor mantém-se próximo de forma que a criança o perceba e o sinta por perto e realiza as indicações de quando começar e quando acabar.

Referência não-representativa

A quarta fase é a referência não-representativa. Esta fase tem por objetivo orientar a percepção da criança para a relação entre o objeto e uma atividade, sendo o primeiro indicativo do segundo. Para isto, utiliza-se um objeto de referência que inicialmente não terá significado para a criança; no entanto, precisa ser introduzido antes da realização de qualquer atividade. Estabelece-se uma relação entre o objeto e a atividade em um contexto concreto. A repetição da correspondência objeto - contexto da atividade viabilizará que, futuramente, a criança possa antecipar o que se seguirá como atividade, em função da presença do objeto. Neste processo o toque será o elemento principal. Assim, pegar um sabonete poderá antecipar a atividade de lavar as mãos; pegar um lápis poderá antecipar uma atividade com papel; uma colher, a hora da merenda e uma chave, o fim da atividade escolar (hora de voltar para casa). Para tanto, é importante que os objetos de referência utilizados, reduzidos ou simplificados, retenham uma equivalência simbólica com o real e com a atividade a ser desenvolvida. Segundo Amaral (2002), os objetos viabilizam o contato e a condição concreta de manutenção do diálogo entre a criança e o mediador. O próprio corpo da criança será o primeiro objeto a ser explorado, manipulado, conhecido. Nesta fase a criança é orientada a conhecer e reconhecer as particularidades do corpo, nela e no outro. A partir do momento que a criança conseguir reconhecer e localizar as partes do corpo, o mediador poderá iniciar o uso de

representações mais abstratas mediante o uso de objetos de referência, como, por exemplo, poderá introduzir bonecas de diferentes materiais (pano, madeira, sintético) e texturas.

Em função de como evoluir a compreensão e o desenvolvimento da criança, os objetos poderão ser substituídos por desenhos em relevo, por fotografias (quando o resíduo visual permitir), ou por partes do objeto (ao invés do copo inteiro, apenas metade colada em um quadro). Poderá ser associada ao objeto sua representação simbólica (a letra inicial ou o próprio nome do objeto, em escrita ampliada e/ou no sistema Braille). Por fim, poder-se-á utilizar apenas o registro escrito da atividade. Com isto, ampliam-se os recursos de comunicação, tornando o processo de reconhecimento e representação das situações mais abstrato e complexo.

Imitação

A quinta fase é a imitação. Esta fase visa estimular a criança na realização das atividades propostas, através da criação, segundo as possibilidades da criança, dos movimentos e ações realizados pelo mediador. A imitação representa a continuação do movimento co-ativo; no entanto, é mais rica, pois nesta fase a criança começa a re-criar os elementos simbólicos assimilados, a fim de conseguir a satisfação de suas necessidades. A distinção principal entre a imitação e o movimento co-ativo é que na imitação a criança re-elabora de forma criativa a ação após demonstração do mediador acrescentando ou omitindo elementos, na presença ou ausência da situação, enquanto no movimento co-ativo a ação é simultânea e não há evocação de situações já vivenciadas.

A fase da imitação deverá partir de ações simples para as mais complexas, considerando o desempenho, as condições e a singularidade apresentados pela criança. Wheeler e Griffin (1997) dizem que, neste momento, a criança é estimulada a realizar a atividade sozinha, a tomar iniciativas e buscar situações já vivenciadas. A imitação deve ser tanto da criança quanto do mediador; desta forma, o elo e os recursos de comunicação entre os participantes são compartilhados e negociados durante a situação de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Gesto natural

O gesto natural é a última fase descrita por van Dijk (1968), e representa uma manifestação da expressão corporal na identificação de um objeto, pessoa ou situação. Nesta

fase a criança começa a criar seus próprios gestos, de forma a conquistar a realização de suas necessidades e desejos. Desta forma, a criança começa a conquistar o controle voluntário sobre seus movimentos, transformando-os em instrumentos na interação com seu ambiente. Para Amaral (2002, p.129) "[...] os gestos são representações naturais de objetos, atividades, objeto pessoal [...] são muito icônicos no sentido de que costumam representar a coisa em si a um nível bastante concreto [...]".

Desta forma, um gesto natural coincide com o significado que um certo objeto tem para a criança em particular. Writer (1987), Freeman (1991), Wheeler e Griffin (1997), entre outros, ao abordarem o desenvolvimento normal dos gestos naturais, afirmam que uma criança usa seu corpo para representar o objeto e, posteriormente vai substituindo o gesto total por gestos indicativos. Exemplificando: um aluno com 3 anos e 6 meses, com surdez profunda associada a baixa visão, para demonstrar para a mãe ou para professora que queria comer, gritava e depois ficava em pé, inclinando a cabeça com o olhar direcionado para cima/teto e abria exageradamente a boca emitindo o som "ahahahah" com o dedo indicador apontado para a região da boca. Diante de toda esta ação corporal, fazia-se entender pela família, que lhe proporcionava o alimento. Durante a intervenção, esse gesto foi sendo substituído pelo sinal de comer, que consiste em abrir e fechar a mão na frente da boca, conforme mostra a Fig. 2.1.

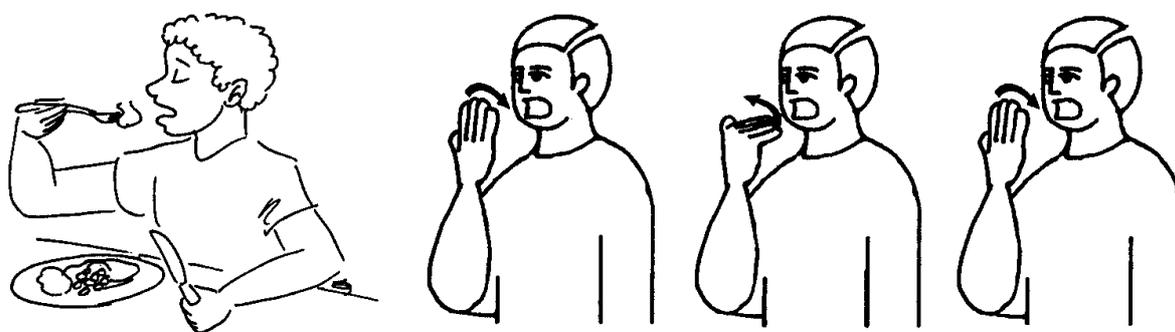


Figura 2.1 – Ilustração do sinal “comer” em Libras. (CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001).

Portanto, no trabalho com crianças surdocegas, os primeiros gestos a serem usados devem imitar um jogo motor, no qual todo o corpo participa da identificação do objeto ou da situação. O que importa nesta fase é representar os objetos a partir do que se pode fazer com eles, tornando claro o que se pretende realizar, executar, o que se deseja em um momento específico.

Outro passo necessário, neste procedimento, é o nível co-ativo dos gestos naturais, isto é, o professor deverá repetir muitas vezes, de forma atraente e lúdica, o movimento do gesto

com a criança, antes desta ser capaz de realizá-lo de forma independente. Esta modalidade de atividade caracteriza a zona de desenvolvimento proximal defendida por Vygotsky (1991a), ou seja, é necessária a presença do adulto na orientação e acompanhamento da criança para a realização das tarefas propostas. Muitas vezes, é necessário que os gestos e os sinais sejam realizados com o professor movimentando o corpo da criança ou, se necessário o sinal é configurado no próprio corpo da criança. Quando a criança conseguir realizar o gesto de forma independente, ficará evidente que ela possui condições de falar sobre algo que está fisicamente ausente. Com isto evidencia-se a zona de desenvolvimento potencial, conforme lembra Vygotsky (1991a). Neste estágio, o mediador deverá estimular a expressão da criança por meio de perguntas ou da manifestação de desejos e necessidades, uma vez que ela já apresentou condições para realizar inferências e comentários sem a presença dos objetos de referência ou da orientação do adulto.

Percebe-se que em todas as fases desenvolvidas e descritas por van Dijk (1968), há uma ênfase nas indicações táteis para viabilizar às crianças o acesso as informações através do movimento e das sensações, maximizando e otimizando os sentidos remanescentes. Desta forma, crianças que não tem acesso às informações auditivas e visuais poderão aprender a tê-las por outras vias sensoriais, conforme estudo de Maxson *et al.* (1993). Proporcionam-se, assim, novas condições da relação entre as influências recíprocas dos fatores biológicos (habilidades e recursos que a criança dispõe) e sócio-culturais, na organização espacial de seus comportamentos. A organização de novas estruturas de comportamento só é possível mediante as circunstâncias e condições culturais proporcionadas (VYGOTSKY *et al.* 1988). Neste contexto, é importante que o mediador indique e antecipe o que irá acontecer, tornando as situações mais previsíveis para a criança. Por exemplo: antes de sair para lavar as mãos, apresente o sabonete; só depois se dirija ao local específico para efetuar a atividade. Com isto propicia-se o desenvolvimento de recursos de compensação para as crianças com comprometimentos nos sentidos distais.

Para o desenvolvimento desta abordagem na prática escolar, é necessário um programa educacional cuidadosamente determinado. A organização do ambiente de trabalho ajuda a criança surdocega a memorizar a disposição dos materiais permanentes, facilitando sua orientação e mobilidade no espaço da sala de aula. O estabelecimento da rotina é fundamental porque viabilizará melhores condições para a criança evocar, combinar e se orientar nas atividades do dia, podendo futuramente antecipá-las mediante o objeto de referência de cada uma. Para isto é importante colocar os objetos de referência de cada atividade em um espaço definido (caixas de memória, prateleira, mesa), segundo a seqüência das atividades a serem

desenvolvidas no dia. Os objetos precisam estar dispostos sempre no mesmo local. Além disto, precisam ser colocados de acordo com a seqüência das atividades programadas, de tal forma que, quando a criança chegar à sala de aula, possa tomar conhecimento da programação do dia. Após a realização da atividade, o objeto de referência é retirado do local, indicando com isto que aquela atividade já foi realizada e concluída.

Durante a prática educacional, é importante utilizar na transmissão das informações as fases descritas e desenvolvidas por van Dijk (1968). Algumas crianças poderão compreender e fazer uso do vocabulário da língua de sinais; no entanto, para atingirem este patamar, precisam compreender a existência, as funções e os efeitos da comunicação no ambiente.

Os programas educacionais, em geral, precisam oferecer o máximo de oportunidades com atividades variadas para que os surdocegos possam engajar-se de forma ativa e criativa no ambiente. A teoria do crescimento da consciência de van Dijk (1968) parece viabilizar condições específicas para promover o desenvolvimento da comunicação entre o surdocego e o meio, rompendo a barreira imposta pela deficiência dos sentidos distais. Somente depois de vencer o isolamento no qual se encontra é que os programas poderão ser desenvolvidos em sua essência.

Tudo o que foi exposto até agora tem a ver com a concepção de desenvolvimento psicológico da pessoa humana, visto como resultado de experiências contínuas de interação e ação da pessoa em seu ambiente sócio-cultural. Desta forma, pode-se inferir que uma das complexidades da surdocegueira se relaciona à falta de oportunidades educacionais que ofereçam condições adequadas de aprendizagem da comunicação e das habilidades sociais e acadêmicas. Aliado a este aspecto, as investigações na área são influenciadas pela quantidade ainda insuficiente de estudos sobre os procedimentos e as adaptações necessárias à viabilização do acesso às informações pela criança surdocega.

Diante da revisão teórica realizada, percebe-se que o processo de desenvolvimento da comunicação, da orientação e mobilidade, do acesso à informação pode ser viabilizado mediante o uso de técnicas, procedimentos e métodos específicos. Segundo os estudos mencionados anteriormente é possível vencer o isolamento do surdocego com competências profissionais adicionais e com isto amenizar os efeitos negativos da surdocegueira, através da compensação de estímulos variados e integrados. Aliado a esta questão, as teorias contemporâneas enfatizam o papel da linguagem, da ação e da interação da pessoa no ambiente como viabilizadoras das habilidades mentais e sociais. Neste processo, o conhecimento é produzido e mediado em um ambiente social, cultural e histórico, sendo o espaço escolar um dos locais de negociação dos mesmos.

Assim, no âmbito dos programas de atendimento educacional aos surdocegos faz-se necessário focalizar os processos básicos de aprendizagem com a finalidade de redimensionar o desenvolvimento das funções mentais superiores. Para isto, a teoria de van Dijk (1968) constitui-se em um suporte teórico básico para a estimulação da aprendizagem da comunicação nesta população, desde que sejam consideradas suas particularidades. É importante não perder de vista que qualquer deficiência influencia as relações interpessoais e exige a organização de novos padrões de interação social. Neste contexto, cabe ao professor e, neste momento, ao pesquisador "criar situações favoráveis à aprendizagem dos alunos, não só em diferentes áreas do saber, mas também na construção de modos de relacionamento" (FÁVERO, 1995, p.11). Isto é o mesmo que dizer que os processos mentais unicamente humanos são altamente influenciados pelos significados sócio-culturais que os media. Diante disto, buscar-se-á desenvolver procedimentos de avaliação, orientação, acompanhamento e intervenção pautados nas necessidades básicas dos participantes viabilizando um ambiente onde a mediação dos conteúdos articule o espaço da sala de aula com o espaço sócio-cultural.

CAPÍTULO III - MÉTODO.

A opção metodológica para este estudo foi a abordagem qualitativa pautada no estudo de caráter educacional sobre as possíveis adequações do processo de ensino na educação de surdocegos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). O objetivo da pesquisa foi implementar e avaliar programas de intervenção que fornecesse oportunidades crescentes de desenvolvimento para professora, famílias e crianças surdocegas.

A pesquisa focalizou três estudos específicos e inter-relacionados: a) intervenção com a professora (Estudo A); b) intervenção com as famílias (Estudo B); c) intervenção com duas crianças surdocegas (Estudo C). Para cada estudo buscou-se atingir os seguintes objetivos de intervenção: a) desenvolver competências adicionais na PR em relação aos aspectos teóricos e práticos para o atendimento às crianças surdocegas; b) criar novas competências nos pais, em relação às possibilidades e as técnicas de comunicação mais viáveis com seus filhos; e, c) criar novas competências e desenvolver novos repertórios de comportamento nas crianças envolvendo a aprendizagem de vários recursos de comunicação.

Para cada estudo buscou-se desenvolver três fases para coleta e análise de dados: avaliação inicial, intervenção e avaliação final. Assim, avaliação inicial do Estudo A consistiu na observação da prática da professora e na realização de entrevista. Durante a intervenção foram desenvolvidas as seguintes formas de atuação: a) disponibilização e discussão de textos da área; b) discussão, adaptação e elaboração de materiais; c) observação e análise de algumas gravações; d) sistematização do trabalho; e, e) participação em congresso. Na avaliação final realizou-se entrevista semi-estruturada.

A avaliação inicial do Estudo B (famílias) consistiu na realização de entrevistas com os pais na escola e nas residências. A fase de intervenção pautou-se nas seguintes formas de atuação: reuniões, aulas abertas, troca de informações por telefone, visitas às residências, intervisitação. Na avaliação final realizou-se uma entrevista semi-estruturada com os pais.

Durante a avaliação inicial do Estudo C (intervenção com crianças), ocorreram a identificação e avaliação do desempenho das alunas em atividades próprias da sala de aula, nas áreas: atividade da vida diária (AVD), motora, linguagem, socialização e cognição. Em decorrência dos resultados da avaliação inicial com as crianças, a intervenção priorizou as áreas de linguagem, socialização, cognição e orientação e mobilidade (OM). A avaliação final envolveu a realização das mesmas atividades propostas na avaliação inicial com graduação de dificuldades, acompanhamento e reavaliação seis meses após a intervenção.

Assim, tendo o espaço escolar como lugar de interesse e focalizando os processos de

conhecimento e as condições de sua produção passar-se-á a detalhar os procedimentos de coleta e análise dos dados utilizados em cada estudo.

Participantes.

Participaram da pesquisa a professora de sala de aula e a autora deste estudo (Estudo A), as famílias (Estudo B), duas alunas surdocegas (Estudo C) e a autora deste estudo.

Perfil dos profissionais participantes (Estudo A)

Dois profissionais estiveram diretamente envolvidos no estudo: professora-regente e pesquisadora identificadas, respectivamente pelas letras: "PR" e "P". O Quadro 3.1 resume algumas informações básicas sobre a formação, experiência e vínculo profissional de ambas.

Quadro 3.1 - Síntese do perfil dos profissionais.

Identificação	PR	P
Idade em anos	36	33
Vínculo	Contrato temporário	desenvolve o estudo como aluna de curso do doutorado
Formação	estudos adicionais (4º ano do magistério).	pedagogia, psicopedagogia e mestrado em educação
Experiência profissional com deficientes	05 anos	11 anos
Conhece a Libras	Sim	Sim
Experiência anterior com surdocego	Não	Sim, há 02 anos

Fonte: entrevista com a professora-regente.

A pesquisadora possuía apenas o compromisso ético da realização da pesquisa com o Programa de Pós-graduação em Educação Especial – UFSCar e com a agência financiadora CNPq. A PR possuía contrato temporário com duração anual, podendo o mesmo ser renovado mediante concurso de seleção por currículo realizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SE/DF). Ambas tinham experiência em Educação Especial, conheciam e utilizavam a Libras no exercício da profissão, mas apenas pesquisadora tinha experiência na educação de alunos surdocegos, com curso na área.

Perfil da família das alunas participantes (Estudo B).

Os membros da família foram identificados pela mesma convenção utilizada para as alunas, suas filhas. O Quadro 3.2 mostra as características familiares das alunas.

Quadro 3.2 - Síntese das características das famílias participantes.

Critérios	família 9I		família 7G	
	pai	mãe	pai	mãe
Idade em anos (no início da pesquisa)	40	38	30	31
Idade em anos dos filhos	9, 15 e 17		9, 7, 4, 2 e 1 mês	
Escolarização	6 ^a série	8 ^a série	5 ^a série	8 ^a série
Ocupação profissional	garçom	Do lar	vendedor	do lar
Renda em salários mínimos	3 sm	0	4 sm	0
Habitação	Aluguel		casa cedida	
Distância casa – escola em km	40		30	
Quem mais brinca com a criança		X		irmã
De quem a criança parece gostar mais	X		X	
Quem fica mais tempo com a criança		X		X

Fonte: entrevista com os pais.

As três últimas colunas no sentido horizontal representam os dados referentes à relação estabelecida pela família com as alunas. É interessante observar que, geralmente, é a mãe quem passa mais tempo com as alunas, no entanto estas gostam mais do pai, segundo a opinião dos dois casais.

Os dados gerados a partir da entrevista evidenciaram a relação entre formação acadêmica e condições sócio-econômicas. O baixo nível de escolarização provavelmente reduz as oportunidades de trabalhar, conseqüentemente, interfere no rendimento de ambas as famílias. Somente a aluna 9I recebe um salário mínimo do governo referente ao programa de aposentadoria para deficientes. De certa forma estes dados mostraram que, apesar da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional de 1996 (SAVIANI, 1999) assegurarem liberdade, o direito e a disposição da educação pública a todos os cidadãos, não há uma relação de equivalência entre a uniformidade de oportunidades com a igualdade das mesmas.

Perfil das alunas participantes (Estudo C)

As alunas apresentaram diferentes graus de deficiência auditiva e visual provenientes da síndrome da rubéola congênita, sem outros comprometimentos aparentes. Segundo relato da família, uma das alunas apresentava estreitamento da válvula pulmonar. As informações sobre às características de cada uma das alunas foram obtidas, a partir da: a) leitura e análise de documentos (relatórios educacionais, laudos de exame oftalmológico, audiológico e clínico); b) análise de tarefas realizadas na escola; c) análise de fotografias; d) história de vida; e) entrevista com os pais; f) entrevista com a professora; g) observação do comportamento visual, auditivo e lingüístico em diferentes contextos; h) observação da forma e conteúdo presente nas interações. As alunas não foram submetidas a testes padronizados.

Cada aluna será designada pelos números 9 e 7 acompanhados, respectivamente pelas letras I e G . Os números representam a idade cronológica das alunas durante o período de coleta de dados. Assim, a identificação das alunas será: 9I e 7G. O Quadro 3.3 apresenta uma síntese das características gerais das duas participantes.

Quadro 3.3 - Síntese das características gerais das alunas.

Critérios	Participantes	
	9I	7G
Idade (no início da intervenção)	9 anos e 4 meses	7 anos
Etiologia da deficiência	rubéola	Rubéola
Grau de perda auditiva	106 e 111dB	130dBdeSPL
Uso de AASI	não	Não
Deficiência visual	baixa visão	baixa visão
Correção visual (uso de óculos)	não	Não
Tipo de escola freqüentada	pública, de ensino especial	pública, de ensino especial
Tempo de escolarização	8 anos	3 anos
Estimulação precoce	sim	Sim
Dificuldade de linguagem	sim	Sim
Dificuldade motora	não	Não

Fontes: entrevista com pais, leitura relatórios educacionais e de laudos e exames clínicos.

No Quadro 3.3, o resultado do cálculo da média aritmética dos decibéis alcançados nas freqüências da fala (500, 1000 e 2000) representa o grau do comprometimento em orelha

direita e na esquerda, ou em ambas (AO). As alunas possuem surdez profunda, não fazem uso do AASI, e não usam recurso óptico. A aluna 9I tem atrofia de olho direito e apresenta glaucoma de ângulo fechado (difícil controle) em olho esquerdo, tendo sido submetida a quatro cirurgias de glaucoma (aos 4, 7, 8 e 9 anos), com prognóstico de perda total de visão. A aluna 7G foi submetida a quatro cirurgias de catarata (aos 9 meses, 4, 5 e 7 anos). As palavras sim e não foram utilizadas para indicar a presença ou ausência de estimulação precoce, dificuldades de linguagem e/ou motoras.

O Quadro 3.4 apresenta os dados obtidos em relação à funcionalidade visual das alunas observada no contexto escolar, durante as atividades de sala e extraclasse. Os critérios utilizados durante a observação foram baseados nos critérios divulgados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 1995c); pela orientação do "Relatório de Consultoria da Organização Mundial de Saúde - Bangkok, 1992", publicado em 1994, e pelas informações presentes na literatura (BRENNAN *et al.* 1992). Desta forma quatro aspectos foram observados: a) comportamento visual para atividade de perto; b) orientação e mobilidade; c) atividades da vida diária; e, d) comunicação.

Quadro 3.4 - Síntese dos aspectos referentes à eficiência visual das alunas.

Aspectos observados	Participantes	
	9I	7G
Fixa-se nas atividades educacionais	Sim	não
Apresenta inquietação após trabalho visual	Sim	sim
Lê letras na lousa sem sair do lugar	Não	não
Utiliza amplamente a visão nas atividades	em processo	em processo
Apresenta desatenção em atividade na lousa	Sim	sim
Segura material de leitura muito perto do olho	Sim	sim
Possui mobilidade independente em locais conhecidos	Sim	sim
Apresenta cautela ao andar, correr.	Sim	sim
Identifica pessoas, locais e situações, do seu meio familiar.	Sim	sim
Apresenta independência nas atividades de vida diária	Sim	sim
Realiza busca e localização de objetos	Sim	sim
Possui percepção de profundidade	não	não
Utiliza informações adquiridas através da visão	sim	sim

Fontes: entrevistas com pais e PR, observação do comportamento das alunas.

A literatura especializada aponta que a deficiência visual, em geral, afeta quatro áreas funcionais do desenvolvimento: orientação e mobilidade, comunicação, atividades de vida diária, e, comportamento visual para atividade de perto por um tempo prolongado. Estes aspectos se aplicam às participantes 9I e 7G na medida em que elas apresentavam, no momento da avaliação, dificuldades em visualizar o quadro-giz a mais de 1,5m, sem sair do lugar; realizavam acomodação e adaptação visual para identificar objetos de modo incomum (muito perto do globo ocular); mostravam-se desatentas e desmotivadas durante a realização das atividades. Além disto, necessitavam de recursos não ópticos (exemplificando: uso de lápis nº.1 ou 6B, ao invés do tradicional nº.2), canetas hidrográficas de ponta porosa na cor preta, apoio para leitura e escrita, controle da iluminação, material com impressão ampliada, quadro-giz na cor preta. Estes recursos viabilizavam melhores condições de aprendizagem para as alunas. Os dados gerados a partir da observação da visão funcional das alunas levaram a concluir que elas correspondiam aos critérios previamente selecionados.

O Quadro 3.5 apresenta os dados referentes à discriminação sonora das alunas. Neste item, selecionou-se critérios que pudessem informar se a audição residual é útil e permite a aquisição da fala de maneira comum, bem como se permite ouvir a fala de outras pessoas. Tentou-se verificar, também, se o sentido da audição é funcional ou não, para as atividades comuns da vida, conforme Boothroyd (1982 apud MICHAEL e PAUL, 1991).

Quadro 3.5 - Síntese das informações sobre a funcionalidade auditiva das alunas.

Aspectos observados	Participantes	
	9I	7G
Possui conhecimento do mundo sonoro	sim	sim
Percebe a diferença entre som/silêncio	sim	sim
Repete sons solicitados	não	não
Emite palavras monossílabas com significado	não	não
Compreende palavras familiares: papai, mamãe.	não	não
Compreende conceitos e expressões usadas.	não	não
Comunica-se verbalmente com outras pessoas	não	não
Mantém diálogo apenas verbal	não	não
Compreende o conteúdo semântico de palavras	não	não
Reage à fala em tom normal	não	não

Fontes: entrevistas com pais e PR, observação do comportamento das alunas.

A análise destes dados aponta que as alunas não apresentavam capacidade auditiva funcional para ouvir e interagir com seu meio através da audição. Desta forma, não respondiam ao chamado verbal de outras pessoas, bem como não conseguiam emitir palavras que pudessem ser compreendidas. As alunas apresentavam emissão de sons contextualizados, porém não possuíam capacidade para ouvir sons do ambiente. Talvez o fato de não fazerem uso do AASI pode ter interferido no desenvolvimento da audição funcional.

A modalidade de comunicação utilizada pelas alunas no ambiente escolar poderá ser observada no Quadro 3.6. Avaliou-se a utilização do sistema Braille apenas na aluna 9I, uma vez que ela é a única que precisa deste recurso de aprendizagem e comunicação.

O Quadro 3.6 - Síntese dos dados indicativos dos recursos de comunicação das alunas.

Aspectos observados	Participantes	
	9I	7G
Compreende informações em Libras	não	não
Utiliza sinais da Libras ao expressar-se	não	não
Utiliza gestos naturais	sim	não
Utiliza gestos indicativos	sim	sim
Utiliza o alfabeto manual dos surdos	sim	não
Compreende a fala	não	não
Utiliza a fala para expressar-se	não	não
Utiliza desenho para expressar-se	não	não
Conhece algumas letras do sistema Braille	sim	não
Conhece algumas letras do sistema Braille digital	sim	não
Reconhece palavras ensinadas na escola	sim	não
Consegue escrever palavras já ensinadas	em processo	não
Consegue escrever utilizando máquina Braille	em processo	não
Consegue ler letras do sistema Braille	em processo	não

Fontes: entrevista com pais e PR, observação, análise da produção escrita e pictográfica.

As duas alunas apresentavam dificuldade em compreender as informações veiculadas no ambiente escolar, sendo que a aluna 7G não prestava atenção às informações passadas pela PR ou pela P, direcionando o olhar para o lado oposto ao dos profissionais. Apresentavam defasagem para atender solicitações, seguir orientações, manter um diálogo e antecipar

situações. A aluna 7G fazia uso, predominantemente, dos seguintes recursos de comunicação expressiva: birra, choro, gritos, pontapés, emissão verbal e possuía o hábito de conduzir pessoas pelo braço para alcançar o objeto de seu desejo. A aluna 9I apresentava um repertório restrito de sinais, conseguia emitir a seqüência "bom dia" de forma não muito inteligível, realizava emissão de sons aleatórios, geralmente a seqüência "bibibi", acompanhado de gestos indicativos de apontar em várias direções, bem como possuía o hábito de conduzir as pessoas e apontar o que desejava alcançar. Obedecia a ordens simples verbalizadas, quando acompanhadas de gestos indicativos ou de sinais; interrompia uma atividade quando lhe diziam por sinal "não". Ambas as alunas não responderam a perguntas simples realizadas em sinais, gesto e fala, por exemplo: O que é isto? Quantos têm? Que dia é hoje?

Descrição dos locais da coleta de dados

As atividades foram desenvolvidas em locais habituais para os participantes: a escola, em seus vários ambientes, particularmente a sala de aula, e as residências. Ocasionalmente utilizaram-se espaços públicos para a realização de atividades extraclasse com a presença dos pais (mães). A indicação dos locais de coleta de dados consta na Figura 3.1.

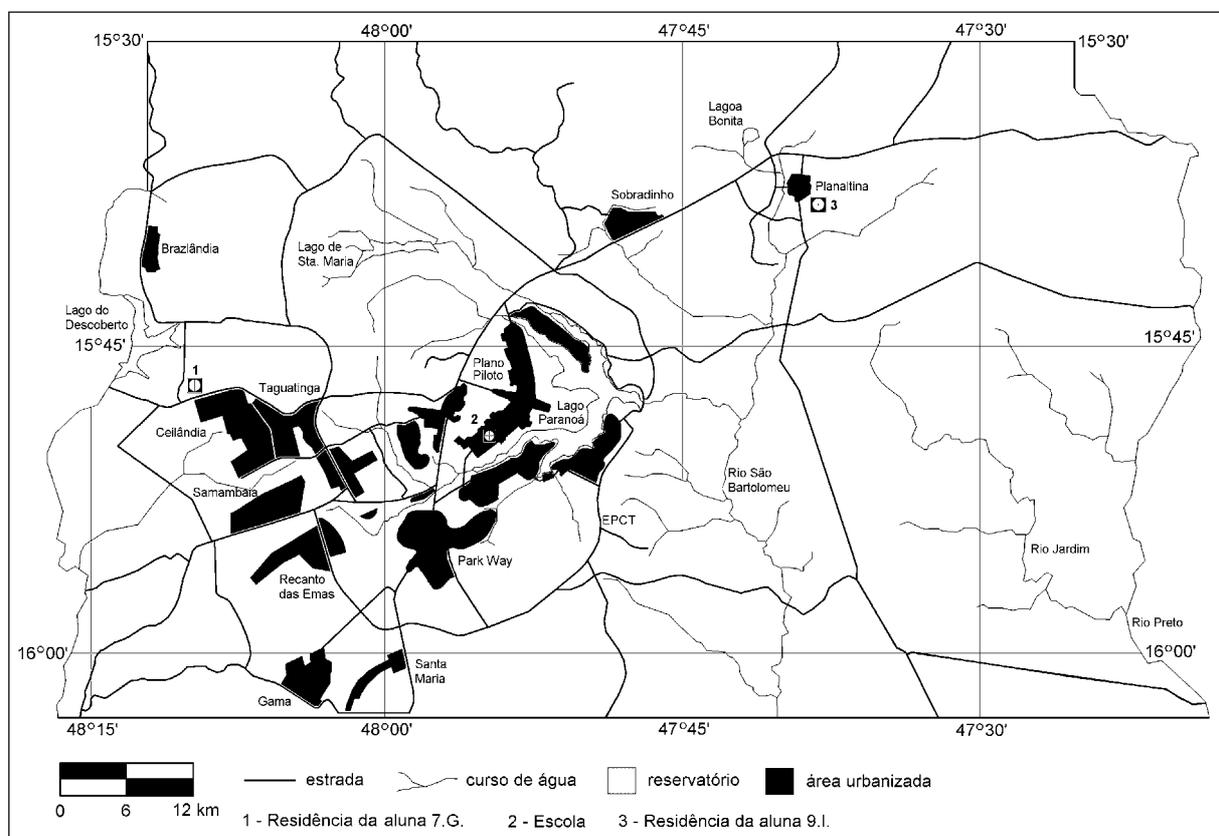


Figura 3.1 - Mapa do Distrito Federal com indicação dos locais de coleta de dados.

A Figura 3.1 ilustra os seguintes locais: 1) residência da aluna 7G, situada próxima à cidade satélite de Ceilândia. Ressalta-se que se denomina cidade satélite os aglomerados urbanos situados em média a 40km de distância do Plano Piloto e localizados principalmente na porção sudoeste do Distrito Federal; 2) escola, situada no Plano Piloto em Brasília; 3) residência da aluna 9I, situada próxima à cidade satélite de Planaltina. O deslocamento das alunas até a escola era feito através de transporte coletivo, sendo necessários dois ônibus para concluir o trajeto.

Residência da aluna 9I.

Na época em que o trabalho foi realizado, a aluna 9I morava com seus pais e dois irmãos em uma casa alugada, situada a, aproximadamente, 40km do Plano Piloto. A casa é simples, de alvenaria, com paredes pintadas na cor branca, piso de cimento, boa iluminação e ventilação. A Figura 3.2 reproduz o croqui da residência que, como se pode notar, possui seis cômodos (sala, cozinha, banheiro e três quartos) além de uma varanda. Na parte interna não há degraus, mas há dois degraus entre o chão e a base da casa. A criança dorme no mesmo quarto da irmã. A casa foi construída no fundo do terreno e a parte anterior tem uma área irregular, na qual existe uma árvore.

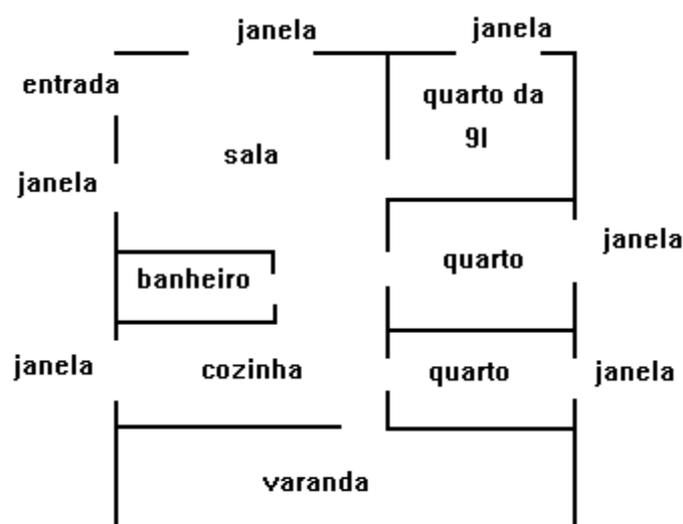


Figura 3.2 - Croqui da residência da aluna 9I, na época da coleta de dados.

Residência da aluna 7G.

Na época em que o trabalho foi realizado, a aluna 7G morava com seus pais, irmãos e uma prima em uma casa com um barracão no fundo, cedida por parentes próximos, situada a,

aproximadamente, 30km de Brasília. A casa é simples, de alvenaria, com paredes pintadas na cor salmão, com forro de gesso e piso de cerâmica; tem pouca iluminação natural e, apesar de ter uma janela em cada cômodo, é pouco ventilada. A Figura 3.3 reproduz o croqui da residência que, como se pode notar, possui cinco cômodos (sala, cozinha, banheiro e dois quartos) e uma varanda. A varanda fica na frente da casa e possui muitos vasos com plantas. Na parte interna da casa, não há degraus. A criança divide o mesmo quarto com mais duas irmãs e um irmão. O barracão tem três cômodos: quarto, banheiro e sala. A prima e a irmã mais velha residem neste espaço.

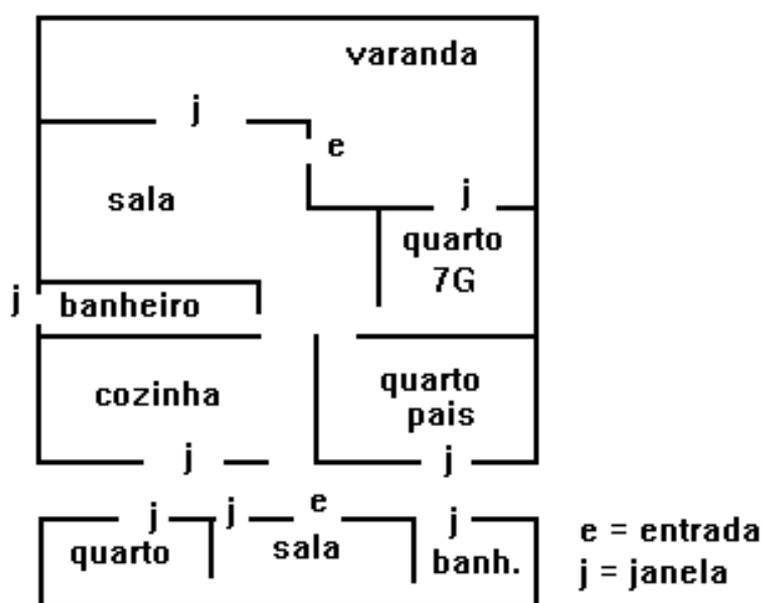


Figura 3.3 - Croqui da residência da aluna 7G, na época da coleta de dados.

A escola.

A escola especial freqüentada por ambas as alunas é pública. Oferece atendimento educacional na área de deficiência visual. Funciona desde 1973, e atendeu, durante o ano de 2001, 72 alunos com baixa visão, 34 cegos, 02 DA/DV - Deficiência Auditiva/Deficiência Visual, conforme categoria adotada pela SEESP - (as participantes deste estudo) e 19 deficientes múltiplos. Atendia também alunos matriculados em outras escolas, públicas ou particulares, mediante a adaptação de material pedagógico, ampliação, Braille, ou outros recursos que se fizessem necessários. Para atender este contingente, tem estrutura física, iluminação, ventilação e áreas de circulação que podem ser consideradas adequadas. A Figura 3.4 reproduz o croqui da escola.

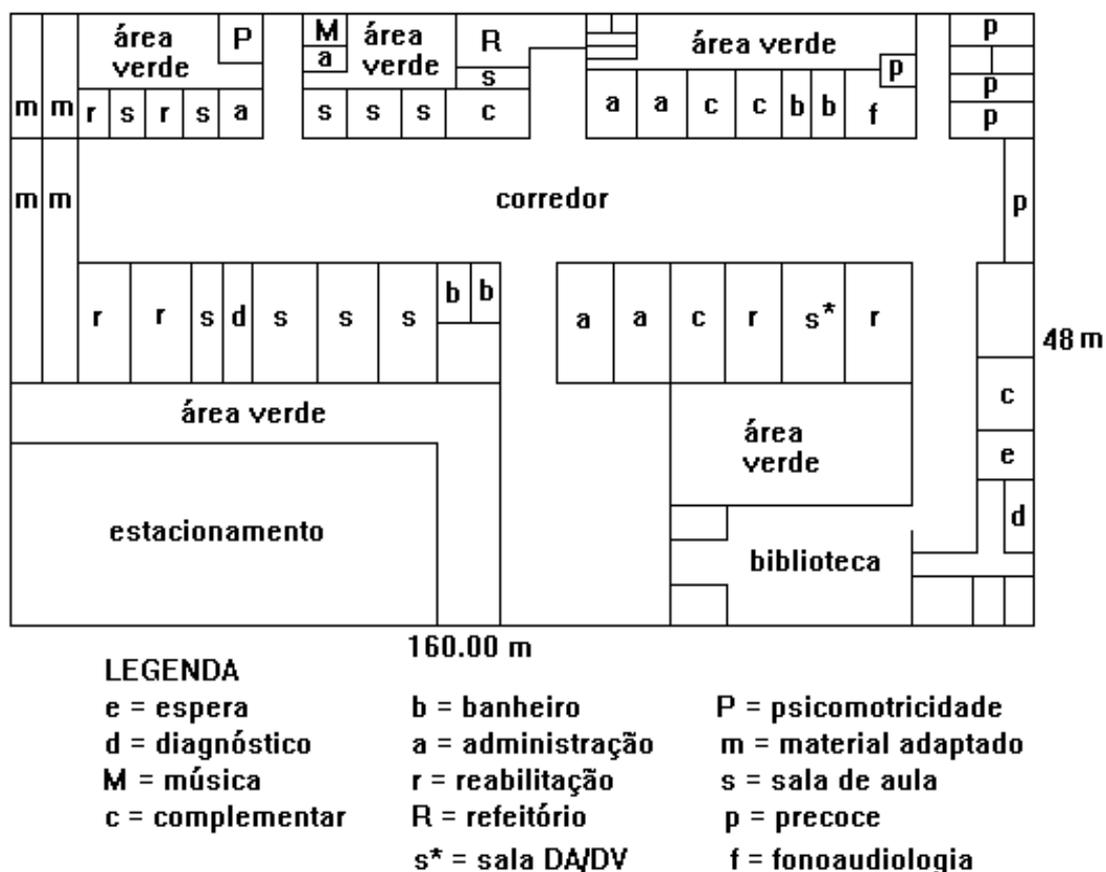


Figura 3.4 - Croqui da escola.

A escola contou em 2001 com 50 professores (incluindo os de educação física, artes plásticas e cênicas, música) psicólogos, fonoaudiólogo, coordenadores, um técnico administrativo, um assistente de direção, um secretário, diretor, vice-diretor, 10 auxiliares de conservação e limpeza, dois porteiros, uma merendeira e quatro vigias. A escola oferecia, na época da coleta de dados, educação básica compreendendo: estimulação precoce, pré-escola, séries iniciais (somente 1ª série), atendimento específico (Orientação e Mobilidade-OM, sorobã, AVD, escrita cursiva e computação, Treino de Visão Subnormal -TVS), atendimento complementar (adaptação de material pedagógico, biblioteca Braille, serviço de orientação ao trabalho, triagem/diagnóstico, centro de apoio tecnológico) e reabilitação.

O croqui da sala de aula na qual as participantes da pesquisa tinham aulas, com seus respectivos materiais, está representado na Figura 3.5.

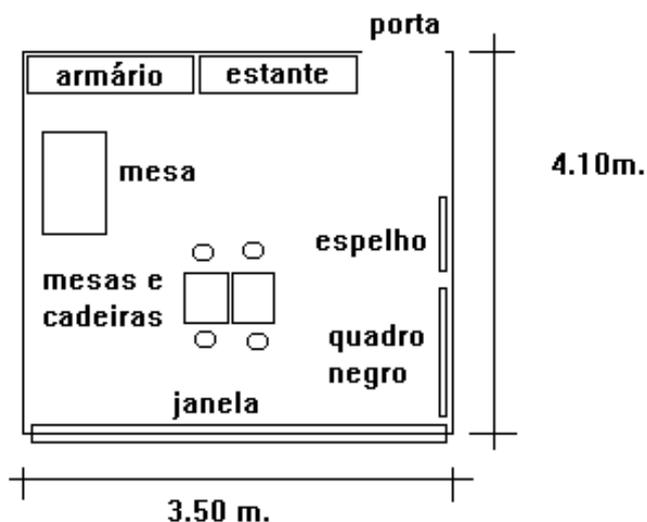


Figura 3.5 - Croqui da sala de aula das alunas participantes.

O procedimento adotado durante a coleta de dados não se restringiu aos espaços da residência, escola e sala de aula, de modo que algumas atividades foram desenvolvidas em locais públicos tais como: bancos (caixa rápido), lanchonetes, shopping, supermercado, zoológico, parque da cidade, visita a pontos turísticos de Brasília (Praça dos Três Poderes, maquete de Brasília adaptada para deficientes visuais).

Descrição dos materiais utilizados na pesquisa.

Os materiais foram planejados, selecionados, confeccionados e organizados segundo a necessidade de cada situação de aprendizagem. Contou-se com a participação da PR na confecção dos materiais, os quais tiveram por princípio a articulação de estímulos visuais e táteis. Utilizaram-se, também, blocos lógicos, cuisenaire, fita cassete, fita VHS, papel Braille, papel ofício, cartazes de divulgação de revistas, cartolina, papel cartão, entre outros comuns a prática escolar.

Estes materiais possibilitaram: 1) explorar conteúdos da pré-escola e habilidades sociais (socialização); 2) desenvolver o sentido de busca e direção; 3) ampliar a interação com espaços públicos diversos e com outras pessoas; 4) maximizar a aprendizagem dos meios alternativos de comunicação; 5) estimular à leitura e escrita; 6) buscar novas informações; 7) ensinar os conceitos básicos; e, 8) locomover e orientar-se no ambiente escolar, através de pistas táteis.

Os objetivos na utilização dos materiais foram: a) viabilizar a interação, na medida em que despertava o interesse das alunas; b) estimular a curiosidade infantil para descobrir novos objetos e sua funcionalidade; c) contextualizar situações e conteúdos de comunicação; d) propiciar a integração sensorial (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa, proprioceptiva/cinestésica e sistema vestibular); e) dar condições para locomoção, orientação e mobilidade independente no ambiente escolar; e, f) provocar situações de busca por informações sobre os materiais apresentados.

Alguns modelos dos recursos planejados e confeccionados em parceria com a PR estão ilustrados nas Figuras 3.6 a 3.12.

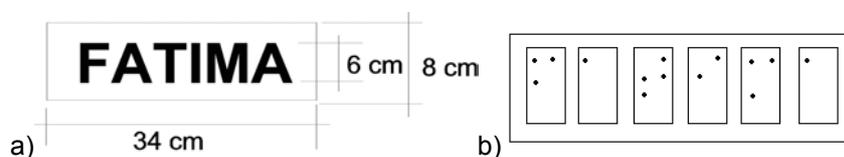


Figura 3.6 - Modelos de fichas de chamada em lixa na cor vermelha (a) e com botões de camisa na cor preta (b).



Figura 3.7 – Modelo de cartão de parede (a) e de mesa (b).

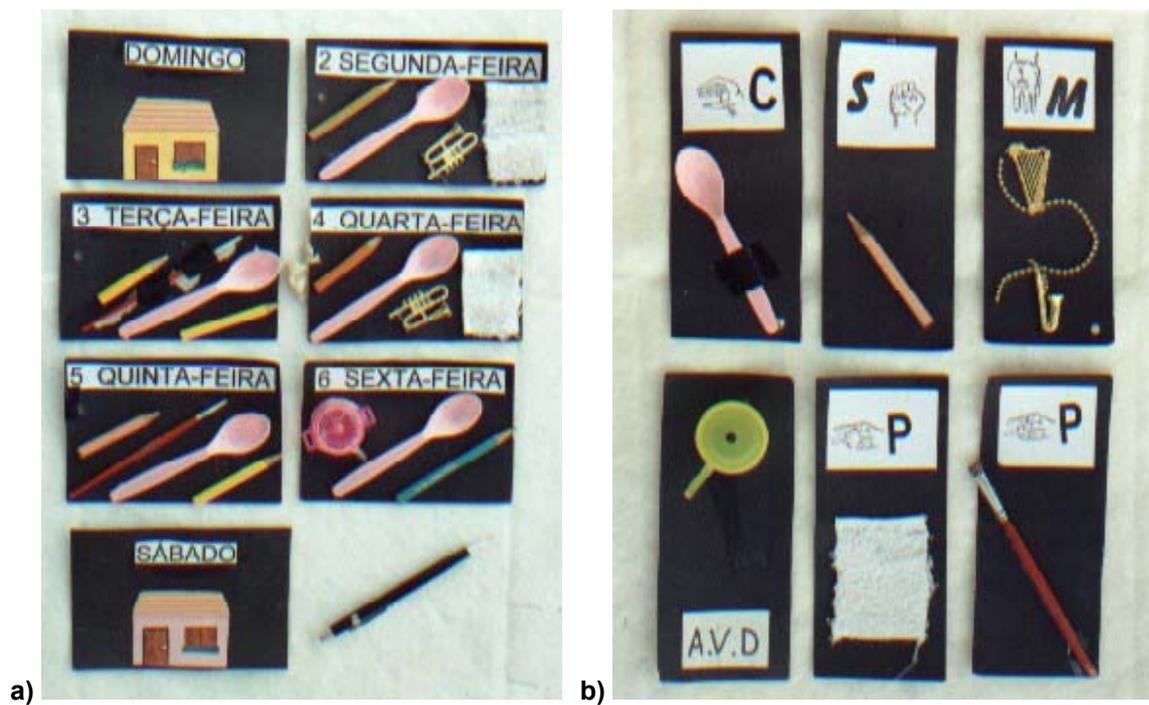


Figura 3.8 – Fotografia das fichas 3D: rotina diária (a) e individual da rotina diária (b).



Figura 3.9 - Fotografia da disposição das fichas das condições do tempo, rotina diária e calendário.



Figura 3.10 – Fotografia da disposição das caixas de memória: rotina diária.



Figura 3.11 – Prancha: modelos dos cartões tridimensionais de identificação de ambiente (CTIA).



Figura 3.12 – Fotografia das fichas de identificação das atividades.

Utilizaram-se também materiais produzidos e comercializados pela instituição Laramara, situada em São Paulo (BRUNO, 1997). Entre os materiais constam: a) larabraile (caixa portátil cuja tampa é perfurada de acordo com a cela Braille, permitindo representar letras e palavras através do encaixe de pinos); b) brailex (placa de duratex perfurada de acordo com a cela Braille, com pinos para encaixe); c) gaveteiro alfabético (24 gavetas identificadas com as letras do alfabeto romano e do sistema Braille). Dentro das gavetas existem objetos simples e de uso comum (cujo nome começa com a letra destacada na frente da gaveta); d) numerito (dez gavetas, cada uma representando um numeral; na frente das gavetas está inscrito o número indo-arábico e em Braille, e dentro encontram-se as quantidades indicadas); e) caixinha de números (dez caixas identificadas com numeral de 1 a 10, dentro contem objetos representando o numeral indicado).

Descrição dos equipamentos e instrumentos utilizados na pesquisa

Os equipamentos utilizados nesta pesquisa foram: câmera de vídeo, gravador de fita cassete, máquina fotográfica e computador. Para o levantamento das informações iniciais dos participantes utilizaram-se os seguintes instrumentos: a) formulário elaborado para entrevista inicial com a família (Apêndice A); b) ficha organizada para seleção de vocabulário (Apêndice B); c) ficha para registro das características, necessidades e condições fisiológicas das alunas (Apêndice C); d) optotipo de Lea Hyvärinen – LH (HYVÄRINEN, 1998).

A frequência das alunas durante o período de coleta de dados foi registrada no diário de classe padrão, adotado pela escola. As atividades previstas e as realizadas foram registradas no caderno de campo.

Elaboraram-se ficha de acompanhamento nas áreas do desenvolvimento: AVD, motor, linguagem, socialização e cognição (Apêndices D, E, F, G, H), para registrar o desempenho das alunas ao longo da coleta de dados. A seleção dos itens desta ficha foi subsidiada pelos trabalhos de Gesell e Amatruda (1947), Vallet (1977) e Williams e Aiello (2001). Os 230 itens selecionados e distribuídos por área do desenvolvimento não são padronizados e apresentam caráter informal. A seleção dos itens obedeceu aos seguintes critérios: 1) adequação à especificidade da criança surdocega; 2) adequação aos procedimentos e práticas cotidianas próprias da sala de aula; 3) adequação à faixa etária das alunas; 4) adequação aos objetivos deste estudo; 5) observação em ambiente natural.

Elaboraram-se termos de consentimento e participação na pesquisa para os pais, direção e professora, bem como o termo de compromisso da pesquisadora. Por fim, elaborou-se um roteiro (Apêndice I), para entrevista final com os pais.

Situações vivenciadas durante a coleta de dados.

As atividades desenvolvidas na escola foram em grupo, prevalecendo as duplas PR e 7G; e P e 9I; em alguns momentos, representantes da família (mãe, pai ou prima) estiveram presentes. As atividades desenvolvidas nas residências das alunas contaram com a participação da P, aluna e membros da família. Pais (predomínio da mãe) estiveram presentes em todos os encontros perguntando e realizando atividades orientadas e exemplificadas pela pesquisadora.

Procedimentos gerais da coleta de dados.

A pesquisa focalizou três estudos específicos e complementares com professora, família e alunas. Cada estudo teve três fases básicas: avaliação inicial, intervenção e avaliação final. Os estudos com a professora e com a família compreendeu as três fases da pesquisa. Assim, o trabalho com a PR foi realizado no horário de coordenação ou nos intervalos entre os atendimentos de sala de aula e os complementares. O contato com as famílias foi realizado pessoalmente através de aulas que tiveram a participação dos pais, visitas às residências, reuniões programadas no calendário escolar e contatos por telefone.

O estudo C (alunas) compreendeu as três fases básicas da pesquisa, no entanto a primeira e a terceira fase foram divididas em etapas. Assim, a avaliação inicial das alunas compreendeu duas etapas complementares: identificação e avaliação do repertório delas em relação a cinco áreas do desenvolvimento (AVD, motor, linguagem, socialização e cognição) através de atividades não padronizadas, próprias da sala de aula. A intervenção consistiu na realização de uma rotina diária que envolvia nove atividades, desenvolvidas durante o período de permanência das alunas na escola. O processo de avaliação final envolveu o desenvolvimento de três etapas: a) avaliação do desempenho obtido, b) acompanhamento e c) reavaliação seis meses após a intervenção.

A reavaliação do desempenho das alunas ocorreu seis meses após o término da fase de avaliação final e teve por objetivo verificar a manutenção dos comportamentos estimulados durante a fase de intervenção. O estudo prorrogou-se por mais cinco meses, compreendendo os meses de março a julho de 2002 através do acompanhamento do trabalho com a PR. Durante esses cinco meses a periodicidade dos encontros foi de três vezes por semana. Em junho e julho, os encontros passaram a serem quinzenais, com duração de quatro horas.

Os três estudos aconteceram no período de abril a dezembro de 2001. Durante este período foram realizados 130 encontros na escola com as alunas, num total de 650 horas de atividades e 107 encontros com a família, distribuídos em cinco modalidades de atividades (reunião, aulas abertas, troca de informações, visitas às residências e intervisitação dos pais).

Durante o processo de coleta de dados o tempo de permanência da pesquisadora nos locais foi prolongado. A observação direta foi a principal técnica para coleta de dados, mas outras, também, foram utilizadas como: entrevistas com base em formulário, análise de documentos e das produções das alunas, visitas às residências, transcrição e análise qualitativa de partes selecionadas das gravações, seleção e análise dos depoimentos das famílias e da PR.

As formas de registro das informações foram distintas, incluindo: registro escrito (ficha avulsa e caderno de campo), arquivo das atividades realizadas pelas alunas com anotações pontuais no verso de cada uma, gravações em fita de vídeo, em fita cassete, fotografias, preenchimento de formulários previamente elaborados para cada situação (entrevista, controle de frequência das alunas, avaliação inicial, intervenção e avaliação final).

Os pais, a direção da escola e a professora autorizaram a realização da pesquisa e consentiram em participar, bem como concordaram com a divulgação científica de fotografias e depoimentos obtidos durante a pesquisa. Ressalta-se que o projeto desta pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar, sem restrições (Anexo A).

Procedimentos de coleta de dados com a professora-regente (Estudo A)

O estudo A desenvolvido com a PR envolveu três fases: avaliação inicial, intervenção e avaliação final, e teve por objetivo geral descobrir novas propostas de capacitação profissional priorizando a qualificação em serviço. Como objetivos específicos buscou-se: a) contribuir com a formação em serviço do professor investigador e avaliador de sua própria prática, e b) incentivar e orientar o envolvimento da PR nos níveis crítico-contextual, cognitivo e instrumental da atividade de sala de aula.

A avaliação inicial com a PR consistiu na observação de sua prática em relação ao: recursos utilizados na comunicação com as alunas, rotina das atividades de sala de aula, material utilizado e expectativa da professora em relação ao desenvolvimento e desempenho das alunas. Realizou-se também uma entrevista semi-estruturada com vistas a obter informações relacionadas à identificação, formação e experiência profissional.

A fase de intervenção caracterizou-se pelo desenvolvimento das seguintes formas de atuação: a) viabilização e acesso à bibliografia especializada em surdez e surdocegueira; b) discussão teórica a partir de bibliografia sugerida; c) elaboração da programação das atividades; d) discussão e confecção de materiais educacionais adaptados conforme o caso; e) sistematização segundo os padrões científicos do trabalho de sala de aula; e, f) participação em eventos científicos como primeira autora (SILVA *et al.* 2002).

A fase de avaliação final constou de observação da prática da PR e de entrevista semi-estruturada.

Procedimento de coleta de dados com as famílias (Estudo B).

Os procedimentos de coleta de dados com a família foram divididos em três fases: avaliação inicial, intervenção e avaliação final.

Avaliação inicial: contato inicial e entrevista com base em formulário.

A avaliação inicial compreendeu o desenvolvimento de duas etapas: contato inicial e entrevista com base em formulário. O objetivo do contato inicial foi esclarecer os pais sobre a pesquisa, as metas programadas, os compromissos éticos da pesquisadora com as alunas, família e escola. Inteirá-los da formação e experiência da P, das atividades a serem implementadas no decorrer do ano letivo e obter a autorização por escrito dos pais. A família 9I já conhecia o trabalho da pesquisadora, enquanto a outra família obteve o primeiro contato durante a realização da pesquisa.

A segunda etapa da avaliação inicial consistiu na realização de entrevista com base em formulário (Apêndice A). Durante esta etapa buscou-se ouvir os pais, encorajando-os a discorrer sobre suas filhas. O objetivo foi conhecer as singularidades de cada família em relação a identificação pessoal, condição econômica, social e cultural, caracterização da relação afetiva vivenciada com a filha surdocega, depoimentos em relação às experiências na época da descoberta da surdocegueira, principais redes de apoio (igreja, parentes, amigos, outros), modalidade de comunicação estabelecida com a filha SC e, principalmente, relacionar as expectativas da família em relação à participação na pesquisa.

Para a obtenção das informações foram necessárias três sessões, duas na escola e uma na residência. Muitos itens foram obtidos na secretaria da escola, outros por observação direta. Para os demais itens, organizou-se um roteiro com os principais tópicos do formulário, os quais foram colocados para os pais informalmente. As sessões transcorreram em um clima de confiança, descontração, informalidade e de aceitação mútua, possibilitando um fluxo natural das informações. Os dados foram registrados logo após as sessões.

Intervenção

Durante a fase de intervenção buscou-se desenvolver atividades com a família de acordo com as seguintes formas de atuação: a) reuniões convencionais; b) aulas abertas; c) troca de informações pelo telefone; d) visita domiciliar; e) intervisitação dos pais. Para cada forma de atuação elaboraram-se materiais, objetivos e procedimentos específicos.

Os objetivos das distintas formas de atuação foram: 1) envolver os pais no trabalho

desenvolvido junto as suas filhas, bem como informá-los sobre a natureza da deficiência; 2) possibilitar informações e alternativas de comunicação entre pais, filhas e escola; 3) motivar e incrementar as frequências das respostas das alunas ao ambiente ajudando os pais a reconhecerem as condutas e os comportamentos apresentados pelas filhas; e 4) possibilitar uma adaptação mútua das condutas (pais / filhas).

O procedimento assumido consistiu na organização de espaços para trocas de experiências entre as famílias, orientação dos pais em relação aos métodos e técnicas de comunicação alternativa capacitando-os a apoiar e facilitar o desenvolvimento de suas filhas.

Em todo o trabalho com a família considerou-se que os pais podem às vezes cometer alguns enganos no processo de educação de seus filhos deficientes em função da falta de habilidade ou de poucas informações relacionadas ao desenvolvimento em circunstâncias excepcionais. Mas, mesmo assim possuem um efeito global sobre seus filhos, desde que o espaço familiar seja saudável e apresente afeição parental (TELFORD e SAWREY, 1988).

a) Reuniões convencionais

Estavam previstas no calendário oficial da escola cinco reuniões a serem realizadas a cada dois meses. O objetivo destas reuniões foi mostrar aos pais o progresso de suas filhas, evidenciando os aspectos mais importantes a serem reforçados no lar de cada um; e, demonstrar como deveriam fazer.

Planejou-se assistir e discutir com os pais dois filmes clássicos: O milagre de Anne Sullivan e Os transformadores (também conhecido como: Borboletas de Zargosk). Nestes encontros os pais eram convidados a manifestarem suas opiniões a respeito do desenvolvimento de suas filhas. Todos os relatos foram registrados no diário de campo, após as reuniões. Somente uma reunião foi gravada em fita de vídeo, mas sem imagem, respeitando a solicitação dos pais.

Durante as reuniões convencionais ou nos encontros informais dos participantes, a pesquisadora orientava os pais sobre os setores de atendimento público no que se refere a locais de: a) inscrição para aquisição de AASI; b) realização de exames audiológicos; c) treino de fala; d) serviço de orientação para o trabalho, uma vez que um pai encontrava-se desempregado na época da coleta de dados; e) leitura e explicação dos laudos médicos; f) participação em associação de pais; g) distribuição de colírio de alto custo; e, h) indicação de outros serviços públicos que poderiam beneficiar a aluna e sua família.

b) Aulas abertas

Consideraram-se como aulas abertas todas as atividades de sala de aula que contaram com a participação ativa dos acompanhantes (mãe, pai, prima). O objetivo desta etapa foi dar oportunidade à família de participar e conhecer os êxitos das filhas, bem como aprender as técnicas que as alunas usavam para conhecer os objetos, a situação de ensino, as pessoas, as regras, as distintas formas de registro escrito (Braille, dactilologia, alfabético). Estavam previstas 55 participações das famílias nas aulas abertas. Para tanto, através de atividades educacionais realizadas em sala de aula, proporcionaram-se aos pais experiências para que vissem suas filhas como pessoas capazes, triunfantes e valiosas.

As atividades propostas nas aulas abertas, onde era requisitada a presença de um acompanhante por vez, consistiam em jogos de agrupamento em diferentes bases (uso de dados adaptados, canudinhos e liguinhas de borracha), calendário adaptado, AVD (envolvendo preparação de receitas), escrita, leitura e treino oro-tátil da fala. O procedimento adotado nas aulas abertas consistiu em:

- a) convidar os acompanhantes (pai, mãe, prima) para participar de uma atividade na sala de aula e fora dela;
- b) explicar para as alunas a participação do acompanhante na atividade, estimulando e valorizando a presença deles em sala;
- c) demonstrar a dinâmica da atividade para os pais através de exemplos concretos. No caso da atividade de agrupamento, jogar o dado, quantificar e representar os pontos com canudinhos, ao completar cinco unidades realizava-se o agrupamento;
- d) determinar a seqüência da participação de cada um. Geralmente, os acompanhantes eram os últimos a participarem, possibilitando assim um tempo maior de observação;
- e) quantificar e comparar o resultado de cada participante;
- f) comemorar a vitória com muito entusiasmo por meio de aplausos, beijos, abraços, aperto de mão, fala, entre outros gestos. No caso do último lugar as reações consistiram no gesto do dedo polegar para baixo, simulação de choro, movimento horizontal da cabeça, etc.;
- g) entregar para as alunas material semelhante ao utilizado em sala, para que pudessem brincar com sua família em casa.

A participação dos acompanhantes em sala de aula ofereceu condições concretas de aprendizagem das técnicas de comunicação alternativa. Viabilizou-se, também, oportunidades para os próprios pais conhecerem e avaliarem o aproveitamento dos filhos nas atividades programadas, capacitando-os a reforçarem e a darem continuidade em casa às atividades desenvolvidas em cooperação com a família. Buscou-se, desta forma, alterar o lugar ocupado

pela aluna, no sistema de relações sociais vivenciadas no ambiente familiar.

c) Troca de informações por telefone

Visando acompanhar e conhecer as manifestações das alunas em suas casas, a P telefonava para os pais uma vez por semana, caso não tivesse contato com eles na escola. Muitas vezes os próprios pais ligavam para a casa da P, relatando os últimos acontecimentos envolvendo as filhas. Todas as informações obtidas por esta via foram registradas em folhas avulsas, devidamente arquivadas de acordo com a data.

d) Visita às residências

Foram previstas cinco visitas às residências das alunas 9I e 7G com um intervalo de dois meses, tendo por objetivos: a) observar a relação dos membros da família com a aluna SC; b) envolver os membros da família no processo de aprendizagem e desenvolvimento das alunas; c) orientar os pais em atividades necessárias ao desenvolvimento de sua filha SC; d) esclarecer dúvidas da família em relação à filha surdocega; e) orientar e ensinar aos membros da família sistemas alternativos de comunicação, de acordo com a opção realizada. No caso da família 9I os pais se interessaram, na época da pesquisa, pelo Tadoma e no caso de 7G gestos naturais e alfabeto dactilológico.

Planejou-se realizar durante as visitas atividades lúdicas envolvendo todos os membros da família. Para isto, selecionaram-se jogos, brinquedos pedagógicos, fichas com o nome dos móveis e das pessoas da casa. Em geral, a atividade de rotular espaços e móveis consistia em realizar a decodificação da palavra através da soletração digital, do gesto funcional e do sinal. Outro procedimento foi a identificação dos membros da família através da ficha com o nome de cada um. Os nomes foram escritos com fita adesiva colorida (preta, vermelha, azul, verde). Outra atividade consistiu na orientação da família quanto ao uso do calendário adaptado (escrita ampliada, sinal e objeto de referência).

Os dados obtidos nas visitas foram registrados no diário de campo logo após cada encontro. Algumas visitas foram gravadas em fita de vídeo e outras foram fotografadas.

e) Intervisitação dos pais

Nesta forma de trabalho, a P propôs e viabilizou as condições apropriadas (transporte) para que as famílias se visitassem mutuamente. Estava prevista a realização de uma visita organizada pela P. O objetivo deste trabalho foi aumentar a proximidade das famílias,

possibilitando trocas de informações a respeito de suas experiências de vida.

Avaliação final

A avaliação final foi a terceira fase do estudo com a família e teve por objetivo ouvir os depoimentos dos pais em relação ao desenvolvimento de suas filhas, bem como conhecer a avaliação deles em relação à participação na pesquisa. Para tanto, realizou-se uma entrevista semi-estruturada, tendo as anotações sido realizadas logo após o depoimento de cada família.

Procedimentos de coleta de dados com alunas (Estudo C).

Os procedimentos de coleta de dados com as alunas foram divididos em três fases principais: avaliação inicial (avaliação do repertório das alunas), intervenção e avaliação final (avaliação do desempenho obtido durante a intervenção, acompanhamento e reavaliação).

Avaliação inicial (1ª etapa): processo de identificação das alunas participantes.

A seleção dos participantes foi necessária, uma vez que a Secretaria de Educação do Distrito Federal possuía, na época da pesquisa, duas salas de aula no plano piloto, em escolas distintas, destinadas ao atendimento de crianças surdocegas. O processo de identificação teve as seguintes etapas:

- 1) observação das condições de infra-estrutura da escola;
- 2) reunião com todos os profissionais da escola para exposição da pesquisa;
- 3) reunião geral com os pais para exposição do projeto de pesquisa, autorização e assinatura do termo de consentimento de participação no estudo e assinatura do termo de compromisso da pesquisadora;
- 4) análise dos relatórios educacionais e dos resultados dos exames audiológicos e oftalmológicos de cada aluno;
- 5) entrevista inicial com as famílias;
- 6) observação do comportamento e desempenho dos alunos no espaço escolar; e,

Os dados coletados nas entrevistas, leitura e análise dos documentos, observação do comportamento e da interação de seis alunos (quatro de uma escola e duas de outra), com o meio escolar e familiar, subsidiaram a opção pelo grupo de duas alunas matriculadas na escola para cegos (participantes deste estudo).

Avaliação inicial (2ª etapa): levantamento dos conhecimentos prévios das alunas.

Esta fase consistiu na avaliação do desempenho das alunas em tarefas que cobriam as seguintes áreas do desenvolvimento: modalidade de comunicação receptiva e expressiva; coordenação motora fina e ampla; orientação e mobilidade; conceito corporal; modalidade de escrita e leitura (se por meio de cor e forma em contextos específicos como rótulos de produtos; se pelo sistema Braille; se por dactilologia; se através de desenho; se por alfabeto romano, em tamanho normal ou ampliado); funcionalidade visual e auditiva e conceitos básicos relacionados às noções de raciocínio lógico matemático.

Buscou-se junto à família conhecer as preferências das alunas por brinquedos, alimentos, brincadeiras, bebidas, pessoas, passeios e locais. Esses dados foram registrados no diário de campo e em fichas individuais (Apêndice B). Aliado a esta identificação tentou-se conhecer as principais vias sensoriais utilizadas pelas alunas para recepção e expressão das informações, suas características e necessidades (Apêndice C).

Com base nestas informações programaram-se atividades próprias da sala de aula, respeitando as características individuais de aprendizagem de cada aluna, nas áreas de: orientação temporal (fazem uso do calendário, qual a noção de tempo que as alunas possuem?), orientação espacial (orientação e mobilidade), conceito corporal (conhece e registra todas as partes do próprio corpo), atividade de vida diária (é independente nas atividades diárias?), estimulação auditiva (percebe, localiza, discrimina sons? Quais? Como?), leitura (reconhece letras, palavras em códigos diferentes), escrita (realiza escrita espontânea, faz uso de letras ou pseudoletas?) e matemática (conhece os algarismos? Quantifica? Possui conceitos básicos?). Todas as áreas possibilitaram avaliar os recursos de comunicação receptiva e expressiva utilizados pelas alunas e organizar alguns conhecimentos sobre as habilidades, o desempenho e comportamento delas em relação às áreas mencionadas anteriormente. Buscou-se observar nas atividades como elas manipulavam os objetos: se o faziam ao acaso, isto é, se os utilizavam inadequadamente, não distinguindo nem analisando como são; ou se utilizavam os objetos de maneira funcional; ou ainda, se os manipulavam de forma criativa e simbólica; ou então, se brincavam com os objetos de forma imaginativa, reinventando coisas do mundo.

Todas as atividades foram apresentadas para as alunas por meio dos seguintes recursos de comunicação: sinal, gesto, fala, expressão facial corporal, contração da musculatura, objetos de referência, escrita impressa e em Braille e exemplo (muitas vezes foi necessária a demonstração do que estava sendo solicitado). A seguir são descritos os objetivos, os objetos

e materiais específicos utilizados na avaliação de cada atividade, a situação de sua aplicação, os procedimentos adotados e os critérios selecionados para realizar a avaliação do desempenho das alunas.

Na avaliação de conceito corporal utilizou-se o seguinte planejamento:

Objetivos: conhecer e avaliar se a aluna: a) manipulava os materiais de escrita (papel e caneta); b) registrava todas as partes do corpo humano; c) possuía conhecimento do corpo e da função de seus órgãos (que tem duas pernas, duas mãos, etc.); d) possuía conhecimento resultante das experiências táteis e das demais sensações que provêm do corpo relacionadas ao movimento (postura e equilíbrio).

Material: papel A4 e lápis nº 6.

Situação: relação de um para um, ou seja, P e aluna, em sala de aula.

Procedimento: solicitar que a aluna desenhe seu corpo no papel.

Avaliação: avaliar as características do desenho da aluna. Observar como ela desenha e posteriormente analisar as características do registro (se os traços são proporcionais, se registra todos os membros do corpo, se há relação e junção dos membros do corpo). Verificar se a aluna identifica o desenho realizado.

Para a avaliação do processo de identificação dos códigos alfabéticos utilizou-se o seguinte planejamento:

Objetivos: a) conhecer e avaliar se a aluna possuía repertório anterior relacionado às letras convencionais da escrita em diferentes formas de representação (gráfico, visual, visual-espacial, sonoro e tátil); b) identificar e avaliar como, quais e quantas são as letras que a aluna conhecia; c) verificar as formas de expressão que a aluna utilizava; d) verificar se a aluna conhecia a dactilologia e a relacionava com o alfabeto ocidental.

Material: fichas em cartolina com as letras do alfabeto romano, em imprensa recortadas em lixa, e fichas com o alfabeto dactilológico com ou sem o alfabeto ocidental. Cartolina, papel A4, pincel atômico, lápis nº 6, lapiseira, caneta esferográfica, lápis cera, caneta colorida.

Situação: a avaliação foi realizada pela P com cada aluna, no contexto da sala de aula.

Procedimento de aplicação: a P apresentava à aluna uma ficha por vez. No primeiro momento a ficha era apresentada para que a aluna a identifique. Para tanto, poderá utilizar-se do tato. Posteriormente, era solicitado que escrevesse a letra no papel, sendo

fornecido o material de escrita com opção de escolha. Em princípio, a P deixava que a aluna executasse a atividade de forma independente. Após 5 tentativas, se não obtivesse êxito, a P poderia auxiliá-la na solução da atividade. Os resultados finais, isto é, após a realização das cinco tentativas, foram registrados em um quadro semelhante ao abaixo, para cada aluna individualmente, e nas fichas trimestrais de acompanhamento do desempenho nas áreas de linguagem e cognição.

Quadro 1 - Registro das respostas

Letras	R.S ¹ .	R. E ² .	E. ³		R.S.	R.E.	E.		R.S	R.E.	E.
A				G				S			
O				H				T			
U				J				V			
E				L				X			
I				M				Z			
B				N				AI			
C				P				OI			
D				Q				EU			
F				R				UI			

Avaliação: considerava-se que a aluna reconhecia a letra se realizava a configuração da letra correspondente ao alfabeto ocidental, ou ao Braille, ou ainda, se realizasse a articulação verbal da mesma. Além destes aspectos, a P observava, se a aluna:

- 1) ao visualizar a letra, realizava a marcação fonoarticulatória, e como fazia (com som ou sem som)?
- 2) ao visualizar a ficha com a letra, marcava com os dedos sua representação?
- 3) ao visualizar a ficha com a letra, relacionava com algum nome familiar?
- 4) realizava acomodação visual ou fazia uso da via tátil no momento da identificação?
- 5) apresentava-se dispersa ou atenta durante a atividade?
- 6) solicitava alguma ajuda à P e, em caso positivo, como o fazia?
- 7) decodificava qual o meio de comunicação utilizado pela P para solicitar a tarefa?
- 8) utilizava a comunicação?

¹ R.S. Reconhece a letra mediante o uso de sinais do alfabeto dactilológico.

² R.E. Consegue realizar o registro escrito da letra, quando solicitado.

³ E. - Ao visualizar ou tocar a letra a aluna realiza a marcação fonoarticulatória da mesma.

- 9) utilizava outros recursos de comunicação necessários?
- 10) demonstrava dificuldade em alguma forma de comunicação?
- 11) demorava para compreender a solicitação da P?

Para a avaliação inicial do processo de decodificação e interpretação de palavras utilizou-se o seguinte planejamento:

Objetivos: conhecer e avaliar se a aluna: a) reconhecia palavras escritas no contexto (rótulos) e descontextualizada (ficha com o registro em escrita ampliada e em Braille); b) decodificava todas as letras em escrita ampliada e em Braille; c) relacionava a palavra escrita ao objeto correspondente; d) decodificava, mas não estabelecia correspondência com o significado; e) decodificava as letras com interpretação em Libras; f) realizava a marcação dos fonemas.

Material: fichas com nomes de pessoas conhecidas, animais, brinquedos, alimentos, partes do corpo, roupa, material de limpeza, material de higiene pessoal e fotografias de pessoas conhecidas. Miniaturas correspondentes aos substantivos selecionados.

Situação: relação de um para um, ou seja, P e aluna no espaço da sala de aula.

Procedimento: apresentava-se a ficha para a aluna e verificava-se se ela conhecia a palavra. Em caso positivo, solicitava-se que retirasse da caixa o objeto que a representava. Se a aluna não reconhecesse a palavra era-lhe oferecida uma opção de três objetos para que estabelecesse a relação entre a palavra e o objeto. Caso a relação não fosse estabelecida, solicitava-se a aluna que localizasse no rótulo a palavra em evidência. Este procedimento era acompanhado de questionamentos como: você gosta disto (apontar para o objeto)? Você já viu isto (apontar para o objeto) em algum lugar? Onde você já viu isto (apontar para o objeto), na TV, em casa, na rua, na escola? Sua mãe utiliza isso (apontar para o objeto) em casa? O que ela faz? Você já a ajudou alguma vez?

Avaliação: Verificava se a aluna reconhecia algum substantivo e como fazia para identificá-lo. As repostas eram anotadas relacionando o objeto a estratégia de reconhecimento e se houve ou não demonstração.

Para a avaliação dos conceitos básicos utilizou-se o seguinte planejamento:

Objetivos: conhecer e avaliar se a aluna: a) possuía o conceito de número; b) possuía o conceito básico relacionado à quantificação (mais, menos, muito, pouco, igualdade), ordem (primeiro, segundo); c) participava de um jogo com outros alunos; d) socializava os brinquedos e respeitava às regras do jogo; e) evitava ou não o toque (contato físico)

Material: dados adaptados, confeccionado em madeira com pontos em relevo.

Situação: atividade em grupo, sendo que cada aluna será observada por vez.

Procedimentos: a P introduzia a brincadeira com dados e toques de forma lúdica, mediante o exemplo. A brincadeira constava de duas fases: 1) apresentação e exploração do dado; 2) brincadeira com toques e dado. Em princípio as alunas manipulavam somente o dado, verificando suas particularidades e, principalmente, o significado dos pontos. Para tanto, jogava-se o dado em cima da mesa, contava os pontos e representava-os mediante a quantidade de toques correspondentes ao número sorteado. Todas as alunas, uma por vez, jogavam o dado, contavam os pontos e marcavam no corpo da P a quantidade correspondente.

Avaliação: verificar se a aluna: a) possuía repertório em relação à quantificação e ordem; b) compreendia as informações; c) expressava as informações solicitadas pela P; d) respeitava as regras do jogo previamente estabelecidas; e) apresentava domínio do conceito de número; f) reconhecia todas as seis faces do dado.

Para avaliação do processo de classificação de objetos do contexto familiar utilizou-se o seguinte planejamento:

Objetivo: conhecer e avaliar os critérios que a aluna utilizava para classificar objetos;

Material: roupas de boneca, roupas infantis, animais reduzidos (plástico), comidas (frutas, verduras etc.), talheres, material de limpeza. O material poderá sofrer alteração mediante relato dos pais sobre o contexto sócio-cultural das alunas.

Situação: atividade será desenvolvida individualmente pela P com cada aluna.

Procedimento: disponibilizava à aluna uma caixa contendo diferentes objetos de classes distintas. Inicialmente, a P observava como a aluna brincava e explorava os recursos disponibilizados, depois induzia uma organização dos objetos por classes.

Avaliação: verificar se a aluna: a) organizava sem orientação os objetos por classes (animais, roupas, utilidades domésticas, comidas, brinquedos); b) dava prosseguimento a uma classificação iniciada pela P. Observar o que a aluna fazia com os objetos com e sem demonstração e registrar as informações na seguinte ficha:

Nome do objeto	O que a aluna faz com ele	Houve ou não demonstração

Para a avaliação do processo de classificação e seriação de objetos do contexto escolar utilizou-se o seguinte planejamento:

Objetivo: conhecer e avaliar se a aluna: a) conseguia seguir uma seqüência de objetos sugerida; b) utilizava critérios para classificar objetos do contexto escolar.

Material: blocos lógicos, lápis, pedaços de papel.

Situação: A atividade foi desenvolvida individualmente pela P, no contexto da sala de aula.

Procedimento: disponibilizava à aluna uma caixa de madeira contendo: blocos lógicos (tradicional de madeira, de borracha e com superfície alterada com lixa, tecido, barbante, espuma), lápis de espessura e cores distintas, pedaços de papel com cores e tamanhos distintos. Inicialmente, a P brincava com a aluna, depois observava como ela brincava e explorava os recursos disponibilizados para registro pós-facto.

Avaliação: verificar se a aluna: a) classificava os objetos por: cores, formas, tamanho, material, utilidade; b) estabelecia ou dava prosseguimento a uma seqüência estabelecida; c) manipulava os objetos ao acaso, de forma funcional, criativa ou imaginativa.

Observar o que a aluna fazia com os objetos com e sem demonstração e registrar;

Nome do objeto	O que a aluna faz com ele	Houve ou não demonstração

Para a avaliação inicial do reconhecimento da relação entre quantidade e numeral utilizou-se o seguinte planejamento:

Objetivos: conhecer e avaliar se a aluna: a) estabelecia comparação entre o registro convencional dos números e os registros da Libras; b) estabelecia relação entre quantidade e numeral.

Material: fichas em cartolina com os números em relevo colados em fundo com contraste, (exemplificando, numeral amarelo com fundo azul escuro) e canudinhos.

Situação: individualmente com cada aluna.

Procedimentos: a P apresentava as fichas com os algoritmos para a cada aluna mostrando e perguntando o que a ficha representava. Após o questionamento era solicitado que a aluna retirasse da caixa a quantidade de canudinhos correspondentes. Os conceitos básicos de matemática foram questionados durante a atividade.

Avaliação: verificar se a aluna: a) relacionava o algoritmo com sinal em Libras; b) relacionava quantidade e numeral; c) reconhecia todos os numerais até 10.

Os dados obtidos nesta fase foram registrados na própria folha de resposta das alunas, utilizando-se o verso das mesmas. Em todas as atividades houve a preocupação de descrever o

comportamento apresentado pelas alunas durante a realização da atividade. Posteriormente, os resultados foram sistematizados nas fichas de avaliação trimestral (Apêndice D, E, F, G, H).

Descrição da fase de intervenção com as alunas (Estudo C)

Após uma análise prévia do desempenho e das habilidades apresentadas pelas alunas durante as atividades da fase de avaliação inicial, priorizou-se na intervenção as seguintes áreas do desenvolvimento: linguagem (exposição a vários meios de comunicação alternativa), socialização (ampliação dos contatos com ambientes e pessoas), cognição (ênfase em atividades envolvendo conceito corporal, leitura e escrita, matemática, orientação espacial e temporal), orientação e mobilidade (exposição a técnicas e habilidades específicas). Trabalharam-se as áreas: AVD, coordenação motora ampla e fina, TVS e treino auditivo com base na integralização dos conteúdos.

Durante o período de intervenção as alunas recebiam atendimento em sala de aula e complementar. Os atendimentos eram distribuídos no mesmo turno. Assim, o período de permanência das alunas na escola era esquematizado da seguinte forma: de segunda a quinta-feira as alunas permaneciam em sala de aula três horas e vinte minutos, tendo uma hora e quarenta minutos de atendimento complementar. Na sexta-feira as alunas permaneciam cinco horas em atendimento exclusivo de sala de aula com a P e a PR. As atividades complementares de cênicas, natação, plásticas e música eram desenvolvidas por outros profissionais.

O método da estimulação multi-sensorial (EMS) foi enfatizado durante a intervenção. O planejamento da EMS privilegiou a apresentação diferenciada da mesma informação através da ação, do pensar e do fazer associados ao conteúdo emocional e motivacional da mesma, conforme destaca Bruner (1976). Neste processo, teve-se o cuidado de conhecer e determinar a via de sentido mais eficiente para cada aluna, conforme destaca Kephart (1986). Respeitaram-se as condições de aprendizagem das alunas, 9I por meio da via tátil-cinestésica e a 7G pela via visual. Exemplificando esta situação: contornava-se o corpo da aluna na lousa e depois estimulava à aluna para que contornasse com seu dedo a forma desenhada realizando com este exercício o TVS. Esta atividade combina a estimulação tátil-cinestésica do toque e do traçado com a estimulação visual, no momento em que a aluna observava e realizava a atividade. Quando a aluna dispersava visualmente, dirigindo o olhar para outros estímulos, a P se aproximava e segurava a cabeça da aluna, de modo que seus olhos fossem direcionados para o desenho. Combinando com a aproximação, o mediador realizava o encorajamento

verbal estimulando a audição através da vibração do próprio corpo.

A intervenção fundamentou-se em informações obtidas durante a avaliação inicial e nos seguintes princípios técnicos:

- a) a compreensão da comunicação como um processo desenvolvido nas interações, sendo a linguagem construída na sinalização, nos gestos, na verbalização e na negociação dos sentidos e significados estabelecidos entre as pessoas em um contexto social específico (WRITER, 1987);
- b) a compreensão da comunicação como instrumento maximizador do desenvolvimento. No caso das alunas SC, a Libras constituiu-se no principal recurso utilizado na dinâmica interativa, porém não exclusivo (WRITER, 1987);
- c) a compreensão de que cada assimilação nova prepara as alunas para assimilações futuras mais complexas (CADER, 1997);
- d) a importância do desenvolvimento de um conceito corporal como primeiro mediador entre o indivíduo e o seu ambiente, (CADER, 1997);
- e) a vivência através do corpo das experiências educativas por meio da ação direta e mediada da aluna com o objeto do conhecimento (BRUNER, 1976);
- f) a importância do conhecimento da Libras e dos recursos alternativos de comunicação, como um saber necessário e imprescindível na organização, comunicação e estimulação do desenvolvimento (ENGLEMAN *et al.* 1998);
- g) a importância do contato direto das alunas com a prática cotidiana da leitura e escrita, despertando o interesse por estes recursos (CADER e FAVERO, 2000);
- h) a compreensão de que o desenvolvimento acontece mediante condições adequadas às necessidades específicas de cada criança (MICHAEL e PAUL, 1991);
- i) a valorização das intenções comunicativas das alunas, dando continuidade aos diálogos (DELEAU *et al.* 1993);

Com base nestes princípios desenvolveu-se a intervenção. O planejamento das atividades enfatizou a articulação e a relação dos conteúdos presentes em uma mesma tarefa. Portanto, tentou-se evitar uma fragmentação do tempo de aula em itens isolados e departamentalizados. A rotina de trabalho elaborada teve por objetivo situar as alunas num espaço e num tempo definidos e concretos (CADER e FÁVERO, 2000). Para tanto, programou-se a prática de sala de aula baseada na seguinte rotina:

- * música de entrada (realizada por toda escola, no pátio);

- * oração de entrada (realizada por toda escola, no pátio);
- * orientação espacial;
- * conversa de roda;
- * calendário;
- * chamada;
- * preparação para merenda;
- * recreio;
- * novidades, apresentação ou revisão de situações de aprendizagem (passeios, representação de histórias infantis, jogos pedagógicos com e sem a participação do acompanhante).

A rotina resultou em momentos agradáveis e dinâmicos, já que não era rígida. Durante o decorrer da aula, em função do ambiente da sala de aula ser um espaço vivo, as alunas, a P ou a PR, tinham a liberdade de propor a alteração da rotina. Geralmente, isto acontecia quando as alunas traziam novas informações para o espaço escolar, demonstravam interesse por algo, ou quando a escola como um todo apresentava uma programação extraclasse. Todas as atividades foram discutidas com a PR, bem como a elaboração e confecção dos materiais utilizados.

No caso, do ensino de palavras, as atividades propostas na rotina diária tiveram em comum os seguintes procedimentos de ensino:

- 1) *demonstração contextual por meio de representação corporal total da situação* (CADER, 1997). Exemplificando: o encontro vocálico "OI", não era introduzido como tal, mas como uma interação em uma situação contextual criada para este fim. Para isto a P pegava a bolsa e avisava que ia sair, andar e andar. De repente a P encontrava com uma amiga, vê a amiga e a cumprimenta /Oi/ (fala acompanhada de sinal), dando dois beijos na face da mesma. Esta cena se repetia várias vezes, alternando P e PR; P e aluna; PR e aluna, até que as alunas conseguissem entender o significado social e cultural da palavra /oi/. Neste exemplo, tem-se: a) movimento, ação global; b) fala; c) dactilologia; d) sinal; e) representação cultural e social do ato (beijos na face, de acordo com o costume da cidade). Esse procedimento ocorreu de forma descontraída e natural para todos;
- 2) *segmentação da palavra em unidades*. Realizava-se a aproximação das letras avulsas ou das fichas contendo o registro das letras. No caso citado da palavra "oi", realizava-se a aproximação das unidades (o e i) acompanhada da emissão "oi". A emissão da unidade "o" era prolongada até que a união entre a vogal "o" e "i" ocorresse, conforme

procedimento descrito por Costa (1997);

- 3) *repetição da brincadeira*, usada no item 1 encontro casual (no caso de duas amigas);
- 4) *apresentação do registro alfabético* da palavra geradora em escrita ampliada associada a letras avulsas;
- 5) *percepção tátil da produção do som*. A aluna posicionava sua mão na face da P, quando esta realizava a marcação fonológica das unidades da palavra e da associação das mesmas;
- 6) *fixação do registro escrito* da palavra no plano vertical (lousa), depois no plano horizontal, posteriormente realizava-se a leitura do mesmo. A opção pelo registro em planos distintos teve por base o trabalho desenvolvido por Séguin (1846 apud COSTA, 1994), fato já observado pela P em experiência anterior (CADER, 1997);
- 7) *representação contextual, social e cultural do significado*. Atividade desenvolvida no recreio com outras alunas;
- 8) *fixação do registro escrito no plano horizontal*, mediante diferentes formas de ditado:
 - ✓ ditado oro-tátil (a P emitia a palavra e a aluna realizava a leitura oro-tátil);
 - ✓ a aluna emitia o som e a P ou PR registrava-o;
 - ✓ realizava-se a leitura do registro escrito: sinal, fala e dactilologia;
 - ✓ ditado dactilológico (a P ou PR realizava a soletração digital da palavra e a aluna decodificava e registrava);
 - ✓ a aluna soletrava a palavra e P ou PR a registrava;
 - ✓ aluna realizava a leitura do registro (sinal, fala e dactilologia);
 - ✓ P ou PR realizava o sinal e a aluna decodificava-o mediante registro escrito;
 - ✓ a aluna realizava a leitura do registro através do sinal, fala, dactilologia.

Caso houvesse alguma correção a ser realizada, a aluna era alertada a fazer a comparação entre o modelo correto e o seu registro. Nestes casos, comentava-se, em gestos ou sinais, que a aluna havia esquecido ou trocado uma letra por outra e juntas realizavam a correção da palavra.

- 9) *generalização e aplicação da aprendizagem*. No exemplo citado da palavra "Oi", a P estimulou a aluna a cumprimentar pessoas conhecidas do ambiente escolar. Para isto, juntas (aluna e P), durante o recreio, cumprimentavam outras pessoas do contexto da aluna. Primeiro a P cumprimentava de forma que a aluna conseguisse acompanhar o movimento do sinal. Depois a P estimulava a aluna a repetir a ação. Durante a realização desta etapa seguiram-se os passos:
 - ✓ marcar a soletração dactilológica da palavra "oi";
 - ✓ realizar o sinal no espaço, tendo a mão da aluna sobreposta à mão da professora;

- ✓ P tocar com o dedo indicador a parte inferior dos lábios da aluna, impulsionando-o para frente, com vistas a lembrá-la da emissão da palavra. Este procedimento fez-se necessário uma vez que suas colegas eram cegas. Posteriormente, estimulava-se a aluna a cumprimentar outros profissionais da escola;

10) *registro escrito em Braille*, mediante o uso do brailex (Laramara), larabraile (Laramara) e máquina Braille modelo Perkins.

O procedimento adotado durante o processo de ensino priorizou a ação (movimento e representação), estimulou-se a síntese visual (gráfica), a síntese oro-tátil (vibração da emissão verbal), diferentes formas de registro (soletração dactilológica, Braille digital, fonológica, gráfica com fichas ou letras avulsas), representação em Libras, aplicação e generalização do significado contextual, social e cultural da palavra. Buscou-se manter uma rotina de trabalho marcada pela regularidade e frequência destes procedimentos, com vistas a ampliar o vocabulário das alunas em sinais, fala, escrita ampliada e em Braille, soletração manual (dactilologia), gesto demonstrativo, gesto indicativo e desenhos.

Com base nestas informações adicionais, organizou-se a prática de sala de aula de modo a responder e atender as necessidades de cada aluna, mediante atendimento e acompanhamento individual, uma vez que estavam em sala duas profissionais (P e PR) e duas alunas (9I e 7G), predominando as duplas P e 9I e PR e 7G. A formação das duplas foi decorrente da frequência e permanência das alunas no espaço escolar. Geralmente, a PR realizava com a 7G as mesmas atividades já desenvolvidas pela P com a 9I, uma vez que 7G era pouco freqüente em relação a 9I. Estabeleceu-se uma interação caracterizada por relações recíprocas diádicas, triádicas e alguns momentos com estruturas interpessoais mais amplas.

A prática em sala de aula.

A prática educacional desenvolvida durante a intervenção foi organizada a partir da distribuição da carga horária semanal, conforme Quadro 3.7.

Quadro 3.7 – Distribuição semanal das atividades complementares e de sala de aula.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Sala de aula.	Complementar	Sala de aula	Complementar	Sala de aula
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Complementar	Sala de aula	Complementar	Sala de aula	Sala de aula

Fonte: tabela da distribuição das atividades e horários da escola para a turma de DA/DV.

Música e oração de entrada.

Esta era uma atividade comum a toda a escola. Antes de entrarem nas salas, alunos, professores e funcionários se reuniam na entrada da escola, os alunos em fila e os professores na frente de sua turma, tendo os demais funcionários posicionados na frente, ao lado ou atrás do grupo de alunos. Neste momento, um funcionário realizava o acompanhamento ao violão de músicas infantis e religiosas que eram cantadas oralmente por toda a escola. Algumas músicas tinham acompanhamento gestual e outras não. Após as músicas rezavam-se as orações: "Pai Nosso" e "Meu anjo da guarda". Ao final, faziam o sinal da cruz e se dirigiam à sala de aula.

Antes do desenvolvimento da pesquisa, as alunas surdocegas não participavam desta atividade, ficavam sentadas ou em pé com os pais aguardando o fim da atividade para, depois se dirigirem à sala de aula. A partir do início da intervenção, a P passou a realizar o acompanhamento das músicas e das orações em sinais ou gestos, com o objetivo de familiarizar as alunas com a seqüência, o ritmo e a melodia dos sinais. Com isto, estimulou-se a participação delas nas atividades previstas para os demais alunos da escola, bem como ampliou-se o vocabulário em sinais das mesmas. Além disto, buscou-se sensibilizar a comunidade escolar para os sinais enquanto um sistema a mais de linguagem.

A viabilização da interpretação das músicas em Libras era realizada pela P, que ficava em frente à aluna 9I (7G chegava após a realização da atividade de entrada), no mesmo nível da aluna. Nesta posição, realizavam-se as seguintes etapas: a) marcação de cada sinal de forma lenta; b) repetição dos sinais mediante movimento co-ativo; c) acompanhamento em sinais dentro do campo visual da aluna, ou mesmo, caso necessário, fazendo os sinais no braço ou na mão da aluna; d) indicação da música a ser cantada, através do sinal de referência. Os demais alunos com baixa visão passaram a se interessar pelos sinais e começaram a realizá-los.

Orientação espacial

As atividades para desenvolver a noção de orientação espacial como resultado da interação do corpo com o ambiente, visaram: a) explorar as relações entre os objetos no espaço; b) locomover-se; c) quantificar as portas existentes a partir de um referencial; d) identificar o espaço através dos indícios táteis-cinestésicos associado à via visual durante a locomoção, conforme lembram Huebner *et al.* (1995). As alunas eram estimuladas a contar as portas até chegarem a sala de aula, tendo por referência a secretaria. Orientavam-se as alunas a respeito das pistas táteis presentes na parede e no piso da escola. Para isto, a P e as alunas,

ao se dirigirem do pátio à sala de aula, realizavam através do movimento co-ativo a quantificação das portas. Ao se dirigirem para lavar as mãos, realizavam o mesmo procedimento. Assim, com a mão fechada e tendo a mão da P abarcando a mão da aluna, liberava-se para cada porta um dedo da mão da aluna e os demais permaneciam na posição original. No início, o trabalho foi realizado de maneira co-ativa, com ajuda total, depois com ajuda parcial, por fim as alunas realizavam a atividade de forma independente, conforme Figura 3.13.



Figura 3.13 – Fotografia da atividade de orientação e mobilidade: quantificação das portas.

Outra técnica consistiu no uso de objetos de referência para identificar as salas nas quais as alunas SC tinham atendimento. Assim a sala de aula passou a ser identificada pelo cartaz associado a um lápis. Depois, cartaz, lápis e letras com as iniciais do nome dos participantes. A PR, nesta época, estava prestando serviço na estimulação precoce. Por fim, substitui-se o lápis e as letras pelo Cartão Tridimensional de Identificação de Ambiente (CTIA). A Figura 3.14 ilustra uma prancha que mostra as fases de identificação da sala de aula das alunas.



Figura 3.14 – Prancha: fotografias das etapas de identificação da sala de aula das alunas.

Teve-se o cuidado de utilizar o mesmo objeto para as portas e para as fichas 3D da rotina diária (Fig. 3.8). O objetivo foi proporcionar as alunas à oportunidade de comparar os objetos, identificar a mudança do espaço físico e orientar-se em relação à seqüência de

atividades e a modalidade do atendimento, bem como proporcionar um deslocamento de uma sala para outra de forma mais independente e autônoma.

A segunda fase de elaboração dos CTIA contou com a participação de toda comunidade escolar, isto é, os professores, direção, coordenadores e alunos foram consultados a respeito dos objetos mais significativos a serem utilizados na identificação dos ambientes da escola. Todas as sugestões recebidas foram discutidas, selecionadas e elaboradas com materiais de baixo custo. Cada sala da escola foi identificada com um objeto concreto associado à modalidade de serviço ou atendimento oferecido. Assim, além das identificações das salas com registro em Braille e em escrita ampliada, foi acrescentado em cada porta, com anuência da direção e demais professores da escola, os objetos de referências (CTIA).

Professores, pais e funcionários foram orientados da importância da exploração dos CTIA para: a) orientação e mobilidade (OM), b) ampliação do vocabulário; e, c) elaboração de conceitos. O professor de OM realizou um trabalho, utilizando os CTIAs, com alunos cegos, de reconhecimento, localização e identificação do ambiente escolar.

As alunas SC eram estimuladas a encontrar as salas solicitadas pela P ou pela PR, ou ainda, eram estimuladas a levar ou buscar algum material em alguma sala. Com isto foi possível introduzir a frase "onde é a sala de bebês?", "onde é a sala de música". Sendo o advérbio "onde" utilizado de forma contextualizada e natural.

A utilização dos CTIAs foi avaliada por toda a comunidade escolar. Todos foram unânimes em defender a importância dos cartões para locomoção e orientação no espaço escolar (SILVA *et al.* 2002). A Figura 3.15 ilustra uma prancha com o uso dos CTIA pelas alunas e pela comunidade escolar.



Figura 3.15 – Prancha: fotografias da utilização dos CTIAs, pela comunidade escolar.

Conversa de roda

O objetivo desta atividade foi ampliar o vocabulário em sinais, palavras e expressões das alunas mediante a alternância de turnos de conversação, conforme destaca Miles (1998) e Hagood (s/d). Visou-se, também, propiciar um espaço descontraído entre os participantes e proporcionar momentos concretos de respeito e consideração pelo outro, ou seja, aprender a respeitar a vez do outro em dizer a sua palavra. Inicialmente, os momentos de conversa de roda se restringiram a perguntas realizadas pela P com indução das respostas. Em geral, os temas relacionavam-se a comida, presença ou ausência dos pais na escola. Por exemplo:

- Você comeu, hoje? (*tocava-se na aluna, realizava-se o sinal de comer associado à representação gestual de morder e mastigar e o sinal de hoje*).
- Comeu. (*repetia-se o sinal associado ao gesto, ambos combinado com movimento afirmativo de cabeça*).

Inicialmente, as alunas ficavam paradas observando os movimentos da pesquisadora, só repetiam os movimentos mediante estimulação co-ativa (van DIJK, 1968). Posteriormente, elas imitavam todos os movimentos referentes a perguntas e respostas. Depois, passaram a emitir apenas as respostas às indagações realizadas pela pesquisadora. A partir do mês de agosto foi possível ampliar os assuntos, através de relatos espontâneos realizados pelas alunas (especificamente, pela 9I) ou induzidos pela pesquisadora. Neste caso, buscava-se junto aos pais conhecer os últimos acontecimentos mais significativos vivenciados pela família em especial pelas alunas. Com base nestas informações a P. provocava a conversa. Às vezes era necessário realizar a mesma pergunta várias vezes com ênfase nos substantivos e adjetivos relacionados à pessoa. Por exemplo:

- Você foi na casa da vovó? (*arqueava-se a sobrancelha, ampliava-se o olhar e impulsionava-se a musculatura da face para frente, mais os sinais de ir, casa e vovó*).
- Na vovó! (*sorria e realizava movimento afirmativo com a cabeça e o sinal de vovó*).
- Na casa da vovó gorda. (*franzia-se a testa, mais sinal de casa, vovó e gorda, associado ao gesto de levantar e abrir os braços com a palma da mão para cima*).
- A vovó Maria (nome fictício). (*relaxava a musculatura, associava ao sinal de vovó a letra inicial do nome dela*).

Este processo era para viabilizar o acesso da aluna ao assunto que pretendia ser veiculado. A intenção era fazê-la contar sobre os principais momentos vivenciados na casa da avó. Os adjetivos e as letras eram os mesmos utilizados pela aluna e sua família para caracterizar e identificar as pessoas, conforme trabalho anterior desenvolvido pela autora

desta pesquisa (CADER, 1997).

Em função da frequência desta atividade e com o convívio diário, percebeu-se a redução gradativa das dificuldades de se expressar durante a conversa de roda, passando-se a situações comuns de relatos de acontecimentos vivenciados pelas alunas no contexto familiar e escolar. No entanto, este aspecto, foi mais evidente na aluna 9I do que na 7G.

Calendário

As atividades previstas tiveram por objetivo possibilitar às alunas condições para se situarem em relação a: a) atividade (começo, meio e fim); b) sucessão das situações de aprendizagem em espaços distintos e com outros profissionais; c) renovação cíclica dos períodos (dias da semana, meses); e, d) compreensão do caráter irreversível do tempo (segunda-feira já passou; o mês acabou). Enfatizou-se um tempo dinâmico, envolvendo relações de passado, presente e futuro dos acontecimentos, conforme destaca Kephart (1986). Além disto, estimulou-se a ampliação do vocabulário em Libras, potencializando e otimizando os recursos de comunicação das alunas no espaço escolar e residencial (os pais receberam um calendário adaptado e foram orientados a trabalhar com suas filhas em casa). Para tanto, utilizaram-se os seguintes materiais: ficha 3D: rotina diária (Fig.3.8); ficha 3D: tempo; ficha 2D nomes: dia, mês e ano; calendário comercial; calendário adaptado; calendário de encaixe dos dias (Fig. 3.9); caixa de memória (Fig.3.10).

A atividade do calendário foi dividida em três partes: a) tempo; b) dia da semana e do mês; c) organização da caixa de memória. O item referente ao tempo foi explorado em seis etapas: 1) pegar as fichas; 2) ir para o pátio; 3) selecionar os cartões representativos do dia (sol, frio, etc); 4) retornar à sala de aula; 5) representar na lousa as condições do dia; 6) guardar as fichas no quadro de pregas. Inicialmente, as etapas eram orientadas pela P, depois pela PR, no final as alunas as realizavam sem ajuda. As Figuras 3.16 (escola) e 3.17 (residência) ilustram esta atividade.



Figura 3.16 – Fotografia da atividade de identificação do tempo pelas alunas.



Figura 3.17 – Fotografia do calendário: residência da aluna 7G

O item referente ao dia da semana e do mês consistiu em um processo de sete etapas: 1) realizar a identificação e reconhecimento de cada ficha 3D: rotina diária; 2) marcar o dia da semana; 3) estabelecer a correspondência entre o sinal e nome; 4) soletrar o nome do dia da

semana; 5) identificar as atividades do dia; 6) identificar e distinguir o dia com uma fita; 7) guardar as fichas 3D: rotina diária no quadro de pregas (Fig. 3.9).

A partir do final do primeiro semestre estas fichas passaram a orientar a organização das caixas de memória. Estabelecia-se uma relação entre as fichas 3D rotina diária e as caixas, só depois da organização das caixas que as fichas 3D eram guardadas no quadro de pregas.

Com relação ao dia do mês eram disponibilizadas às alunas fichas 2D com a seqüência dos numerais relacionados à semana em questão. As fichas eram colocadas com o verso posicionado para frente, as alunas eram orientadas a virar a ficha, a reconhecer o numeral mediante dactilologia, recolocando-o, em seguida.

Inicialmente, estas etapas eram orientadas pela P, depois pela PR, e, gradativamente, a orientação se tornou parcial. No final da pesquisa as alunas realizavam a atividade sem acompanhamento.

A partir do segundo semestre foi disponibilizado às famílias um quadro de pregas e fichas 2D: dias da semana e uma fita. No verso destas fichas foram registrados a forma, o movimento e a articulação do sinal correspondente ao dia da semana. Os pais foram treinados e orientados na escola e na residência a trabalhar com este material. Os dias: segunda, terça, quarta, quinta e sexta, eram identificados com o sinal do dia da semana associado ao sinal de escola. Os dias ‘sábado’ e ‘domingo’ eram identificados com o sinal do dia associado ao sinal de casa (dias de ficar em casa), conforme mostra a Fig. 3.17.

Chamada

Esta atividade era realizada com fichas 2D: nomes (Fig.3.6), e teve por objetivo trabalhar a leitura e escrita no nível da palavra mais próxima das alunas, despertando o interesse delas para seu próprio nome, reconhecendo-o enquanto uma identidade pessoal e intransferível. A chamada constituiu-se em uma estratégia de ensino para conteúdos específicos da pré-escola:

- * reconhecer as letras do alfabeto e do sistema Braille;
- * comparar letras (iguais e diferentes), no próprio nome;
- * comparar letras entre nomes diferentes;
- * relacionar letra impressa com a dactilologia;
- * relacionar letra impressa com o fonema (via Tadoma);
- * quantificar o número de letras;
- * quantificar o número de vogais iguais;
- * identificar a letra inicial e final dos nomes;

- * realizar o registro espontâneo do próprio nome;
- * copiar o próprio nome com apoio visual, tátil e com ajuda;
- * registrar o próprio nome em diferentes planos (vertical e horizontal);
- * registrar mediante solicitação o nome dos participantes;
- * reconhecer as letras mediante soletração manual;
- * reconhecer as letras mediante emissão dos fonemas.

O procedimento consistia na apresentação da ficha com o nome de cada participante. Às vezes as fichas eram apresentadas na mesa, outras vezes alunas e profissionais realizavam a atividade em pé, no mesmo plano das alunas. Realizava-se a leitura do nome através da soletração manual, do movimento labial acompanhado de sons e da marcação do segmento da leitura (da esquerda para direita). Depois, cada aluna era estimulada a realizar o movimento de leitura da palavra, no sentido da esquerda para a direita, com a mão direita em "u" (dactilologia). Com isto introduzia-se o segmento da leitura e a representação da composição quirêmica do sinal em Libras para a palavra "nome". Assim, primeiro as alunas realizavam o segmento na ficha, depois no espaço de sinalização.

Após o reconhecimento da palavra como um todo e da distinção do próprio nome dos demais, era introduzida a soletração dactilológica de cada letra. No caso da aluna 7G a soletração foi realizada através do movimento co-ativo, pois ela não tinha conhecimento prévio da dactilologia. 7G era estimulada a contornar a letra, em seguida realizava a dactilologia com ajuda da P ou da PR. Posteriormente, associou-se a este procedimento a cópia de cada letra. Vale ressaltar, que a escrita inicial era espontânea, posteriormente, configurou-se em treino motor (cópia) e por fim, caracterizou-se como uma forma de comunicação com significado.

Durante toda a atividade as alunas eram questionadas a respeito do nome em evidência: "de quem é esse nome?" "Nome é seu?" "É seu?" "Este nome é dela?". Após a identificação, as fichas eram colocadas no quadro de pregas localizado atrás da porta. As Figuras 3.18 e 3.19 mostram o trabalho em sala e na residência da aluna 7G.



Figura 3.18 – Fotografia do momento da chamada em sala de aula.



Figura 3.19 – Fotografia do trabalho da mãe na identificação do nome dos membros da família.

Preparação para a merenda.

Foi estabelecido o sabonete como objeto de referência para a preparação do lanche. Assim, as alunas eram estimuladas a pegar o sabonete na caixa de memória e a toalha, depois ir ao banheiro lavar as mãos. Voltavam à sala, guardavam o material utilizado e dirigia-se ao refeitório. Todo este processo era realizado por meio da Libras, fala e gesto. Inicialmente, realizava-se com as alunas a associação do sinal de banheiro com o próprio espaço, sendo enfatizada a relação entre o sinal e o referente. Pegava-se o sabonete e realizava-se o sinal de lavar as mãos no banheiro. Antes de sair da sala realizava-se a seqüência dos sinais "lavar as mãos no banheiro". Todo o espaço do banheiro (porta, pia, vaso) foi associado ao sinal.

Realizava-se antes do lanche a oração em sinais: "Senhor, obrigada pela comida. Amém", com o objetivo de atender uma prática social e cultural vivenciada na família 7G. Buscou-se, neste momento, ampliar de forma contextualizada o vocabulário em sinais das alunas. Os pais foram informados e orientados em relação aos sinais desta oração. No final do primeiro semestre os pais da aluna 9I relataram que a filha passou a realizar de forma espontânea a oração antes das refeições.

Recreio

Durante o recreio, as alunas eram observadas, outras vezes estimuladas a interagirem com os alunos da escola. Inicialmente, 7G procurava, durante o recreio, ficar sentada no colo da prima que a acompanhava até a escola, enquanto 9I gostava de ficar perto das alunas na faixa etária de cinco a seis anos, tentando ensinar-lhes o alfabeto dactilológico, outras vezes as colocava no colo e as embalava. Diante dos comportamentos apresentados pelas alunas programaram-se atividades de roda, brincadeira (dança das cadeiras) e amarelinha, visando tornar à hora do recreio um momento importante de envolvimento da maioria dos alunos, aproximando as alunas 7G e 9I de outras crianças, ampliando seu universo social e pessoal.

Novidades

Este era um momento privilegiado no qual foi possível ampliar e diversificar a atividade, o local de realização e as orientações dadas. As atividades contaram com a participação das pessoas que acompanhavam as alunas (mãe, pai e prima). Em geral, foram desenvolvidas as atividades: a) conceito corporal; b) extraclasse; c) preparação de lanches; d) jogos; e) histórias infantis.

Conceito corporal

Mediante atividades lúdicas estimulou-se a emissão verbal, a descoberta de espaços onde se esconder, realizou-se trajetos com obstáculos diversificados, pulou amarelinha, brincou de bola, observou o movimento do corpo antes e depois de uma corrida (como fica a respiração), subiu e desceu escadas, provocou-se risos por meio de cócegas, toques e brincadeiras. O objetivo foi promover ações motoras de descoberta do próprio corpo, fornecendo elementos para a elaboração do esquema corporal (MEUR e STAES, 1984).

Com o objetivo de desenvolver a imagem corporal do próprio corpo e dos demais, realizaram-se atividades de contorno do corpo das alunas na lousa e no papel. Confeccionaram-se roupas para os desenhos de cada aluna, através do contorno das próprias roupas trazidas pelas alunas para a escola. Colocaram-se adereços nos bonecos e a partir destes materiais foi ressaltado o nome e a localização das partes do corpo, com vistas a elaboração do conceito corporal. Montaram-se bonecos com massinha de modelar, quebra-cabeça tridimensional do corpo humano completo e de partes do corpo (pés, mãos e rosto). Realizaram-se desenhos do próprio corpo e sua identificação em papel A4.

Inicialmente, todas as atividades que envolveram o registro do corpo humano foram realizadas mediante orientação do que, quando e onde realizar o traçado. Para tanto, a P ou a PR, estimulava oralmente e com a mão contornava a parte do corpo a ser registrada, depois apontava para o papel, realizando o mesmo movimento feito durante o toque no corpo da aluna. Este trabalho foi realizado no plano vertical e depois horizontal.

Atividades extraclasse.

O objetivo desta modalidade de atividade foi ampliar o contato das alunas com novos ambientes, se possível com outras pessoas (funcionárias ou usuárias dos locais visitados). Algumas atividades foram realizadas em conjunto com toda a escola, uma vez que passeios ao zoológico, shopping, lanche no “Girafas”, visita à Praça dos Três Poderes, estavam previstos no calendário escolar. Outras atividades como: fazer compras em supermercados, banca de revista, shopping, “fast food”, parque da cidade, exposição do Ibama, foram realizadas apenas pela P com 9I e seu acompanhante. A aluna 7G participou pouco destas atividades em decorrência do número de faltas e do período de sua permanência na escola, em geral duas horas por dia.

Preparação de lanches.

Esta atividade teve por objetivo trabalhar as transformações de estado dos alimentos.

A preparação de lanches se restringiu a refeições simples e rápidas, como: sucos, doces, etc. Durante a realização da atividade as alunas eram orientadas a: 1) seguir o registro escrito adaptado das receitas (Fig.3.12); 2) reconhecer e nomear em sinais os produtos e as medidas não formais utilizadas; 3) realizar a correspondência do registro escrito com o produto; 4) utilizar utensílios domésticos com os devidos cuidados; 5) comparar a consistência, cor, textura, cheiro, sabor de diferentes produtos; e, 6) organizar o ambiente de preparação do alimento, antes, durante e após a conclusão da atividade.

Na realização desta atividade realizou-se a leitura dos rótulos dos produtos utilizados, através da: a) característica (do rótulo e produto); b) soletração manual; e, c) registro escrito. No final, as alunas eram estimuladas a registrarem no papel a atividade realizada. No momento de preparar e degustar o alimento os acompanhantes eram convidados a participar do ritual (preparar, colocar a mesa, sentar-se, agradecer o alimento e ingeri-lo).

Jogos

Os jogos utilizados foram: memória (de figuras, letras, numerais, palavras), baralho adaptado, dominó (de formas geométricas, cores, quantidade e numeral), jogo com dados e canudinhos. Este último jogo consistia no uso de um dado adaptado com pontos em relevo feitos em lixa. O ato de jogar consistia em atirar o dado, conferir a quantidade sorteada e representá-la com canudinhos. Estabelecido à base, por exemplo, base 3, a cada três canudinhos os participantes eram estimulados a juntá-los e amarrá-los com uma borracha, formando um montinho. Com três montinhos formava-se um monte. Com três montes formava-se um montão. Ganhava a brincadeira quem formasse o montão primeiro. Neste jogo, a base era alterada. Tendo sido trabalhado a base 3, 4 e 5. Todas as peças manuseadas pelas alunas eram adaptadas (ampliadas, em relevo ou contraste).

O objetivo desta atividade foi trabalhar os valores sociais, as regras estabelecidas para a brincadeira, controlar a ansiedade, desenvolver o desejo de participação e valorização do outro durante a brincadeira. Todos os jogos envolviam conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Assim, conceitos básicos, sistema de numeração, seriação, classificação, quantificação em diferentes bases (com exceção da base dez) foram trabalhados a partir da realização dos jogos. Os acompanhantes participaram desta modalidade de atividade, bem como foram disponibilizados à família todos os materiais utilizados nos jogos para que pudessem brincar em casa.

Histórias infantis

Esta atividade foi realizada a partir da exploração de diversos padrões de livros infantis e teve por objetivo aproximar as alunas do material de leitura e do seu significado social e cultural. Disponibilizou-se livros com figuras em contraste ou relevo, em Braille, com escrita padrão ou ampliada, gibis, revistas em quadrinhos, etc. Além do acesso ao material de leitura, a prática de contar histórias se fez presente durante a intervenção. Para tanto, utilizou-se: bonecos confeccionados pela aluna 9I na aula de artes plásticas, tecidos, roupas, bastões em madeira, enfim recursos necessários à dramatização das histórias. As estratégias utilizadas no ato de contar as histórias foram variadas, entre elas: dramatização, gestos, sinais, mostrando gravuras, manipulando fantoches, passando as páginas dos livros. As alunas eram estimuladas a contar suas histórias a partir da imitação do ato realizado pela pesquisadora.

As histórias organizadas para dramatização restringiram-se a duas: "Luíza" e "O Hercules e o leão de Neméia". A primeira foi apresentada para toda a escola no dia das mães e a segunda se restringiu à representação em sala de aula. As alunas eram estimuladas a levar os objetos referentes à representação da história para casa para poder contar a história para a família. Os pais eram informados sobre a atividade desenvolvida em sala.

A dramatização das histórias foi realizada a partir da atuação da P em companhia com a PR. As alunas observavam os movimentos e o desenrolar da história, às vezes levantavam e se aproximavam, outras vezes permaneciam sentadas, mas com a atenção voltava para os movimentos da P e da PR. Em geral a aluna 9I conseguia compreender o significado da história, dava gargalhada, apontava, batia palmas. Ao final, geralmente, corria e abraçava as "atrizes" (PR e P). A partir da terceira ou segunda repetição a aluna era convidada a participar da representação, uma profissional sentava e a outra assistia a história.

A partir de três bonecos confeccionados pela aluna 9I na aula de artes plásticas organizou-se uma história. Através da Libras, fala e manipulação dos bonecos contou-se a história do encontro de duas pessoas, do processo de namoro, noivado, casamento e nascimento de um filho. Enquanto a história era contada, a aluna sorria, imitava os sinais realizados pela P, demonstrava que estava compreendendo a seqüência. Quando a P concluiu, a aluna pegou os bonecos e contou a sua história. Parte da seqüência da história pode ser observada na Figura 3.20.



Figura 3.20 – Prancha: fotografias do ato de contar história.

Procedimento de coleta de dados da avaliação final das alunas (Estudo “C”).

Conforme mencionado anteriormente, a avaliação final compreendeu o desenvolvimento de três processos: avaliação do desempenho alcançado pelas alunas, acompanhamento da prática da PR e reavaliação do desempenho das alunas seis meses após a intervenção.

A avaliação final caracterizou-se pela realização das atividades utilizadas na avaliação inicial, com graduação de dificuldades, comuns a sala de aula, e teve por objetivo avaliar o comportamento e desempenho das alunas nas áreas estimuladas durante a intervenção. Além disto, buscou-se junto às famílias conhecer as principais alterações no comportamento de suas filhas.

Foram realizadas algumas alterações nos procedimentos previstos para algumas atividades. Assim, com relação ao conceito corporal, foi solicitado às alunas que desenhassem no papel a representação do corpo humano, tendo sido dado apenas o comando para realização da atividade. Quanto à leitura foram disponibilizadas letras (em vários alfabetos) e palavras já ensinadas na escola. Avaliou-se a capacidade das alunas em reconhecer, decodificar e conceituar as palavras contextualizadas (rótulos) e isoladas. A escrita foi avaliada através do registro escrito de uma situação vivenciada em sala (escrita espontânea) e do ditado de palavras conhecidas pelas alunas e já trabalhadas no contexto escolar. Em matemática, buscou-se avaliar se as alunas distinguiam numerais de letras, se relacionavam quantidade a sua representação numérica, se realizavam a seqüência de 1 a 6 na ordem crescente e decrescente, se realizavam o registro da seqüência numérica de 1 a 10, se realizavam agrupamento em diferentes bases (3, 4 e 5), se participavam de jogos pedagógicos respeitando as regras dos mesmos e se reconheciam e identificavam os números antecessores e sucessores de 1 a 6. Os resultados da avaliação final constam da ficha de sistematização do desempenho das alunas (Apêndice D, E, F, G, H), e foram verificados e avaliados pela PR

A etapa de acompanhamento consistiu na realização de encontros periódicos com a PR, para planejamento, seleção e adaptação de material e teve por objetivo garantir a continuidade do trabalho desenvolvido durante a intervenção. Já a etapa de reavaliação foi realizada seis meses após a intervenção e teve por objetivo verificar a manutenção das habilidades desenvolvidas pelas alunas durante o período da pesquisa, isto é, verificar se os efeitos da intervenção tinham permanecido como se esperava. Esta etapa consistiu na observação do comportamento das alunas, na avaliação das produções realizadas por elas em relação à escrita de palavras e ao desenho do corpo humano e na entrevista com os pais.

Descrição dos procedimentos de análise dos dados.

A existência de diferentes tipos de dados (entrevistas, documentos, relatórios educacionais e médicos, laudos, exames, observações, gravações, produções das alunas, depoimentos), obtidos com participantes específicos (alunas, pais e professora-regente) em distintos locais (escola e residência) e em diferentes condições (individual e grupo), levou à necessidade de estabelecer o conjunto de dados compatíveis entre si.

Realizou-se um mapeamento quantitativo do material disponível, isto é, verificou-se a quantidade de dias previstos para a coleta de dados (sala de aula e na residência) em relação aos realizados, quantificou-se o desempenho das alunas nas áreas do desenvolvimento estimuladas, verificou-se a frequência das gravações realizadas em relação ao período de coleta de dados, frequência dos comentários espontâneos realizados pelas famílias. Em seguida, foi lido e ouvido todo o material e elaborado um catálogo agrupando o material disponível por assunto e por estudo (A – professora regente; B - família e C - alunas).

Das gravações realizadas selecionaram-se 31 sessões de 3 a 5 minutos cada uma. A análise de conteúdo foi realizada em relação à interação das alunas com as pessoas (P, PR e acompanhante) e aos recursos de comunicação utilizados pelos participantes durante a interação (alunas e PR). Para tanto, elaboraram-se três grupos de categorias: grupo A (interação da criança com o adulto); grupo B (recursos de comunicação utilizados pelos participantes da interação) e grupo C (interação da professora-regente com as alunas). Para efeito de análise, as 31 sessões selecionadas referiam-se a: a) atividade dirigida em sala de aula; b) atividades no pátio da escola; c) conversas informais iniciadas pelas alunas. A relação dos comportamentos avaliados em cada categoria está descrita a seguir:

GRUPO A – Categoria da interação da criança.

Estas categorias foram baseadas no trabalho de McInnes e Treffry (1997) e revelam o comportamento apresentado pelas alunas durante a interação entre si e com outras pessoas.

1. permite e admite a interação;
2. demonstra forma cooperativa, prazer, interesse e satisfação durante a interação;
3. apresenta hábitos de atenção em função do contexto imediato e do objeto;
4. responde aos estímulos provenientes da interação;
5. imita condutas, ações e movimentos vivenciados durante a interação;
6. inicia por si mesma a interação, tocando o outro e buscando ser tocado;
7. recompensa o outro com um sorriso, uma vocalização;
8. utiliza de vocativo de chamada (entonação, gesto de abanar a mão, braço; provoca interferência visual, toca no interlocutor);
9. segue instruções dadas por outras pessoas.

GRUPO B - Categorias dos meios de comunicação utilizados pela criança e pelo adulto.

Estas categorias revelam os recursos de comunicação utilizados pelos participantes durante a interação e foram definidas a partir da observação em campo e das sessões gravadas em fita de vídeo.

1. utiliza desenho como forma de comunicação expressiva;
2. utiliza manifestações vocais;
3. emite fonemas nítidos para se referir a pessoas ou para chamá-las, como mamãe;
4. faz uso de movimentos corporais coordenados (movimento co-ativo);
5. utiliza gestos naturais como apontar;
6. conduz a pessoa até o local para que obtenha seu objeto de desejo;
7. utiliza o alfabeto dactilológico;
8. utiliza gestos naturais associados a dactilologia;
9. imita gestos e sinais no contexto e fora do contexto;
10. utiliza sinais da Libras associados a gestos naturais durante a conversação;
11. faz uso da percepção tátil para ter acesso a fala (Tadoma).
12. utiliza a fala (palavras) associada a gestos indicativos;
13. utiliza a escrita como recurso de comunicação;
14. utiliza objetos de referência.

GRUPO C - Categorias da interação do adulto com a criança.

Estas categorias revelam as influências indiretas e diretas do comportamento adulto na interação com as alunas surdocegas. Foram definidas a partir da observação em campo e das sessões gravadas em fita de vídeo.

1. apresenta comportamento afetivo (abraço, aperto de mão, beijo), que caracterizam um vínculo positivo presente durante a interação;
2. encoraja a interação de forma natural, contextualizada e prazerosa;
3. atribui intenção comunicativa aos comportamentos apresentados pelas alunas.
4. concorda ou usa a informação da aluna em função do contexto imediato e do objeto de interesse comum;
5. responde a questões ou solicitações feitas pelas alunas;
6. dá orientações;
7. otimiza a compreensão das alunas;
8. fornece meios para ampliar os recursos de comunicação das alunas e através deles amplia a compreensão da informação;

9. usa objeto de referência e movimento co-ativo para desenvolver a comunicação nas alunas;
10. desenvolve hábitos de atenção compartilhada;
12. utiliza vocativo de chamada para trazer a atenção da aluna para si, como: entonação; gesto de abanar a mão; provoca interferência visual, etc.

Para efeito de organização dos dados segundo as categorias elaboraram-se dois protocolos para registro dos mesmos. O primeiro consistiu no protocolo de registro horizontal de todas as situações com suas respectivas categorias para os participantes 7G, 9I e PR (Apêndice J). O segundo consistiu no protocolo de registro vertical das categorias que se repetiram ao longo do processo de coleta de dados. Para tanto, quantificou quantas vezes cada categoria havia se repetido na mesma sessão. O resultado obtido foi registrado no protocolo vertical (Apêndice K). Em seguida realizou-se a média aritmética dos comportamentos positivos apresentados pelos participantes nos meses de abril, agosto e dezembro. Para tanto, somaram-se todos os comportamentos de cada participante em cada categoria e dividiu-se o resultado pelo número de sessões selecionados no mês em evidência. Algumas transcrições foram realizadas segundo as orientações de Ferreira-Brito e Langevin (1995) e Marcuschi (1998) e utilizadas para exemplificar situações de diálogo com cada aluna e com a professora.

Assim, a análise do conjunto das informações constituiu-se de procedimentos usuais adotados para apresentação dos resultados quantitativos (frequência e percentagem) e qualitativos (análise de conteúdo), incluindo gráficos, produções realizadas pelas alunas, transcrição de fitas de vídeo e depoimentos da família e da professora-regente.

Descrição dos procedimentos de análise dos dados do Estudo A – professora-regente.

Os resultados obtidos no estudo com a professora-regente foram organizados em relação ao: método de ensino (repetição, experimentação e análise de tarefa), recursos de comunicação utilizados na interação com as alunas, materiais educacionais e atividades de sala de aula utilizados no início e no final da pesquisa. Algumas situações vivenciadas pela PR com as alunas em sala de aula foram transcritas e analisadas.

Descrição dos procedimentos de análise de dados do Estudo B – família.

As informações espontâneas obtidas com a família por telefone ou pessoalmente, gravadas ou registradas no caderno de campo, foram organizadas segundo os itens: a) data do relato; b) forma como o relato ocorreu (telefone ou pessoalmente); c) quem informou; d) enunciado. Aliado a esta análise prévia buscou-se quantificar o número de vezes que os pais realizaram comentários espontâneos a respeito do desenvolvimento de suas filhas em relação às categorias selecionadas (Apêndice M).

A análise do material discursivo foi feita pelo método de análise do conteúdo, pelo qual organizaram-se as categorias de análise que emergiram das leituras e releituras realizadas do material coletado, são elas: 1/descoberta da deficiência; 2/comportamentos positivos das filhas; 3/comportamentos negativos das filhas; 4/dificuldades de comunicação; 5/significado da escola (interesse das alunas em aprender); 6/comparação dos comportamentos apresentados pelas alunas antes e depois da pesquisa; 7/afetividade; 8/valor da fala; 10/aceitação e negação da deficiência; 11/crise familiar; 12/adaptação do ambiente físico e humano; 13/justificativas e assuntos gerais. A frequência de cada categoria foi quantificada em relação aos meses de coleta de dados.

Descrição dos procedimentos de análise dos dados do Estudo C – Alunas

Procedeu-se a uma análise específica do desempenho de cada aluna, nas atividades propostas durante as fases da pesquisa, sendo os resultados das avaliações trimestrais registrados na ficha de observação e acompanhamento (Apêndices D, E, F, G, H). Os resultados foram quantificados segundo as menções estabelecidas (B para baixo desempenho, M para médio desempenho e A para alto desempenho). Associado ao desempenho das alunas citou-se alguns comentários realizados pela família e pela PR a respeito dos comportamentos apresentados pelas alunas.

Algumas produções das alunas realizadas em sala de aula foram selecionadas com objetivo de ilustrar os ganhos no desenvolvimento. Entre as atividades selecionadas priorizaram-se exemplos da representação do desenho do corpo humano e alguns registros em escrita ampliada. As produções realizadas no sistema Braille foram apenas avaliadas, em relação ao uso da máquina Braille, colocação de papel, digitação dos pontos correspondentes a cada letra e decodificação das letras por meio da dactilologia ou pelos fonemas. Considerou-se durante a análise e discussão dos resultados a experiência escolar das alunas, a influência da família, os recursos de linguagem e a influência das condições sócio-culturais no desenvolvimento.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.

Os dados obtidos e analisados serão apresentados em três aspectos distintos, quais sejam, os resultados e discussão: a/ da professora regente (Estudo A); b/ das famílias (Estudo B); e c/ das alunas surdocegas (Estudo C). Devido aos aspectos peculiares na dinâmica da coleta de dados, haverá cruzamento das informações na discussão de forma a correlacioná-las.

Resultados do Estudo A: professora-regente.

Durante a coleta de dados, os tópicos mais discutidos com a professora-regente consistiram na organização das atividades de rotina, nas características individuais de aprendizagem das alunas, na elaboração e adaptação de material e na discussão de textos da área. A experiência profissional da professora-regente se restringia à educação de deficientes visuais crianças e adultos (cegos e baixa visão) e com deficiência múltipla (deficiência visual associada à deficiência mental e/ ou física). A referida professora não conhecia a abordagem co-ativa, o método de ressonância e o uso de objeto de referência, de modo que foi necessário propiciar-lhe uma formação no sentido de conhecer os fundamentos dessas concepções.

Assim, num diálogo constante entre teoria e prática, em um clima de confiança recíproca e de natureza formativa, foi se compreendendo a perspectiva co-ativa na educação dos surdocegos. Durante as discussões com base em textos da área, a PR destacava constantemente a necessidade de conhecer outros trabalhos desenvolvidos com alunos surdocegos que apresentassem condições de aprendizagem semelhantes às alunas participantes da pesquisa. Ressalta-se que curiosidade semelhante foi detectada nos estudos desenvolvidos por Maxon *et al.* (1993), Müller e Glat (1999) e Bruce (2002), esses autores apontaram que os professores participantes de suas pesquisas sentiam falta de ter acesso a estudos de caso sobre crianças surdocegas ou com necessidades educacionais especiais, bem como em realizar estudos de caso sobre seus próprios alunos.

Durante a realização da pesquisa, a professora se mostrou bastante receptiva em conhecer a abordagem co-ativa e, em participar do planejamento e da elaboração de todo o material, colaborando com toda a implementação do programa de ensino previsto no projeto de pesquisa. Desse modo, o trabalho com a PR foi concebido como uma atuação colaborativa com ela e não sobre ela. Em nenhum momento, notou-se alguma resistência por parte da professora em relação ao desenvolvimento das fases da pesquisa. Pelo contrário, a mesma se mostrou bastante acessível, permitindo inclusive que a pesquisadora assumisse, inicialmente, a direção das atividades em sala de aula.

No início da intervenção foi necessário dividir o trabalho. Esta divisão foi em função da necessidade do atendimento individual e do fato da pesquisadora, no início da pesquisa, ainda, não ter domínio do sistema Braille, habilidade fundamental no trabalho com a aluna 9I. Assim, nos meses de maio e junho, quando a aluna 7G se encontrava na escola, a pesquisadora desenvolvia com ela o programa de ensino, voltado basicamente, para o desenvolvimento da comunicação e compreensão da existência, funções e efeitos da comunicação no contexto sociocultural. Enquanto isto, a PR desenvolvia atividades que envolviam o sistema Braille com a aluna 9I. A partir do segundo semestre, as duplas P e 9I; e, PR e 7G se estabeleceram.

As faltas frequentes da aluna 7G, bem como a redução do tempo de sua permanência na escola, geraram um quadro que não havia sido previsto no projeto, conforme mencionado anteriormente. No entanto, esta situação possibilitou a PR observar a implementação do programa de intervenção pela pesquisadora com a aluna 9I e, quando a 7G fazia-se presente, a professora tinha a oportunidade de colocar em prática o procedimento observado anteriormente. Esta prática caracterizou-se como uma modalidade não formalizada de estágio no qual, no primeiro momento, há a observação e, no segundo, a realização da atividade observada, colocando-a em prática. O Quadro 4.1 mostra os resultados da avaliação inicial e final em relação aos recursos de comunicação, ao material e ao programa de sala de aula e ao método de ensino predominante nas exposições das atividades e dos conteúdos.

Quadro 4.1 – Síntese dos dados da avaliação inicial e final do Estudo “A” com a PR.

Aspectos observados	Avaliação inicial	Avaliação final
Recursos de comunicação.	Restritos	Diversificados
Material utilizado em sala de aula	Objetos concretos, materiais do Laramara, máquina Braille.	Inclusão de fichas em lixa, em botões, cartões tridimensionais para identificação das salas e das atividades.
Programação na sala de aula	Socialização, AVD e psicomotricidade (9I e 7G) e escrita (9I).	Socialização, AVD, psicomotricidade, OeM, leitura e escrita, noção espaço-temporal, conceitos de matemática, estudos sociais e ciências, conceito corporal, comunicação.
Método	Repetição	Repetição, experimentação e análise de tarefa.

Fontes: gravações em fita de vídeo e anotações no caderno de campo.

A relação estabelecida entre as profissionais pautou-se no respeito mútuo. Desta forma, a programação de sala de aula, o conhecimento e a experiência prévia da PR em relação à educação de deficientes visuais e deficientes múltiplos foi considerada, sendo somados ao seu repertório aspectos relacionados ao trabalho educacional com surdocegos através da implementação do programa de intervenção previsto no projeto de pesquisa.

Os recursos de comunicação utilizados pela professora-regente no início da pesquisa restringiam-se ao alfabeto dactilológico, gestos naturais e demonstrativos, uso de vocabulário restrito de sinais e fala. A professora falava o tempo todo com as alunas, mas não utilizava a técnica do Tadoma para que as alunas pudessem perceber as vibrações realizadas ao produzir um som. Outro aspecto presente no comportamento comunicativo da PR refere-se à tendência de controlar e direcionar os assuntos abordados com as alunas, dando poucas oportunidades para a expressão natural delas. Em função de suas características pessoais e do restrito vocabulário em Libras, a PR não realizava o acompanhamento das músicas e da oração de entrada com a aluna 9I. A título de exemplo, apresentar-se-ão dois momentos de diálogo, um no mês de abril, durante a avaliação inicial, e outro em setembro, vivenciados pela professora com a aluna 9I. Ambos referem-se a uma conversa espontânea iniciada pela aluna 9I a respeito de experiências vivenciadas em seu ambiente familiar. O Quadro 4.2 apresenta a primeira transcrição.

Quadro 4.2 - Transcrição do episódio 9I+PR, 16/04/01

- | | |
|---------|--|
| 1. (PR) | (Aproxima-se da aluna 9I para pegar a blusa de frio para guardar). |
| 2. (9I) | (tocou na PR, chamando sua atenção para seu machucado). |
| 3. (PR) | Uhn! Tá dodói. Foi na sua CASA? |
| 4. (9I) | (apontou para a porta e balançou a cabeça confirmando a inferência). |
| 5. (PR) | tá certo. Dá a blusa para GUARDAR (pegou e saiu). |

Fonte: transcrição de fita de vídeo nº.1, 16/04/01.

O Quadro 4.2 mostra a iniciativa da aluna 9I de informar a professora sobre fato ocorrido em sua residência. Ressalta-se que o assunto já havia sido veiculado com a pesquisadora. A aluna estava motivada para falar sobre o fato e por isso, volta ao tema informando-o para a PR. Assim, quando a PR se aproxima para pegar o agasalho, a aluna toma a iniciativa de contar-lhe o fato (Quadro 4.2). A reação da PR foi positiva, na medida em que deu significado à informação e a utilizou para perguntar se havia sido na casa da aluna. Porém, os recursos de comunicação utilizados pela PR eram quase que, exclusivamente, restritos a fala, gestos de apontar e a dois sinais. Esta atitude da PR altera-se ao longo do desenvolvimento da intervenção, conforme evidencia o Quadro 4.3.

O Quadro 4.3 mostra uma interação entre 9I+PR no final do processo de coleta de dados, em uma conversa espontânea iniciada pela aluna.

Quadro 4.3 – Transcrição do episódio “relógio”. 9I+PR.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. (9I) Toca na PR e mostra o relógio 2. (PR) VOCÊ GANHOU UM RELÓGIO! PARABÉNS! BONITO. QUEM DEU? 3. (9I) RODRIGO, MAMÃE COMPROU. 4. (PR) Ahn... foi o RODRIGO e a MAMÃE que te DEU. Legal (gesto do dedo polegar). OLHA, ele é PRETO, IGUAL o MEU. SÓ QUE o MEU é QUADRADO e o SEU é REDONDO. DIFERENTE, DIFERENTE. |
|---|

Fonte: transcrição da fita nº.13, setembro/01.

Na breve transcrição registrada no Quadro 4.2 e o 4.3 constata-se que em ambas as situações a professora apóia a intenção e a iniciativa da aluna em expressar suas informações; igualmente nos dois exemplos a PR utilizou a informação da aluna em função do contexto imediato e do objeto de interesse. Porém, no Quadro 4.2 a PR não mostrou disposição para descobrir o que aconteceu na casa da aluna, parece não haver interesse em prolongar o diálogo. Já no Quadro 4.3 a professora assumiu uma atitude dialógica, imprescindível no relacionamento entre professor e aluno: sua atitude passou a estimular a participação ativa das crianças. Neste Quadro nota-se reciprocidade entre os parceiros da relação, pois há troca, mutualidade entre as partes. É uma relação que implica vínculo, que pressupõe, segundo Maturana (2001), compromisso político diante do ser em desenvolvimento. No segundo exemplo a professora apresentava um envolvimento pessoal, uma vez que se voltava para a aluna e incentiva a continuação do diálogo e com isto criava condições favorecedoras da ampliação do vocabulário em função do contexto imediato, tendo os relógios como referência concreta para a comparação dos objetos em uma situação nova e contextualizada. A Figura 4.1 ilustra o comportamento comunicativo (interação e recursos de comunicação utilizados) da PR nas sessões de vídeo selecionadas para análise.

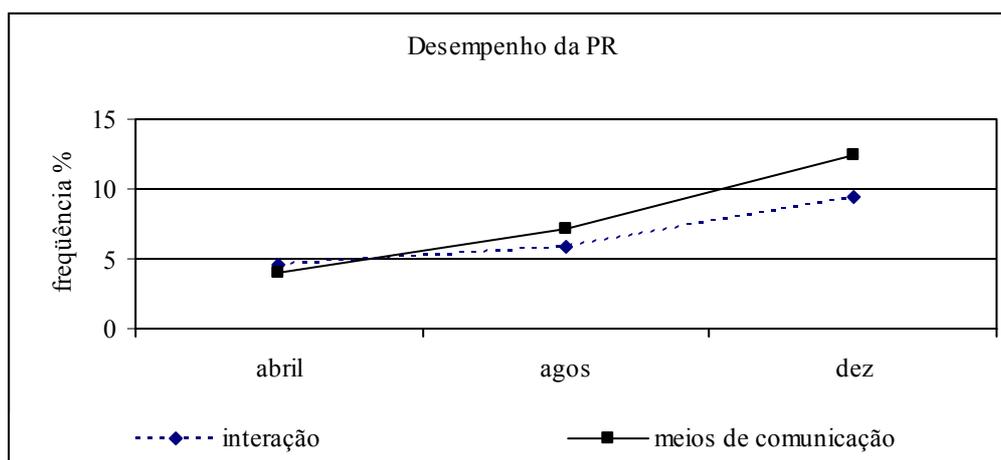


Figura 4.1 - Síntese do desempenho da professora na avaliação inicial e final da pesquisa.
Fonte: análise das fitas de vídeo (Apêndice J e K).

Conforme mostra a Figura 4.1, a professora-regente na avaliação final passou a diversificar os recursos de comunicação expressiva, passando a utilizar mais vocabulários em Libras, objeto de referência, Tadoma, gestos demonstrativos, movimento co-ativo, ressonância, escrita na palma da mão e cartões tridimensionais. Assim, ao observar os dados da avaliação inicial (4%) em relação à avaliação final (12,5%) nota-se o acréscimo de recursos de comunicação específicos e necessários ao estabelecimento da interação inicial com a aluna 7G (ressonância, movimento co-ativo e gesto demonstrativo) e para ambas (objeto de referência, cartões tridimensionais, Tadoma, Libras e mão sobre mão); ampliação e diversificação dos materiais e das atividades propostas. Utilização da caixa de memória como uma estratégia de evidenciar as atividades a serem realizadas no dia, possibilitando as alunas tomarem conhecimento das mesmas. Aliado a estes dados, a professora passou a utilizar as informações das alunas para ampliá-las e possibilitar a introdução de novos vocabulários, conforme mostra a transcrição do Quadro 4.3.

Além destes aspectos, durante a exposição de uma nova atividade a professora buscava implementar uma nova relação entre conteúdo e método com a realização de estratégias lúdicas que pudessem ser vivenciadas com o corpo: da mesma forma as alunas eram estimuladas por meio de recompensas diante das atividades concluídas com êxito. Evitava-se reforçar situações que requeriam pouco esforço por parte das alunas; em contrapartida, as situações de aprendizagem que exigiam uma concentração e maior esforço eram divididas em etapas e ao término de cada etapa comemorava-se mediante abraços, beijos, o ato de levantar os braços e balançá-los no espaço e emissão de sons (êh, êh, êh – estimulando a emissão do fonema pelas alunas mediante o Tadoma). Assim, a partir de

agosto, a PR passou a comemorar de forma global as conquistas das alunas. Desta forma, complementou o ato de falar “CERTO” (voz e sinal) associado ao gesto “jóia” (dedo polegar para cima), com o ato de abraçar, beijar, sorrir, tocar, segurar na mão da aluna e levá-la. Através destas ações, buscou superar a dificuldade de concentração presente inicialmente no comportamento das alunas, conforme mostra a seguinte fala da PR:

“Faz hora que ela tá olhando. Daqui a pouco ela começa a pegar na sua mão porque ela não dá conta de ver mais. É meia hora e ela está mais que cansada. Eu já marquei até os minutinhos, é meia hora. É impressionante, ela cansa rápido. Eu já contei até os minutinhos. Você viu como ela começa a trocar, é rapidinho, ela começa a trocar as letras” (PR, abril/01).

Se esse enunciado espontâneo de um lado é interessante, pois demonstra envolvimento, sinceridade e autenticidade na colocação das inferências da PR, de outro lado, parece indicar que o cansaço da aluna 9I é atribuído a fatores intrínsecos a ela, que causariam suas dificuldades de aprendizagem e não a sua relação com o contexto mais amplo da atividade. Segundo Muller e Glat (1999, p.66), “a falta de concentração ou o interesse por outras atividades seriam condições inerentes aos alunos, que são empecilhos para que a aprendizagem ocorra”. Com isto, numa perspectiva vygotskyana, elimina-se a participação do outro, mais experiente, no processo de ensino e aprendizagem do legado cultural da humanidade e enfatiza exclusivamente a determinação individual e não histórico-cultural da aprendizagem e do desenvolvimento. Desse modo, segundo Muller e Glat (1999, p.66) “acentua-se as condições patológicas do aluno e subestima entre outros aspectos as condições deficitárias do ensino”. Neste processo, o importante é que posteriormente esta postura da PR altera-se e, ela busca otimizar as atividades por meio da associação com outros objetos e assuntos do interesse da aluna. Na avaliação final, ao ser questionada sobre o desenvolvimento das alunas, a professora comenta que:

“Eu vi que elas se desenvolveram bastante, tanto a 9I que já tinha uma certa base, como a 7G. Desenvolveu rápido. Se a gente notar do começo para cá houve um salto e tanto em tudo. A 7G tem a questão dela faltar tanto, mas você vendo como ela está hoje, a gente vê que ela deu uma melhorada legal, pelo menos na socialização ela está bem. O tempo de concentração em algumas atividades deu uma melhorada. Ela (7G) passa quase uma hora na sala da Pílu mexendo na massa [...] Quando ela termina a atividade ela já levanta, mas ela deu uma melhorada quando tá fazendo a atividade” (PR, dez/01).

Em resumo, no início da coleta de dados o desempenho da PR era marcado pela diretividade. Ao final do período de pesquisa, ela já passava a exercer um papel diferenciado em sala de aula, tornando-se animadora de eventos de aprendizagem através dos quais as alunas podiam por si mesmas construir estratégias de acesso à informação e à comunicação. Com isto, contemplava não somente a informação, mas também a formação global das alunas. Segundo a professora, participar da pesquisa foi bom, por que:

“Eu não tinha nenhuma experiência com surdocegos e com a literatura sobre o método Jan van Dijk, foi fundamental para a organização da sala e das atividades que foram realizadas durante o ano. Foi muito bom participar, pois me senti mais segura. O trabalho coletivo foi bom, pois houve troca de experiências e isso contribuiu muito para o trabalho do dia a dia. Foi primordial conhecer as informações bibliográficas e como utilizar os materiais instrucionais, também. Obtive muitas aquisições na área de DA (deficiente auditivo) e o que me chamou atenção é que as alunas surdocegas com as quais tive o privilégio de trabalhar durante o ano, são alunas bem diferentes de tudo aquilo que já havia visto ou pensado sobre surdocego. Para mim foi uma experiência nova. Pelo menos de DA eu não tinha visto nada. Tudo o que eu sei, aprendi, aprendemos juntas. Eu só tinha o curso, mas o curso foi uma coisa bem ... básica. Então, para mim foi super ótimo. Eu aprendi muito, muito, muito e, também, a questão das alunas que é uma coisa bem diversificada uma da outra. Então a gente tem que ficar sempre conciliando uma coisa com a outra”(PR, dez/01).

A professora em seu depoimento destaca a importância da abordagem co-ativa no desenvolvimento do programa voltado para surdocegos. Um dos aspectos que chama a atenção em sua fala refere-se ao fato da PR apontar que o curso realizado na área de deficiência auditiva foi básico, não a capacitando para atuar com alunos surdos. Aliado a estes aspectos a professora parece destacar a importância de sua participação na pesquisa, na medida em que esta proporcionou uma preparação na qual a teoria respaldava a prática.

Enfim os dados obtidos através de entrevistas com a professora, de observação de sua prática, da análise de sua atuação profissional em sessões de fita de vídeo, deixaram claro que a não aprendizagem escolar dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais não

se deve, conforme aponta os estudos de Muller e Glat (1999) “a falta de empenho ou desqualificação das professoras, mas sim das condições adversas que lhes são dadas para efetivação desse trabalho, tanto em termos de recursos materiais, quanto de atualização e apoio pedagógico”.

Durante a última reunião com os pais, a professora realizou o seguinte comentário:

“Eu aprendi muito, vocês (referindo-se aos pais) também ajudaram bastante a gente em casa. Pena que a 7G deu uma faltada legal, mas os dias que ela veio valeu. Valeu a pena. Ela ensinou muita coisa para gente. E a gente aprendeu muito com ela. Essa experiência foi nova para mim, para a Fatima nem tanto. Tudo o que eu fiz, foi o melhor que eu pude fazer. Fiz de coração. Daqui pra frente nós temos só a acrescentar” (PR, dez/01)

Portanto, nota-se alterações no desempenho da professora ao longo do processo de coleta de dados. Estas mudanças referem-se à característica predominante da interação da PR, a qual era marcada, inicialmente, pela diretividade passa a ser determinada pela interação dialógica entre elas. Outro aspecto refere-se à ampliação dos recursos de comunicação da PR, acrescentando no seu repertório o movimento co-ativo, a técnica de ressonância, a representação corporal, o Tadoma, o uso de objetos de referência, bem como ampliou seu vocabulário em sinais. Um dado importantíssimo refere-se à alteração da percepção da professora em relação ao desenvolvimento das alunas. Neste sentido, o que antes era visto como decorrente da deficiência passa a ser considerado como resultado da interação das alunas com seu ambiente físico e humano. Assim, a responsabilidade da não aprendizagem passa a ser vista como o resultado do complexo processo de ensino que envolve professora, método de ensino, recursos de comunicação, adaptação e adequação do material utilizado na introdução ou explicação de um conteúdo.

Resultados do Estudo B – Família.

Durante a coleta de dados estavam previstos 107 encontros com as famílias, distribuídos em diferentes formas de atividades (reuniões, aulas abertas, troca de informações, visitas às residências, intervisitação dos pais). O Quadro 4.4 apresenta uma síntese das

atividades previstas em relação às atividades realizadas com cada família.

Quadro 4.4 – Síntese da participação das famílias durante a coleta de dados.

Atividades	Previstas	Realizadas	
		Família 9I	Família 7G
Reuniões	05	5	4
Aulas abertas	55	48	15
Troca de informações	41	74	47
Visitas às residências	05	3	5
Total	106	130	71

Fonte: anotações no caderno de campo e formulário de registro dos relatos das famílias.

Reuniões

As reuniões realizadas estavam previstas no calendário escolar. Programou-se a exibição de dois filmes clássicos para os pais (O Milagre de Anne Sullivan e Os transformadores- Borboletas de Zargosk), porém durante a exibição do primeiro filme para a mãe da aluna 9I, ela pareceu dispersa, levantando-se, movimentando-se no banco, mantendo conversa paralela e realizando comentários como: “tá vendo, a surdocega tem uma professora só para ela [...] a professora mora na casa dela [...]”. Este comportamento associado a dificuldade de conciliar a disponibilidade de tempo da família 7G com os filmes, cuja duração é em torno de duas horas, acarretou a decisão de não passar o filme para a segunda família. Além destes aspectos, havia o fato dos pais da 7G irem à escola acompanhados dos filhos menores, dividindo sua atenção e inviabilizando a concentração no filme.

Diante deste quadro, optou-se pela exibição das gravações do desempenho das filhas em sala de aula, uma vez que o período de tempo era menor e os pais demonstraram interesse, permaneciam atentos, realizavam comentários (“como você têm paciência para explicar as coisas... o L. (pai de 9I) fala que eu preciso ser como você, que eu preciso ter mais paciência para ensinar a 9I”; “você é a segunda mãe da 7G, é por isso que eu não tenho coragem de tirar minha filha daqui... Olha como ela gosta de você e você dela... nossa minha filha consegue fazer isto... eu nunca vi minha filha fazendo isto...”). Pode-se perceber nas falas dos pais uma ênfase na interação da pesquisadora com suas filhas. De acordo com Telford e Sawrey (1988), este comportamento expressa a necessidade que os pais têm de verem que seus filhos deficientes são aceitos de maneira calorosa e plena no ambiente escolar. Além disto, vale

ressaltar a surpresa dos pais diante dos comportamentos e desempenhos apresentados pelas filhas.

A família 9I pediu fita de vídeo e fotografias para levar e mostrar para os avós e tios que moravam em outra cidade. Este dado levou a inferir a importância dos pais verem o trabalho desenvolvido pela escola com seus filhos. Provavelmente, este fato motivou-os a colaborarem espontaneamente com o processo educacional de suas filhas, como mostra a seguinte fala:

“[...] se você que não é da família está se dedicando tanto para ela aprender as coisas; nós que somos da família temos que ajudar [...]” (pai, agosto/01)

No caso da família 7G, a pesquisadora levava as fotografias para que eles pudessem vê-las durante as visitas.

A exibição de episódios de sessões gravadas em sala de aula para os pais possibilitou a pesquisadora acentuar os aspectos positivos do comportamento das alunas surdocegas e suas condições de aprendizagem e desenvolvimento. Além deste fato, os pais tiveram a oportunidade de compreender as informações e comentários realizados pela pesquisadora, uma vez que tiveram acesso a exemplos concretos de situações de aprendizagem de suas filhas. Ao abordar o papel do profissional junto à família, Telford e Sawrey (1988) destacaram a importância dos profissionais ouvirem e darem exemplos dos “dotes positivos” presente nos comportamentos das crianças com deficiência. Evidenciando, segundo estes autores, “[...] a importância dos sentimentos de empatia, aceitação e compreensão[...]” do profissional diante de uma pessoa e não diante de um deficiente.

Em relação à presença das famílias nas reuniões, nota-se, conforme o Quadro 6.9, que a família 9I participou de 100% (5) e a 7G participou de 80% (4) das reuniões realizadas. Ressalta-se que o comparecimento da família 7G às reuniões mobilizava o pai, a mãe, o bebê recém-nascido, 7G e uma irmã; enquanto na família 9I houve alternância entre o pai (1) e a mãe (4), caracterizando outra forma de participação. Este fato evidencia que, na medida do possível, a família 7G buscava se organizar para participar das atividades escolares da filha.

Aulas abertas

Realizaram-se 55 atividades denominadas de aulas abertas, as quais contaram com a participação de membros da família. Destas, 23 envolveram uma programação extraclasse e 32 consistiram em atividades realizadas no espaço escolar. Em relação às atividades

realizadas na escola, a família 9I participou de 88% (48), e a família 7G de 27% (15). O pai 9I encontrava-se desempregado durante os seis primeiros meses da pesquisa, fato que contribuiu para que estivesse presente nas atividades. No caso da aluna 7G, durante o primeiro semestre (março, abril e maio), sua acompanhante permanecia na escola até a conclusão dos trabalhos, fato que permitiu sua participação nas aulas abertas (27%). Porém, a presença do acompanhante da 7G ocorreu apenas no primeiro semestre, enquanto a participação do acompanhante da 9I foi distribuída ao longo da coleta de dados.

Em relação às atividades extraclasse, estavam previstas 23, assim distribuídas: a) 13 envolveram todos os alunos da escola em passeios ao zoológico, monumentos históricos de Brasília e comemorações (páscoa, dia das mães, folclore, dia das crianças, natal, etc.) e b) 10 envolveram apenas as alunas surdocegas em atividades, como: compras de produtos em supermercado e lojas, passeio ao shopping, visitas às exposições, entre outras. A aluna 9I participou em 87%, dessa programação, contando com a presença da mãe em 65% delas e em 22% com a participação de mais de um membro de sua família (pais, irmãos, tios e primos). Desta forma, todas as atividades extraclasse contaram com a presença de um ou de vários membros da família 9I. A aluna 7G participou de 9% (2) da programação extraclasse prevista, não havendo a presença de nenhum membro do seu grupo familiar.

Troca de informações: contato por telefone ou pessoalmente.

Estava previsto que a pesquisadora iria entrar em contato por telefone com os pais das alunas uma vez por semana. A partir do mês de maio esta programação foi alterada, uma vez que os pais, espontaneamente, começaram a entrar em contato com a pesquisadora, por meio de ligações locais, bilhetes e conversa informal na escola, conforme mostra a Figura 4.2.

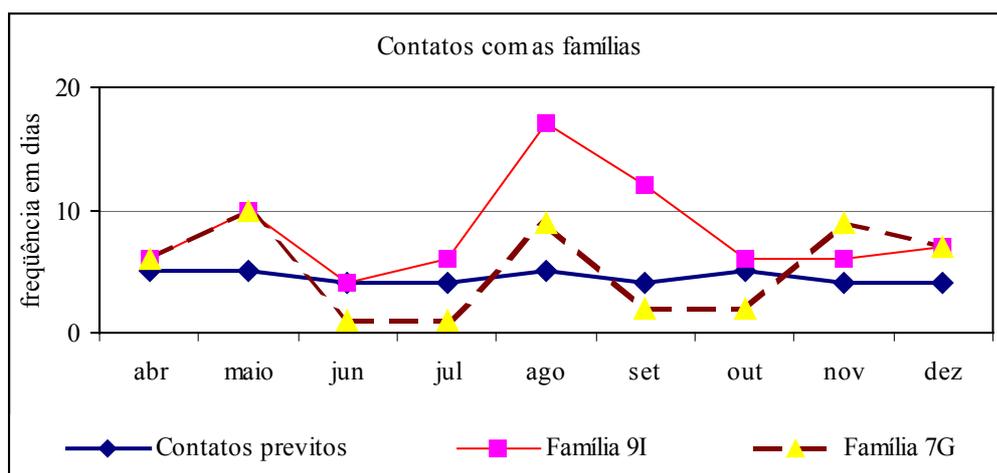


Figura 4.2 - Frequência dos comentários realizados pelas famílias. Fonte: anotações no caderno de campo.

Nota-se, na Figura 4.2, que no primeiro semestre a presença da família 9I é mais freqüente em termos de informações espontâneas e adicionais do que da família 7G. Já no final do segundo semestre inverte-se a intensidade dos contatos. Este comportamento assumido pelas famílias pode ser decorrente de vários fatores, entre eles: a) presença constante de um membro da família 9I na escola; b) família 7G com um maior número de filhos (Quadro 3.2); c) dificuldades da família 7G em se dirigir ao telefone público com três filhos pequenos, sendo um recém-nascido; d) expectativas das famílias frente às possibilidades e ao potencial de desenvolvimento das filhas surdocegas.

Aliado a estes fatores é importante destacar algumas alterações nas relações sociais da família 7G, marcadas pelo nascimento, no mês de maio, de um menino. A chegada de mais um filho e, neste caso, do sexo masculino, tão esperado e desejado pelos pais que o denominaram de “herdeiro, aquele que irá pôr ordem na casa...”, altera o comportamento da família, despertando ciúmes nas outras filhas, conforme mostra a fala da irmã mais velha da aluna 7G:

“não está nada bem. O papai fica falando que a gente vai ter que obedecer o E (irmão) só por que ele é homem. Eu não vou obedecer ninguém”(irmã, maio/01).

Outro aspecto refere-se à mudança de endereço da família 7G para um setor mais distante do plano piloto, passando a residirem em uma casa cedida por parentes, em outra cidade satélite (Setor O). Em decorrência desta mudança de endereço, todas as filhas foram transferidas para uma escola mais próxima à residência, com exceção da 7G. Conseqüentemente, a prima que acompanhava 7G, deixou de fazê-lo em função da

incompatibilidade dos novos horários. A Figura 4.3 mostra a freqüência de informação espontânea em relação ao informante.

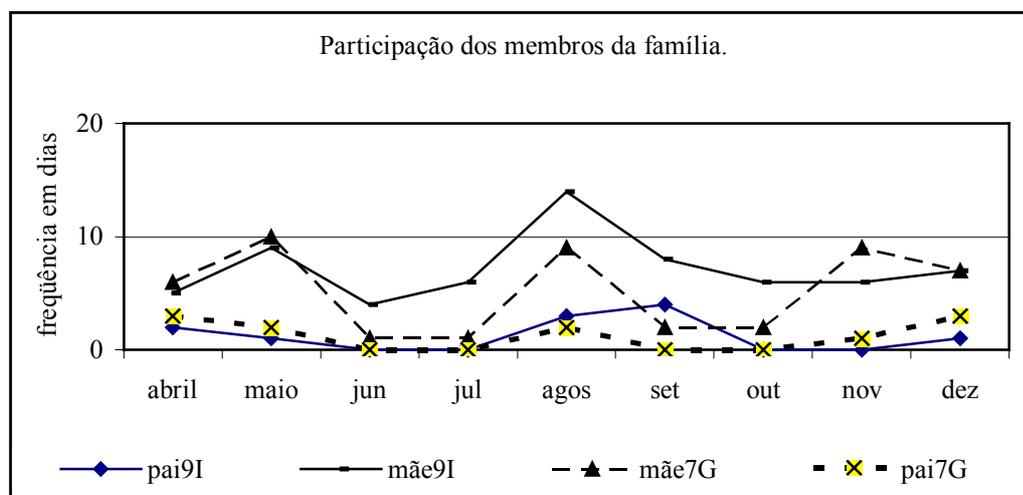


Figura 4.3 – Freqüência da participação dos membros das famílias. Fonte: anotações no caderno de campo.

A Figura 4.3 apresenta uma freqüência de contatos da família com a pesquisadora, sendo que no caso da mãe 9I os contatos são estabelecidos tanto pessoalmente (escola), quanto por telefonemas. No caso da mãe de 7G, as conversas estabelecidas durante a pesquisa foram, predominantemente, por telefone. Nota-se que as mães são as pessoas que estabeleceram contatos mais freqüentes com a pesquisadora, fato que corrobora os estudos desenvolvidos por Murdoch (1994) em que constatou a baixa freqüência do pai durante o período de coleta de dados. Este aspecto resgata a história do papel da mulher na educação dos filhos. Segundo Telford e Sawrey (1988), a mãe, em geral, assume a responsabilidade central no cuidado e supervisionamento do desenvolvimento de seus filhos, independente do fato destes serem ou não deficientes. Neste caso, as mães participantes deste estudo não fogem à regra geral. Em relação à participação dos pais, os comentários foram poucos e em geral ocorreram nas reuniões realizadas na escola ou nas visitas às residências. Vale ressaltar que as mães estiveram presentes em todas as visitas, o mesmo não ocorrendo com os pais, uma vez que, conforme mostra o Quadro 3.2, são eles que possuem atividade remunerada na família. De qualquer modo os valores predominantes nestas famílias parecem designar a mãe como participante mais ativa no processo de escolarização dos filhos.

Ressalta-se que durante as conversas ao telefone com a família 9I esta sempre colocava a filha para falar com a pesquisadora. Esta iniciativa dos pais por um lado evidencia o desejo da família em ver a filha falando; por outro lado, mostra como a família busca inserir

a filha surdocega no contexto familiar. A surdez profunda da aluna a impedia de ter acesso a informação, porém ela demonstrava satisfação de contar sua história. A transmissão das informações era garantida na medida em que os pais permaneciam ao lado e traduziam para a fala, os sinais e gestos que a aluna realizava ao produzir sons durante a interação com a pesquisadora. Desta forma era possível saber o que a aluna estava transmitindo, sendo possível, posteriormente, comentar o assunto em sua presença. Algumas conversas, sons emitidos pela aluna, foram gravadas para fins de documentação. A partir de dezembro, quando a aluna aprendeu a utilizar o telefone para fazer ligações, e tendo memorizado o telefone da residência da pesquisadora, ela começou a realizar ligações de forma independente, muitas das quais os pais só ficavam sabendo quando a P comentava o fato. Outras vezes, a aluna ligava e deixava recados na caixa postal da pesquisadora.

Os enunciados espontâneos dos pais foram organizados em 12 categorias para análise de conteúdo: 1/descoberta da deficiência; 2/comportamentos positivos da filha; 3/comportamentos negativos da filha; 4/dificuldades de comunicação; 5/significado positivo da escola (interesse das alunas em aprender, transferência de experiências vivenciadas na escola para o lar); 6/ comparação dos comportamentos apresentados pelas alunas antes e após a participação na pesquisa; 7/afetividade; 8/valor da fala; 9/iniciativa da família em ensinar a filha (descrição e análise de procedimentos de ensino); 10/crise familiar; 11/adaptação do ambiente físico e humano; 12/justificativas e assuntos gerais. A Figura 4.4 possibilita uma visão geral da frequência das categorias nas falas da família ao longo do processo de coleta de dados. Posteriormente, analisar-se-á as categorias predominantes para cada família.

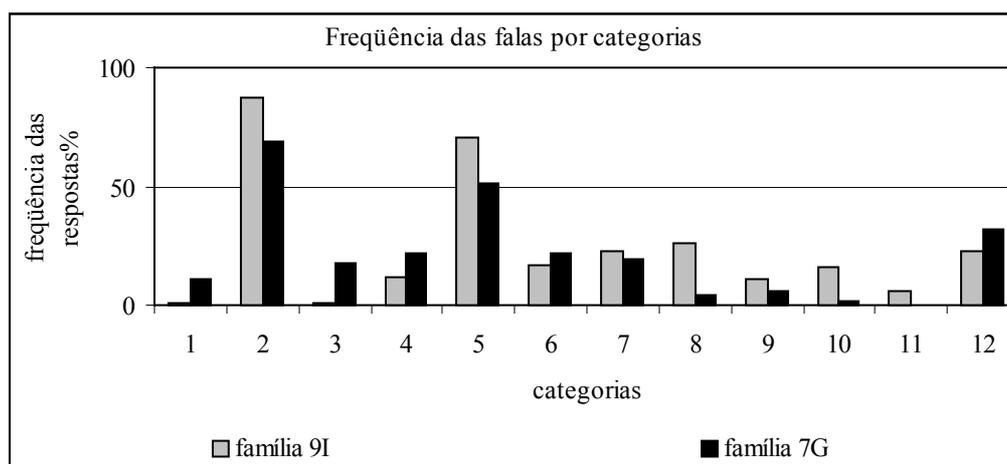


Figura 4.4 – Frequência das categorias nas falas das famílias. Fonte: Apêndice M.

As categorias com maior frequência nas falas das famílias foram: 2 (que indica comportamentos positivos); 4 (que indica dificuldades de comunicação); 5 (que indica o

significado da escola); 6 (comparação de comportamentos antes e após a participação na pesquisa); 7 (afetividade na relação da pesquisadora com as alunas); 8 (que indica a importância da fala para a família); 9 (que indica as iniciativas da família em colaborar com o processo educacional das filhas); e, 12 (justificativas para as ausências das alunas e assuntos gerais).

Em seus comentários as mães mostraram um envolvimento no processo educacional de suas filhas no sentido de compartilhar com a pesquisadora os ganhos positivos no desenvolvimento delas. Em geral, estes depoimentos revelavam também, insegurança em ensinar alguma coisa para as filhas surdocegas em função das dificuldades de comunicação. No mês de abril, depoimentos dessa natureza representaram 33% das falas da família 9I e 50% da família 7G. Já no mês de maio há uma redução para 30% na família 9I e 40% na família 7G. Depois, os comentários a respeito das dificuldades de comunicação das famílias com suas filhas surdocegas vão aparecer apenas em agosto com um índice de 11% nas falas da família 9I e 33% nas falas da família 7G. Ao longo da intervenção, este discurso assume uma nova direção e passa a enfatizar os comportamentos positivos das alunas em casa, relacionando-os ao papel da escola na vida delas, principalmente, nas falas da família 7G, uma vez que até maio, aproximadamente, 67% do discurso voltava-se para a descrição dos comportamentos negativos da filha surdocega. No caso da família 9I, a ênfase do discurso foi direcionada, desde os primeiros contatos estabelecidos, para os comportamentos positivos apresentados pela filha no contexto familiar, em torno de 83%. Apenas 16% das falas obtidas no mês de abril relataram aspectos negativos do comportamento da filha 9I.

1 – Descoberta da deficiência.

Os dados obtidos evidenciaram que as famílias 9I e 7G, no mês de abril, centraram suas falas no aspecto da descrição das primeiras experiências vivenciadas com suas filhas surdocegas, em geral na descoberta da deficiência. De certa forma, este dado está relacionado às questões a eles direcionadas pela pesquisadora no momento das entrevistas realizadas com base em formulário, a título de avaliação inicial. Porém, no final da intervenção e no mês de fevereiro do ano seguinte, este assunto é resgatado pelos pais, quando a pesquisadora realizou uma visita social às famílias. Ao comparar os dois relatos percebe-se que a família 9I foi bem mais detalhista no segundo relato, enquanto a família 7G permaneceu com o mesmo discurso.

A maneira pela qual os pais entraram em contato com a deficiência de suas filhas foi um processo distinto. Enquanto a família 7G soube da deficiência durante o pré-natal; a

família 9I só tomou consciência do fato quando a filha tinha 9 meses, conforme mostram os seguintes depoimentos:

"meu médico falou para mim tirar, disse que a criança seria deficiente... eu e meu marido decidimos ter. Se Deus deu uma filha deficiente [...]" (mãe7G, abril/01).

"Quando eu tive rubéola, minha vizinha, que tinha uma filha deficiente por rubéola, falou para mim que eu tinha pegado rubéola. Aí, eu fui ao médico e, ele falou que aquilo era uma alergia de alguma coisa que eu tinha comido e fez mal. Eu voltei para casa tranqüila" (mãe9I, abril/01).

Os depoimentos das mães denunciaram a postura e a forma como os médicos conduziram as informações sobre o provável diagnóstico: um falou abertamente transmitindo informações apenas de um conjunto de problemas, chegando a aconselhar a realização do aborto; e o outro omitiu a informação ou cometeu um erro grave de diagnóstico. Este dado chama a atenção para a necessidade urgente de se repensar o processo de formação dos profissionais da área de saúde uma vez que estes, muitas vezes, não estão preparados para informar aos pais o provável diagnóstico de seus filhos, como foi o caso, na opinião da autora desta pesquisa, da família 7G.

A recepção da notícia da deficiência, segundo o estudo de Aráoz (1998), precisa ser revista, uma vez que seu estudo com 20 pais de crianças surdocegas ou com deficiência múltipla sensorial residentes no Estado de São Paulo, evidenciou que todos os pais receberam a informação da deficiência de forma traumática, sem perspectivas de encaminhamento ou atendimento específico na área. A autora concluiu, enquanto mãe e profissional da área, sobre a necessidade de se estabelecer uma relação mútua de cooperação das áreas de educação e saúde de forma a favorecer o trabalho com pessoas surdocegas, oportunizando, assim o desenvolvimento do ser pessoa, antes do ser deficiente. Nesta mesma perspectiva, Chacon (1999), ao estudar a descoberta da deficiência por um grupo de mães de deficientes mentais, evidenciou que todos os profissionais apresentaram para as mães os aspectos negativos da deficiência em si sem apresentarem perspectivas positivas. Segundo o autor, os profissionais esqueceram de comentar "aspectos não afetados pela deficiência e do meio sociocultural, enquanto um dos mais destacados determinantes do desenvolvimento e constituição das funções psicológicas superiores" (p.92).

Retomando: enquanto a mãe 7G já esperava uma filha deficiente, a mãe 9I não

imaginava que sua filha pudesse vir a ser. Provavelmente, as primeiras experiências vivenciadas pelas famílias desencadearam a forma como os pais passaram a ver e a interagir com suas filhas logo após o nascimento. As características desta interação são evidenciadas nas seguintes falas:

Família 7G:

"quando a 7G passava a mão no rosto das pessoas para conhecer a J (mãe) chorava, chorava muito [...] (pai) [...] era muito triste ver minha filha tocando meu rosto, saber que ela era cega [...] (mãe) [...] mas era o jeito dela conhecer, e ela queria conhecer [...] (pai) [...] ela era toda molinha como um pano [...] os médicos falavam que ela nunca ia andar [...] com fé em Deus, a 7G andou, se recuperou, é inteligente, é do jeito que é [...]" (pai/mãe, abril/01).

Família 9I

"[...] ela ficou 45 dias em casa e quase 6 meses no hospital [...] eu liguei um dia para a médica e briguei com ela, por que a gente já tava cansado [...] se é para morrer ela vai morrer em casa [...]. Teve uma noite que eu tava tão aziado com aquilo [...] eu já não agüentava mais, eu mesmo arranquei a sonda, o tanto de tempo que tava nela, a sonda tinha um pedaço que tava sequinho. Ela é macia, mas aquela tava seca, dura, você pegava assim e ela quebrava. Minha filha era maltratada. A coisa mais esquisita do mundo [...] (pai, fev/02) [...] o L (pai) perdeu até o emprego, porque não tinha como eu, sozinha, ficar com ela no hospital [...] depois que a gente trouxe ela para casa [...] ela foi só ganhando peso [...]. Pouco a pouco a gente foi cuidando dela. Ela era sequinha, magrinha. Mas o rosto dela era lindo, perfeito. O olho dela era muito bonito. O rostinho dela era sadio, brilhava. O olho dela brilhava [...] (mãe) [...]. É, o rostinho dela era lindo (pai) Eu ia dar banho nela; eu chorava. Só tinha ossinho (mãe). É, dava dó dar banho nela (pai/mãe, fev/02).

Em ambos os depoimentos, a deficiência (7G) e a doença (9I) caracterizaram-se como um problema que atingiu a família em sua totalidade, alterando a dinâmica das relações. Segundo Klauss e Kennel (1978, apud Regen *et al.* 1994) as reações da família frente ao nascimento de uma criança deficiente podem ser classificadas em cinco etapas denominadas por eles de: choque, negação, tristeza e raiva, equilíbrio e reorganização. Já Telford e Sawrey (1988), ao discutirem os problemas suscitados pela presença de um deficiente na família,

identificaram oito etapas: 1/autocomiseração; 2/ansiedade; 3/ambivalência; 4/culpa; 5/projeção; 6/vergonha; 7/depressão; 8/autopunição. Assim, com base nestas maneiras de reagir à presença do inesperado no seio familiar, buscar-se-á analisar as falas dos pais.

Nos primeiros enunciados da família 7G nota-se a presença do choque, da tristeza, e de certa forma, da comiseração por si mesmo, da ansiedade, da ambivalência, vergonha, projeção e depressão, aspectos que, provavelmente, se manifestaram durante toda a gestação e que se acentuaram logo após o nascimento. Na família 9I há a presença do choque marcado pela dor ao ver o sofrimento da filha e pela falta de informação sobre o seu verdadeiro estado de saúde. A descoberta da surdez da filha é vista naturalmente:

"[...] quando eu fiquei sabendo que ela era surda, ela tinha nove meses, mas a gente não viu nenhum problema, porque a gente já conhecia pessoas surdas, que estudavam até em escola normal [...]"(mãe, fev/02).

Conforme destacam Telford e Sawrey (1988), a forma como a família enfrenta a "decepção e o trauma inesperado (ou esperado) é uma experiência universal", fato que pode ser constatado nos resultados deste estudo. Nesta mesma perspectiva, Regen *et al.* (1994) destacaram que o momento e a forma pela qual os pais entram em contato com o problema de um filho deficiente são determinantes do processo posterior de aceitação da condição de ser deficiente. No caso da família 7G a forma e o momento em que as informações foram dadas, do ponto de vista da autora deste estudo, foram totalmente inadequadas, inclusive com sugestão de aborto para uma família evangélica. Este fato pode ter desencadeado na família 7G o contato primeiro com a deficiência e, em um segundo momento, com a filha, acontecimento que levou a família a se apoiar em Deus, levando-a manifestar sentimento de aceitação da deficiência, como desígnio de Deus. Diferentemente, a família 9I só veio a ter conhecimento da deficiência quando a filha tinha 9 meses, após período de muita dor, levando-os a colocar a filha em primeiro plano e a deficiência em segundo. Neste caso, as informações sobre o diagnóstico só chegaram mediante questionamento realizado pelo pai acerca das condições físicas da filha. Talvez a presença da doença nos primeiros meses de vida da aluna 9I explique o revezamento dos pais para garantir que nada faltasse à filha, havendo uma divisão de tarefas, no hospital e na residência, assumidas pelo casal, a ponto do marido decidir entre a filha e o emprego, conforme comentário realizado pela mãe em fevereiro de 2002.

Em relação ao processo de aceitação das condições visuais da filha surdocega, os pais

da 9I, no final do segundo semestre apresentaram uma contradição em relação ao uso da bengala branca pela 9I. Na opinião do pai, a filha precisava usar a bengala, uma vez que ela enxergava pouco: “Eu quero te agradecer pela bengala [...] Eu sei que no futuro ela vai precisar [...]. Já a mãe não gostou da introdução da bengala como um recurso para o desenvolvimento da orientação e mobilidade. Segundo a mãe “eu não gostei de você ter dado a bengala para ela. Não quero isto para minha filha. Não quero que ela use a bengala. Eu não gostei do presente. Não gostei da 9I ter se feito de cega, ainda bem que ela deixou a bengala de lado e foi conversar com o pai dela”. Este conflito ilustra bem negação da real condição visual da filha, fato que não é exclusivo desta família, mas que tem sido evidenciado em estudos na área.

2 – Comportamentos positivos, negativos e dificuldade de comunicação.

Família 9I

Ressalte-se inicialmente que falas incluídas nas categorias 1, 3 e 4 foram raras na família 9I: falas sobre a deficiência (categoria 1) corresponderam apenas 1% dos comentários realizados pela família ao longo da coleta de dados; falas sobre comportamentos negativos ocorreram em torno de 1%; falas sobre dificuldades de comunicação com a filha representaram 12% das falas dos pais, conforme dados do Apêndice M. A Figura 4.5 apresenta a frequência das categorias mais frequentes nos comentários da família 9I durante o processo de coleta de dados.

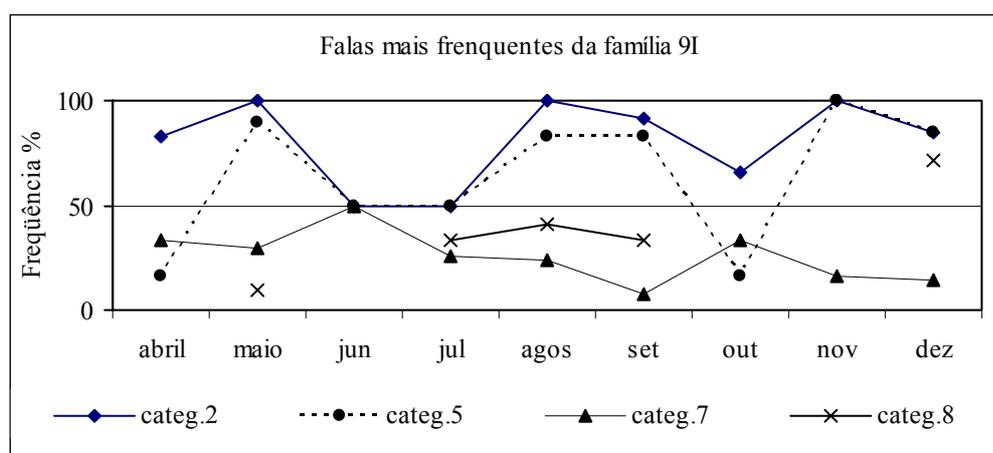


Figura 4.5 – Frequência das categorias 2, 5, 7, 8 da família 9I. Fonte: Apêndice M.

A frequência foi calculada dividindo-se o número de contatos em que as falas de

categorias foram constatadas, mesmo que uma só vez, pelo número total de contatos no mês. Provavelmente, a forma como a notícia da deficiência foi recebida pela família pode ter desencadeado a percepção dos pais em relação aos comportamentos apresentados pela filha no contexto sócio-cultural. Desse modo, ao analisar os comentários da família 9I, realizados durante os nove meses de coleta de dados, nota-se que os mesmos são predominantemente positivos (83%). Conforme mostra a Figura 4.5, há uma variação da frequência dos comentários ao longo dos meses. Nas falas dos pais apenas 1% referem-se à modalidade de comportamento da filha, considerado por eles como, negativo. Os enunciados dos pais ilustram estes dados:

"[...] ela sobe e desce degraus. Pula corda com a gente. Corre e não tropeça. Brinca. Anda de bicicleta sem rodinhas. Sobe na árvore com o irmão. Assiste televisão [...] quando é uma coisa que ela gosta muito de ver, ela pega um banquinho e coloca do lado direito da TV e fica lá [...] me ajuda a lavar roupa, leva o lixo lá fora, dobra a roupa [...] não gosta de ajudar a lavar a louça, eu não sei por que[...] (mãe, abril/2001) [...] gosta de jogar baralho com a gente e joga direitinho [...] (pai, abril/01)

Como aspecto negativo, o seguinte depoimento dos pais:

"[...] quando ela quer alguma coisa, ela sai puxando a gente, arrastando mesmo [...]"(pai, abril/01)

Nota-se no primeiro depoimento que os pais consideravam que a filha possuía condições de participar de todas as atividades cotidianas da família, desde as tarefas domésticas como nas atividades de lazer. Desse modo, os pais revelaram tratar a filha surdocega com os demais filhos. Nota-se que todos os membros da família estão na mesma perspectiva, ou seja, o irmão ensina e ajuda 9I a subir em árvores; o pai orienta-a a participar de um jogo de baralho; a mãe ensina-a a pular corda; a irmã a dançar. Enfim, a família reconhece a presença da deficiência e busca estratégias de fazer com que a 9I participe das atividades comuns às crianças de sua faixa etária e de seu grupo social. Este fato evidencia o que Vygotsky já no século XIX afirmava a respeito da importância das interações no desenvolvimento de qualquer pessoa, seja ela deficiente ou não. O segundo depoimento reflete os 12% das dificuldades de comunicação comentada pela família durante os nove meses da pesquisa. O segundo depoimento sobre o comportamento da aluna 9I relatado pelos

pais deveria ser considerado mais como consequência das dificuldades de comunicação expressiva e receptiva próprias do universo das pessoas surdocegas do que um comportamento inadequado da aluna. Nesta perspectiva não representa um comportamento negativo, conforme destacaram os pais no momento do relato, mas um dos efeitos da surdocegueira no desenvolvimento infantil. Esta postura dos pais é superada durante a fase da intervenção, conforme mostram os depoimentos a seguir.

Dificuldades de comunicação:

“[...] quando ela quer alguma coisa ela sai puxando, igual ela fez com você, saiu puxando você para mostrar a casa. Ela sai arrastando a gente até chegar onde ela quer mostrar. Se a gente não entende o que ela quer; ela fica nervosa. Tem muita coisa que a gente não sabe, não entende. É muito difícil (pai, abril/01)”.

“[...] é difícil entender o que ela quer e, é difícil explicar as coisas para ela. Ela é muito nervosa. Tem muita coisa que eu não sei falar com ela. Aí, eu falo. Igual eu falo com os outros meninos [...], mas é muito difícil” (mãe, abril/2001).

Superando as dificuldades:

“[...] Quando ela quer falar alguma coisa em sinal e eu não sei; eu peço para ela escrever, ou eu escrevo e mostro para ela [...] ela fala, faz gesto [...] para você entender [...] (pai, set/01)”.

“[...] Agora, ela já sabe comunicar direitinho com as pessoas. Quando ela quer alguma coisa ela faz, mostra, escreve [...] agora eu sei o que ela quer. Para tudo é mais fácil”(mãe, dez/01).

A dificuldade de comunicação é um aspecto apontado na literatura como uma das principais consequências decorrentes da surdocegueira. Segundo Telford e Sawrey (1988) as crianças surdocegas, ao terem seus sentidos de distância comprometidos, precisam descobrir em uma primeira instância a existência, os efeitos e as funções da linguagem, sendo que neste processo o adulto precisa assumir o papel de mediador das condições propiciadoras deste conhecimento. O estudo desenvolvido por Marks (1998) aponta algumas dificuldades decorrentes da surdocegueira. Segundo este estudo esta deficiência reduz as possibilidades de aprendizagem incidental da criança. Porém, o autor enfatiza, também, estratégias que podem

contribuir para reduzir os efeitos decorrentes da surdocegueira. Assim, a partir do momento em que família e criança começaram a ter acesso aos recursos de comunicação alternativa e ao atendimento especializado em surdocegueira parece que estas condições possibilitou situações de aprendizagem e contribuiu para com o desenvolvimento infantil e com o redimensionamento da interação do grupo familiar.

Apesar dos avanços reconhecidos e destacados pela família em relação a comunicação, aprendizagem e desenvolvimento, nota-se, ainda, a insegurança da família (mãe) em relação à compreensão do que a filha diz e o seu acesso as informações. Por exemplo, em um diálogo estabelecido por meio de sinais entre 9I e a pesquisadora, no qual esta solicitou a 9I que convidasse suas colegas para comer um pedaço de bolo, a mãe questionou:

“Fátima, será que ela entendeu o que você pediu?”

A resposta à indagação da mãe chegou com a filha, que, retornando da tarefa, comunicou à pesquisadora que suas colegas não estavam na escola, fato confirmado pela PR.

Família 7G

Serão considerados para efeito de análise e discussão dos enunciados realizados pela família 7G ao longo do processo de coleta de dados as categorias 2 (comportamentos positivos), 3 (comportamento negativo), 4 (dificuldade de comunicação), 5 (significado da escola), 6 (comparação dos comportamentos antes e depois da pesquisa) e 7 (afetividade), uma vez que estas categorias se repetiram mais de três vezes ao longo da realização deste estudo. A Figura 4.6 evidencia a freqüência das categorias mencionadas nas falas da família.

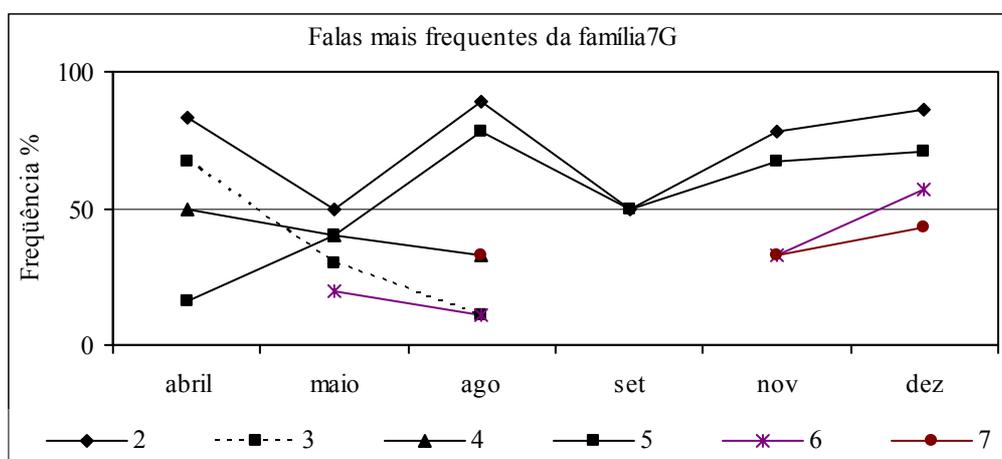


Figura 4.6 – Frequência das categorias 2, 3, 4, 5, 6 e 7 da família 7G. Fonte: Apêndice M.

A frequência foi calculada dividindo-se o número de contatos em que as falas de categorias foram constatadas, mesmo que uma só vez, pelo número total de contatos no mês. Talvez o fato dos pais da 7G enfatizarem durante os primeiros encontros com a pesquisadora os aspectos negativos do comportamento de sua filha (birra, chute, beliscões, tapas, agressão física, etc), apresentando uma baixa expectativa em relação ao seu desenvolvimento, seja decorrente de todo o processo vivenciado desde o momento que receberam a notícia que teriam um deficiente e não um filho. Desse modo, a expectativa dos pais em relação à participação da filha 7G na pesquisa consistiu em:

"nós queremos que ela pare de dar birra; se for preciso, pode bater [...]"(pai, abril/01).

Nota-se que a expectativa dos pais em relação ao papel da escola e ao próprio papel deles enquanto pais é confuso. Seria papel da escola ensinar modos de comportamento aceitos socialmente ou seria este o papel da família? Provavelmente, esta não seria uma meta da escola, caso a filha não fosse deficiente. Na realidade, parece que a fala dos pais soa mais como um pedido de socorro em busca de apoio no sentido da escola contribuir com a educação sociocultural de sua filha, ajudando-os a tornar os comportamentos da filha mais próximos aos comportamentos aceitos e valorizados pela sociedade.

Provavelmente, a forma como a notícia da deficiência foi recebida pela família pode ter desencadeado a percepção dos pais em relação aos comportamentos apresentados pela filha. Desse modo, ao analisar os comentários da família 7G realizados nos dois primeiros meses de pesquisa, nota-se, que apesar de 83% das falas indicarem comportamentos positivos da filha, os pais enfatizaram também seus comportamentos negativos. Em geral, estes comportamentos foram os primeiros aspectos relatados pela família, depois os próprios pais teciam considerações sobre os aspectos positivos, conforme mostram as falas a seguir:

"[...] Quando eu não consigo adivinhar o que ela quer; ela fica muito nervosa. Bate, grita, dá birra (mãe). É, mas ela é muito independente. Ela toma banho sozinha, se vesti, usa o banheiro direitinho" (pai, abril/01)

"[...] antes ela não aceitava óculos de jeito nenhum. Era colocar e ela tirava e quebrava todos. O óculos não durava um mês [...] hoje em casa ela é normal. Quando não está nervosa." (pai, abril/01)

[...] a 7G gosta muito de me ajudar a lavar as vasilhas. Ela não gosta de comer. Demora muito para comer [...] a gente precisa colocar a comida na boca dela e falar para ela comer, senão ela não come. Ela fica parada olhando pros lados, mas não come. Demora muito para comer. Mas, ela anda sem tropeçar. Gosta de brincar com as irmãs. Gosta de assistir TV bem de perto. Ela fica em pé só olhando. (mãe, abril/01).

“Sabe, é muito difícil sair com a 7G. Ela não para. Bate o pé, se joga no chão, dá birra, não tem paciência de sentar e esperar igual as outras irmãs. Quando a gente saía, e o pai dela ia deixar as meninas comigo, eu pedia para ele levar a 7G, porque eu não conseguia controlar ela. Quando ela quer uma coisa, ela quer mesmo. Aí ela bate o pé, grita, pula, deita, rola, pega na mão da gente e leva até o local. Aí eu pego no braço dela e estico para frente, às vezes eu não consigo adivinhar o que ela quer, aí ela chora, dá birra, bate. É muito difícil, eu não sei explicar e nem entender minha filha [...]” (mãe, abril/01).

Ao comentar sobre os comportamentos da filha surdocega, os pais não relataram suas necessidades e dificuldades, mas enfatizavam os efeitos decorrentes da surdocegueira. Desse modo, ora 7G é dependente (eu tenho que colocar comida na boca dela; ela fica esperando que alguém a arrume) ora é independente (toma banho, sozinha). Em um momento os pais destacavam, em primeira instância, o comportamento agressivo da 7G em relação às irmãs mais novas; no segundo momento, afirmavam que ela gostava de brincar com as irmãs. Na realidade a postura e a atitude dos pais em relação ao desenvolvimento da 7G apresentava-se ambivalente, provavelmente, isto seja o reflexo da dificuldade de se organizar frente à presença da deficiência no espaço familiar.

Outra questão que se observa nos comentários realizados pela família 7G parece se referir ao fato dos pais verem os comportamentos apresentados pela 7G como resultado e efeito da deficiência em si e não da relação vivenciada no ambiente familiar e social. Por exemplo: a atitude dos pais frente ao fato da 7G bater nas irmãs pequenas. Independentemente de serem ou não deficientes, crianças maiores costumam bater nas crianças menores sendo este um comportamento presente nas interações socialmente estabelecidas e não um fato exclusivo da 7G. Com base na perspectiva vygotskyana, os aspectos destacados pela família representaram muito mais o resultado de todo um contexto familiar do que da presença da

própria deficiência em si. Para Vygotsky (1995) os efeitos da deficiência têm como base o social mais do que o biológico, uma vez que a alteração do funcionamento dos órgãos do corpo altera, influencia e determina as oportunidades e possibilidades das relações estabelecidas no contexto social, e, conseqüentemente, podem contribuir para um desenvolvimento atípico do deficiente, principalmente, quando atendido tardiamente. Além disto, conforme destaca Omote (1994, apud CHACON, 1999, p.93) “ninguém é deficiente por si só, mas deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias”.

Com relação às dificuldades de comunicação da família com a 7G os pais relataram suas dificuldades em entender e explicar as situações para a filha surdocega. Os depoimentos descritos a seguir ilustram estas dificuldades e sua superação:

Dificuldades de comunicação:

"[...] quando a gente não consegue adivinhar o que ela quer, aí ela dá birra, grita, bate, fica nervosa, bate nas irmãs menores, só não bate me mim e na J (mãe), é difícil [...] Sabe tem hora que eu não consigo entender o que ela quer, aí eu pego o braço dela e estico para frente e ela me leva até o local. Quando eu não consigo adivinhar o que ela quer; ela fica muito nervosa, bate, se joga no chão, grita [...] aí eu espero até que ela cansa e pará (pai/mãe, abril/2001)".

"[...] Fatima, é difícil explicar as coisas para a 7G. Ela não entende. Às vezes a gente deixa ela fazer as coisas, porque a gente não sabe como explicar"(pai, agos/01).

Superando as dificuldades:

"[...] teve um dia que a irmã dela vestiu uma blusa dela; quando ela viu, olhou, pegou na blusa, bateu no peito e apontou para a irmã ir para o quarto – como se pedisse para a irmã tirar a blusa dela. Eu achei lindo. Antes, se isto acontecia, ela se jogava no chão, gritava, esperneava. Agora não, ela está sabendo se comunicar" (mãe7G, agos/01).

"[...] ela apontou para o catchup e riu muito e fez jóia. Nossa! Eu achei bom demais, porque ela disse que gostava de maionese e catchup e não gostava de mostarda. Eu entendi minha

filha e antes eu não entendia. Graças a Deus tudo tá mais fácil” (mãe7G, nov/01).

As dificuldades de comunicação não são um privilégio, nem são exclusivas da família 7G. As duas famílias apresentaram dificuldades de comunicação com suas filhas. Estudos os de McInnes e Treffry (1997), Wheeler e Griffin (1997), Engleman *et al.* (1998) e Marks (1998), entre outros, evidenciam que um dos efeitos da surdocegueira no desenvolvimento refere-se às alterações nas interações e nos intercâmbios estabelecidos no ambiente em decorrência da ausência de recursos alternativos de comunicação. Este problema envolve tanto os pais, que não conhecem as possibilidades de comunicação expressiva que poderiam viabilizar de forma mais intensa as trocas de informação como as crianças, com isto, poderia viabilizar condições mais apropriadas para que elas descubram a existência, os efeitos e as funções da linguagem no contexto escolar. Este aspecto é inclusive ressaltado nas falas dos pais, havendo a presença da ambivalência “ela não entende” versus “a gente não sabe explicar”. No caso da família 7G, apesar das dificuldades relatadas pelos pais em relação às condições de interação com sua filha, não procuraram atendimento educacional especializado; pelo contrário, retiraram a filha de um Centro de Ensino Especial no qual ela participava do programa de estimulação precoce. Só retornaram à escola a partir do momento em que o Estado, através do programa do governo distrital denominado: “a escola bate à sua porta”, constatou a falta de atendimento à criança surdocega e a encaminhou para atendimento especializado em surdocegueira.

Significado da escola: interesse em aprender e transferências de aprendizagens.

Logo após o início da intervenção, começaram a ocorrer algumas alterações no discurso das famílias. Em ambos os casos, passaram a relatar mais os aspectos positivos no desenvolvimento de suas filhas, com ênfase no papel da escola neste processo. Segundo a perspectiva dos pais, a escola despertou nas crianças o interesse para aprender e compartilhar com eles as experiências vivenciadas no contexto escolar. Outras vezes, os pais entravam em contato com a pesquisadora para poder entender os novos comportamentos apresentados pelas filhas, o que deixa evidente que as famílias se tornaram curiosas e motivadas em tentar entender a origem dos comportamentos apresentados por suas filhas. Com isto, os pais (entenda-se, mães) buscavam junto à pesquisadora esclarecer os novos comportamentos apresentados pelas crianças no ambiente familiar. Entre as falas da família que ilustram este processo, selecionaram-se as seguintes:

Família 9I

[...] 9I falou /pé/ escreveu na mão PÉ. Levantou a perna e mostrou o pé[...] (mãe, maio/01)

[...] 9I passa o dia apontando [...] e perguntando o nome das partes do corpo (mãe, maio/01).

[...] ela fez a pecinha para o pai, irmão, irmã. Fez direitinho, toda [...] ela fez uma cartinha para você, dobrou e colocou dentro de um envelope [...] (mãe, maio/01).

[...] ela escreveu pé, mão, orelha, nariz e foi pregando os nomes no meu corpo [...] os nomes que ela não sabia ela perguntava [...] (mãe, maio/01).

[...] antes das refeições ela agradece a Deus pela comida, igual você faz com ela na escola (mãe, maio/01).

[...] hoje ela falou /oi/ pro pai [...] ele ficou emocionado, chorou, abraçou e beijou ela (mãe, julho/01).

[...] sabe as músicas que você canta com ela [...] ela não esqueceu nada, quer que eu cante com ela lá em casa [...] fica ensinando para as coleguinha (mãe, agosto/01).

[...] ela agora não briga [...] pede desculpas [...] agradece [...]. A 9I esta se desenvolvendo muito (mãe, agosto/01)

[...] ela gosta de vir para a escola. Sente falta quando não vem [...] (pai, agosto/01)

[...] depois do almoço ela sai correndo para pegar as revistas que você deu para ela. Aí fica olhando e procurando letras e palavras que dá pra ler. Quando ela encontra, faz as letras com a mão, fala e depois [...] faz os pontos em Braille. Ela fica muito tempo assim (mãe, agosto/01)

[...] ela tem muita curiosidade, mas é depois que ela tá aqui [...] depois do incentivo de vocês que ela tá com mais vontade de falar as coisas e tudo que ela vê, ela tem curiosidade (pai, set/01).

[...] ela pegou os gibis que você deu para ela e está olhando página por página com a lupa que você deu [...] (mãe, set/01)

[...] ela ensina às pessoas o alfabeto manual [...] (mãe, outubro/01)

[...] ela esta empolgada com as letrinhas em Braille que você deu para ela [...] fica tentando me ensinar [...] (mãe, nov/01). Ela é muito esperta e tem uma vontade de aprender a falar que nunca vi desse jeito (pai, nov/01).

[...] cada dia ela faz uma coisa que surpreende a gente. Mas, falar, falar essas palavras que ela aprendeu, foi bom demais. Eu tinha vontade que ela falasse. Tinha não. Eu tenho muita vontade [...]. Eu fico bastante emocionado de ver ela falando, fico mesmo. Tudo o que ela aprendeu para mim foi bom demais [...] Agora, o negocio da fala foi o que eu mais gostei, porque a gente vê que ela é uma pessoa normal [...] ela mostrou que pode aprender a falar (pai, dez/01).

[...] hoje ela tem interesse. Ela chega em casa e vai fazer as tarefas. Antes não tinha muito interesse [...] (mãe, dez/01)

Ao analisar as falas da família 9I foi possível agrupá-las em cinco categorias gerais: 1; transferências de aprendizagem (57%); 2/estratégia de fixação da informação (57%); 3/ generalização da aprendizagem (27%); e, 4/aplicação dos conteúdos à vida social (38%). Estes dados são significativos na medida em que eles evidenciaram o redimensionamento da expectativa dos pais em relação ao papel da escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento da filha. Durante a avaliação inicial, os pais relataram uma expectativa imprecisa em relação à participação, segundo eles; “espero que seja bom para ela” (mãe, abril/01). Em nenhum momento, durante a avaliação inicial, os pais relataram o sonho de poderem ouvir a filha falando, ou escrevendo, ou lendo, ou ainda, utilizando recursos de comunicação mais elaborados. Ao longo da intervenção esta perspectiva altera-se, passando os pais a assumirem uma percepção mais ampla das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da filha, independente de seu comprometimento físico.

Família 7G

[...] sabe o crachá que a 7G trouxe para casa? Pois é, ela não aceita que eu tire o crachá. Eu tenho que ficar o tempo todo com o crachá. Quando ela me vê sem ele, ela procura, pergunta, não fica quieta até eu colocar o crachá de novo [...] e ela também fica com o crachá dela (mãe, abril/2001).

[...] ontem a 7G tocou na perna da mãe. Passou a mão na perna em direção ao pé, contornou o pé com a mão e falou /pé/ A mãe dela não sabia o que estava acontecendo e perguntou para mim [...] eu falei que você trabalhou o pé e ela tá contando o que foi feito (prima, maio/2001)

[...] a 7G levanta cedo e fica esperando que alguém a arrume. Quando ela via que ninguém estava fazendo nada, então ela procurava uma roupa para vestir e ia para a parada esperar o ônibus [...] (mãe, agosto/2001).

“[...] a gente achou que ela tá desenvolvendo bastante. Aprendeu muita coisa. O que ela aprende aqui; ela vai para casa e fica fazendo [...]” (prima, agosto/01).

“[...] aqui em casa a 7G fica fazendo seu sinal. Eu acho que ela está sentindo falta de você e pedindo para ir para a escola”(mãe, agosto/01).

“[...] hoje, eu fui fazer um bolo [...] eu acho que ela se lembrou daquele dia que você fez um bolo com ela [...] aí não teve jeito, eu tive que deixar ela mexer a massa [...]” (prima, set/01).

“[...] eu acho que a 7G está fazendo a oração que você ensinou para ela na escola. Ela leva uma mão na cabeça; faz o gesto de comer e depois, junta as mãozinhas e, só depois começa a comer [...]” (mãe, nov/01).

[...] a 7G não tem preguiça de levantar cedo, tomar banho e se arrumar para ir para escola. Ela levanta logo [...] (mãe, nov/01).

“Ontem, nós compramos pizza e veio com os saquinhos de maionese, mostarda e catchup [...] ela pegou e juntou os iguais e [...] apontou para a maionese e fez jóia e

sorriu [...] apontou para a mostarda e ficou séria [...] apontou para o catchup e riu muito [...] Eu achei bom demais, porque ela disse que gostava de maionese e de catchup e não gostava de mostarda [...]" (mãe, nov/01).

"[...] incrível! A 7G perguntou para você onde que é o banheiro. Eu nunca vi minha filha fazer isto. Que lindo! [...]" (pai, nov/01).

[...] minha filha agora é outra. O conhecimento das coisas aumentou [...]. Se ela pegar alguma coisa, ela sabe para que serve. Sabe onde colocar [...] Hoje, ela tá querendo aprender mais [...] (mãe, dez/2001).

"O aprendizado chamou muito nossa atenção. Antes, a gente não acreditava que ela pudesse aprender. Antes era difícil sair com ela [...] Ela olha as fotos e reconhece as pessoas. Sai com a gente e fica igual às irmãs, não dá mais trabalho (pai, dez/01)".

"[...] a 7G falou /uva/. Fez o gesto para o pai pedindo uva [...] escreveu o nome U-V-A com a mão. Fez todas as letras [...] Sabe o dominó que você deu para ela, pois é nós sentamos com ela na mesa e ela ensinou como jogar [...] Sabe o brinquedo de encaixe [...] ela separa tudo igualzinho e coloca no mesmo lugar" (mãe, dez/01).

A análise dos 13 depoimentos citados permitiu organizá-los em quatro categorias básicas que se repetiram ao longo da coleta de dados: 1/transferência da aprendizagem escolar para o contexto familiar (70%); 2/antecipação dos acontecimentos (39%); 3/ interação familiar positiva (54%); e, 4/mudança de atitude dos pais em relação à filha surdocega (16%). Todas estas categorias ocorreram em situações diádicas e /ou triádicas, de forma que a presença de um membro da família no contexto escolar ou a presença da pesquisadora na residência possibilitava o acompanhamento pela família de todo o processo de aprendizagem proposto durante a realização da pesquisa.

As atividades escolares que envolveram movimento corporal coordenado associado à presença de toques constantes no corpo da criança constituíram conteúdos privilegiados que as alunas buscavam compartilhar com a família. Aquelas atividades que envolviam apenas escrita e leitura não foram desenvolvidas pela aluna 7G no seu ambiente doméstico. Por exemplo, a atividade que envolveu o desenvolvimento do conceito corporal. O método de ensino privilegiado pela pesquisadora para exposição deste conteúdo foi a experimentação e

repetição, envolvendo a utilização de diferentes recursos de comunicação (toques, gestos naturais, movimento corporal coordenado, movimento co-ativo, técnica da ressonância, fala, Tadoma, Libras, escrita, leitura, desenho) distintos materiais (giz, papel, fita adesiva, pincel atômico, piso, calçada, pegadas) e de diferentes formas de atividade de fixação (contorno, pintura, localização e nomeação de partes do próprio corpo, do corpo dos bonecos da turma da Mônica que compunham um painel permanente na escola). Esta atividade motivou e estimulou as alunas a buscarem identificar e localizar as partes corporais em referência a si mesmo e nos outros, inicialmente, na sala de aula e, posteriormente, sem nenhuma orientação por parte da pesquisadora, na própria residência.

Desse modo, as alunas realizaram de forma autônoma e independente o que tinham vivenciado em sala de aula, isto é, cada aluna, segundo suas condições, reproduziu os recursos de comunicação utilizados durante a exposição do conteúdo (movimentos, gestos, escrita, fala e indicações táteis). Numa perspectiva vygotskyana, a atividade que, inicialmente (na escola), precisou ser mediada pela pesquisadora, passou a constituir-se para as alunas num processo dinâmico, independente e voluntário, sendo realizado no contexto familiar como forma encontrada por elas de compartilhar as novas descobertas/ experiências vivenciadas. Provavelmente, o fato de terem vivenciado corporalmente as atividades tenha despertando nelas recursos de comunicação, ainda, pouco explorados, isto é, o próprio corpo. Nos dois casos se evidenciou a importância do contato constante entre a escola e a família, uma vez que as mães só compreenderam a iniciativa das filhas após terem conhecimento do que foi realizado no contexto escolar.

Ao incorporar ativamente as formas de comportamento e os recursos de comunicação às alunas buscaram praticá-las através da repetição, imitação ou investigação. Com isto, segundo Bruner (1976) elas transformaram e transferiram as informações adquiridas para novas situações. No caso da aluna 9I, ela desenvolveu, dentro da perspectiva defendida por Bruner (1976), uma atitude de investigação, fazendo perguntas, experimentando, buscando apropriar-se do legado cultural (valores, hábitos e costumes, etc) do seu grupo. Já com a aluna 7G ocorreu uma aprendizagem significativa na qual a ação do pai incentiva e insere a filha em um processo interativo dinâmico. Neste processo, 7G ao mesmo tempo que, internalizava formas culturais, intervinha no meio. Deste modo, torna-se um agente ativo na interação produzida no seu contexto familiar, fato que a leva a solicitar ao pai uma fruta (UVA) e a atender seu pedido, levando para ele, um copo com água. Estas ações parecem simples e corriqueiras, porém só se fizeram presentes no contexto de sua família, após sete anos de convivência. Talvez a participação da família e da aluna no presente estudo pode ter

contribuído com o novo padrão de interação desenvolvido no seio familiar.

Na realidade, os depoimentos das famílias (9I e 7G) exemplificaram as mudanças positivas ocorridas no comportamento de suas filhas. Como se pode notar nas falas utilizadas como exemplos, os pais relataram a transferência de situações vivenciadas e estimuladas na escola para a residência. Neste contexto o papel da pesquisadora, em alguns momentos, se restringiu a relatar os últimos acontecimentos vivenciados na sala de aula e, em outros, caracterizou-se pelo esclarecimento de significados dos sinais utilizados pelas alunas. Ao saber o significado do que a criança está buscando expressar, torna-se viável estabelecer uma interação diádica (mãe/filha) mais significativa onde o acesso ao significado é garantido pelas informações complementares fornecidas pela presença de um membro da família no espaço escolar (aula aberta) ou pelos contatos freqüentes da escola com a família, estabelecido por telefone pelos participantes do estudo.

Desse modo, a preocupação inicial com a deficiência sensorial, com as dificuldades de comunicação e, no caso da família 7G com os comportamentos considerados socialmente inadequados apresentados pela filha, vão cedendo lugar para a crença nas possibilidades de aprendizagem, nas potencialidades e nas capacidades de desenvolvimento delas. Parece que a implementação do programa de intervenção contribuiu para amenizar os fatores desencadeadores do stress e para redefinir as interações socioculturais vivenciadas no contexto familiar. Neste sentido, as famílias destacaram a comunicação como o resultado mais importante da pesquisa. Segundo eles:

“[...] o mais importante de tudo foi o meio de comunicar (mãe9I); [...] a fala foi o que mais gostei [...]”(pai9I).

“[...] hoje em dia ela sabe se expressar (mãe 7G); ela sabe transmitir para você o que significa as coisas [...]”(pai7G).

Estes resultados parecem estar vinculados ao programa de intervenção desenvolvido em colaboração com a família. Provavelmente, o fato das alunas ter encontrado no ambiente familiar espaço para exercitar e compartilhar as novas descobertas e informações contribuiu para o desenvolvimento da comunicação. Deste modo, o desenvolvimento só foi possível através da aprendizagem dos recursos de comunicação que foram mediados, adaptados estimulados e reforçados pela família durante a realização do presente estudo. Assim, o acesso ao legado cultural (conjunto de valores, conhecimentos, formas de comportar-se, etc) do grupo social foi viabilizado através da mediação do outro, sobretudo dos mais experientes, por

meio da ação compartilhada, conforme destacaram os estudos mencionados anteriormente, entre eles Vygotsky (1995).

Segundo as falas dos pais, as alunas passaram a encontrar no ambiente familiar espaço para aplicar as situações de aprendizagem vivenciadas na escola. Neste contexto, o trabalho constante com a família na escola, nas residências ou por telefone parece ter possibilitado que a atividade espontânea das alunas fosse canalizada para formas mais elaboradas de interação social. Assim, os pais motivados com o desenvolvimento de suas filhas, davam continuidade ao programa educacional em casa, fato que aumentou a oportunidade das alunas de praticarem novos comportamentos e produzirem resultados mais consistentes.

4 - Comparação dos comportamentos das alunas antes e depois da pesquisa.

As falas das famílias, a partir do segundo semestre, começaram a estabelecer a participação na pesquisa como um marco no desenvolvimento de suas filhas. Desse modo, os pais constantemente realizavam comparações entre os períodos que antecederam a pesquisa e os posteriores a esta.

Família 9I

A partir do mês de agosto, a família 9I começou a relatar novos comportamentos positivos (5ª categoria) apresentados pela filha, segundo os pais, a filha passou a: 1/pedir desculpas; 2/reconhecer seus próprios erros; 3/retribuir gentilezas dizendo “de nada” e “obrigado” em Libras; 4/buscar mais informações sobre seu contexto imediato; 5/ falar letras e palavras de forma contextualizada; 6/usar vários meios de comunicação expressiva, tornando suas informações mais acessíveis; 7/ter mais paciência, aguardando as disponibilidades das pessoas para atendê-la; 8/cantar as músicas aprendidas na escola; 9/transferir para o espaço familiar as experiências vivenciadas na sala de aula; 10/agradecer o alimento antes das refeições; 11/apresentar interesse pela leitura e escrita em tinta e no sistema Braille; 12/apresentar interesse para aprender a falar, através do método Tadoma; 13/participar de toda a programação escolar, o que segundo os pais, não ocorria; 14/ter mais calma. Todos estes aspectos relatados pela família foram, segundo a perspectiva dos pais, decorrentes da participação da aluna na pesquisa. Ressalte-se que, provavelmente, as condições oferecidas durante a realização da intervenção podem ter contribuído para a ampliação dos recursos de comunicação, repercutindo no aumento pela demanda de mais informação por parte da aluna. Outro fator, que pode ter contribuído com a mudança no

comportamento foi a ampliação do contato da aluna com novos ambientes e pessoas em situações distintas.

Família 7G

No mês de maio, 15 dias após o início da pesquisa, a família 7G começou a relatar a presença de novos comportamentos positivos (5ª categoria) apresentados pela filha, como: 1/parou de dar birra, não grita mais; 2/ não briga mais com as irmãs; 3/ está mais calma; 4/reconhece pessoas em fotografias de família; 5/usa gestos, alfabeto dactilológico, mostra, desenha para mostrar o que ela quer; 6/ comporta-se como as irmãs nos espaços sociais frequentados pela família; 7/entende o que a gente fala para ela; 8/tem mais paciência; 9/gosta de se arrumar para ir para a escola; 10/transfere para o espaço familiar as experiências vivenciadas na sala de aula; 11/agradece a Deus pelo alimento antes das refeições; 12/demonstra interesse em aprender as coisas; 13/sabe a função dos objetos da casa e sabe onde guardá-los; 14/separa e classifica por cor e forma; 15/apresenta iniciativa em executar atividades ou em se organizar para ir para a escola. Segundo os pais, a criança 7G não apresentava estes comportamentos antes de participar da pesquisa. Provavelmente as alterações no comportamento da aluna foram decorrentes da sua participação na pesquisa, porém as aquisições se tornaram significativas a partir do momento que a própria família assumiu seu papel no processo educativo da filha. Segundo os pais a 7G:

“[...] antes ela brigava com as meninas, agora conversa; antes ela era nervosa, agora tá mais clama; antes ela não entendia a gente, agora entende; antes ela não se interessava para aprender, agora ela se interessa em aprender, porque ela sabe que aprender é bom [...]” (mãe, agosto/01).

Neste depoimento a mãe ressalta uma série de comportamentos apresentados pela aluna antes e depois de participar da pesquisa. Neste momento, parece que os pais ainda estão mais voltados para o resultado das mudanças como decorrentes de um processo individual da filha e não da relação dela com seu contexto sociocultural imediato. Esta atitude alterou-se nos depoimentos de dezembro, quando os pais começaram a refletir sobre suas próprias crenças e atitudes, conforme mostra o seguinte depoimento:

“[...] antes eu não entendia minha filha, agora eu estou entendendo; antes a gente não acreditava que ela pudesse aprender e ela mostrou e mostra pra gente que ela pode aprender tudo; ela aprende tudinho, basta a gente ter paciência e ensinar. Ela aprende

olhando a gente fazer. Agora, a gente sabe mais ou menos o que ela quer. Minha filha mudou, agora ela tem interesse, eu mostro as coisas e ela entende (pai/mãe, nov/dez/01).”

Estas falas, que foram aglutinadas pela pesquisadora, representaram a mudança na atitude dos pais frente as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da filha surdocega, sendo que os pais ressaltaram o próprio papel nesta mudança. Indiretamente, os pais começaram a perceber os aspectos socioculturais como estimuladores do desenvolvimento e da constituição das funções psicológicas superiores.

5 - Afetividade na relação pesquisa e alunas, segundo a perspectiva dos pais.

Outro aspecto destacado nas falas das famílias foi o vínculo afetivo estabelecido pela pesquisadora com as alunas. Conforme destaca a abordagem co-ativa defendida por van Dijk (1968), a relação afetiva, denominada de nutrição, é a primeira fase do trabalho com crianças surdocegas. Na realidade é a relação afetiva que proporciona as condições necessárias ao desenvolvimento de qualquer programa educacional. A literatura da área educacional ressalta que o perfil do “bom professor” é uma mistura de relação pessoal e competência profissional, no caso da surdocegueira, competências sobre surdez, sobre cegueira e sobre surdocegueira. Na realidade, os sentimentos e emoções compartilhados durante a interação refletem, segundo Maturana (2001) o compromisso do profissional com o ser em desenvolvimento, uma vez que “[...] O amor expande a nossa visão, então vemos mais, ouvimos mais [...] (2000, p.102), desse modo, o professor busca alternativas para atender as necessidades da criança no acesso as informações. Nas falas dos pais espelha-se tal assertiva:

"[...] a gente gosta de ver que ela fala o tempo todo de você. A gente vê que ela gosta de você [...] eu mesmo acho que isto é muito importante por que as outras professoras gostavam muito dela também, mas você é mais [...]. Isto toca muito a gente [...] nem todo mundo gosta de uma pessoa assim. Você tem um jeito especial de gostar dela[...] (pai9I, agosto/01)"

"[...] eu acho que a 7G está mais habituada com você. Eu não sei explicar, mas eu acho que ela é mais pro seu lado do que pro lado da PR. Assim, [...] gostar, eu acho que a 7G é mais apegada com você [...]"(prima, agosto/01).

“[...] quando eu vejo você com a 7G eu não tenho coragem de tirar minha filha desta

escola. Minha filha nunca foi tratada assim [...]”(pai7G, agosto/01).

Por um lado, provavelmente esse aspecto foi um dos motivadores que incentivou as famílias a tornarem-se colaboradoras do processo educativo. Por outro lado, a relação afetiva positiva estabelecida entre os participantes é decorrente da própria característica da sala de aula de uma escola especial. Conforme destacam Müller e Glat (1999), o próprio número reduzido de crianças por turma, a proximidade do profissional com a história de vida da família e o processo de individualização do trabalho educacional são fatores que contribuem para a construção e o estreitamento do vínculo afetivo. Além disto, colaboram com a construção da auto-estima de ambos (profissional, alunos e família) e facilitam o próprio processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos veiculados no espaço sociocultural, desde que, o profissional tenha, além do envolvimento emocional, as competências técnicas e metodológicas necessárias à implementação de um programa voltado para a otimização das potencialidades e capacidades de seus alunos.

6 – Iniciativa da família em ensinar a filha.

Diretamente (realizando atividades sugeridas ou criando novas situações de aprendizagem) ou indiretamente (dando oportunidade para as filhas compartilharem suas experiências vivenciadas no espaço escolar, incentivando e atendendo as necessidades delas por mais informações) as famílias contribuíram significativamente com o desenvolvimento deste estudo. No caso do pai da aluna 9I, a partir de agosto, ele enfatizou a importância da aprendizagem da fala pela filha. Neste sentido, começou a desenvolver a prática do Tadoma enquanto método para ensinar a filha a falar. Os poucos depoimentos do pai durante a coleta de dados descreveram como ele vê o processo de aprendizagem da fala pela filha e como ele está fazendo para ensiná-la. Em geral, o pai enfatizava particularidades do procedimento de ensino, das estratégias de aprendizagem utilizadas pela filha e, em alguns momentos, realizava uma análise do desempenho alcançado pela filha. Verifica-se estes aspectos nas próprias falas do pai:

“[...] eu ponho ela sentada no meu colo e a gente conversa. Eu ponho a mão na boca dela, na gargantinha dela ou na minha, às vezes, eu ponho a mão dentro da boca dela para ensinar onde põe a língua para falar [...] eu pego e ensino para ela onde colocar a língua para falar. Aí eu explico, mas meu tempo é muito pouco [...]”(pai, agosto/01).

"[...] eu pego na língua [...] peguei no beijo dela e pus um com o outro e falei chá, chá. Aí eu peguei na língua dela e punha pra lá, punha pra cá. Aí ela começou a falar. Mas, ela fica alegre demais. Pula, bate na minha mão. Abraça, beija. Fica dos mais satisfeita [...]" (pai, setembro/01).

"[...] esses tempos pra trás, eu peguei um papel e escrevi os nomes: geladeira, fogão e preguei nas coisas. Ela achou bom demais e ficava pra lá e pra cá vendo os nomes. Passava a mãozinha, só não falava o nome das letras. Sabe, eu escrevi com letras maiúsculas grandes, por que é mais fácil para ela[...] se a gente trabalhar com ela bastante, ela aprende. Ela tem uma facilidade, quer dizer, ela não tem. Mas ela aprende. Por exemplo: o /c/ ela fala /p/, aí a gente tem que ensinar. Se a gente ensinar ela aprende [...] quando a gente fala alguma coisa que tem /f/, ela fala que tem igual no seu nome [...] sempre ela sabe que as letras se repetem [...]" (pai, setembro/01).

Nota-se que o pai 9I revela em suas falas uma análise do processo de aprendizagem da filha. Exemplificando: o pai cita o fonema /m/ e /p/ como as letras mais fáceis e com as quais a filha não tem dificuldades em pronunciá-las. Apresenta, também, durante seus comentários, a descrição de procedimentos didáticos necessários no ensino da fala. As observações realizadas por ele são coerentes com o trabalho defendido por Mussen *et al.* (1977, apud COSTA, 1997, p.13) a respeito do processo de aquisição da fala. Segundo a perspectiva destes autores, os primeiros sons aprendidos pelas crianças "são consoantes produzidas com o fechamento da boca pelos lábios, provavelmente, imitando o movimento de sucção".

Ao folhear partes da cartilha "Posso Falar – Alpia Couto" adaptada (ampliada), apresentada pela pesquisadora, ele comentou:

"[...] dá pra gente fazer com ela o /pa/, /po/, /pu/, /pi/, /pe/, porque ela já sabe o /pa/ [...] se ela aprender as sílabas, aí eu acho que vai ficar mais fácil para ela juntar [...] eu faço as sílabas para ela aprender e depois mando ela juntar [...] o /p/ ela fala bem e o /m/ também, não tem dificuldades para falar essas letras [...] tem umas que é mais difícil, mas ela aprende; se a gente ensinar, ela aprende [...]" (pai, setembro/01)

Conforme mostram os depoimentos do pai, é nítida sua crença nas capacidades e potencialidades da filha. Sua percepção do processo de aprendizagem da filha abarca o papel

do outro no processo de ensino. Como ele diz: “se a gente ensinar, ela aprende”. Com isto, insere a aprendizagem num contexto que envolve determinantes socioculturais, isto é, aprender e não aprender não depende exclusivamente da filha, mas das condições de ensino que lhe forem oferecidas. Não é muito comum encontrar essa atitude no contexto de famílias que têm filhos deficientes. A postura do pai ao longo de todo o processo de coleta de dados foi bastante positiva e veio se somar com o trabalho implementando durante a intervenção. Desse modo, seu discurso é direcionado exclusivamente para a descrição de comportamentos positivos da filha e para a descrição de procedimentos de ensino utilizados por ele em casa com o objetivo de ensiná-la a falar.

Visitas às residências

Estavam previstas cinco visitas às residências das alunas, distribuídas num intervalo de aproximadamente dois meses. Acabaram ocorrendo apenas três visitas à residência da aluna 9I e seis visitas à casa da aluna 7G. Isto se deu pelo fato da família 9I (mãe e pai) ser mais freqüente do que a família 7G no espaço escolar e nos contatos informais por telefone. Além deste fato, a distância entre a escola e as residências também influenciou no desenvolvimento desta atividade.

Um dos objetivos das visitas foi envolver os membros da família no processo de aprendizagem e desenvolvimento das alunas surdocegas. Tal objetivo foi atingido na medida em que os pais se dispuseram a participar de brincadeiras propostas, aceitaram pregar rótulos nos móveis da residência, pediram sugestões a respeito de como poderiam adaptar o ambiente residencial de forma a atender as necessidades da filha surdocega. Neste caso, as sugestões de alteração da potência das lâmpadas, a reorganização da disposição de alguns móveis da casa que impediam a entrada da luz natural ou que obstruíam o livre trânsito, a substituição do tradicional fósforo de cozinha pelo acendedor de fogão, foram algumas das sugestões dadas e acatadas pelas famílias.

Intervisitação dos pais

Estava prevista a realização de uma visita à casa de cada família. No entanto, somente a família 9I (mãe e aluna) visitou a família 7G; o inverso não foi possível, uma vez que o deslocamento envolvia um grupo de sete pessoas, sendo esta quantidade incompatível com o veículo de locomoção disponível para esta atividade, cuja capacidade era para cinco pessoas. Desta forma, só foi possível viabilizar a ida da mãe e da aluna 9I à residência da aluna 7G. No

entanto, as famílias trocaram telefones e passaram a realizar intercâmbios na presença e ausência da pesquisadora, após a primeira reunião realizada no ambiente escolar.

Durante a intervisitação (07/12/01) as mães mantiveram diálogos, um dos quais é exemplificado no Quadro 4.5.

Quadro 4.5 – Transcrição do diálogo estabelecido pelas mães durante a intervisitação.

1. (mãe9I) A 9I tem 2 anos de escola, mas esse ano foi uma benção. Foi bom demais. A gente aprende lá na escola, por que a gente vai vendo a Fatima fazer e vai aprendendo.
2. (mãe7G) Nossa, eu tenho que agradecer demais a Fatima, por que além dela ficar lá na escola ensinando a 7G ela vem aqui e ensina a gente também, coloca a gente por dentro do que ela tá fazendo.
3. (mãe9I) Eu dei rubéola. Eu não sabia o que era. O médico passou um xarope e disse que eu tava com uma alergia. Aí eu acho que atacou mais, porque recolheu para dentro.
4. (mãe7G) Meu médico falou que era para eu tirar
5. (mãe9I) Você sabia?
6. (mãe7G) Não. Eu não sabia não. Eu era [...]. Eu não tinha muito entendimento desse negócio de rubéola.
7. (mãe9I) Eu já sabia, porque minha vizinha tinha uma filha deficiente e foi por rubéola. Aí ela falou para mim que o que eu tinha era rubéola. Aí, eu fui ao médico e, ele falou que era alguma coisa que eu tinha comido e fez mal. Aí eu fui para casa e tive uma gravidez quase tranqüila.
8. (mãe7G) O meu médico falou que era rubéola, que eu poderia até tirar. Aí eu conversei com meu marido e ele disse: de jeito nenhum, se Deus mandou, ele sabe o que faz. Ela não cresceu direito na minha barriga não. Ela ficou bem pequenininha com 41cm e nasceu com 1kilo e 600 gramas.
9. (mãe9I) Não, a 9I nasceu com 3kilos e 900gramas. Era grandinha, tinha 50 cm. Ela era sadia. Depois que ela teve os problemas dela.
10. (mãe7G) A 7G chegar do jeito que tá é uma benção. Os médicos falavam que ela não ia andar.
11. (mãe9I) A 9I era molinha, parecia uma tripinha, de tão seca. Com 9 meses ela pesava 2kilos e pouquinho. Ela fez foi perder. Ela só perdia. Ela era desnutrida, por causa da infecção generalizada. Ela ficou quase 6 meses internada no hospital.
12. (mãe7G) Ela (7G), também, deu problema. Deu pneumonia nos dois pulmões, também, com dois meses de nascimento.
13. (mãe9I) É a 9I era pneumonia, era refluxo, infecção congênita, infecção hospitalar.

Fonte: Transcrição de diálogo gravado em fita de vídeo n^o 18^a, de 07/12/01.

O Quadro 4.5 evidencia o diálogo espontâneo das mães em relação as suas experiências imediatas com a filha surdocega. Inicialmente, o assunto abordado pautou-se no trabalho da pesquisadora e, posteriormente, centrou-se na descoberta da deficiência e nas primeiras experiências vivenciadas após o nascimento com ênfase nas condições

identificáveis como conseqüentes limitações do nível de funcionamento fisiológico das respectivas filhas.

Avaliação inicial e final das interações da família com a filha surdocega.

O Quadro 4.6 apresenta uma síntese dos resultados obtidos com as famílias durante a avaliação inicial e final, em relação aos recursos de comunicação, condições de interação com a filha surdocega, adaptação do ambiente e expectativas sobre a pesquisa.

Quadro 4.6 – Síntese dos resultados obtidos na avaliação inicial e final com a família.

Aspectos observados	Participantes			
	Av. inicial 9I	Av. final 9I	Av. inicial 7G	Av. final 7G
Recursos de comunicação apresentados	Elementar (sons, gestos, nervosismo).	Mais elaborados (fala, gestos, Libras, Braille...).	Elementar (bate, briga, birras, nervosismo).	Mais elaborados (extinção das birras e gritos).
Interação com a filha	Dificuldades de entender a filha	Facilidade em entender a filha.	Dificuldade em controlar a filha.	Facilidade em entender a filha.
Adaptação do ambiente	Ambiente inadequado.	Adequação do ambiente.	Ambiente inadequado.	Alterações no ambiente.
Expectativas da pesquisa	baixa	alta	baixa	alta

Fontes: anotações no caderno de campo e entrevistas com base em formulário.

Em relação ao aspecto da comunicação, conforme já mencionado e, discutido anteriormente, há um progresso no desenvolvimento dos recursos de comunicação em ambos os casos. A ampliação dos recursos de comunicação expressiva e receptiva promoveu melhores condições de acesso às informações pelas crianças surdocegas e suas famílias. Assim, o que antes, durante a avaliação inicial, a família 9I relatava como: “É difícil entendê-la e explicar as coisas para ela. Ela é muito nervosa. Eu falo normal com ela”, na avaliação final comenta que: “Agora é mais fácil entendê-la. Ela fala, mostra o que quer, desenha, tá mais calma”. O mesmo processo ocorreu com a família da 7G. Segundo seus pais, era difícil controlar seus comportamentos: “Eu não dou conta de controlá-la; não sei como ensinar para ela. Ela é muito nervosa”, já na avaliação final os pais declaram que “[...] agora, ela tá mais calma. É mais fácil entendê-la e ela entende o que eu quero”.

Apenas durante a avaliação final os pais sinalizaram uma compreensão mais ampla do desenvolvimento de suas respectivas filhas, atribuindo a si mesmo incompetência em entendê-la e em se fazerem entendidos por ela. Com isto o desenvolvimento passa a ser visto como fruto das condições socioculturais vivenciadas pela família e não como decorrente

exclusivamente da gama de incompetências atribuídas a pessoa com alguma deficiência.

Com relação à adaptação do ambiente às condições visuais das alunas, apenas a família 7G, provavelmente, por não ter tido acesso às informações sobre a iluminação e disposição dos móveis no espaço, não havia até o início da intervenção realizado qualquer adaptação das condições ambientais. Assim, no caso desta família, que inicialmente não havia mudado nada por causa da deficiência da filha, quando a pesquisadora realizou a segunda visita, a mãe comentou sobre a troca de todas as lâmpadas da casa de baixa para alta potência, conforme fala da mãe: “Você viu Fatima; nós trocamos todas as luzes daqui de casa. Agora a casa está mais clara. Ficou melhor para todo mundo, você viu?”. Aliado a esta mudança, a família reorganizou a disposição dos móveis da casa e acatou as sugestões para adaptações no uso e no armazenamento de utensílios, equipamentos e produtos de limpeza.

No caso da família 9I, houve apenas a sugestão da troca do fósforo pelo acendedor de fogão, uma vez que a própria aluna realizava o controle de iluminação na parte interna da casa, conforme relato da mãe: “Ela sempre deixa as janelas abertas. Ela gosta de ficar na varanda, acho que é porque é mais claro. Eu não deixo nada no meio da sala, para evitar que ela tropece. Os cabos das panelas estão sempre para dentro do fogão. Ela não gosta de escuro”.

Conforme já mencionado, inicialmente, a expectativa das famílias em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de suas filhas era baixa, conforme mostra os seguintes depoimentos: “Espero que seja melhor para ela” (9I); e, “Que ela pare de dar birra”(7G). Notava-se que os pais não se sentiam muito à vontade para discorrer sobre seus projetos e desejos relacionados ao desenvolvimento de suas filhas. Um fato que ilustra esta postura refere-se ao sonho dos pais da aluna 9I de vê-la falar. Algo que, antes da pesquisa parece impossível, durante a pesquisa torna-se mais acessível. Ao final da pesquisa os pais são unânimes em relatar que: “Foi bom demais para todos nós”(9I); e, “Minha filha agora é outra”(7G).

O aspecto mais destacado pelas famílias foi o desenvolvimento da comunicação de suas filhas, enfatizando que a ampliação dos recursos de comunicação promoveu mudanças positivas e importantes no comportamento delas. Provavelmente, o progresso e as conquistas obtidas pelos participantes e relatadas, espontaneamente, pelas famílias, só se tornaram viáveis em função dos contatos constantes estabelecidos entre a escola e o contexto familiar. Esta interação escola/família tornou os pais os principais colaboradores no processo de aprendizagem e desenvolvimento das alunas. Enfim, os resultados obtidos com a família confirmaram os resultados da pesquisa desenvolvida por Watkins *et al.* (1991) e evidenciaram

a importância de se manter atividades nas residências das alunas e contar com a participação de membros da família no espaço escolar. Com isto amplia-se a cumplicidade entre professores e família. Além disto, os resultados obtidos neste estudo superaram as dificuldades encontradas no estudo de Mira e Hoffaman (1974) em relação ao envolvimento da família no processo educacional de seus filhos. Enfim, parece que com a realização desta pesquisa foi possível reduzir o stress parental e contribuir para maior compreensão dos pais em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de suas filhas surdocegas.

Resultados do Estudo C: alunas surdocegas.

Os dados relativos à participação das alunas na pesquisa quanto à frequência em dias e à frequência das horas-aulas encontram-se indicados nas Figuras 4.7 e 4.8.

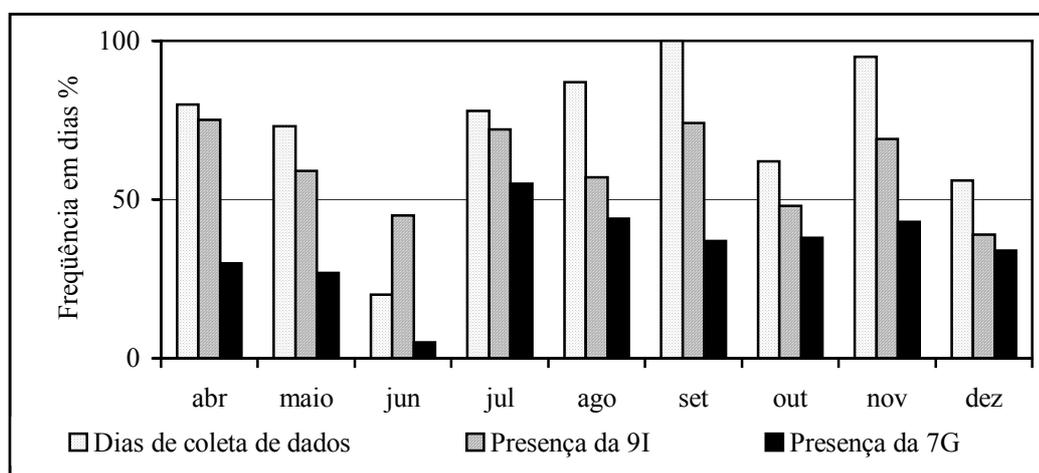


Figura 4.7 – Frequência em dias da participação das alunas na pesquisa. Fonte: calendário oficial da SE/DF e anotações no caderno de campo.

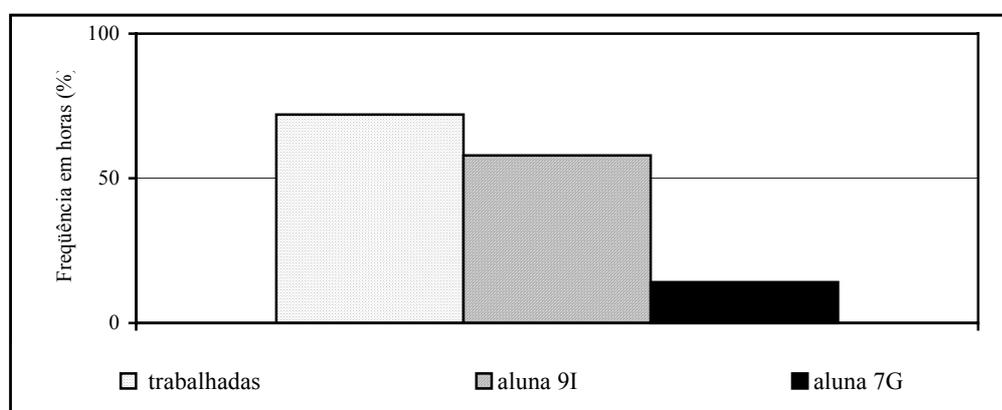


Figura 4.8 – Frequência das horas-aulas realizadas com a participação das alunas. Fonte: calendário oficial da SE/DF e anotações no caderno de campo.

Conforme mostra a Figura 4.7, os meses de maio e junho de 2001 foram aqueles em que houve menor número de dias de coleta de dados. Este fato foi decorrente de alguns imprevistos que aconteceram, entre os quais: paralisação do serviço de transporte coletivo; paralisação dos servidores públicos do Distrito Federal; ausência das alunas nas aulas e problemas de saúde vivenciados pelos participantes.

Ao comparar as informações presentes na Figura 4.7 e 4.8 percebe-se que a aluna 7G apresenta pouca frequência em termos de dias e de horas-aulas. A diferença entre as alunas 7G e 9I, em relação à frequência em dias, é relativamente baixa. No entanto, quando se compara à presença delas em termos de horas-aulas verifica-se que a aluna 9I frequentou 58% das horas-aulas previstas e a aluna 7G apenas 14%. Vale ressaltar que ambas residem em cidades satélites de Brasília, a uma distância aproximada de 40 (9I) e 30 (7G) km da escola (Fig. 3.1). Apesar da distância, os locais são de fácil acesso. Assim, na opinião da autora deste estudo, a distância não pode ser considerada uma justificativa para o não comparecimento às aulas, pois as alunas possuíam passe livre com direito a acompanhante.

A ausência das alunas sempre foi uma preocupação constante durante a coleta de dados, sendo este um aspecto abordado com os pais com bastante frequência. Enfatizava-se nas reuniões a importância da presença das alunas às aulas, pois o comparecimento cotidiano delas contribuiria para com: a) o desenvolvimento do sentido de responsabilidade; b) a formação de um hábito, adquirido pela repetição frequente do ato de ir à escola; c) a ampliação do intercâmbio social proporcionando experiências diversificadas; d) o aumento do vocabulário; e) a aprendizagem e fixação de técnicas específicas utilizadas no desenvolvimento de sistemas alternativos de comunicação. Aliado a esta discussão buscou-se mostrar a importância da família justificar a ausência das filhas à escola, no sentido de garantir a vaga delas e os atendimentos complementares oferecidos pela escola.

Em geral as justificativas apresentadas pelas famílias centravam-se: a) no deslocamento das filhas até a escola (horário do transporte coletivo urbano); b) no choque de horários das consultas periódicas com as aulas; c) na indisposição física das alunas, às vezes de seu acompanhante; d) na disponibilidade de uma pessoa da família para acompanhar a aluna até a escola, uma vez que no caso da aluna 7G, a família precisava administrar um acompanhante para a 7G e outra pessoa para ficar com os outros filhos menores em casa, um dos quais recém-nascido.

Em decorrência das dificuldades dos pais em garantir a presença da filha 7G às aulas, a direção, a professora regente e a equipe do diagnóstico da escola sugeriram à família que eles transferissem a aluna 7G para uma escola próxima à residência. Buscou-se com isto

garantir a freqüência da aluna aos atendimentos de sala de aula e complementar. Os pais decidiram permanecer na escola, uma vez que, segundo eles, a filha estava tendo um desenvolvimento surpreendente mesmo apresentando uma freqüência baixa. Desse modo, foi sugerido que a aluna passasse a usar o transporte da Associação de Deficientes Visuais de Brasília. Apesar do receio da mãe, os pais aceitaram a sugestão. Assim, no segundo semestre a aluna passou a vir à escola sozinha no transporte disponibilizado pela associação. Percebe-se na Figura 4.7 e 4.8 que no primeiro semestre a aluna freqüentou apenas 28% dos dias letivos previstos, enquanto no segundo semestre a aluna freqüentou 39%. Apesar do índice não chegar a 50% nota-se que houve um maior comparecimento da aluna às aulas, sendo que todas as faltas do segundo semestre foram justificadas pela família (em geral decorrentes de problemas mecânicos no veículo da Associação).

Este contexto configurou-se em uma variação na intensidade e duração dos atendimentos oferecidos à aluna 7G, fato não previsto no projeto inicial da pesquisa. Tentou-se, na medida do possível, oferecer a mesma programação segundo o ritmo determinado pela freqüência e desempenho da aluna nas atividades propostas dentro da perspectiva co-ativa de van Dijk (1989). Posteriormente, realizar-se-á o cruzamento entre a freqüência da aluna 7G e seu desempenho nas áreas do desenvolvimento enfatizadas ao longo da intervenção.

Durante a coleta de dados foram realizadas algumas gravações em fita de vídeo. A Figura 4.9 apresenta a freqüência de dias com e sem gravações.

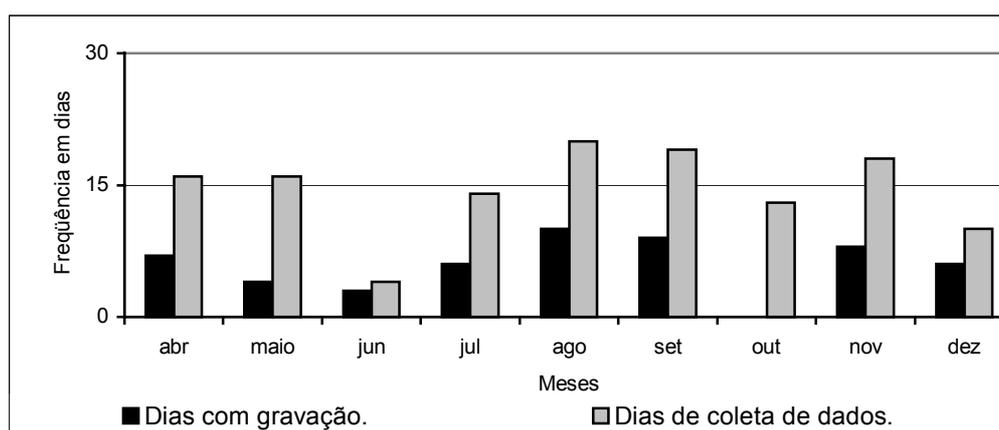


Figura 4.9 - Freqüência de gravações realizadas em relação ao período de coleta de dados.

Fonte: protocolo de registro das gravações, Apêndice J.

As condições de gravação em fita de vídeo não foram as mais adequadas, uma vez que não havia um profissional responsável para manipular a câmara. Aliado a esta condição houve

também, logo no início da coleta de dados, a alteração do comportamento apresentado pelas alunas. Estas demonstraram interesse e curiosidade, inicialmente, pelo equipamento e ao perceberem que a P ou a PR se levantavam para pegá-lo elas deixavam suas tarefas para ver de perto a utilização da câmera de vídeo. Posteriormente, ao perceberem que estavam sendo filmadas, as alunas passaram a realizar poses, alterando, portanto seu comportamento natural. Apesar destes contratempos buscou-se na medida do possível registrar em fita de vídeo algumas sessões da avaliação inicial, intervenção e avaliação final. Aproximadamente 75% das gravações apresentaram interferências nas imagens, problemas no som e /ou a câmera se encontrava fora de foco, não permitindo visualizar as situações vivenciadas durante o período de coleta de dados, tendo acesso apenas as falas da pesquisadora ou da professora.

Nos meses de abril, agosto e dezembro realizou-se com maior frequência às gravações em fita de vídeo, por serem estes os meses programados para as avaliações e acompanhamento do desempenho das alunas. O objetivo consistiu em ter mais registros neste período para realizar os complementos ou confirmação das informações realizadas nas fichas ou no caderno de campo.

Desse modo, foram selecionadas para análise de conteúdo 31 sessões, destas 13 foram do mês de abril; 12 de agosto; e 6 sessões de dezembro. Todas as sessões selecionadas envolveram as alunas. No caso da participação da PR em abril foi de 22%, da pesquisadora de 68%, dos acompanhantes 5% e de estranhos (professores, funcionários da escola e alunos) 5%. Das 12 sessões selecionadas em agosto 17% referiam-se à interação da PR com as alunas; 54% da pesquisadora com elas; 4% com os acompanhantes, 12,5% com estranhos e 12,5% delas entre si. Em dezembro 83% das sessões selecionadas referem-se a interação da PR com cada uma das alunas e 17% das alunas entre si. Para efeito de análise de conteúdo considerou apenas os comportamentos durante a interação, apresentados pela professora-regente e pelas alunas bem como os recursos de comunicação utilizados por elas. A Figura 4.10 apresenta os resultados obtidos na análise do conteúdo das fitas em relação à interação dos participantes.

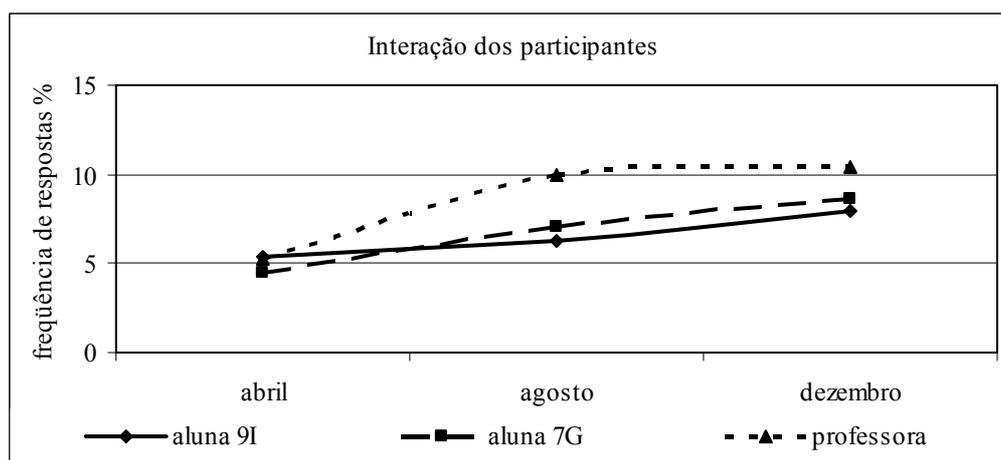


Figura 4.10 - Frequência das categorias relativas às interações no contexto escolar. Fonte: Apêndice K.

A Figura 4.10 representa a média aritmética dos comportamentos positivos presentes durante a interação nos três períodos de avaliação registrados em fita de vídeo. Nota-se na Fig. 4.10 que os participantes apresentaram ganhos positivos no comportamento em relação às condições de intercâmbio das informações estabelecidas durante a interação, tendo a professora dado um salto qualitativo logo na primeira avaliação de acompanhamento, ampliando posteriormente o patamar obtido. No caso das alunas houve progressos constantes e crescentes durante toda a coleta de dados. Provavelmente este resultado decorre das próprias condições apresentadas pelas alunas em relação à professora.

Os comportamentos mais presentes no desempenho da aluna 9I em abril foram: atenção compartilhada, desde que o adulto utilizasse vocativo de chamada (46%); emissão de respostas aos estímulos provenientes da interação, desde que o adulto induzisse esta resposta (77%); imitação de ações e dos movimentos realizados pelo interlocutor no seu campo visual, geralmente, quando a aluna não conseguia entender a informação ela repetia os sinais e gestos utilizados na transmissão do conteúdo (61%). Em agosto, esta aluna começou a recompensar seu interlocutor com sorrisos, abraços e beijos espontâneos, após conclusão ou obtenção de algum êxito em alguma tarefa proposta (91%), bem como apresentava durante a realização das atividades propostas satisfação e prazer em executá-las (91%). Aliado a estes aspectos a aluna 9I passou a fazer uso de vocativo de chamada com maior frequência. No final da intervenção o aspecto considerado mais relevante no comportamento da aluna refere-se a sua autonomia, iniciativa, em começar alguma interação com pessoas do seu universo escolar e familiar, inclusive com pessoas com as quais não mantinha contatos cotidianos.

A aluna 7G apresentou no início do processo de coleta de dados comportamentos

passivos durante o período que permanecia em sala de aula. Geralmente, aceitava e permitia a aproximação das pessoas (92%), no entanto não tomava iniciativas e nem retribuía ou recompensava o outro através de indicativos naturais que demonstrassem interesse ou satisfação em participar da atividade ou em estar perto do outro. Pelo contrário, a aluna apresentava-se apática em relação ao espaço e as pessoas presentes na sala de aula. Em abril, conseguia emitir algumas respostas aos estímulos provenientes da interação (69%), desde que fossem induzidas pelo interlocutor e realizadas através do movimento co-ativo. Em agosto a aluna passou a realizar os comportamentos supramencionados de forma mais autônoma sem a presença e /ou orientação do interlocutor na execução dos mesmos. Aliado a este fator, a aluna começou a compartilhar o mesmo foco de atenção, demonstrando maior interesse e satisfação em participar das atividades (75%). Em dezembro a aluna começou a tomar iniciativas durante as interações vivenciadas no espaço escolar e familiar.

Durante os primeiros meses de coleta de dados predominava na interação estabelecida pela professora-regente com as alunas comportamentos pautados na orientação de tarefas. No segundo momento da avaliação realizado em agosto nota-se que a PR passou a incentivar as interações espontâneas das alunas, passando a utilizar as informações delas no sentido de otimizar a compreensão e ao mesmo tempo ampliar os recursos de comunicação delas. Aliado a estes aspectos no final da coleta de dados a PR passou a comemorar as conquistas das alunas através de abraços, beijos, palmas, complementando suas ações baseadas, antes da pesquisa, no sinal “CERTO” e no gesto natural “jóia” (realizado com o dedo polegar para cima). Em relação aos recursos de comunicação utilizados pelos participantes a Figura 4.11 apresenta os ganhos positivos em relação à comunicação expressiva e receptiva dos participantes.

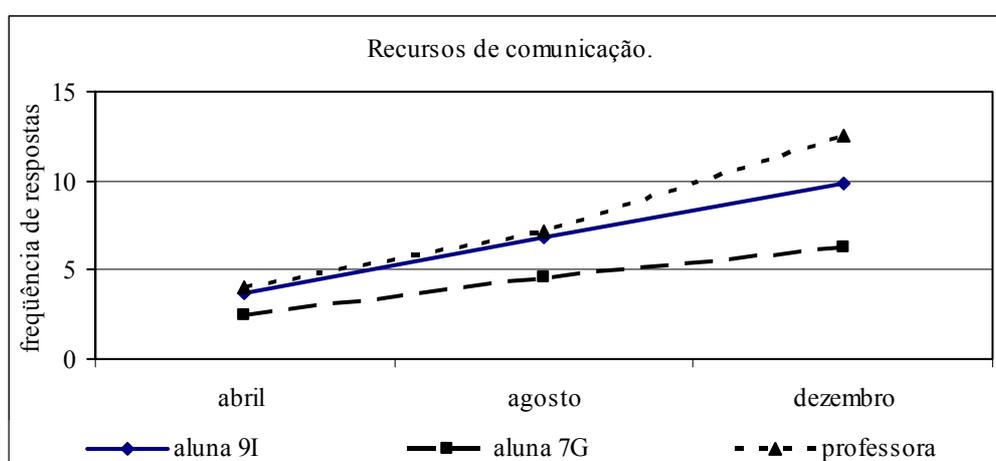


Figura 4.11 – Frequência dos recursos de comunicação utilizados pelos participantes. Fonte: protocolo de registro vertical, Apêndice K.

Em termos de recursos de comunicação utilizados pelas alunas durante a avaliação inicial, a Figura 4.11 evidencia que a aluna 7G apresentava comportamentos de comunicação não sistematizados e elementares. Neste caso predominaram as manifestações vocais (61%), os movimentos corporais coordenados (100%) e os gestos (84%). Já a aluna 9I utilizava, predominantemente, como recursos de comunicação expressiva, além dos mencionados para a aluna 7G, o alfabeto dactilológico (54%) e gestos (54%). Enquanto a PR utilizava como recursos de comunicação expressiva a fala (80%), gestos naturais (80%), objetos de referência (23%) e o alfabeto dactilológico (15%). As alunas em agosto começaram a utilizar os objetos de referência como recursos de comunicação expressiva e receptiva, tendo a aluna 7G começado a utilizar o alfabeto dactilológico e a aluna 9I passou a fazer uso do método Tadoma para percepção da fala com emissão de palavras monossílabas. No caso da PR, esta passou a fazer uso de sinais associados a gestos naturais (100%), objeto de referência passou a ser um instrumento orientador das atividades e da interação com as alunas em 100% dos casos.

Os resultados de desempenho das alunas obtidos durante a realização da pesquisa nas áreas de AVD, coordenação motora ampla e fina, linguagem, socialização e cognição serão apresentados para cada aluna segundo a área do desenvolvimento avaliada. Os resultados individuais serão analisados e discutidos e, posteriormente, realizar-se-á um comentário comparativo entre o desempenho delas e, quando for o caso, de suas famílias.

Avaliação do desempenho em atividades de vida diária (AVD).

Atividade de vida diária é entendida aqui como a capacidade e habilidade das alunas em resolver as necessidades da vida cotidiana. Envolve a independência quanto à realização de cuidados pessoais, alimentação, vestuário, boas maneiras, atividades no lar e na comunidade. Para tanto, é necessário o desenvolvimento das habilidades físicas (coordenação motora ampla e fina), mentais e sociais. Deste modo, buscou-se conhecer, avaliar e acompanhar 25 itens referentes a AVD (Apêndice D).

Aluna 9I

O resultado alcançado pela aluna 9I em relação a AVD em abril foi compatível com suas experiências prévias. Em 28% dos itens avaliados teve baixo desempenho, em 8%, desempenho médio e 64%, alto desempenho nos itens avaliados. Este dado representa o trabalho da família em relação à aprendizagem de hábitos higiênicos, alimentares e comportamentais, bem como expressa a experiência escolar de 8 anos da aluna. Com o desenvolvimento da intervenção aliada ao trabalho com a família a aluna atingiu níveis progressivos nas avaliações posteriores: em agosto, não se constatou baixo desempenho em nenhum item; em 20% dos itens avaliados seu desempenho foi médio e em 80%, alto. Em dezembro a aluna obteve alto desempenho em 96% dos itens avaliados. Este resultado evidencia o aproveitamento da aluna nas atividades propostas, bem como mostra a importância das condições oferecidas pelo ambiente. A Figura 4.12 evidencia um processo cumulativo de aquisições de comportamentos obtidas pela 9I nas três avaliações realizadas.

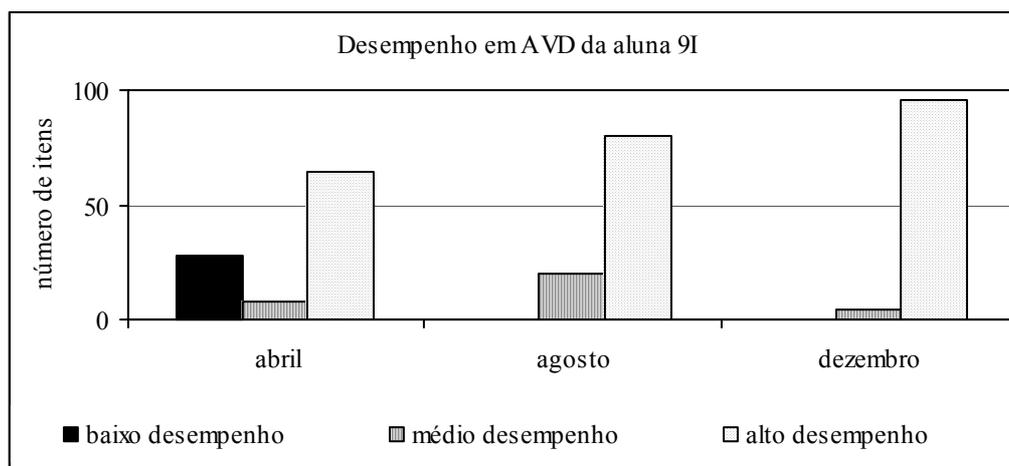


Figura 4.12 - Freqüência do desempenho da aluna 9I em AVD. Fonte: Apêndice D.

No início da pesquisa, a aluna 9I apresentava: a) dificuldades na realização dos movimentos adequados para a higiene bucal, e a escovação dos dentes era realizada quando lembrada por um adulto; b) produzia barulhos através da ação de arrastar os objetos permanentes da sala de aula, como carteiras, mesas e lixeiras; c) não buscava detalhes em recipientes ou rótulos de produtos, como cor, forma, cheiro ou pistas táteis; d) desconhecia os significados das pistas táteis permanentes, localizadas nas paredes e no piso da instituição. Estes aspectos foram superados ao longo do desenvolvimento da intervenção. Com relação à higiene bucal, a aluna às vezes a realizava sem instrução, outras vezes era necessário lembrá-

la logo após a refeição. O resultado obtido pela aluna é compatível com as informações fornecidas pela família, como mostram os relatos a seguir:

Depoimento 1

"Ela passa manteiga no pão e leva para o pai,[...] Ela gosta de varrer a casa, lavar os sapatos, ela gosta de ajudar [...]" (mãe, abril/01).

Depoimento 2

"Em casa ela é esperta, anda no quintal de bicicleta [...] agora a gente não deixa ela andar sozinha, por que a gente sabe que ela vê só um pouquinho [...]" (pai, maio/01).

Depoimento 3

"[...] a 9I levantou mais cedo e começou a arrumar as coisas para fazer o café [...] Foi a primeira vez que ela ligou o fogão. Ela demorou muito para acender o fósforo; quando ela conseguiu, o fogo pulou no rosto dela e queimou o cabelo e os cílios" (mãe, set/01).

Observa-se nestes comentários que a aluna possui autonomia e independência para realizar várias atividades, sendo estas apoiadas e estimuladas pela família. Todas as ações realizadas pela 9I e descritas pela família envolveram a manipulação de objetos concretos (pão, manteiga, roupas), os quais exerceram a função de mediador da interação entre ela e sua família. Na perspectiva de Bloom (1990), a funcionalidade dos objetos passou a constituir referência de comunicação entre a 9I e sua família, na medida em que possibilitava o intercâmbio de informações. É interessante notar que a filha é vista como uma pessoa em condições de executar tarefas como os demais filhos e, neste contexto, 67% dos comentários realizados pelos pais em abril descreveram comportamentos positivos da filha. No entanto, apesar de apoiarem as iniciativas de comunicação da filha, parece que não buscavam ampliar os recursos de comunicação utilizados talvez por não saber em como fazê-lo. Desse modo, conforme destaca McInnees e Treffry (1997) torna-se fundamental a presença de profissionais da área no sentido de orientar os pais quanto aos meios de comunicação necessários ao desenvolvimento do filho surdocego. As falas dos pais evidenciaram também o que Writer (1987) destacou em relação à importância do uso de recursos diversificados de comunicação, entre eles objetos de referência e pista tátil, no estabelecimento da interação com o surdocego.

O terceiro depoimento novamente envolve o contexto imediato. Diante da iniciativa da filha surdocega em preparar o café, não há uma antecipação da mãe em introduzir informações complementares e de interesse da aluna. O silêncio da mãe torna perigosa a iniciativa da filha, uma vez que envolve situação de risco (fogo). Além do silêncio da mãe diante da iniciativa da filha, outro aspecto é preocupante. Apesar do fato da 9I ser considerada

surdocega, a aluna não recebeu instruções prévias sobre os riscos e cuidados necessários ao se usar o fogão, seja na escola ou na residência. A esse respeito McInnes e Treffry (1997) destacam a importância do trabalho de orientação das famílias em relação aos recursos de comunicação, com demonstração das informações.

Aluna 7G

Os resultados obtidos pela aluna 7G ao longo da pesquisa evidenciaram um progresso significativo. Este aspecto pode ser observado na variação dos resultados representados na Figura 4.13. Em abril a aluna apresentou de baixo desempenho em 52% dos itens avaliados, desempenho médio em 4% e alto em 44%. Provavelmente, o resultado obtido em AVD nesse início tenha sido influenciado pela pouca experiência escolar da aluna e das dificuldades de comunicação vivenciadas no ambiente familiar. No entanto, na avaliação de acompanhamento realizada em agosto, a aluna obteve baixo desempenho em 4% dos itens avaliados, médio em 36% dos itens e alto desempenho em 60%, evidenciando alterações positivas em seus comportamentos. Em dezembro a aluna obteve 0% em baixo, 16% em médio e ampliou o alto desempenho para 84% nos itens avaliados. Os resultados alcançados podem ser decorrentes do trabalho desenvolvido no espaço escolar e no âmbito familiar. O resultado é ainda mais satisfatório uma vez que 7G era pouco freqüente nas atividades desenvolvidas na escola. A Figura 4.13 ilustra seu desempenho nos itens selecionados para avaliação em AVD.

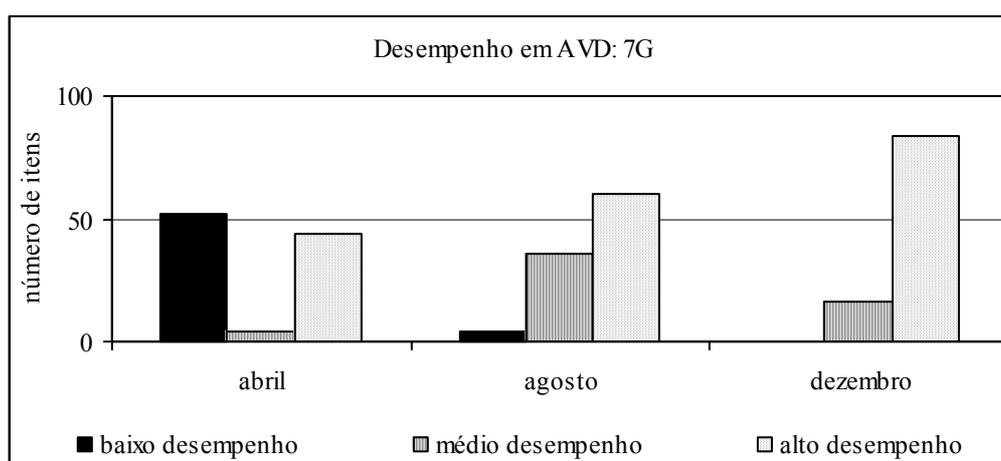


Figura 4.13 - Frequência do desempenho da aluna 7G em AVD. Fonte: protocolo de registro do desempenho, Apêndice D.

No início da intervenção, a aluna 7G apresentava dificuldades na realização dos movimentos adequados para a higiene bucal. Não possuía o hábito de guardar os objetos após a conclusão da atividade. Gostava de produzir barulhos intensos e constantes ao manipular objetos. Não tinha o hábito de encostar a porta do banheiro ao utilizá-lo. Em qualquer espaço da escola, a aluna tinha o hábito de levantar a roupa para arrumar as peças do vestuário de baixo. Segundo a mãe, este era um comportamento comum da aluna, tendo o pai destacado não saber como corrigi-la, como mostram os relatos a seguir:

Depoimento 1

"A 7G acorda cedo e fica esperando que alguém a arrume, quando ela percebe que ninguém está se mexendo para arrumá-la, ela começa a chorar, gritar [...]" (mãe, maio/01).

Depoimento 2

"Lá em casa a 7G não come sozinha. A gente tem que sempre lembrar ela ou colocar a comida na boca dela, senão ela fica olhando para o céu e não come"(prima, maio/01).

Depoimento 3

"A 7G acorda cedo [...] procurava uma roupa para vestir e ia para a parada esperar o ônibus, aí a gente falava não [...] ela olhava para a gente abaixava a cabeça e voltava para dentro"(mãe, maio/01).

O primeiro depoimento da mãe descreve as características da comunicação expressiva da aluna, pautada em recursos primitivos de expressão comuns a crianças surdocegas com atendimento especializado tardio, conforme mencionado por van Dijk (1968) e McInnes e Treffry (1997). Estes recursos, apesar de serem considerados primitivos e elementares para crianças com sete anos, constituem-se em estratégias utilizadas na busca de atenção partilhada, sendo este o modo como a criança constrói a elocução cabendo ao interlocutor apoiar e expandi-la para formas mais elaboradas de comunicação. Neste depoimento, fica claro que a aluna busca interagir com o meio com os recursos que conhece, conforme destaca McInnes (1999). No entanto, é totalmente ignorada pelo outro, uma vez que a resposta da família aos apelos da filha é "ignorar e esperar que a birra passe". Neste caso, nota-se uma tentativa frustrada de uma interação da filha com os pais. Provavelmente, o fato da atenção partilhada não ser desenvolvida naturalmente entre pais e filhos surdos e surdocegos, os pais muitas vezes simplesmente se mantêm afastados e se calam. O comportamento apresentado pela família 7G ilustra o que Telford e Sawrey (1988) chamaram de efeitos negativos da surdocegueira em crianças e famílias cujo atendimento e orientação especializada foram

tardios.

No segundo depoimento, a prima aponta para um comportamento que a aluna apresenta em casa: ser ajudada durante as refeições. A questão que ora se coloca é: será realmente necessário ajudá-la a se alimentar, uma vez que na escola não se faz necessário? Seria este comportamento uma forma de garantir a presença dos familiares ao seu lado? Provavelmente, esta tenha sido uma alternativa encontrada pela aluna de obter mais atenção de seus familiares, suprimindo assim sua provável carência afetiva.

No terceiro depoimento permite inferir que a aluna percebe o significado da escola, bem como parece apresentar um senso de responsabilidade frente aos compromissos sociais. Aliado a este comportamento, a aluna altera os recursos de comunicação expressiva utilizada no ambiente familiar, substitui os recursos primitivos de comunicação pela autonomia e decisão de se preparar (procurar uma roupa, vestir-se) para sair. Nesta situação parece que a aluna compreende, assimila e aplica o mesmo recurso de comunicação da família: o silêncio. Porém, ela não restringe seu comportamento ao silêncio, mas vai além: veste-se, pega suas coisas e se dirige à parada de ônibus. Com isto demonstra habilidade cognitiva de organizar suas ações com um fim específico: chegar à escola. É como a resolução de um problema: o que preciso fazer para ir à escola? 1) vestir uma roupa; 2) ir para a parada de ônibus. Há uma seqüência de ações lógicas que precisavam ser valorizadas e incentivadas, porém a família em nenhum momento o faz, se o fez não comentou com a pesquisadora.

No terceiro depoimento a interação estabelecida pela aluna com o ambiente é distinta da apresentada no primeiro, em um espaço de tempo relativamente curto, isto é, 13 dias. Provavelmente, a participação da aluna na pesquisa tenha contribuído com as alterações em suas ações comunicativas. Entretanto, este provavelmente não foi o único fator, a própria condição de recepção e processamento das informações da aluna pode ter promovido a distinção na internalização dos estímulos e a influência destes em seu comportamento social. Além disto, há a capacidade que as pessoas apresentam em associar dois ou mais processos físicos e/ ou psicológicos durante a solução de uma situação problema (PIAGET, 1982).

No final da intervenção, 7G passou a apresentar comportamentos aceitos e valorizados socialmente, entre eles: a) manter privacidade ao usar o banheiro e ao arrumar a roupa no corpo; b) escovar os dentes através da realização dos movimentos adequados, com e sem instrução; c) guardar os materiais após conclusão das tarefas, na escola e na residência; d) levantar os objetos ao deslocá-los no espaço da sala, diminuindo a produção de barulhos intensos. Os progressos alcançados pela aluna são compatíveis com as seguintes informações

de sua família:

Depoimento 4

"Fatima, você precisa ver, a 7G cuida direitinho do irmão, troca a fralda, limpa, passa creme, talco [...] (mãe, agosto/01)

Depoimento 5

(Durante a refeição 7G começou a pegar batata palha do prato principal com a mão, ninguém da família a corrigiu, a pesquisadora o fez). "sabe, Fatima, é difícil explicar as coisas pra 7G. Ela não entende, às vezes a gente deixa ela fazer as coisas por que a gente não sabe como explicar". (sic. pai, agosto/01)

Depoimento 6

"[...] se ela pegar alguma coisa; ela sabe para que serve [...] (mãe, dez/01)".

Nota-se no quarto depoimento uma alteração no comportamento da mãe ao relatar que a filha consegue imitá-la nos cuidados do irmão recém-nascido. Neste comentário, a mãe destacou que a filha pode aprender e consegue aprender, basta ensinar e demonstrar o que é preciso fazer. Parece que a mãe começa a apresentar um novo conceito da filha: "ela está sabendo se comunicar". A este respeito algumas questões podem ser colocadas: será que a aluna só agora aprendeu a se comunicar ou será que só agora a mãe passou a observar e dar mais atenção à filha? Esta é uma situação complexa, pois não se pode negar que o choro e o grito não sejam formas de comunicação. Por exemplo: quando um bebê chora, o outro busca dar um significado ao choro. No caso da filha surdocega, por ser uma criança de sete anos, o choro parece deixar de ser considerado pela família com um recurso de comunicação que anuncia ou denuncia algo. Com relação a este aspecto, acredita-se que o fato dos pais terem contato com formas alternativas de comunicação ou terem presenciado a interação da filha surdocega com a P, ou ainda, terem participado de atividades em sala de aula; assistido episódio gravado em fita de vídeo, pode ter possibilitado condições e informações que contribuíram com o desenvolvimento da atenção partilhada.

No quinto depoimento ocorre à omissão da família na correção dos comportamentos inadequados socialmente apresentados pela aluna, há inclusive a justificativa "nós não sabemos como corrigi-la". Talvez o comportamento da família neste episódio retrate os anos de convivência com a filha surdocega, as dificuldades de comunicação e a falta de informações e /ou de orientações que os ajudassem a lidar com a nova e inesperada situação. É importante que o profissional ao se deparar com esta situação haja com naturalidade mostrando uma forma de se proceder para ensinar algo a criança. É interessante notar que a

aluna 7G após receber as instruções segue-as, ou seja, deixa de pegar alimento no prato principal, se satisfazendo apenas com o alimento do seu próprio prato. Portanto, a aluna não apresentou dificuldade em compreender a informação, muito menos em segui-las.

Comparação entre os resultados obtidos pelas duas alunas.

Comparando os desempenhos alcançados pelas alunas 9I e 7G em AVD, observa-se que elas não apresentaram grandes defasagens no desenvolvimento dos comportamentos selecionados e avaliados. O desempenho obtido em AVD pode ter sido influenciado pelas próprias características das situações de aprendizagem, as quais envolviam o contato direto e cotidiano com o objeto do conhecimento e no papel da família na educação de princípios e comportamentos culturalmente valorizados pela sociedade. Conteúdos como: higiene pessoal, autocuidados e hábitos alimentares e sociais, são conteúdos da educação informal, porém tornaram-se conteúdos da escola especial uma vez que as famílias não se consideram aptas a desempenhar este papel. A progressiva evolução que se nota ao longo das demais avaliações pode ser fruto do trabalho desenvolvido em parceria com a família e dos itens reforçados durante os encontros no ambiente escolar e familiar.

Avaliação da coordenação motora.

Entende-se por coordenação motora a habilidade do aluno em coordenar bem os movimentos amplos e finos do próprio corpo. Envolve o conhecimento das possibilidades em realizar ações, desempenhar funções em situações diversificadas. Por exemplo: ao correr desviar-se de obstáculos, ao escrever seguir a direção gráfica convencional (leitura e escrita começam pela esquerda). Considerando esta definição, avaliou-se a aluna 9I em 50 itens e a aluna 7G em 46, os quais constam no Apêndice E. A distinção na quantidade de itens refere-se à especificidade dos atendimentos: um voltado para cegueira legal e outro para baixa visão.

Aluna 9I

O desempenho alcançado pela aluna 9I em coordenação motora ampla e fina em abril foi satisfatório. Em 18% dos itens avaliados teve baixo desempenho, em 18%, desempenho médio e 64%, alto desempenho. Em agosto e dezembro, não se constatou baixo desempenho

em nenhum item; 14% dos itens seu desempenho foi médio e em 86%, alto. Havendo, portanto uma progressão nos resultados alcançados. Os itens não superados referem-se àqueles que necessitam de resíduo visual compatível com a resolução da atividade proposta.

Apesar da aluna utilizar o sistema Braille e necessitar de adaptações, este fato não interferiu no desenvolvimento de habilidades vinculadas à coordenação motora ampla, como: pular corda, dançar, andar de bicicleta com rodinhas, subir em árvores, correr, entre outras. Esta é uma informação que evidencia o papel da família no processo de formação básica dos filhos. Ao oferecer as condições adequadas, a família possibilitou a aluna 9I desenvolver habilidades motoras que não são comuns, em pessoas com deficiência visual. A Figura 4.14 ilustra os resultados alcançados pela aluna 9I nas três avaliações realizadas.

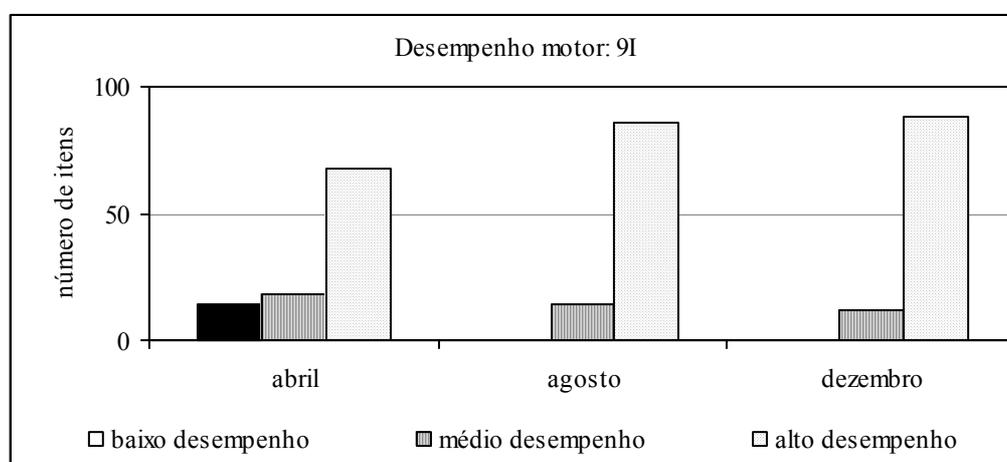


Figura 4.14 - Frequência do desempenho da 9I em coordenação motora. Fonte: Apêndice E.

As dificuldades encontradas pela aluna no mês de abril foram referentes às habilidades de coordenação motora fina. Um dos aspectos que ilustra este fato refere-se ao seguimento da escrita e da leitura era realizado, inicialmente, da direita para a esquerda. A deficiência visual tornava as atividades que envolveram o uso da tesoura um desafio para 9I. No final da intervenção a aluna apresentou domínio do uso da tesoura, no entanto nem sempre conseguia delimitar com precisão o recorte de forma a preservar a figura como um todo. A aluna no início da intervenção não realizava os movimentos necessários para a higiene bucal, conseguindo no final da intervenção realizá-lo sem ajuda. Apresentou também dificuldades de respiração e articulação da musculatura oro-facial para emissão de fonemas vocais e consonantais, aspectos superados no final da pesquisa, quando passou a emitir fonemas isolados /r/, palavras monossílabas como /eu/, /oi/, /ai/, /ei/, /lua/, /pão/, /pá/, /pó/, /pé/, e palavras dissílabas: /mamãe/, /papai/, /tatá/, /pato/, /mesa/, /azul/.

Em relação à coordenação motora ampla a aluna demonstrou movimentos

coordenados para: a) brincar de pular amarelinha (alternando os pés; ora 2 ora 1); b) na lateralidade definida; c) noção de esquema corporal em relação aos espaços físicos; d) pular corda; e) subir e descer escadas; f) brincar no balanço, no escorregador, etc.

Os comentários da família a respeito da coordenação motora da aluna 9I confirmam os resultados obtidos durante a coleta de dados, segundo a mãe: "lá em casa ela varre a casa, pega roupa no varal, brinca com o R. (irmão) de subir na árvore ela sobe você precisa ver, brinca com a J. (irmã) de escolinha. Gosta de brincar de correr no quintal [...] (mãe, maio/01).

Aluna 7G

Os resultados alcançados pela aluna 7G em abril evidenciaram uma defasagem no desenvolvimento da coordenação motora fina, em específico o manuseio de material de escrita. Em 80% dos itens avaliados teve baixo desempenho, em 7% desempenho médio e em 13%, alto desempenho. Em agosto, apresentou um avanço na aprendizagem dos comportamentos estimulados durante a intervenção, alcançando: 17% dos itens seu desempenho foi baixo, 44% desempenho médio e em 39%, alto. Em dezembro, obteve em 9% dos itens avaliados baixo desempenho, em 19% desempenho médio e em 72% alto. Estes resultados evidenciaram o desempenho da aluna em atividades de coordenação motora fina, em relação à coordenação motora ampla o desempenho da aluna foi compatível com sua faixa etária. Provavelmente, o baixo desempenho da 7G em abril seja o resultado da não continuidade do trabalho escolar, uma vez que a mesma se encontrava a mais de dois anos sem atendimento em instituição de ensino, por opção da família, fato já mencionado anteriormente. A Figura 4.15 ilustra o desempenho obtido pela aluna 7G.

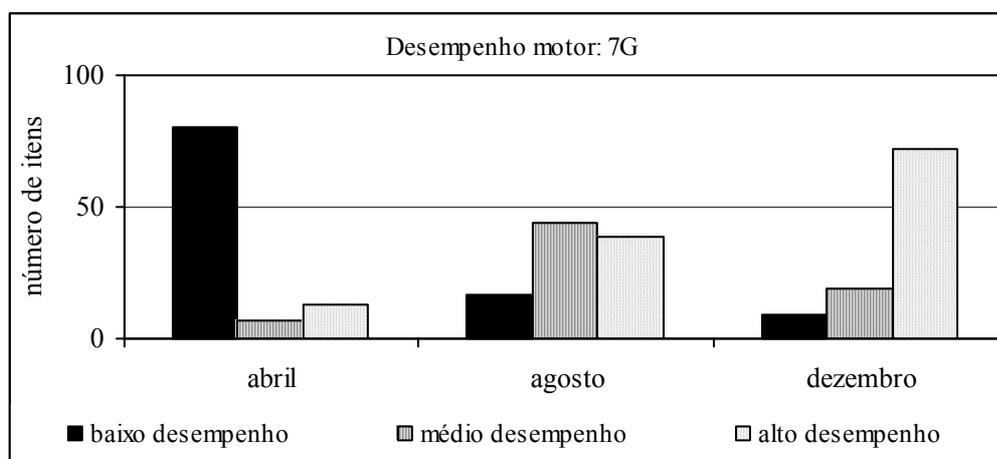


Figura 4.15 - Frequência do desempenho da aluna 7G em coordenação motora ampla e fina.
Fonte: Apêndice E.

Os dados evidenciam o processo de aquisição gradual dos comportamentos estimulados ao longo das fases da pesquisa. As dificuldades encontradas pela aluna ao manusear o material de escrita (lápiz, pincel atômico, papel, caderno) foram superadas ao longo da intervenção. Provavelmente, as dificuldades sejam decorrentes da pouca experiência escolar da aluna e do fato da escrita e da leitura não fazerem parte do cotidiano familiar. Em relação a coordenação motora ampla, a aluna apresentou inicialmente, dificuldades em pular amarelinha alternando os pés (ora 2 pés, ora 1 pé), porém mostrava-se interessada em atividades que envolviam o corpo como um todo. A família relata que 7G em casa é bastante cuidadosa, segundo o pai: “[...] a 7G é muito cuidadosa, não cai, não tropeça. Gosta de brincar na cama, de pular de fazer cócega [...]” (pai, maio/01). A fala do pai confirma os dados obtidos mediante observação do comportamento da aluna.

Comparação entre os resultados obtidos pelas duas alunas.

Comparando os desempenhos alcançados pelas alunas em coordenação motora observa-se que elas apresentaram condições diferenciadas de desenvolvimento nesta área. Os resultados são compatíveis com as condições e experiências proporcionadas pelo ambiente familiar e escolar delas. Em ambos os casos o papel da família e da escola na estimulação do desenvolvimento por meio de atividades compatíveis e adaptadas às necessidades de cada aluna foi imprescindível. O bom desempenho da 9I, provavelmente, decorre do incentivo da família, dos irmãos mais velhos em fazer com que ela participasse das brincadeiras comuns à sua faixa etária e própria do seu contexto cultural (pular corda, subir em árvores). Este aspecto não está presente na família 7G, em decorrência de suas características internas (quantidade de filhos) e dos valores que buscam seguir junto à igreja. Neste caso, fica evidente o papel da família e das condições do ambiente como favorecedoras da aprendizagem e do desenvolvimento. Apesar das distinções sócio-culturais, em ambos os casos nota-se um progresso no desempenho das atividades propostas em sala de aula durante a coleta de dados.

Avaliação da linguagem.

A área da linguagem é compreendida como a habilidade das pessoas em estabelecer contatos com o ambiente físico e humano, mediante recursos de comunicação negociados durante a interação. Foram avaliados 56 itens referentes à habilidade de comunicação

(Apêndice F).

Aluna 9I

Durante a avaliação inicial, 9I obteve em 70% dos itens avaliados baixo desempenho, em 7% desempenho médio e em 23%, alto. Estes resultados evidenciaram os efeitos negativos da surdocegueira no processo de aprendizagem de um sistema de comunicação receptiva e expressiva. Ao comparar o desempenho desta aluna na área motora e de AVD, pode-se verificar que a surdocegueira não interferiu no processo de assimilação dos comportamentos veiculados no ambiente, como o fez na linguagem. Van Dijk (1968) e McInnes e Treffry (1997), entre outros, apontam que a comunicação e o acesso às informações são os aspectos em que são mais visíveis os efeitos negativos da surdocegueira no desenvolvimento. Destacam que estes efeitos podem ser amenizados mediante técnicas específicas de desenvolvimento da comunicação como: ressonância, movimento co-ativo, mão-sobre-mão, e pela exposição do surdocego a vários recursos alternativos de comunicação receptiva e expressiva. Neste processo é fundamental que a família participe e conheça estes recursos, estabelecendo uma parceria com os profissionais que atendem a criança de forma a contribuir com o desenvolvimento de sua habilidade de comunicação expressiva e receptiva.

No caso da 9I houve uma parceria da escola com a família, fato que contribuiu positivamente para o desempenho da aluna durante as fases da pesquisa, podendo-se evidenciar uma progressão significativa em relação aos itens avaliados. Assim, em agosto, conseguiu melhorar seu desempenho. Dos 4% dos itens avaliados seu desempenho foi baixo, em 41% desempenho médio e 55% alto. Em dezembro, obteve 2% de baixo nos itens avaliados, em 9% desempenho médio em 89%, alto. A Figura 4.16 evidencia essa progressão.

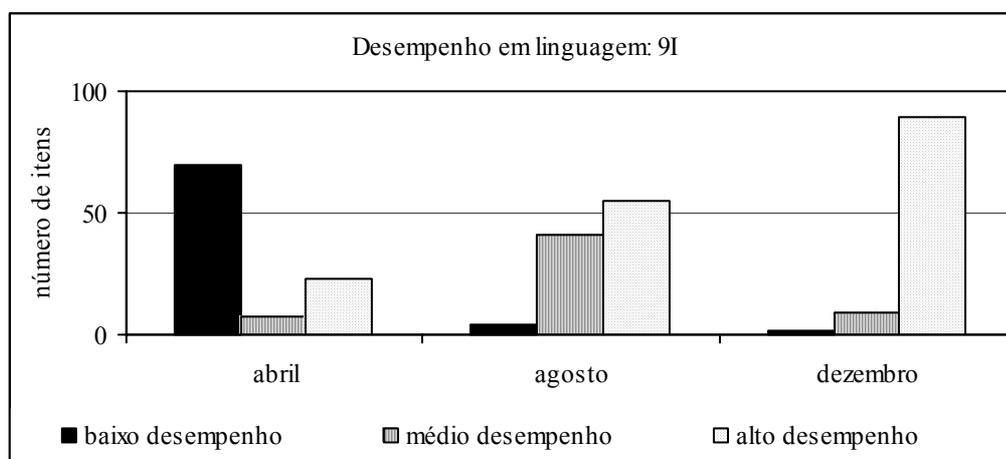


Figura 4.16 - Frequência do desempenho da aluna 9I em linguagem. Fonte: Apêndice F.

Durante a avaliação inicial a aluna apresentou recursos de comunicação expressiva restritos a alguns sinais, entre eles: papai, mamãe, tio, tia, irmão, casa, escola, oi, escrever. Conhecia todas as letras do alfabeto dactilológico e do alfabeto ocidental. Utilizava apenas as letras iniciais para identificar pessoas. Exemplificando: um dia a aluna estava à procura de alguém cujo nome começava com a letra /N/. Ela se aproximou da P, marcou a letra associada ao gesto natural de procurar (levantou as duas mãos para cima e movimentou a cabeça do lado esquerdo para o direito de forma lenta). A P perguntou se era a Noemia, a aluna confirmou. Juntas foram até a Noemia, chegando ao local a aluna disse que não era a Noemia. A P encontrando-se com a mãe da aluna comentou sobre o ocorrido. A mãe pensou que era a Nilza e levou a filha até o local para encontrar-se com a Nilza. Novamente, a aluna disse que não era esta pessoa. Em seguida a P perguntou para a PR se ela conhecia alguém cujo nome começasse com a letra N. A PR lembrou-se da Naiara, uma menina da mesma faixa etária da aluna 9I. Ao se encontrar com a Naiara a aluna 9I sorriu e fez o gesto jóia com o dedo polegar para cima. Neste exemplo, nota-se por um lado à persistência da aluna em atingir seu objetivo (encontrar a pessoa cujo nome começa com a letra /n/). Por outro lado evidencia-se a restrição de seu vocabulário expressivo. Provavelmente, esta tenha sido uma orientação anteriormente recebida e que se tornou inviável a partir do momento que a aluna amplia seus contatos com outras pessoas, passando a vivenciar a dificuldade de atingir seu objetivo utilizando apenas a letra inicial do nome das pessoas. A partir deste acontecimento introduziu-se um sinal associado à primeira letra do nome da pessoa, bem como buscou utilizar o nome completo das pessoas para identificá-las. Desse modo, ampliou-se a identificação das pessoas através de algum atributo pessoal, ou de seu nome completo, ou ainda, de sua função na escola.

Durante os primeiros meses de realização da pesquisa a aluna 9I apresentava dificuldades em compreender perguntas e em participar de diálogos sem a presença de objetos concretos que servissem de referência para ilustrar o tema abordado. Ao longo da intervenção a aluna começou a imitar gestos, sinais, movimentos articulatórios e coordenados, palavras escritas e emissão de fonemas. Após esta fase de imitação a aluna começou, a complementar sua imitação com algumas respostas às indagações realizadas pela pesquisadora. Exemplificando: (P) Quantos lápis têm? (9I) Quantos lápis têm? 2.

Neste exemplo a P apontava para os objetos e perguntava quantos tinham. A aluna repetia a pergunta, depois dava a resposta. Provavelmente, este comportamento seja decorrente da sua necessidade em repetir as informações de forma a confirmá-las, ao mesmo tempo em que internaliza a pergunta processa a resposta. No final da intervenção, a aluna já dizia as respostas sem repetir o enunciado do interlocutor, bem como passou a questionar e a

compartilhar mais experiências vivenciadas em outros espaços sociais distintos da escola. Estes resultados são compatíveis com os depoimentos da família, como mostram os relatos a seguir:

Depoimento 1

"A 9I só falava 'bibibibi', eu não entendia nada. Ela arrastava, puxava a gente, ia atrás da gente [...] muito nervosa. Se eu sáisse tinha que ser escondido dela [...] comunicar com ela é difícil" (mãe, abril/01).

Depoimento 2

"Em casa ela falou /pé/ escreveu na mão 'PÉ'. Levantou a perna e mostrou o pé. Tocou no pé e falou 'PÉ'. Eu não entendi. Depois ela agachou e passou a mão no meu pé contornando. Fez as letras P - É (soletrou) e falou /pé/" (mãe, maio/01).

Depoimento 3

"A 9I passa o dia apontando e perguntando o nome das partes do próprio corpo, partes do meu corpo, da irmã, pai. Agora, tudo ela quer saber o nome" (mãe, maio/01).

Depoimento 4

"Ela escreveu pé, mão, orelha, nariz e foi pregando os nomes no meu corpo (mãe). Eu (mãe) fiquei parada. Os nomes que ela não sabia ela perguntava [...]" (mãe, maio/01).

Depoimento 5

"[...] ela pediu pro pai colocar nome em tudo lá em casa, aí o L. (pai)" (mãe, maio/01).

Depoimento 6

"[...] a 9I virou para o pai e falou /oi/. Ele me chamou e perguntou o que ela era? Ela repetiu /oi/. Eu virei pro L e repeti /oi/. [...] ele ficou emocionado, chorou" (mãe, jul/01).

Depoimento 7

"Teve um dia que a 9I queria o estojo de lápis que a Claudia deu para ela. Aí ela fazia assim: mostrava o tamanho do objeto, fazia o sinal de laranja, aí eu peguei uma fruta e dei para ela. Ela falou não, que não era. Desenhou um retângulo mais o sinal de laranja. Eu já estava ficando doida. Chamei o irmão dela e ninguém entendia o que ela queria. Aí ela fez o sinal de escola, depois a letra: "C" da Claudia, depois o sinal de receber e o gesto de colocar a tiara no cabelo, mais o sinal da cor laranja, depois fez o sinal meu. Repetiu tudo[...] Aí eu consegui entender que ela queria o estojo [...] foi difícil demais. Ainda bem que ela não cansa, não desiste e faz tudo para a gente entender (mãe, agosto/01).

Depoimento 8

"[...] o pai dela pegou folhas, a panela e mostrou pra ela dizendo: -Eu vou fazer um chá.

Mostrou a panela, ramo mais o sinal fazer e falou chá. Pegou a mão da 9I e colocou no rosto e falou chá muitas vezes. Aí ela colocou as mãos na boca e garganta dele para ver como ele tava falando. Pegou na língua, nos dentes e pôs a mão na garganta dele. Depois falou chá, o pai ficou feliz de mais [...] elogiou, beijou, abraçou. Ela ficou empolgada. Aí o pai dela escreveu o nome com as mãos, letra por letra"(mãe, agos/01).

Depoimento 9

"A 9I, levanta cedo e vai para minha cama, sobe na cama e chama /papai/, /mamãe/, /oi/, /chá/, mais um monte de sons [...].(mãe, setembro/01)

Depoimento 10

"[...] ela agora só chama as pessoas falando: /mamãe/. A Natália ensinou ela a falar /tatá/ [...] Ela está falando muita coisa [...]" (mãe, dez/01).

Depoimento 11

"A 9I adorou a carta que você mandou pra ela [...] Meu sonho era ouvir os meus filhos me chamar de mamãe, jamais podia imaginar que a 9I que iria realizar o meu sonho [...]" (mãe, janeiro/02)".

Percebe-se no primeiro comentário realizado pela família (pais) que eles tinham dificuldade em comunicar com a filha 9I. A família destacou que antes ela não falava, mas emitia uma seqüência de sons, sem significado; os quais segundo o pai eram utilizados para chamar a atenção das pessoas. Era uma criança nervosa e que agora ela ficou mais calma e consegue falar. O falar a que a família se refere consiste na emissão verbal da aluna para chamá-los e para identificar algumas palavras cujos fonemas foram ensinados. Assim, falar para a família não significa iniciar e manter um diálogo, mas sim o fato da emissão verbal fazer parte da conversação. Porém, não é qualquer emissão verbal, pois o bibibi da aluna não era interpretado como tal, mas sim o fato de pronunciar palavras reconhecidas, como, "papai", por exemplo.

A respeito do desenvolvimento da fala, Vygotsky, no século XIX, já destacava que a fala compõe de um aspecto primitivo (sons) adquirido antes dos aspectos mais complexos. No caso do acesso de pessoas surdas a fala enquanto recurso de comunicação Vygotsky (1991b) destaca a necessidade de ensinar a fala como recurso de comunicação, evitando "[...] o ensino de uma fala centrada apenas na produção de letras em particular, e na sua articulação distinta". No caso da aluna 9I, utilizou-se a técnica pautada na produção de fonemas de forma contextualizada.

Nos depoimentos que se seguem, a 9I leva para casa os conteúdos desenvolvidos em

sala de aula entre eles: o conceito corporal, letras de música, dramatização de histórias infantis, oração antes das refeições. Com isso, infere-se que a aluna realiza uma generalização da aprendizagem, isto é, independente do ambiente os conteúdos podem ser vivenciados na escola e no lar. Por exemplo: a oração antes da merenda representa a oração antes de toda e qualquer refeição que for realizada na presença ou ausência da pesquisadora. Outra situação consistia na realização dos procedimentos vivenciados durante a exploração do conceito corporal, dentro da abordagem co-ativa de van Dijk (1968), onde a aluna re-criava a situação de sala de aula em casa com a mãe. Desta forma, contornava, apontava, soletrava, verbalizava e escrevia a palavra pé. Este comportamento assumido pela 9I pode representar uma forma encontrada para compartilhar as experiências vivenciadas na escola com a família e, ao mesmo tempo, reforçar através da repetição das experiências, os conteúdos estudados.

Nos depoimentos 6, 8, 9, 10 e 11 a família destacou a fala como um recurso de comunicação inesperado e que os surpreendeu e, ao mesmo tempo, trouxe esperanças e realizações de desejos. Quando a mãe relata o sonho de ouvir os filhos chamá-la de "mamãe" ela diz que esperava isto dos filhos ouvintes e que "jamais podia imaginar que a 9I" realizasse seu sonho. Neste caso, a falta de informação aliada à baixa expectativa no desenvolvimento da linguagem oral da filha é redimensionada de forma positiva.

No depoimento 7 a mãe relata a dificuldade que encontrou em entender o que a filha estava solicitando. Porém, é importante destacar que mesmo com dificuldades de interpretação nenhuma das duas desiste da intenção de se fazer entender e de entender. Para isto todos os recursos são utilizados pela aluna, sua persistência e insistência a levam a alcançar seu objetivo. Neste episódio predomina o que McInnes e Treffry (1991), Vygotsky (1991a), van Dijk (1968), entre outros, destacaram que o primeiro componente da interação é o desejo, o interesse de interagir-se com o outro. Portanto, se há disponibilidade em "ouvir" o outro, cria-se o primeiro elo na interação e isto se faz presente de forma clara no exemplo citado.

Algumas transcrições de fita de vídeo exemplificaram a situação de conversação mantida com a aluna. As transcrições foram limitadas por bordas e a análise será realizada após o registro das mesmas. Ressalta-se que foram utilizadas letras maiúsculas para o uso de sinais; letras minúsculas para indicar gestos, barras para destacar a fala; parênteses para indicar alguns comentários que se fizeram necessários, hífen para indicar a soletração das palavras através da dactilologia, conforme o sistema Ferreira Brito-Langevin (1995).

A primeira transcrição é um diálogo estabelecido com a aluna 9I no dia 16/04/01 em sala de aula. Aluna e P. inicialmente estavam sentadas observando um calendário do comércio

local, com ênfase na seqüência dia, mês e ano. Em seguida, foram à lousa para escrever. A câmera de vídeo fixa na mesa, fato que dificultou uma visualização melhor da situação.

Quadro 4.7 – Transcrição do episódio 1: 9I+P+Objeto, abril de 2001.

1.	(P)	HOJE 16. 16. HOJE são 16 (sinal). VAMOS ESCREVER na lousa (tocou na aluna, sinal escrever e gesto indicativo do local da lousa).
2.	(9I)	(Fez movimento afirmativo de cabeça, levantou e foi para a lousa).
3.	(P)	Isto. Faz 9I (falou e fez o sinal da aluna).
4.	(9I)	1, 2, 3, 4, 1 6, D (Ao terminar de escrever a letra D, pegou o apagador e apagou a letra e em seu lugar registrou 7. Retornou para o início do quadro, na parte inferior do primeiro registro e escreveu) DAa.
5.	(P)	CERTO, 9I! QUE é isto? (apontando para o registro DAa).
6.	(9I)	D (fez a letra D).
7.	(P)	CERTO. DEPOIS (gesto de apontar a próxima letra).
8.	(9I)	A (fez a letra A).
9.	(P)	CERTO, e DEPOIS.
10.	(9I)	(Apagou a 2 ^a . e 3 ^a . letra e escreveu em seu lugar D. Ficando DD).
11.	(P)	(Escreveu na lousa) DIA. O QUE é? (apontando para a palavra).
12.	(9I)	(Apagou tudo que havia feito) DIA. (Copiou a palavra que a P. escreveu).
13.	(P)	DIA (apontou para a palavra e fez o sinal correspondente).
14.	(9I)	Observou a P. realizando o sinal.
15.	(P)	(Abaixou-se e repetiu o sinal três vezes) DIA, DIA, DIA.
16.	(9I)	(Repetiu o sinal) DIA.
17.	(P)	CERTO (--!--) DIA, 16 (acrescentou na frente da palavra o número 16).
18.	(9I)	(Olhou e registrou na frente da palavra que havia escrito) DIA 16.
19.	(P)	CERTO(--!--) Acertou (--!--). E o MÊS, QUAL? VAMOS ESCREVER aqui (apontando para o espaço na lousa).
20.	(9I)	(Na frente de 16 a aluna realizou um traço vertical, ficando) DIA 16 .
21.	(P)	MÊS ABRIL (escreveu a palavra abril na lousa).
22.	(9I)	(Olhou a P. escrevendo a palavra ABRIL e realizou a soletração).
23.	(P)	MÊS ABRIL. ABRIL. MÊS ABRIL. (sinal de mês e abril). ABRIL. E o ANO, QUAL (--?--). Faz aqui (apontando para o local).
24.	(9I)	(Apagou o traço na posição vertical - e escreveu) A P R Ã.
25.	(P)	O QUE é isto (--?--)
26.	(9I)	(Fez o sinal do acento).
27.	(P)	NOME (--?--). NOME SEU (--?--). MEU NOME (--?--)
28.	(9I)	(Apagou a palavra A P R Ã. Olhou para a P. e registrou) D B Ã.
29.	(P)	Isto aqui, o que é? (apontou para DBÃ e perguntou).
30.	(9I)	(Fez o sinal de ano).

Fonte: transcrição de um dos episódios da fita de vídeo número 1.

Nesta cena, 9I apresentou um conhecimento prévio dos numerais e dos códigos utilizados no registro escrito. Porém, ao ser questionada a respeito de sua produção escrita interpretou seu registro como errado e busca corrigi-lo. Este fato pode ser observado na linha 4, no registro da seqüência 1, 2, 3, 4, 16 D. Parece que a aluna lembrou uma parte da seqüência dos números do calendário observado, realizando o registro até 4, depois escreveu o número referente ao dia em questão: 16. Ao realizar a primeira leitura do próprio registro a aluna optou por apagar a letra D e em seu lugar registrou o número 7, o número seguinte de 6. Com isto, parece deixar claro que no modelo de calendário observado as letras e números ocupam espaços distintos. A produção escrita da aluna evidenciou a fase pré-silábica da aprendizagem da língua escrita, segundo a classificação desenvolvida por Ferreiro (1991). Exemplos como:

- a) **'DAa'**, há a tentativa de escrever dia, decodifica as letras 'D' e 'A', mas não reconhece a última letra (pseudoletra, identificada pela autora deste estudo como sendo a letra "a" minúscula) o que a leva a apagar as duas últimas letras e em seu lugar registrar a letra 'D'; ficando 'DD', havendo uma redução do número de letras utilizadas, com ênfase na letra inicial da palavra dia;
- b) **'I'** para mês. Este registro representa um traço vertical indicando o sinal de mês. Parece que neste caso, a aluna utiliza uma pseudoletra para representar o movimento realizado durante a marcação do sinal da palavra mês. Como o sinal foi repetido duas vezes pela pesquisadora a aluna ao registrá-lo no quadro-giz enfatizou a repetição da direcionalidade presente na realização do sinal e repetiu o traço vertical duas vezes;
- c) **'A P R Ã'**, para abril. Neste caso a aluna utilizou duas letras presentes na palavra, prevalecendo a letra inicial. Provavelmente a aluna confundiu a topografia da letra B com a letra P.

Nos três casos fica evidente que a aluna trabalha com hipóteses sobre a escrita. Dentre elas: a) para escrever é necessário utilizar símbolos específicos; b) a combinação de letras forma palavras; c) cada palavra possui uma quantidade específica de letras; d) ler significa identificar e soletrar o registro escrito através do alfabeto dactilológico.

O Quadro 4.8 apresenta um exemplo de diálogo da aluna 9I e a P. A transcrição deste episódio foi de aproximadamente 3 minutos.

Quadro 4.8 – Transcrição do episódio 2. 9I+P sentadas, agosto de 2001

1. (P)	AGORA CONVERSAR.
2. (9I)	CONVERSAR (repetiu o sinal logo após a P).
3. (P)	EU QUERO SABER se VOCÊ foi para CASA da VOVÓ (--?--).
4. (9I)	EU QUERO SABER VOCÊ CASA VOVÓ (Imitou os sinais).
5. (P)	VOCÊ foi para CASA da VOVÓ (--?--)
6. (9I)	Sorriu (fez movimento afirmativo de cabeça).
7. (P)	CASA da VOVÓ, VOVÓ (--!--).
8. (9I)	Sorriu (movimento afirmativo de cabeça) V - O - V - Ó.
9. (P)	V - O - V - Ó. CERTO!
10. (9I)	Sorriu (movimento afirmativo de cabeça).
11. (P)	BOA (A vovó está boa?) (--?--)
12. (9I)	BOA (repetiu o sinal e movimentou a cabeça afirmativamente).
13. (P)	VOVÓ BOA
14. (9I)	(Movimento afirmativo de cabeça)
15. (P)	VOVÓ DORMIR CAMA (--?--) ((vovó dorme na cama?))
16. (9I)	Sorriu (bateu na mão da P configurada com o sinal de cama).
16. (P)	NÃO (--!--) NÃO DORMIR (--?--)
17. (9I)	Sorriu
18. (P)	FRIO. CASA VOVÓ.
19. (9I)	FRIO (repetiu o sinal junto com a P)
20. (P)	FRIO, FRIO.
21. (9I)	FRIO (associado ao gesto afirmativo de cabeça).
22. (P)	VOCÊ LEVA FITA VOVÓ (--?--)
23. (9I)	Gorda V gorda. (Tocou na perna da P, realizou o gesto de gordo: encheu as bochechas de ar, abriu os braços e confirmou com movimento afirmativo de cabeça).
24. (P)	VOVÓ gorda (sinal associado ao gesto usado pela aluna).
25. (9I)	(Movimento afirmativo de cabeça) LÁ CASA DORMIR.
26. (P)	VOCÊ DORMIR LÁ CASA (--?--)
27. (9I)	V - LÁ (letra inicial, gesto de apontar e movimento afirmativo de cabeça).
28. (P)	VOVÓ MAGRA IGUAL VOCÊ OU GORDA (--?--)
29. (9I)	MAGRO (sinal e movimento de negação da cabeça) GORDA.

Fonte: transcrição de um episódio da fita de número 9, 10 de agosto de 2001.

É possível vislumbrar uma participação mais ativa da aluna 9I, na qual ela responde as indagações feitas e elabora ou retoma novos tópicos de conversação. O tema da conversa é o passeio da aluna na casa da avó materna. Neste passeio a aluna levou uma fita de vídeo com gravações realizadas em sala de aula para mostrar para seus avós. Desta forma buscou

começar o diálogo com a aluna, a qual até a 5^a. linha apenas repete os sinais realizados pela pesquisadora, caracterizando a fase da imitação presente na abordagem co-ativa de van Dijk (1968). Neste momento, a aluna demonstra não compreender a situação, mas mesmo assim busca participar e interagir através da imitação das seqüências dos sinais. Talvez o comportamento de imitar os sinais tenha sido a base para que na 6^a. linha, a aluna comece a participar de forma coerente do diálogo proposto pela P. Na seqüência a aluna faz uso do movimento afirmativo de cabeça (movimento vertical da cabeça, representa na nossa cultura sim) acompanhado ou não de sinais. Parece que na 8^a. linha quando a aluna faz uso da soletração, por um lado demonstra a necessidade de confirmar o assunto em pauta, por outro lado pode representar a demonstração da aluna para evidenciar que sabe o que esta sendo dito.

Diante do sinal de cama, a aluna apresenta uma reação espontânea de bater na mão da P desconfigurando o sinal de cama. Esta ação por um lado demonstra a restrição do vocabulário da aluna em sinais. O comportamento de bater na mão da P, pode ter sido em função de desconhecer o significado do sinal, tendo imaginado um outro significado não identificado pela P.

Na linha 24, a aluna redimensiona o diálogo, iniciando a conversação. Para isto, toca na P. chamando-a para que preste atenção em si. Depois realiza seu comentário utilizando gestos naturais criados no contexto de casa associados à letra V do alfabeto dactilológico para marcar a pessoa a quem se refere. Posteriormente, a aluna retoma o assunto anterior, comentando que dormiu na casa da avó.

Comparando o episódio 1 com o episódio 2 nota-se que no primeiro o diálogo se mantém a partir de objetos concretos de referências presentes no contexto vivenciado. Com isto, há o predomínio da fase da referência não representativa do desenvolvimento da comunicação mediada por objetos conforme defendido na abordagem co-ativa (WRITER, 1987; WHEELER E GRIFFIN, 1997) Isto se aplica a praticamente todos os diálogos estabelecidos e mantidos com a aluna 9I no início da coleta de dados. O contato freqüente, a ampliação do vocabulário da aluna em Libras e da P. em gestos naturais desenvolvidos no âmbito familiar são fatores que tornam possível os diálogos na ausência do objeto de referência como ocorre no segundo episódio.

No próximo episódio essa característica do diálogo amplia-se, não sendo necessário fazer uso de estratégias como a imitação para conseguir tempo para se organizar e entender o assunto em pauta. O Quadro 4.9 apresenta um exemplo de diálogo da aluna 9I com seu pai em sua residência, realizado durante uma visita. A aluna encontrava-se sentada no colo do pai, comentando com ele a distância entre a casa e a escola.

Quadro 4.9 – Transcrição do episódio 3. 9I+pai, dezembro de 2001.

- | | | |
|-----|-------|---|
| 1. | (9I) | Lá ESCOLA ESCREVER LONGE CARRO VERMELHO (apontou para fora, a escola era longe e que ela havia vindo no carro vermelho da P.). |
| 2. | (PAI) | CARRO VERMELHO VOCÊ FATIMA JOIÁ (dedo polegar para cima). |
| 3. | (9I) | SIM. VOCÊ (tocou no pai e fez o gesto de empurrar o portão para abrir). |
| 4. | (PAI) | POR QUE (virou-se para a esposa e perguntou é assim que faz?) VOCÊ FATIMA CARRO... |
| 5. | (9I) | POR QUE (Repetiu o sinal) LONGE (marcou três pontos no braço representando as paradas realizadas; escola, posto policial e casa) |
| 6. | (PAI) | QUAL (--?--) |
| 7. | (9I) | Apontou lá (referindo-se a escola) aqui CASA, pegou nas bochechas do pai e beijou-
o nos lábios, bateu palmas. |
| 8. | (PAI) | POR QUE VOCÊ FATIMA FEZ LÁ(--?--) |
| 9. | (9I) | FATIMA, CARRO, INGRIDY, SUELI, VANIA CARRO, PAPAÍ AQUI. VOCÊ MAMÃE LIGOU FAZER ARROZ, FEIJÃO, CARNE, FEZ (--?--) |
| 10. | (PAI) | MAMÃE LIGOU PAPAÍ FAZER FEIJÃO. |
| 11. | (9I) | MAMÃE LIGOU FAZER ARROZ, FEIJÃO Lá (apontou para a cozinha) CADÊ (levantou os ombros e o queixo e marcou a pergunta com as mãos). |
| 12. | (PAI) | PAPAÍ NÃO FEZ. MAMÃE LIGOU. PAPAÍ FEZ SÓ FEIJÃO. COZINHAR FEIJÃO NÃO AMASSAR. |
| 13. | (9I) | CADÊ FEIJÃO ARROZ LÁ (--?--) |
| 14. | (PAI) | FEIJÃO, ARROZ NÃO. |
| 15. | (9I) | FEIJÃO |
| 16. | (PAI) | COZINHAR FEIJÃO NÃO amassei. |
| 17. | (9I) | FEIJÃO. ARROZ CARNE |
| 18. | (PAI) | ARROZ MAMÃE FEZ. |
| 19. | (9I) | ARROZ MAMÃE FEZ |
| 20. | (PAI) | MAMÃE FEZ. EU, VOCÊ, NÓS COMER. |
| 21. | (9I) | Ah. Sorriu, levantou os braços, abraçou o pai, jóia. Abraçou e beijou o pai. |

Fonte: transcrição de um episódio da fita de vídeo de número 18, 11 de dezembro de 2001.

No 3º. episódio é interessante que a aluna inicia o diálogo comentando com o pai a distância entre a escola e a casa e sobre o veículo de transporte utilizado (carro vermelho). O pai em seu turno demonstra que entendeu a informação e se mostrou interessado no assunto, linha 3.

As respostas da aluna em todo o diálogo são coerentes com as perguntas. Além deste aspecto, percebe-se que a troca de turnos ocorre de forma natural e espontânea. Parece que a aluna comemora o fato de estar conversando com o pai, através do beijo.

Na linha 8 quando o pai pergunta o que ela e a P fizeram na escola, a aluna compreende que o pai voltou a perguntar sobre a distância entre a escola e a casa, e responde nomeando as pessoas que vieram de carro até a casa dela. Logo após responder a aluna questiona o pai se ele fez o almoço. Neste momento a aluna muda o tema da conversação e resgatou uma informação abstrata comentada e vivenciada pela mãe. O pai confirmou a ligação e disse que a mãe havia pedido para fazer apenas o feijão. É interessante que a aluna conseguiu entender o pai, no entanto continuou defendendo sua posição até que o pai a convenceu de que a mãe faria o arroz para todos. A aluna se satisfaz e comemorou a solução dada pelo pai.

Comparando os três diálogos, percebe-se um crescimento nas condições e nos recursos de comunicação da aluna 9I, bem como na sua atuação na troca de turnos e na apresentação de novos temas para discussão. Superando a necessidade da presença do objeto de referência para o diálogo de questões ausentes de seu campo visual, tátil e olfativo. Fato que corrobora com os resultados obtidos nas avaliações e observações de sala de aula, com os comentários realizados pela própria família.

Aluna 7G

A aluna 7G apresentou em abril formas primitivas de comunicação, com predomínio de emissão de sons aleatórios, movimentos de braços e pernas, entre outros. No total de 52 itens avaliados ela obteve 87% em baixo desempenho, 13% de alto desempenho. Em agosto os dados mostram em 46% dos itens avaliados baixo desempenho, em 35% desempenho médio e em 19%, alto. Na avaliação realizada em dezembro os índices obtidos pela aluna são proporcionais. Em 30% dos itens avaliados teve baixo desempenho, em 35% desempenho médio e em 35%, alto. Estes dados evidenciaram que a aluna encontrava-se em um processo gradual e contínuo de assimilação dos recursos alternativos de comunicação receptiva e expressiva, entretanto ainda fazia uso de recursos primitivos de comunicação, a Figura 4.17 mostra este desempenho.

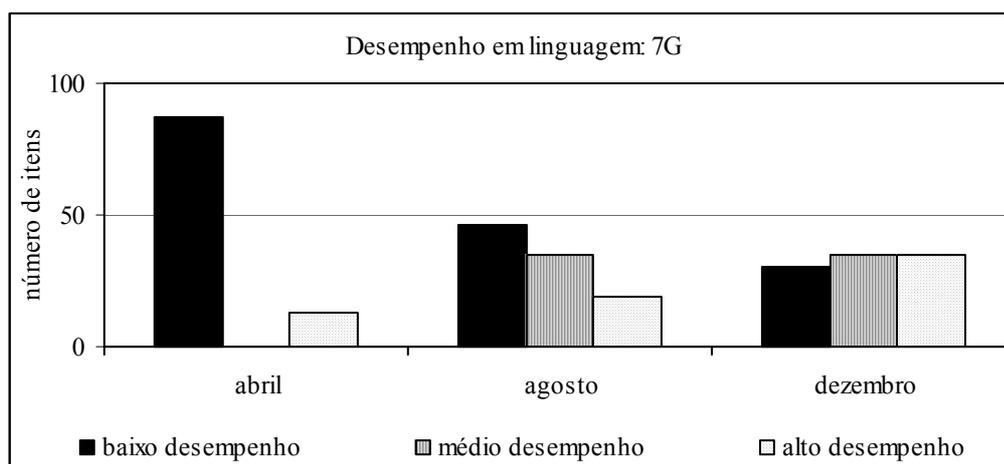


Figura 4.17 - Frequência do desempenho da aluna 7G em linguagem. Fonte: Apêndice F.

Durante os primeiros meses de coleta de dados a aluna 7G utilizava-se predominantemente de movimentos corporais associados à emissão de sons como recursos de comunicação expressiva, mostrava-se apática em relação ao ambiente escolar e as pessoas. Não retribuía abraços ou o simples ato de cumprimentar o outro com um aperto de mão. Não conhecia nenhuma letra do alfabeto ocidental ou dactilológico, nem a grafia das mesmas. Não possuía consciência da existência de que tudo tem um nome, inclusive ela. Sua comunicação expressiva era restrita a gestos, por exemplo: juntar as pernas ao mesmo tempo, emitia sons e realizava um movimento descendente com o braço para demonstrar sua necessidade de ir ao banheiro; ou levantava-se, gritava, batia os pés para mostrar sua indignação em relação ao fato da camisa ter saído de dentro da calça. Utilizava diferentes tonalidades de sons para indicar a necessidade de algo ou para demonstrar insatisfação. Conduzia as pessoas no sentido de alcançar um objeto de seu desejo.

Ao longo da fase de intervenção 7G começou a se interessar pelas pessoas e pelas atividades de sala de aula. Como exemplo desta fase pode-se citar sua reação diante do crachá de identificação. Ao ser apresentado o crachá e relacionado-o com sua pessoa, a aluna demonstrou satisfação em pegá-lo. Realizou aproximação e acomodação visual e após examiná-lo em diferentes ângulos tomou a iniciativa de colocá-lo em sua roupa. Como quatro pessoas estavam com o crachá (7G, 9I, P, PR), a aluna levantou-se da cadeira e foi até sua acompanhante; pegou em sua blusa e emitiu sons altos e estridentes associados com o movimento descende de braço, solicitando um crachá para sua prima. O mesmo foi confeccionado, tendo a aluna colocado-o na roupa da prima. Este fato proporcionou satisfação na aluna, manifestada pelo sorriso e pelo dedo polegar para cima. A mãe, em abril, comentou que a filha não admitia vê-la sem o crachá (confeccionado na escola e enviado pela aluna).

Outro comportamento da aluna durante as atividades escolares consistia na imitação dos sinais realizados pela P, na ausência ou na presença de modelo. Era comum encontrá-la no refeitório ou no pátio repetindo várias vezes o mesmo sinal, introduzido recentemente.

Na avaliação final a aluna apresentou um repertório de comunicação expressiva e receptiva pautado em alguns sinais, como: banheiro, escola, casa, comida, banana, pão de queijo, bolo, sentar, brincar, cores primárias, dias da semana, entre outros. Começou a utilizar o alfabeto dactilológico para identificar pessoas do seu universo familiar. A comunicação foi um dos aspectos mais destacados pela família, conforme mostra os relatos a seguir:

Depoimento 1:

"[...] é muito difícil sair com ela. Ela não para, [...] eu não conseguia controlar ela.

Quando ela quer alguma coisa, ela bate o pé, [...] pega na mão da gente e leva até o

local [...], às vezes não consigo adivinhar o que ela quer, aí ela chora" (mãe, abril/01).

Depoimento 2

"nós queremos que ela aprenda muito. Que pare de dar birra, eu quero que a senhora seja dura com ela [...]. Nós não sabemos como ensinar ela"(pai,abril/01).

Depoimento 3

"Na ausência da prima a aluna 7G deitava no chão ou encostava as costas na parede e gritava, batia o pé no chão (esperneava)" (PR, abril/01).

Depoimento 4

"[...] Eu a coloquei dentro da Kombi. O motorista arrumou o cinto e ela ficou olhando para mim, como se dissesse não vem comigo. Ai eu não falei nada para ela não sabia como explicar [...] só dei tchau, ela ficou só olhando [...]" (mãe, maio/01).

Depoimento 5

"A 7G percebeu que tinha festa na sala ao lado da sua. Saiu e viu o bolo. Voltou para sala e tocou no meu braço e fez o sinal vamos, depois bateu palmas e fez o sinal de comer. Aí quando nós chegamos lá, eu fiquei na porta conversando [...] e ela foi entrando, quando ela não me viu, voltou e me puxou para dentro da sala" (PR,out/01)

Depoimento 6

"Incrível, a 7G perguntou para você onde que é o banheiro. Eu nunca vi minha filha fazer isso. Que lindo. Graças a Deus você a entende e ela entende você. Muito obrigado, foi Deus que fez de você a segunda mãe da 7G" (pai,nov/01)

Depoimento 7

"[...] 7G acordou cedo. Eu atrasei e não consegui arrumar ela [...]. Ela viu a Kombi

chegar e ir embora sem ela [...]. Aí ela chorou, [...] ficou desesperada, fazendo o seu sinal, Fatima. Aí, depois, ela se conformou entrou e foi para a cama"(mãe,nov/01).

Depoimento 8

"7G não dá mais birra, não bate os pés. Quando ela pega uma foto fala quem é. Faz a oração antes de comer [...]. Minha filha é outra, mudou a atitude" (mãe, nov/01).

Depoimento 9

"7G aprendeu muita coisa com você, [...]. Ela mudou tudo, o estilo de vida dela mudou. Quando eu mando ela tomar banho, ela pergunta se vai para escola [...]" (mãe, junho/02)

Depoimento 10

“agora, ela vai para a escola dominical. Lá as crianças ensaiam uma música e no domingo, as crianças vão lá na frente para apresentar. Eu deixei as outras meninas irem e segurei a 7G. Ela olhou para mim e ‘falou’ do jeito dela, que ia lá pra frente. Aí eu deixei. Ela foi e ficou na frente de todo mundo e fez tudo. Eu achei maravilhoso, lindo. Mais uma vez eu não acreditei e ela me mostrou que pode fazer” (mãe,junho/02).

Nos depoimentos dos pais nota-se a dificuldade deles em estabelecer uma comunicação com a filha: "nós não sabemos como ensinar ela"; "não falei nada, não sabia como explicar"; "eu nunca vi minha filha fazer isto". O não saber dos pais seria porque eles não tentavam, não queriam, não se esforçavam para estabelecer e manter uma comunicação com a filha? Ou existiria uma relação entre a dificuldade de comunicação com a filha e o fato da mesma ter sido privada do ambiente escolar por mais de dois anos? O fato das outras irmãs freqüentarem regularmente a escola, permanecendo às cinco horas previstas e a filha surdocega não, teria alguma relação com a deficiência de comunicação apresentada pela filha? Ou isto, refere-se ao fato das outras filhas estudarem em escolas próximas à residência, aspecto que facilita o deslocamento até a escola, sendo este, portanto uma das possíveis explicações para a situação. Enfim, muitas questões podem ser colocadas, mas a todas elas o que parece prevalecer é a discriminação e a não aceitação da família da condição real da filha surdocega. Assim, parece que não há uma preocupação na freqüência às aulas, ou na permanência da 7G na escola durante o tempo regular e definido por lei. Parece que na percepção dos pais, ela não vai aprender, portanto porque ir à escola. Porém, é importante salientar que a família aceitou matricular a filha. O retorno da criança para o ambiente escolar já é um importante passo assumido pela família.

Outro aspecto presente no segundo depoimento refere-se a postura do pai frente a conduta do profissional. Ele na condição de pai autoriza a pesquisadora a fazer uso de

recursos extremos "pode segurar firme nela [...] se for preciso pode bater". Esta postura é preocupante, por vários motivos, entre os quais: 1) fere os princípios educacionais; 2) vai contra os direitos da criança e do adolescente; 3) induz a leitura de que o ato de bater se aplica no contexto familiar; 4) o fim justifica os meios adotados.

Independente de qualquer questão e de leituras que possam ser feitas, o que precede a todas elas é o fato da criança não ouvir e apresentar dificuldades visuais, fato que influencia e interfere nas suas respostas ao ambiente imediato. O cerne do problema é a comunicação de ambos os lados. De um lado a criança buscava dizer sua palavra para solicitar atenção das pessoas. Para isto utilizava os recursos de que dispunha: choro, birra, gritos. Por outro lado, a família possuía um sistema de comunicação oral-auditivo com o qual buscava estabelecer contato com a filha. Aliado a este aspecto é importante destacar que a aluna 7G é a segunda filha, mais velha, de uma prole de cinco, fato que divide a atenção dos pais entre filhos.

No depoimento 7 há uma descrição da interação da pesquisadora com 7G em um novo ambiente (clínica de olhos). Neste espaço a aluna deixa claro que consegue discriminar os recursos de comunicação que podem ser usados e com quem. Diante da cena o pai declara "eu nunca vi minha filha fazer isto", o que evidencia a baixa expectativa do pai em relação à filha. Nesta fala o pai "qualifica" o trabalho da pesquisadora como sendo maternal, estabelecendo uma relação parental e não profissional. É interessante notar que em nenhum momento os pais destacavam a importância e a necessidade de aprenderem a Libras para se interagir melhor com a própria filha, ao invés disto é delegado o papel de segunda mãe a pesquisadora.

Nos depoimentos 5, 6, 7, 8, 9 e 10 a aluna apresenta comportamentos lingüísticos mais elaborados para expressar seus desejos e necessidades. Por exemplo: choro associado ao sinal da P. para indicar que quer ir a escola. No sétimo depoimento, a reação da mãe é de satisfação uma vez que a filha responde a sua pergunta e, ela consegue entendê-la. Quando são mostradas fotografias 7G identifica todos, o que antes não acontecia. As mudanças no comportamento comunicativo da 7G são destacadas com satisfação, no entanto não se pode concluir que a alteração ocorreu exclusivamente no comportamento da aluna, mas em todo o grupo familiar, o qual passou a buscar novos recursos para se comunicar com a filha.

Aos poucos os depoimentos vão mostrando a alteração dos meios de comunicação utilizados pela 7G, proporcionalmente a esta modificação os pais vão construindo uma nova imagem da filha, baseada nas possibilidades de desenvolvimento da mesma. É interessante notar que na medida em que a aluna passa a substituir os comportamentos primários de comunicação por meios mais elaborados, a família começa a prestar mais atenção à filha e as possibilidades de seu desenvolvimento. No entanto, ainda persistem expectativas baixas em

relação às possibilidades da filha, fato que pode ser observado no 10º depoimento no qual a mãe relata: “eu não acreditei e ela me mostrou mais uma vez que pode fazer”.

As transcrições de fita de vídeo serão apresentadas com o objetivo de exemplificar a situação de conversação mantida com a aluna 7G no espaço escolar. As transcrições estarão limitadas por uma borda obedecendo aos mesmos padrões descritos anteriormente. O primeiro episódio consiste na transcrição do comportamento apresentado pela 7G em seu primeiro dia na pesquisa. A situação consiste em sua entrada com a prima, as 8:30h (1 hora de atraso). A PR interrompeu o que estava fazendo com a 9I e foi recebê-la.

Quadro 4.10 – Transcrição do episódio 1. 7G+PR+9I, abril de 2001.

1.	(PR)	(Foi receber a aluna 7G).
2.	(PR)	- Tudo bom. Vamos tirar e guardar a mochila (PR, pega na mochila e ajuda a retirá-la do ombro). - Olha a sala, ta nova, ta tudo diferente. A cadeira, aqui oh (PR conduz a aluna até a cadeira). Não tem mais, cadeira pequena. Agora é grande.
3.	(7G)	(parada, olhando para cima, apática em relação às pessoas e ao espaço da sala).
4.	(PR)	Dá BOM DIA para ela (tocou na aluna 9I e a aproximou da aluna 7G).
5.	(7G)	Virou as costas e se afastou.
6.	(PR)	Oh, (tocou em 7G com a mão direita. Com a mão esquerda aproximou a 9I).
7.	(9I)	Abraçou a colega 7G, em seguida ficou olhando para ela.
8.	(7G)	(Ficou imóvel, não retribuiu o abraço. Olhou para cima. Após o abraço, virou-se para o outro lado e permaneceu parada olhando para cima).
9.	(PR)	Vamos arrumar a carteira para você sentar, (fala e gesto).
10.	(9I)	Aproximou-se da PR e ajudou a organizar as mesas e carteiras.
11.	(7G)	Apática em relação à organização do espaço da sala de aula.

Fonte: transcrição de um episódio da fita de nº. 1; 17/04/01.

Nesta cena a PR utiliza a fala e gestos como recursos predominantes de comunicação expressiva. Já 7G mostrava-se apática em relação aos esforços da PR, ignorando-a; olhava para cima, para baixo, para o lado oposto à PR, talvez procurando confirmar a presença da prima no espaço da sala de aula. Na 4ª. linha a PR tenta estabelecer uma interação entre as alunas, para isto chama a 9I e a mantém perto de si, depois toca na 7G. Novamente, a aluna 7G se afasta e busca ignorar a tentativa da professora, no entanto esta tocou na aluna e a trouxe para perto da 9I. Neste momento, 9I abraçou a colega. Apesar de não retribuir o gesto de carinho, 7G aceitou ser abraçada, na medida em que permaneceu imóvel. Ao término do abraço 7G se afastou em direção oposta às pessoas e, pareceu confirmar a presença da prima.

O comportamento apresentado pela 7G talvez seja decorrente de sua pouca

experiência escolar. Pressupõe-se que o ambiente da escola é novo e estranho para a aluna, neste sentido ela buscava confirmar a presença da prima na sala de aula, cuja presença tornava o espaço escolar mais seguro e confiável, aspectos fundamentais a aprendizagem do surdocego. Na ausência da prima, a aluna apresentava reações primitivas como: gritar, se jogar no chão, encostar-se na parede batendo pés, pernas e braços.

Apesar de demonstrar apatia em relação às pessoas e ao espaço da sala de aula, a aluna 7G apresentou reações favoráveis e indicativas do desejo e interesse em querer aprender. O não saber o que, como, quando e por que fazer; podem levar qualquer pessoa a ficar na expectativa, buscando algo em que se apoiar. A presença da prima foi fundamental para garantir a segurança e a estabilidade necessária para que a aprendizagem se processasse. A seguir descrever-se-á um diálogo vivenciado pela 7G com a P em agosto. Todos os participantes encontravam-se em pé de frente para a lousa. A duração desta transcrição foi de aproximadamente 3 minutos. A câmara de vídeo estava fixa na mesa, portanto não focalizou todos os movimentos e expressões corporais e faciais realizados durante a interação.

Quadro 4.11 – Transcrição do episódio 2. 7G+P+Objeto, em agosto de 2001.

- | | | |
|-----|------|--|
| 1. | (P) | VAMOS ARRUMAR PAPEL 7G, 9I (tocando nas alunas e mostrando na lousa o espaço reservado para elas). |
| 2. | (7G) | (Dispersou, distanciando-se da P e da 9I indo para o local da filmadora. Aproximou-se da câmara de vídeo, olhou a lente). |
| 3. | (P) | (Tocou na 7G chamando-a para perto da lousa. Apontou para o papel e para a aluna).
ESCREVER. |
| 4. | (7G) | (Produziu sons –unhunhu-, sorriu, balançou-se como se estivesse dançando).
ESCREVER, ESCREVER, ESCREVER. (Virou-se e foi buscar uma caneta na caixa de memória. Encontrou o seu crachá e o colocou de lado. Pegou a caneta, tirou a tampa e entregou-a para a P. Voltou-se para o espaço na lousa que havia sido reservado para ela). |
| 5. | (P) | (Pegou o crachá e chamou a atenção da 7G para o objeto, interrompendo sua iniciativa). QUEM (--?--) (Mostrou o crachá com o nome da aluna). |
| 6. | (7G) | (Sorriu, colocou a caneta dentro da caixa de memória. Segurou o crachá, olhou, tocou no próprio peito e colocou na blusa). |
| 7. | (P) | QUEM (--?--) |
| 8. | (7G) | MEU (Tocou no próprio peito). |
| 9. | (P) | NOME 7G. (sinal e alfabeto dactilológico). |
| 10. | (7G) | (Pulou, sorriu. Repetiu o sinal e a letra G, com ajuda da P). 7G. |

Fonte: transcrição de um episódio da fita n^o. 11, 15/08/01.

No Quadro 4.11 nota-se que a aluna conseguia compreender as informações

veiculadas na sala de aula, porém apresentava tendência a dispersar-se. Provavelmente, a dispersão da 7G foi decorrente de seu interesse pela câmara de vídeo em cima da mesa, objeto de interesse e curiosidade das duas alunas. Neste episódio, 7G apresentava gestos (sorrir, pular, dançar, emitir sons), como formas de comunicar sua satisfação diante da atividade. Aliado a este aspecto demonstrou compreender o significado do sinal “escrever”. Além deste aspecto, a aluna demonstrava conhecer o próprio nome e tentava imitar a pesquisadora na realização da letra inicial de seu nome através da dactilologia, o que conseguiu com ajuda. Nota-se, neste exemplo, a importância dos gestos, da Libras, da ajuda co-ativa na realização de letras ou/e sinais. Além disto, foi possível visualizar a presença de três fases da abordagem co-ativa: movimento co-ativo, imitação e gesto, todas promovendo condições favorecedoras da interação. Ressalta-se que a P. apoiava e buscava expandir o acesso da 7G aos recursos de comunicação, ao mesmo tempo, que incentiva e motiva a aluna em suas iniciativas de elocução. Ao comparar o Quadro 4.10 com o Quadro 4.11, verifica-se um salto qualitativo no comportamento da 7G em relação à comunicação e ao seu interesse pelo ambiente escolar. Este interesse pode ser observado nas transcrições apresentadas a seguir:

Quadro 4.12 – Transcrição do comentário espontâneo da aluna 7G, agosto/01.

- | | | |
|----|------|---|
| 1. | (P) | SENTAR (conduziu a aluna até o local). |
| 2. | (7G) | SENTAR IGUAL. IGUAL. (fez o sinal de sentar e apontou para ela e para a P., em seguida fez o sinal de igual) |
| 3. | (P) | CERTO (--!--) IGUAL FATIMA, 7G SENTAR (elogiou a iniciativa da aluna, repetindo a seqüência de sinais realizada pela aluna) |
| 4. | (7G) | IGUAL. (Repetiu o sinal igual e sorriu). |
| 5. | (P) | CERTO (--!--) Parabéns (--!--) 7G INTELIGENTE (--!--) |
| 6. | (7G) | Sorriu. |

Fonte: transcrição de um episódio da fita n^o. 11, 15/08/01.

Quadro 4.13 – Transcrição da iniciativa de conversação da aluna 7G, agosto/01

- | | | |
|----|------|--|
| 1. | (7G) | COMER, COMER, VOVÓ, VOVÓ (tocou na P. e fez os sinais). |
| 2. | (P) | VOCÊ QUER COMER |
| 3. | (7G) | COMER, COMER. |
| 4. | (P) | ACABAR. PODE COMER. |
| 5. | (7G) | (Levantou-se e ao invés de pegar seu lanche, pegou a jarra e as taças para brincar.) |
| 6. | (P) | Você QUER BRINCAR (--?--) PODE. |
| 7. | (7G) | (Pegou os brinquedos, serviu a 9I, depois a P.). |
| 8. | (P) | OBRIGADA, unh (--!--) GOSTOSO (--!--). |
| 9. | (7G) | Sorriu e foi servir a 9I |

Fonte: transcrição de um episódio da fita n^o. 12, 29/08/01.

Quadro 4.14 – Transcrição da iniciativa da aluna 7G em recompensar seu interlocutor.

1.	(PR)	orienta a aluna 7G a contornar uma letra.
2.	(7G)	segue as orientações recebidas.
3.	(PR)	CERTO! Jóia. AGORA VAMOS FAZER isto.
4.	(7G)	Olha para o lado e percebe que a pesquisadora levantou os braços, balançou-os e bateu palmas para o desempenho obtido pela 9I. Ao ver os movimento da pesquisadora a aluna 7G a imitou; em seguida observou a reação da 9I. Observou que 9I levantou-se e abraçou a pesquisadora, 7G levantou e dirigiu-se para a PR e a abraçou, imitando a aluna 9I.
5.	(PR)	Ah, você também quer abraçar. Ta bom (sorriu e retribuiu o abraço).

Fonte: transcrição de um episódio da fita nº. 12, 29/08/01.

Nestes exemplos fica claro que a aluna começava a apresentar autonomia no seu comportamento comunicativo. Percebe-se no contexto descrito no Quadro 4.13 que a aluna utilizava-se de sinais “comer” e “vovó” para designar uma situação peculiar, ou seja, usava o sinal comer para o ato de beber; e, vovó para demonstrar a ação de segurar a taça em miniatura e levá-la aos lábios. Neste caso, o processo de aquisição de vocabulário em sinais passa pelo mesmo processo de aprendizagem da fala. Assim, inicialmente, uma palavra ou sinal serve para se referir a coisas diferentes, posteriormente que a distinção vai sendo realizada, conforme destaca Vygotsky no séc XIX a respeito do desenvolvimento da linguagem. Outra interpretação do diálogo do Quadro 4.13 refere-se à utilização da função dos objetos, brinquedos, realizada com indicativo ou referente do objeto em sua ausência, fato defendido por van Dijk (1989). Com esta ação, ela criou e reproduziu em sua ação comportamentos sociais, os quais provavelmente já foram presenciados. A mesma análise se aplica a transcrição do Quadro 4.14, no qual a aluna observava os movimentos da P e da 9I e, em seguida os imitava.

O próximo episódio aconteceu no dia 12/12/01, em sala de aula. A atividade consistia em pegar objetos em miniatura e identificá-los, guardando-os em seguida após solicitação do adulto. Esta atividade visava avaliar se a 7G conseguia seguir ordens simples como pegar e guardar e, se conseguia identificar os objetos pelos sinais correspondentes ou por gestos indicativos da função natural próprio do objeto.

Quadro 4.15 - Transcrição do episódio 3. 7G+P+PR+Objeto, em dezembro de 2001.

1.	(P)	CASA. CASA. CASA. CASA. (apontando para o objeto e realizando o sinal).
2.	(7G)	(Balançou afirmativamente a cabeça. Pegou o objeto aproximou-o do olho direito, depois ficou olhando para cima).
3.	(P)	AGORA GUARDAR CASA. GUARDAR CASA. PEGA GUARDA. (tocou na aluna e a orientou).
4.	(7G)	(Ficou olhando. Colocou a casa na mesa e foi buscar outro objeto).
5.	(P)	NÃO. GUARDAR CASA. PEGAR. GUARDAR (pegou na mão da aluna e guardou o objeto). CERTO. 7G. GUARDAR CASA. (Bateu palmas).
6.	(7G)	CASA. CASA. CASA. (repetiu o sinal).
7.	(P)	AGORA PEGAR RELÓGIO. PEGAR RELÓGIO. PEGAR. (sinal)
8.	(7G)	NÃO. (com o dedo indicador).
9.	(P)	PEGAR RELÓGIO. PEGAR.
10.	(7G)	(Pegou um objeto e colocou-o dentro da caixa, guardando-o).
11.	(P)	NÃO.
12.	(7G)	(Guardou as mãos em baixo da mesa).
13.	(P)	PEGAR RELÓGIO. R - RELÓGIO. RELÓGIO.(Pegou o objeto e mostrou para a aluna)
14.	(7G)	(Pegou e olhou).
15.	(P)	R-RELÓGIO. RELÓGIO. RELÓGIO.
16.	(7G)	NÃO. (cabeça).
17.	(P)	RELÓGIO. RELÓGIO. R-RELÓGIO.
18.	(7G)	SIM. (movimento de cabeça).
19.	(P)	GUARDAR RELÓGIO (apontando para a caixa).
20.	(7G)	(Entregou o relógio para a PR).
21.	(P)	É seu?
22.	(PR)	É.
23.	(P)	CERTO 7G

Fonte: transcrição de um episódio da fita de número 15, 12/11/2001.

O Quadro 4.15 ilustra o predomínio de gestos naturais na comunicação expressiva da 7G. Atos como: balançar a cabeça para sim ou não, balançar o dedo indicador para não; estavam sempre presentes no comportamento da aluna, provavelmente seus significados foram assimilados no convívio social. Quando guarda as mãos, linha 12, ela poderia estar expressando: “eu não quero pegar o relógio, por que eu não sei o que é isto”; ou, “não quero mais pegar objetos dentro da caixa”; ou ainda, “eu não posso guardá-lo, porque ele é da PR”. Nesta participação a aluna conseguiu compreender as trocas de turnos, porém não alterou o padrão e o tema da conversa. Talvez o aspecto mais importante neste episódio refere-se ao

fato de entregar o relógio para a PR, demonstrando com este ato que é observadora, percebe detalhes, entre eles: o relógio da professora.

Comparação entre o desempenho em linguagem das duas alunas.

Comparando os resultados das alunas 9I e 7G pode-se notar que ao longo do processo de intervenção, elas obtiveram ganhos significativos em termos do desenvolvimento de recursos alternativos de comunicação receptiva e expressiva. Nota-se também o reconhecimento da família do progresso de suas filhas com repercussão na vida cotidiana familiar. Além disto, as situações descritas e analisadas nos dois casos evidenciaram a contribuição da abordagem co-ativa no desenvolvimento da comunicação nas alunas.

A presença dos objetos de referências possibilitou condições no contexto imediato que otimizou a conversação. Segundo Bruner (1976), no início do desenvolvimento da interação a referência se torna à essência da comunicação interpessoal e da ação. Neste processo, é importante considerar e respeitar o ritmo, a forma e o conteúdo das capacidades receptivas e expressivas das alunas. Aliado a este dado, durante a pesquisa notou a importância de referir-se aos objetos antes de apresentá-los. Com isto, dirigia-se a atenção das alunas para algo já identificado a partir do gesto, do sinal e, até mesmo, do próprio nome do objeto. Caso contrário a atenção das alunas era dividida entre o objeto e o interlocutor. Além do objeto de referência, os movimentos co-ativos utilizados na exposição de uma nova situação se mostraram úteis.

Avaliação do desenvolvimento da área de socialização das alunas 9I e 7G

O processo de socialização é entendido como a habilidade das alunas em estabelecer e manter interações com seu ambiente físico e humano, mediante convenções culturalmente estabelecidas como, por exemplo: pedir desculpas, dizer obrigada, de nada, pedir licença, bom dia, oi. Com base nestes aspectos avaliou-se 48 itens referentes a socialização (Apêndice G).

Aluna 9I

Em 54% dos itens avaliados a aluna 9I obteve baixo desempenho, não se constatou médio desempenho em nenhum item; em 46%, alto. Em agosto, a aluna obteve baixo

desempenho em 4% dos itens avaliados, de desempenho médio em 6% e alto em 90%. Em dezembro apresentou médio desempenho em 8% dos itens avaliados e em 92%, alto. Ao cruzar estes dados com as informações da avaliação da linguagem pode-se perceber que há uma relação direta entre competência de comunicação receptiva e expressiva com o processo de socialização. A Figura 4.18 apresenta os dados obtidos pela 9I em socialização.

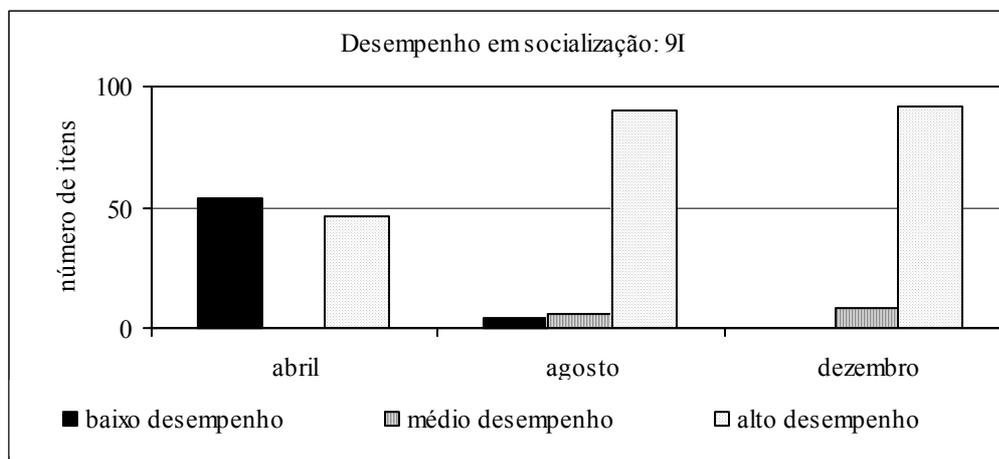


Figura 4.18 - Frequência do desempenho da aluna 9I em socialização. Fonte: Apêndice G.

Durante o período de avaliação inicial e no primeiro mês da fase de intervenção a 9I evitava conversar com outras pessoas com as quais não tivesse contato cotidiano. Em geral, quando as pessoas da escola a cumprimentavam ela não o retribuía. Condutas sociais como pedir desculpas, agradecer, pedir licença, não faziam parte do repertório social da aluna. Apesar de estar com 9 anos de idade, 9I não tinha consciência de sua própria idade e do significado cultural da data de aniversário. Todos estes aspectos foram gradativamente sendo incorporados pela aluna em seu cotidiano escolar e familiar. Comportamentos como o ato de pedir desculpas e agradecer, compartilhar novos vocabulários e experiências vivenciadas em outros ambientes sociais com seus familiares e amigos, foram alguns dos aspectos destacados pela família conforme mostra os relatos a seguir:

Depoimento 1

"ela fica cantando as músicas daqui (escola) no banheiro. Tenta ensinar para a irmã, para a coleginha do lado. Ela gosta da música da viola [...]" (mãe, maio/01).

Depoimento 2

"Sabe os álbuns de fotos que você deixou ela trazer para casa,[...] ela pegou, olhou os três e separou as fotos que ela mais gostou e colocou todas em um álbum e mostrou esse álbum para todo mundo que aparecia lá em casa [...]" (mãe, julho/01).

Depoimento 3

"9I levou as fotos e a fita para casa da vó [...] A fita, todo mundo teve que assistir e quando aparecia você (P) a 9I beijava a TV, virava para nós e falava que você era a professora dela, fazia seu sinal, ria, gargalhava [...]" (mãe, agosto/01).

Depoimento 4

"[...] a 9I lá em casa, sabe quando ela faz alguma coisa errada [...], antes ela vinha brigar com a gente [...]. Agora, ela não briga [...], pede **“desculpa”**. Antes ela não tava nem aí. Quando alguém agradece alguma coisa para ela; ela fala **“de nada”**. Quando alguém faz qualquer coisa que ela pede, ela **diz “obrigada”** [...]" (mãe, agosto/01).

Depoimento 5

"[...] a 9I queria que eu cantasse com ela lá em casa as músicas da escola. Aquela "LOUVADO SEJA MEU SENHOR", ela não esqueceu nada [...]"(mãe, agosto/01).

Depoimento 6

"A 9I quando chega em casa ela almoça e corre para fazer a tarefa de casa. Aí ela tira as coisas de cima da mesa, senta e começa a fazer os exercícios. Quando ela não sabe, ela chama a irmã, o irmão, o pai, ou, eu"(mãe, agosto/01).

Depoimento 7

"Eu tentei explicar para 9I, a idade dela, fiz tudo o que você fez desde o nascimento dela até os nove anos [...]. No final, ela falou que eu estava certa, que eu expliquei certo, que eu era inteligente, levantou e me abraçou, beijou e agradeceu [...]"(mãe, setembro/01).

Depoimento 8

“9I fez até o terceiro exercício na máquina Braille. Ela está empolgada com a máquina e quer ensinar para todo mundo em casa [...] (mãe, novembro/01)”.

Nos depoimentos mencionados percebe-se que a 9I gradualmente ampliava seu vocabulário em sinais, em palavras por meio da soletração manual, Tadoma, toque e objetos de referência. Esta aprendizagem ocorria de forma natural e distinta, ou seja, pelo ato de acompanhar as músicas de entrada, pela apresentação de algum conteúdo novo, através da dramatização de histórias infantis, de passeios. É interessante notar que a aluna 9I apresentava uma necessidade de compartilhar e, ao mesmo tempo, ensinar a família às novas aprendizagens. O ato de compartilhar e de ensinar o outro o código de comunicação utilizado foi observado também nas interações da aluna 9I durante o recreio. Neste período, a aluna 9I buscava ensinar às crianças cegas o alfabeto manual. O procedimento adotado pela aluna consistia em: 1) pegava na mão da colega cega; 2) configurava a mão em uma letra específica, em geral as letras correspondiam ao próprio nome da aluna 9I; 3) levava a mão configurada

da colega até seu peito, evidenciando que aquela letra fazia parte do seu nome.

Em todos os depoimentos nota-se que a aluna 9I possuía entusiasmo e motivação própria em seu processo de aprendizagem. Para tanto, treinava os recursos de comunicação em diferentes locais e situações sem ser preciso instigá-la ou motivá-la a esta ação. O uso dos recursos e o ato de compartilhar dos mesmos foram processos espontâneos e naturais. Este aspecto sugeria que a aluna 9I, assim como todo o ser humano segundo Chomsky (1975), apresenta uma propensão muito forte para compartilhar as experiências vivenciadas e negociar os códigos de comunicação, mesmo que estes sejam distintos da modalidade oral-auditiva.

Aluna 7G

A aluna 7G obteve baixo desempenho em 85% dos itens avaliados, não se constatou médio desempenho, em 15%, alto. Estes dados mostraram o resultado das restrições decorrentes dos efeitos negativos da surdocegueira, principalmente, no que se refere aos recursos de comunicação expressiva. Isto decorre da surdocegueira influenciar e determinar qualitativamente e quantitativamente as interações, uma vez que altera os canais sensoriais de acesso e de expressão das informações, interferindo, portanto no principal instrumento da socialização. Ao longo do processo de intervenção a aluna apresentou uma alteração progressiva em termos de conquistas no âmbito social. Assim, em agosto a aluna obteve em baixo desempenho 36% dos itens avaliados, em 33% desempenho médio e em 31% alto. Em dezembro a aluna alcançou em baixo desempenho 19% nos itens avaliados, em 31% desempenho médio e em 50%, alto. A Figura 4.19 apresenta as respostas obtidas pela 7G,

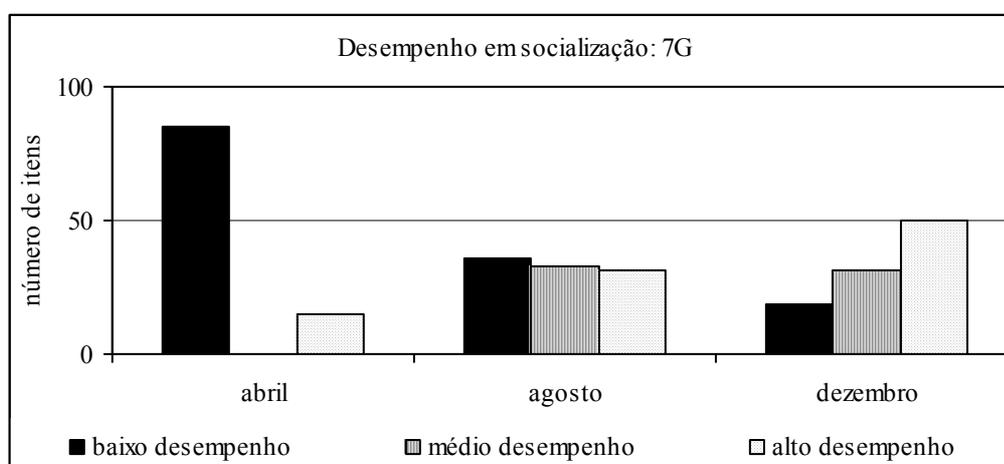


Figura 4.19 -Frequência do desempenho da aluna 7G em socialização. Fonte:Apêndice G.

A aluna 7G inicialmente, apresentava comportamentos considerados socialmente

inadequados, entre eles: jogar-se no chão, espernear, gritar, bater os pés, produzir sons estridentes, manter a porta aberta ao utilizar o banheiro, independente do espaço que se encontra a aluna tinha o hábito de levantar a roupa e organizar as peças do vestuário de baixo. Fazia uso do gesto do dedo polegar para cima ou para baixo para demonstrar satisfação ou insatisfação. Mostrava-se apática em relação às pessoas e ao ambiente escolar e apresentava baixa capacidade de concentração para participar das atividades propostas. Estes comportamentos foram alterando ao longo da intervenção, uma vez que a aluna passou a demonstrar interesse pelas atividades e pelas pessoas, bem como passou a apresentar comportamentos socialmente aceitos e valorizados, como: cumprimentar as pessoas, direcionar o olhar para seu interlocutor, compartilhar o mesmo objeto de interesse (atenção compartilhada), respeitar as regras dos jogos propostos durante a intervenção. Os relatos da família, descritos a seguir, exemplificam as mudanças no comportamento da 7G,

Depoimento 1

"A 7G se desenvolveu demais. Tudo o que ela aprende aqui (escola), chega lá em casa ela faz, mostra, tá mais calma, corrige as irmãs, não grita mais, não bate, não chuta, não rola. A nossa filha melhorou muito estudando aqui" (pai, maio/01).

Depoimento 2

"[...] Eu coloquei a 7G dentro da Kombi. O motorista arrumou o cinto e ela ficou olhando para mim, como se dissesse: Não vem comigo. Aí eu não falei nada para ela. Não sabia como explicar que ela iria sozinha e depois voltava. Só dei tchau, ela ficou só olhando. Ficou quietinha, esperando. Eu fiquei com medo, mas ela foi."(mãe, agosto/01)

Depoimento 3

"A 7G não dá mais birra, não bate os pés. Quando ela pega uma foto fala quem é. Faz a oração antes de comer [...]. Minha filha agora é outra, mudou a atitude. Ela pegou álbum de fotos, identificou todo mundo; antes ela só olhava as fotos e não comentava nada. Agora ela olha e fala papai; aponta, toca na pessoa."(mãe, novembro/01).

Depoimento 4

"Ela tá vendo a lua, leva eu, o pai lá fora e aponta para a Lua" (mãe, janeiro/02).

Os depoimentos realizados pela família mostram o reconhecimento das capacidades da filha, com ênfase na redução dos comportamentos comunicativos elementares (birras, chute, gritos). Os pais passaram a ter e a dar mais atenção para 7G, mesmo tendo poucos recursos de comunicação alternativa, começaram a buscar descobrir e a construir condições mais adequadas de interação com a filha.

Em algumas falas é relatado o fato da aluna conseguir discriminar e identificar

fotografias. O importante neste processo é que a família começa a alterar sua postura frente à filha. Se antes não sabiam como ensinar, agora estão dispostos a aprender por tentativas de ensaio e erro. Parece que há uma alteração positiva na relação dos pais com a 7G, eles passaram a acreditar em seu desenvolvimento e nas possibilidades e potencialidades que ela pode vir a alcançar com a presença e ajuda de todos.

O mecanismo que contribuiu com a mudança das ações comportamentais e de conduta da aluna pode ter sido sua participação na pesquisa. A realização do trabalho com a criança e com a família de forma simultânea, pode ter contribuído para a modificação do contexto familiar em relação ao desenvolvimento da criança surdocega, uma vez que possibilitou aos participantes (aluna e família) conhecer formas específicas e alternativas de comunicação, aspecto que maximizou as potencialidades interativas da 7G com seu ambiente.

Comparação entre o desempenho em socialização das duas alunas.

Em ambos os casos houve uma relação direta entre as condições e os recursos de comunicação receptiva e expressiva com o ambiente físico e humano. A restrição dos recursos de comunicação alterava os padrões de interação social. Na medida em que se ampliavam os recursos de comunicação melhoravam-se as condições de socialização, fato observado no desempenho de ambas as alunas, com ganhos significativos e progressivos nos dois casos.

Avaliação do desempenho na área cognitiva das alunas 9I e 7G.

Compreende-se por processo cognitivo o estudo de como a criança lida com as situações de aprendizagem, tais como: resolve os problemas diários, negocia significados e situações, resolve uma tarefa proposta. Com base neste pressuposto, pretendia-se conhecer e avaliar 51 itens (Apêndice H) relacionados à atividade cognitiva.

Aluna 9I.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, em abril, a aluna 9I apresentou baixo desempenho em 51% dos itens avaliados, em 2% desempenho médio e em 47%, alto. Durante a intervenção apresentou ganhos significativos, alcançando em agosto médio desempenho em 29% dos itens avaliados e em 71%, alto. Em dezembro a progressão da aluna atingiu níveis satisfatórios ampliando o resultado obtido para 98% de alto desempenho nos itens avaliados. Estes resultados são compatíveis com os dados obtidos nas áreas de linguagem e socialização. Assim, ao ser avaliada em abril nestas áreas a aluna apresentou baixo desempenho em 50%

dos itens avaliados, alterando os resultados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, e chegando a níveis satisfatórios na avaliação realizada em dezembro, alcançando quase 100% de aproveitamento. A Figura 4.20 evidencia o desempenho da aluna nas avaliações realizadas.

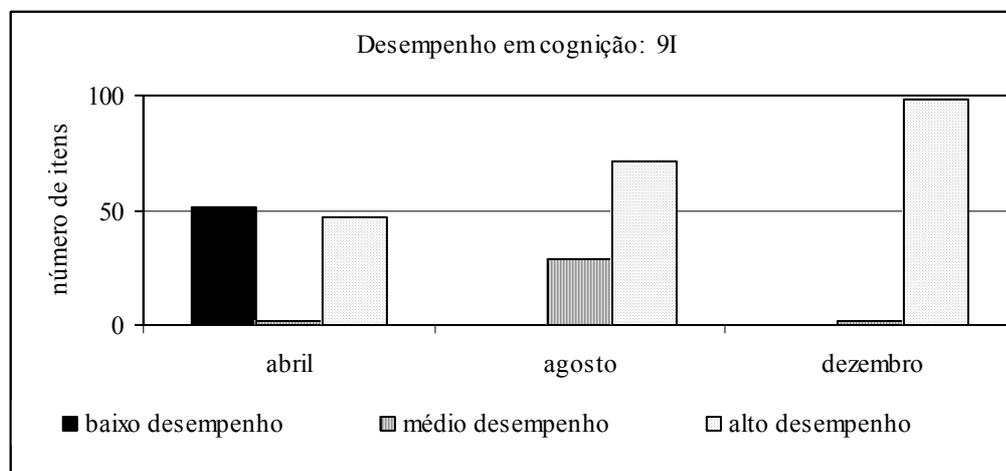


Figura 4.20 - Frequência do desempenho da aluna 9I em cognição. Fonte: Apêndice H.

Durante a avaliação inicial a aluna 9I demonstrou pouco interesse nas atividades relacionadas a: leitura, escrita em tinta e no sistema Braille e noções de matemática. Segundo a PR a aluna se cansava rápido “é trinta minutos; eu já até contei; 30 minutos ela tá mais que cansada” (PR, abril/01). A aluna demonstrou conhecer todo o alfabeto ocidental e dactilológico. Parece que sua experiência prévia com leitura consistia na decodificação dactilológica de palavras. Desta forma, a reação da aluna diante de uma tarefa que envolvia leitura, consistia em olhar as letras em tinta ou em Braille e realizar sua representação através do alfabeto dactilológico. Quanto ao registro escrito, não apresentou iniciativa para realizar algum registro. Restringia suas atividades de escrita a transcrição de palavras soletradas pela professora. Em relação aos conhecimentos relacionados aos conceitos matemáticos 9I apresentou domínio na seriação e classificação de objetos segundo cor, forma e função, desde que tivesse sido dado anteriormente um exemplo. Não apresentou conhecimento prévio em relação a agrupamentos nas bases 3 e 5. Apresentou dificuldades também em relação a orientação temporal (ontem, hoje, amanhã), seqüência cíclica dos dias da semana e ao significado da própria data de nascimento. Ao longo da intervenção, começou a se envolver com: a) os recursos de leitura e escrita demonstrando interesse e curiosidade em descobrir novos nomes de pessoas, objetos, situações; b) as situações de sala de aula; c) as atividades; d) o desenvolvimento da fala através do Tadoma. Esta mudança no comportamento da aluna é destacada pela família em seus depoimentos, conforme mostra as falas descritas a seguir:

Depoimento 1

"Ela fez a pecinha para o pai, para a irmã, para o irmão. Fez direitinho, toda feliz. [...] ela fez uma cartinha para você (P) dobrou e colocou dentro de um envelope e me deu [...]. Ela quer saber o nome de tudo, agora" (mãe, maio/01).

Depoimento 2

"A 9I durante a greve de ônibus, batia o dedo no rumo do relógio e perguntava - Que horas vamos, Fatima. Eu explicava que não tinha ônibus. Ela pegava o telefone e dizia que ia ligar para você, disse que ia chorar, saudades" (mãe, maio/01).

Depoimento 3

"A 9I anda escrevendo, rabiscando papel e pedindo para eu (mãe) ler. Eu olho o que ela fez e falo não. Como eu vou ler rabisco, não consigo identificar nada" (mãe, ago/01).

Depoimento 4

"A 9I leu na revista a palavra UM, fez dactilologia, Braille e ficou a tarde toda falando UM, UM... toda feliz. Mostrou o nome para todo mundo. O Levi ficou muito feliz de ter participado da sua aula, de ter brincado de matemática. Ele agora entendeu porque usa dois dados e não apenas um [...]" (mãe, ago/01).

Depoimento 5

"A 9I [...] pega as revistas que você deu para ela e fica olhando e procurando letras e palavras que dá para ler; aí ela faz as letras com a mão, fala e depois pega a canetinha e faz os pontos em Braille. Ela fica muito tempo assim" (mãe, ago/01).

Depoimento 6

"A 9I gostou demais do quadro-giz que você deu para ela. Agora ela quer só escrever, passa o dia escrevendo. Não quis saber do caderno [...]" (mãe, ago/01).

Depoimento 7

"Ela adorou a lupa. Você precisa ver, ela pegou os gibis que você deu para ela e está olhando página por página com a lupa [...]" (mãe, set/01).

Depoimento 8

"Todo dia ela pergunta quantos dias faltam para ela ir para a escola"(mãe, set/01).

Depoimento 9

"Hoje ela pegou a ficha com o nome sexta-feira e disse que teria escola"(mãe, nov/01).

Depoimento 10

"Hoje a 9I queria a pasta que você deu para ela, falou que era da Fatima, fez a cor da pasta, a tampa e o jeito de abrir a pasta de elástico. Aí eu consegui entender o que ela queria, fui e peguei. Falou que eu era inteligente, beijou, abraçou" (mãe, nov/01).

Depoimento 11

"A 9I esta muito empolgada com as letrinhas em Braille que você deu para ela [...]. Ela quer que eu aprenda o Braille, fica tentando me ensinar o tempo todo" (mãe, nov/01).

Depoimento 12

"[...] ela ta lendo os nomes que você pregou lá em casa. Ela chega na mesa, no sofá, no tapete, no armário, na geladeira, na gaveta e lê letra por letra, as letras que ela não sabe; faz não com o dedinho [...]" (mãe, dez/01).

Depoimento 13

"A 9I acorda a gente falando [...]. Já brincou [...] recortou as fichas. Já desenhou no caderno [...]. Pegou as cartinhas do Braille [...]" (mãe,dez/01).

Nos depoimentos mencionados percebe-se que a aluna 9I apresentava interesse, atenção, persistência, memória e motivação em aprender, uma vez que dava continuidade em casa as atividades vivenciadas na escola. Assim, no primeiro comentário da mãe nota-se que a aluna conseguia abstrair, reter e representar seqüências de ações de uma história com oito cenas. É importante destacar o interesse da família em assistir a dramatização da filha e mais do que isto da iniciativa da irmã em representar a história. Este fato evidencia o compromisso, a cumplicidade desta família em relação ao desenvolvimento da 9I.

É possível observar nas falas que a aluna 9I combinava informações, símbolos, sons e retina características dos objetos manipulados e as usava em sua ausência. Interagia com material de leitura e escrita, com ou sem a presença de adultos. Buscava no material de leitura localizar palavras e letras conhecidas, adaptadas ao seu campo visual, ao encontrá-las realizava a decodificação fônica, dactilológico e a transcrição para o Braille, às vezes realizava garatujas representando a escrita cursiva. Com isto a aluna realizava, sem orientação, exercício de fixação dos sistemas de escritas, no caso, Braille e alfabético.

Os rabiscos relatados pela mãe no terceiro depoimento representavam a tentativa da aluna de imitar o comportamento da pesquisadora na sala de aula, onde se realizavam anotações no verso das atividades concluídas pela aluna. Além do mais, pode-se ver estes rabiscos com a primeira fase da escrita descrita por Luria (Vygotsky *et al.* 1988) e Ferreira (1991). Porém, vale ressaltar que a aluna faz uso do sistema Braille e de letras caixa alta (maiúsculas) no registro de palavras e frases conhecidas e trabalhadas na escola.

Os depoimentos 8, 9 e 12 evidenciam que a 9I passou a ter noção de tempo e que este tempo era organizado em dias. Assim, independente da presença dos pais na orientação dos dias da semana à aluna buscava explorar o material e usava-o no sentido de se orientar em

relação ao tempo. Este fato indica um progresso uma vez que a aluna durante a avaliação inicial não apresentou conhecimento prévio do calendário.

Apresentar-se-á a análise de algumas produções pictográficas e gráficas realizadas pela aluna 9I durante o período de coleta de dados. Os registros foram selecionados referem-se às produções da representação do corpo humano, realizadas no mês de agosto. Utilizaram-se as figuras produzidas no mês de agosto para evidenciar além do desenho, a escrita ampliada realizada pela 9I. Os trabalhos anteriores são equivalentes aos apresentados no segundo semestre. A seguir as Figuras 4.21(a) (b); 4.22 (a) (b); 4.23 (a) (b) e 4.24.

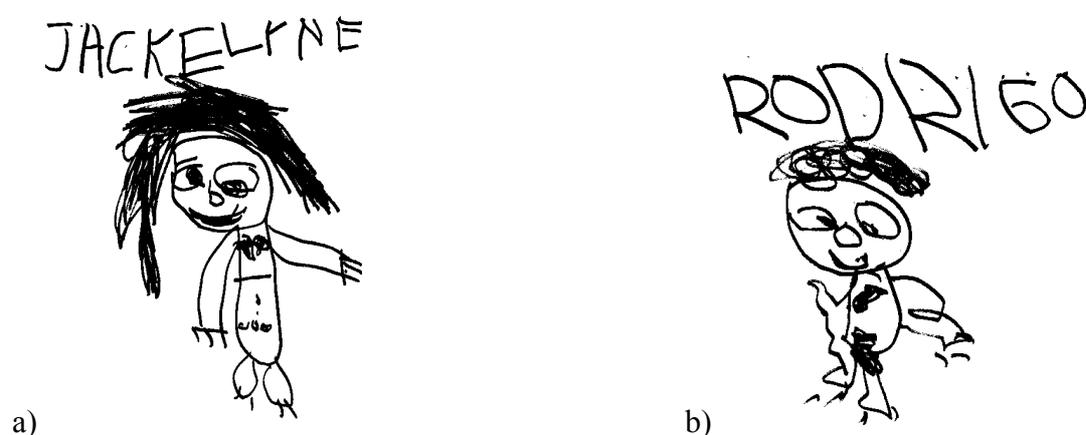


Figura 4.21 – Representação espontânea da imagem corporal feminina (a) e masculina (b). Realizado pela aluna 9I em 15/08/01, sem ajuda.

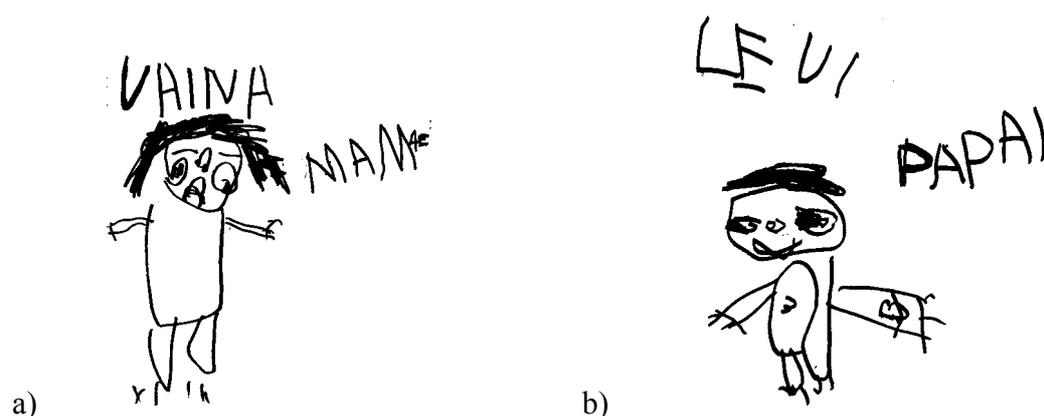


Figura 4.22 – Desenho espontâneo da figura feminina (a) e masculina (b), em 15/08/01, sem ajuda.



Figura 4.23 - Representação espontânea da imagem corporal feminina (a) e (b), em 15/09/01, sem ajuda.



Figura 4.24 - Representação espontânea da própria imagem corporal. Realizado em 03/06/02, sem ajuda.

As Figuras 4.21 “a” e “b” representavam os irmãos da 9I. Nota-se nestes desenhos as distinções entre a figura feminina da masculina. Já as Figuras 4.22 “a” e “b” representavam o desenho dos pais da aluna, novamente retratam a distinção entre o gênero masculino e feminino. Estas Figuras foram realizadas após o desenvolvimento do tema família. Enquanto as Figuras 4.23 “a” e “b”, representavam a PR e a colega 7G, realizadas em setembro, após atividade envolvendo o corpo humano. Por fim, a Figura 4.24 representa o auto-retrato realizado pela 9I em junho de 2002.

Os desenhos apresentados nas Figuras 4.21 a 4.23 expressam: a) desproporcionalidade nos traços, b) falta do registro de partes do corpo, no caso dos sete exemplos há ausência do registro da orelha: c) prejuízo das junções das partes do corpo ou do tamanho das mesmas; d) distorção da forma presente na Figura 4.22 “b”; e) traços distintos da figura masculina em relação à feminina, através do desenho da genitália masculina (Fig. 4.21 “b”) e dos seios (Fig. 4.21 “a”); f) presença de acessórios como chapéu e relógio (Fig. 4.22 “b”) e cinto (Fig. 4.22 “a”); g) cabelo comprido para as figuras femininas e, curtos para masculina. Estes dados corroboram com os estudos desenvolvidos por Fernandez e Loureiro (1990).

É interessante notar que apesar do comprometimento visual a 9I conseguia realizar

desenhos que podem ser identificados por qualquer pessoa como sendo uma representação do corpo humano, uma vez que contém cabeça, tronco e membros. Provavelmente, a distorção da forma presente na Fig. 4.21 “a” e “b” decorre da própria dificuldade visual, o mesmo se nota na Fig. 4.22 “a” e “b”, 4.23 “a” e “b”.

A Figura 4.24 apresenta uma distribuição mais proporcional. A aluna registrou duas vezes a bandeira do Brasil, na época acontecia a jogos da copa do mundo. Desta forma, a aluna busca registrar uma situação vivenciada e não apenas a sua representação.

Vale ressaltar que as Fig. 4.22 “a” e “b” além do nome das pessoas, a aluna registrou, também, o papel social delas (mamãe e papai). Talvez a presença dos nomes próprios e da função social assumida por eles na vida cotidiana seja decorrente do trabalho com as palavras papai e mamãe no contexto escolar. Enquanto as palavras irmão e irmã, praticamente não foram utilizadas, tendo sido substituídas pelo sinal correspondente. Este aspecto ilustra a afirmação de Luria (1978), ao defender a importância de se ensinar à palavra para o surdo, uma vez que os sinais proporcionam o acesso apenas aos conceitos normais à experiência visual. Provavelmente, o fato de ter sido trabalhado a palavra mamãe através dos recursos de comunicação (Tadoma, dactilológico, escrita, sinais), pode ter possibilitado abstração do significado da palavra, o mesmo não ocorrendo com a palavra irmão. Será que ao enfatizar a palavra (falada, soletrada por meio da dactilologia e escrita) os ganhos em termos acadêmicos para surdos e surdocegos será maior do que usando predominantemente os sinais? Esta é uma questão que precisa ser investigada.

Visualiza-se nos desenhos a presença do registro escrito ampliado com a função indicativa de quem foi representado. É interessante notar que em agosto a aluna utilizou apenas o registro com letras do sistema alfabético e em setembro, acrescentou o Braille, marcando os pontos com a caneta. Aliado a este registro utilizou, também, a escrita cursiva (rabiscos – realizados no sentido da direita para a esquerda), presente na Figura 4.21 “b”. Quando a aluna 9I. foi questionada sobre o significado da escrita cursiva, disse que era igual a do lado, realizada em Braille. Portanto, as garatujas possuíam significado para ela e, neste sentido, representavam uma forma a mais de registro com códigos não convencionais.

A Figura 4.25 representa uma atividade na qual a aluna realizou a transcrição do Braille para escrita ampliada. Para a realização desta atividade utilizou-se uma folha com pauta adaptada na qual haviam sido registradas nove palavras em Braille. Esta atividade foi realizada em 09 de abril de 2001, pela PR e acompanhada pela pesquisadora. As palavras representavam o nome dos objetos que constavam no material denominado de "Gaveteiro alfabético - Laramara". Toda a atividade de transcrição foi realizada com ajuda da PR.

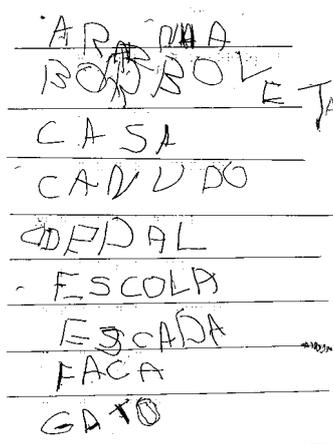


Figura 4.25 – Modelo de atividade em folha e papel com pautas adaptadas.

Ao analisar a atividade realizada percebe-se que a aluna escreveu as letras segundo as formas convencionais, portanto de acesso às pessoas videntes. A aluna não encontrou dificuldades para realizar a transcrição de um sistema de escrita para outro. Em outras palavras, não há dificuldade de realizar cópia. Cabem aqui várias questões, entre elas: será que ao realizar transcrições a aluna conseguia abstrair o significado das palavras, as quais simbolizavam objetos concretos que podem ser manipulados? Ou, seria esta, apenas uma atividade com a finalidade de exercitar a coordenação viso-motora, na qual a aluna identificava as letras em Braille e localizava-se, especialmente, na folha pautada para transcrevê-las? Considerou-se esta modalidade de atividade como uma forma para estimular o resíduo visual da aluna. Acreditava-se que mesmo a pessoa sendo considerada legalmente cega, ela ainda não é, portanto se faz necessário respeitar esta condição e estimular o resíduo presente. Observa-se, também, na Figura 4.25 que a aluna apresentava dificuldade apenas no uso do espaço superior da folha, havendo sobreposição de letras. Este fato pode ser decorrente da característica de seu campo visual. Os “rabiscos” que apareceram na parte inferior esquerda da folha foram feitos pela aluna em 03/10/01, e representavam seu próprio nome, escrito de forma diferente.

A Figura 4.26 representa uma escrita espontânea da história da Luíza. A disposição das palavras em forma de lista foi feita pela aluna, talvez em decorrência de experiências prévias. Neste registro há letras e pseudoletas. Ao ser questionada sobre sua produção, solicitando a leitura da mesma, a aluna ficou parada olhando para a pesquisadora. Diante desta reação a pesquisadora elogiou o trabalho realizado, comentando que ela tinha escrito a história da “Luíza” (o que foi solicitado). A aluna se descontraíu, abraçou e beijou a

pesquisadora. O comportamento apresentado pela aluna é próprio dos alunos que tem medo de errar, de não serem compreendidos ou de terem realizado uma tarefa errada. Esta situação de ser questionada sobre a atividade por um lado pode ser nova para a aluna e, neste sentido, ela não sabe o que e como responder. Por outro lado, quando a aluna, após ser elogiada pela pesquisadora, comemora a conclusão da tarefa, isto pode significar que ela conseguiu corresponder às expectativas da pesquisadora.

N
 CTCLA
 DUOV
 CAJCID
 VCAYIA
 GOA
 CBAE

Figura 4.26 – Escrita espontânea da aluna 9I, realizada em 23/05/01.

Assim, a Figura 4.26 apesar das palavras não serem identificadas pela aluna, nota-se que a aluna interagiu com a escrita. Havendo tentativas de combinar consoantes e vogais para formar novas palavras. No caso da segunda palavra aparece um registro na forma de coração, o que também pode ser visto como uma tentativa de escrever a letra B, numa perspectiva da fase pré-silábica da escrita, conforme Ferreiro (1991).

A Figura 4.27 refere-se à representação de uma atividade relacionada à preparação de uma salada de frutas. Após ter preparado e degustado a salada de frutas, foi solicitado que a aluna registrasse o que foi feito. A aluna optou pelo desenho, registrando as frutas e utensílios utilizados na salada. Observando a Figura 4.27 algumas representações lembravam o objeto real, tais como: a maçã (detalhe do cabo, desenho mais à direita), colher (presença do cabo e da concha), banana (forma retangular). Além destes detalhes, é importante destacar que a aluna escreveu o nome das pessoas que prepararam a salada. Neste caso, fez a opção pelo registro escrito e não pictográfico. Talvez, neste caso, cabe a reflexão realizada anteriormente, na qual destacou-se que a presença dos nomes deve-se a frequência dos mesmos, no cotidiano escolar fato não aplicado às frutas, ou instrumentos utilizados.



Figura 4.27 – Registro pictográfico de uma atividade de vida diária em 28/09/01.

A Figura 4.28 representa a produção da aluna a partir de um ditado em sinais. A seqüência das palavras registrada pela aluna foi: telefone (tete), televisão (mae), panela (cp), cama (care), cadeira (bve) porta (parl) mesa (p). A avaliação deste ditado leva a inferir que a aluna encontrava-se no nível pré-silábico da escrita. Com exceção das palavras cama e mesa as demais possuíam letras da palavra original. Seria este o resultado da ênfase no sinal em detrimento da palavra, conforme destaca Luria (1978) e tantas vezes abordado em Vygotsky (1995)? Ao usar sinais adaptados ao campo visual ou ao tato; como a aluna poderá construir a palavra, se os sinais não fazem referência a ela? Resta questionar se a opção mais coerente seria trabalhar única e exclusivamente com a palavra, mediante a soletração das mesmas através do dactilologia ou do Tadoma? Esta é uma questão séria que precisa ser investigada, pois assim como acontece com aluna 9I, ocorre com pessoas surdas (CADER, 1997).

ingridy
 TETE
 MAE
 CP
 CARE
 BVE
 PARL
 P

Figura 4.28 – Registro de ditado em sinais, da aluna 9I, realizado em 12/12/01.

A Figura 4.29 mostra dois exemplos de ditado de palavras ensinadas na escola, realizado em 13 de junho de 2002. Nota-se nestes exemplos que a aluna continuou no nível

pré-silábico da escrita. Ou seja, o mesmo padrão apresentado em dezembro de 2001 se repete seis meses após.

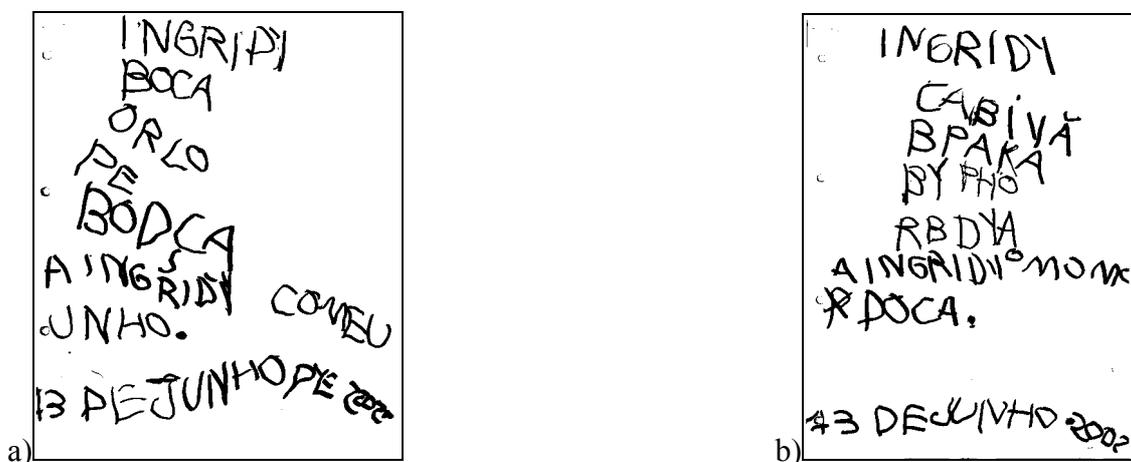


Figura 4.29 - Registro escrito realizado sem ajuda (a) e (b), em junho de 2002.

Percebe-se na Figura 4.29 que a aluna ao escrever as palavras ditadas pela PR, vocabulário estudado em 2001 e 2002, demonstrou características da fase silábica alfabética. Palavras como boca, pé, o próprio nome e a data são registros realizados cotidianamente, portanto pode ser por isto que a aluna ao escrevê-los preservou todas as letras. No entanto, as palavras orelha (ORLO) e sobrancelha (BODÇA), são léxicos pouco comuns no seu cotidiano. Neste caso, utilizou letras correspondentes ou não ao nome, fato presente em praticamente todas as palavras escritas na Figura 4.29 “b”, caracterizando a fase pré-silábica da escrita.

Quando se compara as Figuras 4.25, 4.26, 4.27, 4.28 e 4.29 pode-se inferir que o trabalho motor caracterizado pela transcrição ou cópia parece pouco contribuir com a retenção do sistema convencional de escrita. Novamente, vem a indagação: qual a real importância do uso de sinais, uma vez que os mesmos não fazem referência à palavra? No caso das Figuras 4.28 e 4.29 a aluna 9I conhecia todos os sinais, porém este fato não contribuiu com a evocação da palavra que designava os objetos. Assim sendo, qual o significado do uso do sinal e não da soletração da palavra? Evidentemente, não se pode negar que 9I assimilou vocabulário significativo da Libras e o utiliza no seu cotidiano. Desta forma, não é possível negar que os sinais contribuíram para o desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva da aluna. O que se questiona vai além deste aspecto, vai ao encontro da aprendizagem da leitura e escrita enquanto instrumentos sociais de divulgação e apropriação do legado cultural. Isto vai além do que propomos, porém é um campo formidável para a

investigação científica.

Aluna 7G

A aluna 7G apresentou 98% de baixo desempenho nos itens avaliados no mês de abril. Este resultado pode ter sido influenciado pelas características do sistema de comunicação receptiva e expressiva desenvolvidos pela aluna ao longo de sua existência. Além disto, é importante ressaltar que, os 46 itens avaliados em cognição estão diretamente relacionados aos conteúdos da pré-escola. Considerando este dado e o fato da aluna ter pouca experiência escolar, provavelmente o resultado obtido na avaliação inicial seja decorrente desta situação. Na avaliação realizada em agosto a aluna obteve 52% dos itens avaliados baixo desempenho, em 44% médio desempenho e em 4%, alto. Este resultado evidencia uma progressão gradual e significativa em termos de assimilação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, durante a intervenção. Na avaliação realizada em dezembro, a aluna obteve 17% em baixo, 50% em médio e 33% em alto desempenho. Os resultados obtidos em dezembro evidenciam o bom aproveitamento da aluna durante o processo de coleta de dados. Desta forma, reforçam a importância do papel do adulto, do outro, no desenvolvimento das funções mentais superiores, como lembra Vygotsky (1995). Vale ressaltar que o desempenho obtido pela aluna pode ter sido decorrente de sua participação na pesquisa e mais do que isto pode representar a mudança das expectativas da família frente ao desenvolvimento da filha surdocega. A Figura 4.30 ilustra os resultados obtidos pela aluna,

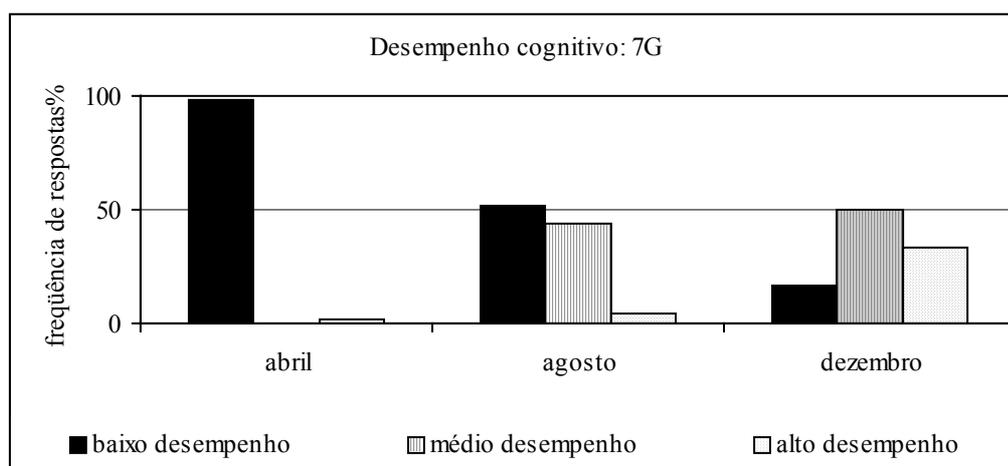


Figura 4.30 - Frequência do desempenho da aluna 7G em cognição. Fonte: Apêndice H.

Inicialmente, a aluna 7G apresentou pouco interesse nas atividades propostas no

ambiente da sala de aula. Demonstrava-se apática e distante, isto é, seu olhar era direcionado para cima ou na direção oposta das pessoas ou das atividades. Além deste comportamento, apresentou dificuldades nas atividades de: classificação, seriação, quantificação, comparação e identificação (por meio de nomes, cor, forma ou função) de rótulos e recipientes de produtos do seu cotidiano familiar. Inicialmente, 7G apresentou dificuldade em manusear material de escrita (lápiz, pincel atômico). Geralmente, a aluna utilizava todos os dedos da mão direita para segurar o lápis alterando a execução dos movimentos e perdendo o controle da força propulsora do mesmo. Ao manipular recipientes de produtos de limpeza, alimentação, higiene pessoal e utilidades domésticas, a aluna deu função apenas para a caixa de fósforos; através do gesto natural de abri-la em busca do palito, não o encontrando, realizou o gesto simbólico de riscar o palito. Os demais objetos, a aluna pegava, às vezes tentava abri-los e cheirá-los, outras vezes, apenas balançava e colocava-o de lado e estendia os braços na direção da pesquisadora em busca de outros objetos. Este comportamento foi sendo substituído ao longo da intervenção, uma vez que a aluna começou a demonstrar interesse pelas pessoas (ao chegar à sala procurava o abraço da pesquisadora e, posteriormente, da professora, bem como retribuía o abraço da colega 9I) e atividades (passando a permanecer sentada durante a execução de qualquer tarefa, sem dispersar-se da sua meta: concluir a atividade proposta com e sem ajuda).

A partir do mês de maio a aluna 7G começou a solicitar que seu corpo fosse desenhado na lousa. Para tanto, a aluna conduzia a pesquisadora até a lousa e se posicionava para que fosse desenhada. Enquanto a P não iniciava o processo a aluna emitia sons, durante a realização da atividade a aluna silenciava-se, e acompanhava através do movimento de cabeça as ações da pesquisadora. Em seguida, a aluna sem orientação acrescentava ao desenho cabelo, umbigo e seios. Com orientação, acrescentava os olhos, o nariz, a boca e as orelhas. No mês de novembro, ao receber uma atividade representativa do corpo humano realizada em abril com massa de modelar, percebeu que no desenho estavam faltando às mãos. Imediatamente a aluna retirou o excesso de massa da barriga e confeccionou duas mãos colocando-as no devido lugar. Ressalta-se a iniciativa da aluna e a estratégia utilizada para resolver o problema detectado. Nesta ação, a aluna em nenhum momento recebeu orientação de como deveria agir. As mudanças no comportamento e desempenho da aluna 7G são relatadas pelos pais:

Depoimento 1

"A 7G em casa ficou fazendo o sinal da Fatima e tentou falar Fafá. [...] Aí, a mãe dela perguntou o que era aquilo que ela estava fazendo? É o sinal da Fátima..." (prima, maio/01).

Depoimento 2

"Ontem a 7G tocou na perna da J. (mãe) passou a mão na perna dela em direção ao pé. Contornou o pé com a mão e falou PÉ. A mãe dela não sabia o que estava acontecendo [...].Eu falei que você trabalhou o PÉ e ela ta contando o que foi feito"(prima,maio/01).

Depoimento 3

"nós compramos pizza. Veio com os saquinhos de maionese, mostarda e catchup. [...] ela pegou todos e juntou os iguais [...], depois ela apontou para maionese e fez jóia e riu; apontou para o mostarda e fez ruim (dedo polegar estendido na posição para baixo) não riu ficou séria; apontou para o catchup e riu muito e fez jóia. [...] ela disse que gostava de maionese e catchup e não gostava de mostarda. Eu entendi minha filha, e antes eu não entendia. Graças a Deus agora tudo ta mais fácil" (mãe,nov/01).

Depoimento 4

"[...] a 7G fez sozinha a oração [...] antes de se alimentar. Graças a Deus, minha filha sabe. Consegue aprender, é inteligente não esquece nada. Fatima, você precisa ver, ela não esquece nada que você ensina para ela, é uma benção" (mãe,nov/01).

Depoimento 5

"O aprendizado chamou muito nossa atenção. Antes a gente não acreditava que ela pudesse aprender, antes era difícil sair com ela. Ela não tinha paciência, não parava, ficava nervosa, eu não sabia o que fazer com ela. O pai dela controlava ela, eu nunca ficava sozinha em outro lugar com a 7G, sem o M.(pai) por perto[...] Hoje ela olha as fotos e reconhece as pessoas, sai com a gente e fica igual as irmãs, não dá trabalho, parou de dar birra, de brigar, não grita mais. Agora, ela sabe esperar, tem mais paciência" (mãe,dez/01)

Depoimento 6

"A 7G, olhou um por um dos presentes que você deu para ela. O que ela mais gostou foi o brinquedo de encaixe. Brincou, tirou tudo e colocou tudo certinho separou e colocou estrela com estrela, círculo com círculo. Olhou o caderno e as letras e guardou" (mãe,dez/01).

Depoimento 7

"a 7G está boa. Ela está aprendendo rápido, tá vendo as coisas. Eu mostro uma foto e pergunto quem é, em gesto. Ela fala (aponta, toca, faz o sinal). Ela está mais obediente tudo ela entende agora. Eu falo para ela ficar quietinha ela fica quietinha [...] Sabe a ficha do nome, pois é ela já dá a ficha de cada nome para cada pessoa. Aí eu ensino esse é meu nome, aí eu faço com ela letra por letra. Ela aprende tudinho que a gente ensina. Agora, ela faz sinal que quer beber, comer, escovar os dentes[...] (mãe,dez/01).

Depoimento 8

"Fátima, a 7G falou UVA, fez o gesto para o pai pedindo uva. Primeiro ela bateu (tocou) no pai chamando-o e pediu uva, escreveu o nome U.V.A com a mão, fez todas as letras. Sabe o

dominó que você deu para ela, pois é nós sentamos com ela na mesa e ela ensinou como jogar. Eu não sabia, ai ela colocou uma ficha na mesa olhou e procurou outra igual e colocou do lado e fez o sinal de igual. [...]. Saber que minha filha tem capacidade é bom demais, olho para trás e lembro do dia que o médico falou para mim fazer aborto e nós não aceitamos[...] Ontem eu estava fazendo as coisas e ela ficou perto olhando eu fazer. Eu achava difícil ensinar, como eu vou fazer, agora eu estou vendo que ela tem capacidade, é só a gente ter paciência. Ela faz igualzinho eu [...]. Ela aprende vendo a gente fazer[...] Agora, a gente está conseguindo se comunicar com ela" (mãe,dez/01).

Nota-se nos depoimentos que a 7G usa gestos em combinação com expressão facial a fim de comunicar sua preferência. Utilizava uma linguagem simples que seguia padrões de ordem, tornando possível à interpretação das informações dentro de um contexto imediato. Percebe-se, novamente nos depoimentos a importância e o reconhecimento da família em relação à mudança do comportamento da filha nos espaços sociais frequentados.

Os depoimentos 3, 6, 7 e 8, evidenciaram que a aluna fazia uso da identificação, discriminação e classificação de objetos e situações dando a eles significado que lhe é próprio. Aliado a estes aspectos, realizava generalização da aprendizagem na medida em que aplicava ao ambiente familiar, situações vivenciadas e ensinadas na escola (oração antes da refeição).

De acordo com os depoimentos 3, 4, 5, 7 e 8, a mãe relatou sua expectativa positiva frente ao desenvolvimento da filha e comentou sobre as mudanças positivas na interação com a filha. Com isto, a aprendizagem e a internalização dos distintos recursos de comunicação expressiva e receptiva, produzidos e veiculados culturalmente, provocou transformações comportamentais na 7G, as quais refletiram na interação com sua família. Assim as dificuldades de comunicação e os problemas de comportamento relatados em abril pela família (pai e mãe) foram amenizados. Apesar da 7G não ter internalizado a fala ou os sinais enquanto meios de comunicação de línguas distintas, ela conseguiu internalizar o uso, as funções e os efeitos da comunicação no ambiente, fato que repercutiu positivamente no ambiente escolar, familiar e social. No geral houve a substituição dos recursos iniciais utilizados na comunicação (birra, grito, chute) para um processo mais elaborado de comunicação: olhar fixo para a pessoa, demonstração do que quer, gestos a fim de convocar auxílio na satisfação de seus desejos.

Assim como os depoimentos da família ressaltaram a alteração positiva do comportamento da aluna 7G, é possível perceber suas aquisições nas produções realizadas durante o processo de coleta de dados. A Figura 4.31 apresenta a seqüência de quatro registros

do rosto humano, realizados em 22 de maio de 2001.

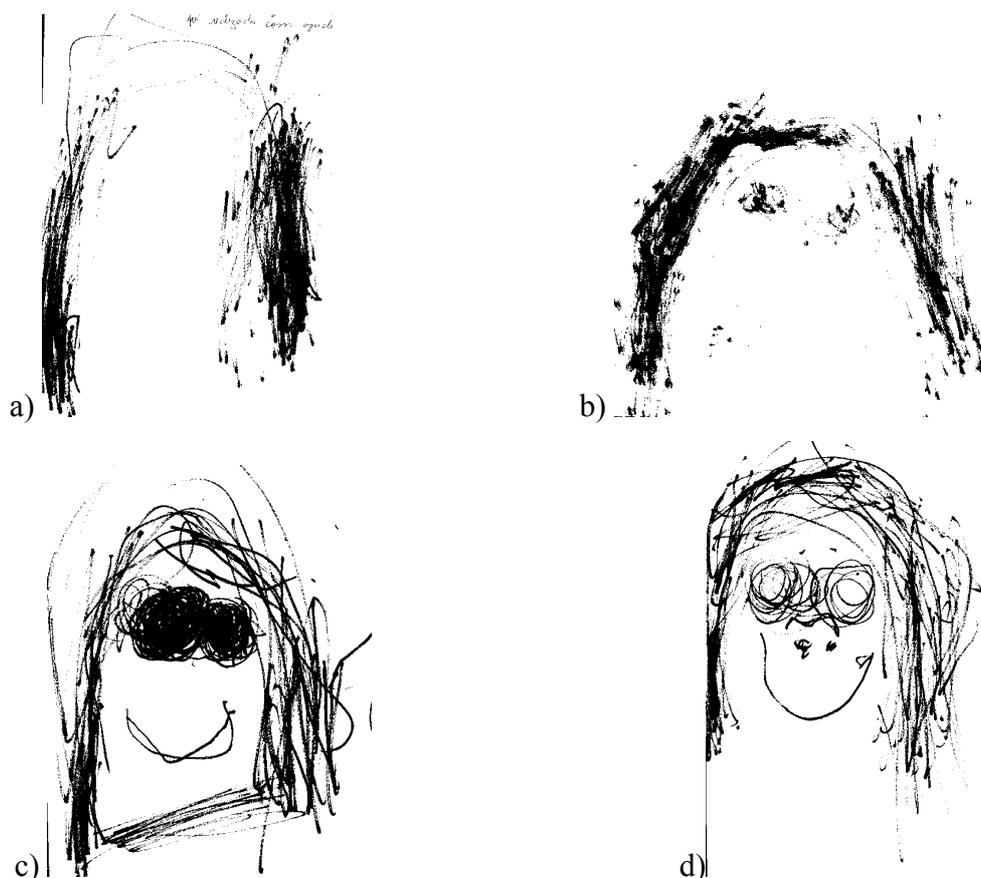


Figura 4.31 – Etapas do registro do rosto humano realizado pela aluna 7G, em 22/05/01.

Estes registros foram realizados mediante toques no rosto e cabelo da aluna, houve indicação do local a ser realizado o traçado. A aluna no primeiro momento registrou apenas o cabelo. Como a P. comentou "Nossa você desenhou o cabelo, cabelo" apontando para o desenho e depois tocando na aluna, provavelmente, a aluna compreendeu que era para desenhar novamente o cabelo e o fez (desenho b). A pesquisadora comentou: "CERTO!". Agora, desenha os olhos (realizou o contorno dos olhos da aluna e apontou para o espaço no papel). A pesquisadora incentivou a aluna, mostrando o que ela tinha feito no papel e nela. Talvez esta ação tenha levado a aluna a realizar um terceiro desenho onde ela colocou os cabelos, olhos e boca. Por fim, a aluna desenhou o quarto rosto onde apareceram: cabelo, olhos, narinas e boca, sem nenhuma orientação.

A seqüência dos quatro desenhos registra o processo de construção da representação do rosto humano. Porém, em nenhum desenho a aluna realizou a identificação através da indicação de alguém de seu universo familiar. Apesar disto, pode-se inferir que os desenhos representavam a figura feminina, uma vez que em todos aparece cabelo comprido. Isto pode

estar relacionado com o fato da mãe, irmãs, primas e tias fazerem uso de cabelos compridos.

Em agosto a aluna conseguiu realizar o traçado do corpo humano, com indicação das partes no próprio corpo da aluna e depois no papel. As Figuras 4.32 (a) e (b) a 4.33, ilustram a construção da representação da figura humana.

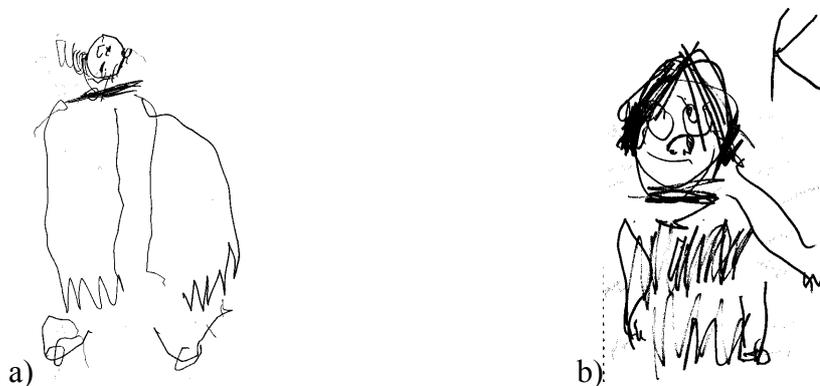


Figura 4.32 – Representação da figura humana, realizado com indicação em 15/08 (a) e em 16/08/01 (b).

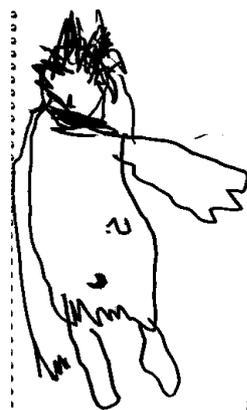


Figura 4.33 - Representação da figura humana, realizado com indicação em 04/09/01.

As Figuras 4.32 (a) e (b) e 4.33 foram feitas a partir de indicação tátil no corpo da aluna, com orientação do traçado no papel, ou seja, a pesquisadora passava a mão contornando o rosto da aluna; em seguida apontava para o papel, deixando a aluna livre para realizar o registro. Nota-se nestas figuras algumas características comuns, entre elas: 1) distorção das formas do corpo humano; 2) desproporcionalidade na relação das partes com o todo; 3) prejuízo das junções das partes do corpo e do tamanho das mesmas; 4) prejuízo nas distinções das partes do corpo não sendo possível discriminar todas as partes e sua relação com o todo.

Nas Figuras 4.32 e 4.33, a criança desenhou o olho esquerdo, mas omitiu ou realizou o traçado do olho direito sem muitos detalhes. Este fato pode ser decorrente das condições fisiológicas da própria aluna: visão monocular de olho esquerdo.

Na Figura 4.33 foi solicitado que a aluna desenhasse a prima. Para isto, convidou a prima a se aproximar do espaço de trabalho da aluna e iniciaram-se os processos táteis, contornando as partes do corpo, começando pelo rosto, tronco e membros. A cada contorno a aluna sorria e em seguida voltava-se para o papel e registrava segundo suas condições o traçado referente à parte identificada pelo toque. Esta figura foi induzida a ser identificada com a letra inicial do nome da prima, tendo a pesquisadora, ajudado a aluna a escrevê-la.

A Figura 4.33 apresenta uma representação do corpo humano com traços que lembram cabeça, tronco e membros. No entanto, ainda há: 1) desproporcionalidade nos traços do desenho; 2) falta do registro de partes do corpo; 3) distorção das partes do corpo. É interessante destacar que a partir deste desenho a aluna começou a registrar o umbigo, aspecto que não ocorreu nos desenhos precedentes e se fez presente nos desenhos posteriores. Vale ressaltar que antes de desenhá-lo a aluna levantava uma parte da blusa e tocava no próprio umbigo em seguida realizava o traçado.

Nas Figuras 4.34 “a”, “b” e “c”, verifica-se um progresso na organização e registro das partes do corpo.

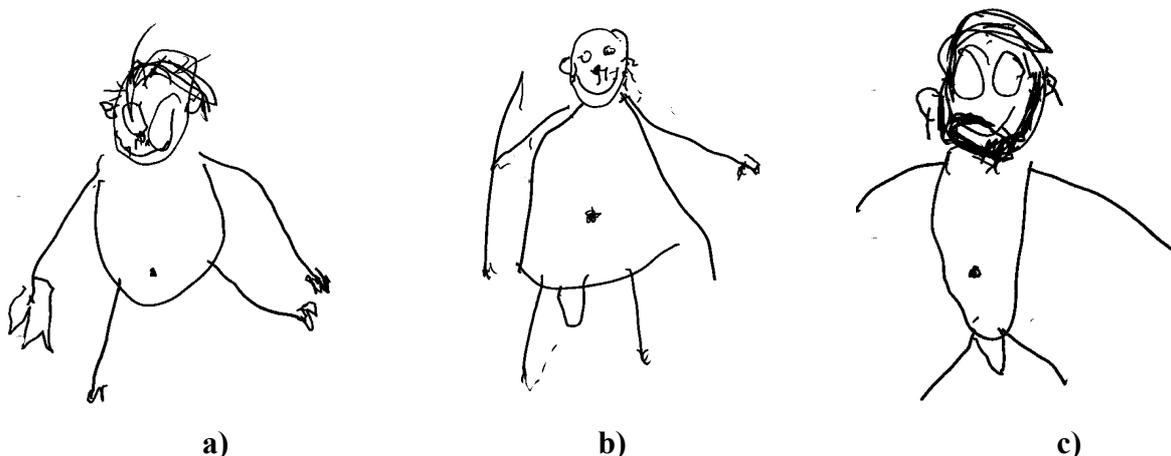


Figura 4.34 – Representações da figura humana: 7G, irmão e pai. Realizado em 05/12/01, sem ajuda.

As Figuras 4.34 “a”, “b” e “c”, representavam a aluna, o irmão recém-nascido e o pai, respectivamente. Todos os desenhos foram realizados em dezembro, após solicitação da pesquisadora. Foram entregues à aluna folha A4 e caneta ponta porosa preta. Nota-se que em todos os desenhos há o registro do umbigo enquanto parte do corpo humano feminino e masculino. Porém, assim como a Fig. 4.33 a representação da figura humana parece estar vestida, o mesmo ocorrendo na figura 4.34 “b”, isto induz a discussão se a aluna conseguia discriminar o corpo com ou sem roupa. Pois, em quatro desenhos, dois apresentavam o registro do umbigo com representações sem vestimenta e dois com vestimenta. Ao ser

questionada, a aluna não respondeu à indagação; talvez a pergunta não tenha sido clara. Se observar a Figura 4.35, realizada em junho de 2002, verificou-se a presença de roupa e, neste caso, a ausência do umbigo (camuflado pela vestimenta), algo coerente.

Nota-se na Figura 4.34 uma representação do corpo humano mais definida, havendo cabeça, tronco e membros. Os três desenhos são identificados pela aluna através de sinais da Libras como sendo: a própria aluna, o irmão recém-nascido e o pai. Apesar de haver omissão de partes do corpo humano, o desenho apresenta uma distribuição das partes do corpo de forma mais harmoniosa. Além disto, a aluna discriminava a figura masculina da feminina através do registro da genitália nas representações do pai e do irmão.

Alguns aspectos chamaram a atenção neste desenho, o primeiro refere-se ao desenho da Figura 4.34 “a”. Neste desenho, identificado pela aluna como sendo ela, apresentava cabelos curtos, aspecto não compatível com o real. Outro aspecto que chama a atenção é a presença de barba no desenho representado na figura 4.34 “c”, identificado como sendo seu pai. Segundo informações da família, o pai da aluna nunca fez uso de barba. Provavelmente, o registro dos traços no rosto que lembraram a presença de barba, pode ser a representação do sinal de pai em Libras. Os traços fragmentados presentes no desenho do irmão, Figura 4.34 “b”; representavam o ato de fazer xixi. Além destes aspectos, percebe-se traços mais firmes e definidos em todos os desenhos, apontando para um maior controle do material de escrita.

Ao realizar seu auto-retrato em junho de 2002, reavaliação, (Figura 4.35), não há muitas alterações nos traços em relação aos desenhos realizados em dezembro de 2001. Porém, nota-se que o desenho apresentou traços mais suaves com cabelos mais definidos. No entanto, a estrutura do corpo e dos membros é a mesma. Talvez, este fato seja em decorrência da ausência da aluna às aulas. Apesar de matriculada, a aluna frequentou apenas 02 dias letivos em abril, 05 dias em maio e 03 dias em junho. Os pais justificaram a ausência da filha em função da distância escola - residência (40Km) e da dificuldade em conseguir transporte escolar que faça este percurso. Os pais foram orientados, a transferir a aluna para uma escola próxima a residência. Houve resistência, no entanto eles concordaram que seria melhor para todos. A transferência ocorreu em julho, estando a 7G frequentando regularmente as aulas, em uma escola denominada inclusiva de surdos.



Figura 4.35 - Representação espontânea da própria imagem corporal, sem ajuda, em 03/06/02.

A produção escrita da aluna no início da coleta de dados apresentou-se elementar. Ao manusear os materiais de escrita demonstrava dificuldades, tanto no ato de segurar o lápis ou qualquer outro material, como na sua orientação no papel, como mostra a Figura 4.36.



Figura 4.36 – Registro escrito da aluna 7G realizado em abril de 2001, sem ajuda.

A figura 4.36 apresenta um registro elementar para alunos na faixa etária da 7G. Vários fatores podem ter contribuído para isto: a) ausência da prática de escrita na residência da aluna, estando a leitura restrita à Bíblia; b) restrição a ambientes diversificados, uma vez que os pais evitavam sair com a 7G; c) afastamento da aluna da escola por dois anos consecutivos; d) assiduidade reduzida da aluna às aulas; e) redução do período de permanência da aluna na escola. Provavelmente, nenhum destes argumentos justificaria a produção, porém ajudaram a entender o contexto no qual a aluna estava inserida. Na realidade a produção escrita, por mais elementar que seja, representava o contato da aluna com este instrumento cultural.

A Figura 4.37 trás uma nova etapa do registro escrito da aluna realizado em sala de aula.

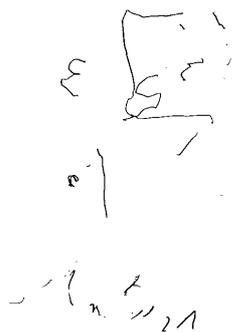


Figura 4.37 – Registro espontâneo da aluna 7G, realizado em 12/09/01.

A Figura 4.37 apresentou traços contínuos e fragmentados não identificados pela aluna, tendo sido utilizado apenas um quarto do papel disponível, a parte inferior. O registro ainda se apresentava elementar, porém com um nível de elaboração melhor. Apesar de não ser convencional, representava o contato da aluna com o objeto de estudo, no caso a escrita. Já na Figura 4.38 foi possível visualizar uma maior definição nos traços da escrita. Letras como “E”, “I”, “C”, “T”, “Y” E “N” (espelhado) podem ser encontradas na produção,



Figura 4.38 – Registro escrito da aluna 7G realizado em 13/11/01.

Para realização desta atividade foram disponibilizadas à aluna fichas: com seu nome, da pesquisadora e da colega 9I. As fichas foram confeccionadas em lixa vermelha. O procedimento consistia em estimular a aluna a passar o dedo em cada letra e depois registrá-la na folha disponível. Portanto, para este registro, a aluna teve modelo, podendo utilizar o mesmo.

Percebe-se uma organização espacial dos traços registrados, havendo uma linearidade em sentido horizontal na disposição das letras, dispostas seqüencialmente, principalmente no primeiro registro. O segundo e terceiro nome apresentavam letras (traços) sobrepostos. Isto pode ter acontecido em função da falta de habilidade da aluna em utilizar seu campo visual, realizando as acomodações e aproximações necessárias. Vale ressaltar que a aluna seguiu o sentido gráfico convencional da escrita, ou seja, da esquerda para a direita. Apesar de ser

ainda uma produção fora dos padrões convencionais, ao compará-la às produções anteriores realizadas verifica-se um progresso na elaboração, distribuição e organização do registro escrito, estando este mais próximo da escrita convencional do que os demais.

A atividade de escrita dos nomes dos participantes da pesquisa fazia parte da rotina diária. Para esta atividade a aluna 9I não precisava de modelo, enquanto a 7G utilizava as fichas confeccionadas em lixa na cor vermelha (Fig.3.6). A Figura 4.39 é o resultado do registro do nome de duas participantes da pesquisa em folha de papel A4, com modelo,

The image shows two lines of handwritten text. The first line contains the name 'SUELI' in a stylized, somewhat irregular script. The second line contains the name 'FATIMA' in a similar script. The letters are formed with distinct, firm strokes, and the overall layout is organized into two horizontal rows.

Figura 4.39 - Cópia dos nomes dos participantes, realizada em dezembro de 2001, pela aluna 7G

Na Figura 4.39 é possível identificar praticamente todas as letras, com exceção da letra “S”. O presente registro evidenciou: a) um controle motor mais elaborado durante a produção escrita, com traços nítidos e firmes; b) seqüência de letras; c) linearidade de registro segundo o segmento gráfico convencional (esquerda para direita); e, d) o reconhecimento e leitura do registro. Apesar da folha não ser pautada a aluna 7G consegue coordenar seu registro de forma que a direção assumida na primeira letra seja mantida nas demais. Aliado a estes aspectos, a Fig. 4.39 mostrou um avanço no registro de palavras a partir de um modelo dado, habilidade mais elaborada na coordenação viso-motora e, um melhor aproveitamento do resíduo visual.

Comparação entre o desempenho das duas alunas.

Em ambos os casos (aluna 9I e 7G), há uma relação direta entre as condições e experiências proporcionadas pelo ambiente e os recursos de comunicação receptiva e expressiva desenvolvidos. A restrição dos recursos de comunicação alterou os padrões de interação social; conseqüentemente, reduzia as experiências, alterando o acesso à informação. Na medida em que se ampliaram os recursos de comunicação, melhoram-se as condições de socialização, aspecto que possui influencia direta na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, fato observado no desempenho de ambas as alunas, com ganhos significativos e progressivos nos dois casos.

Resultados do desempenho trimestral das alunas.

Optou-se por apresentar os resultados obtidos pelas alunas 9I e 7G nas três avaliações. O objetivo consiste em visualizar o conjunto do desempenho por área do desenvolvimento segundo os períodos de sistematização das avaliações.

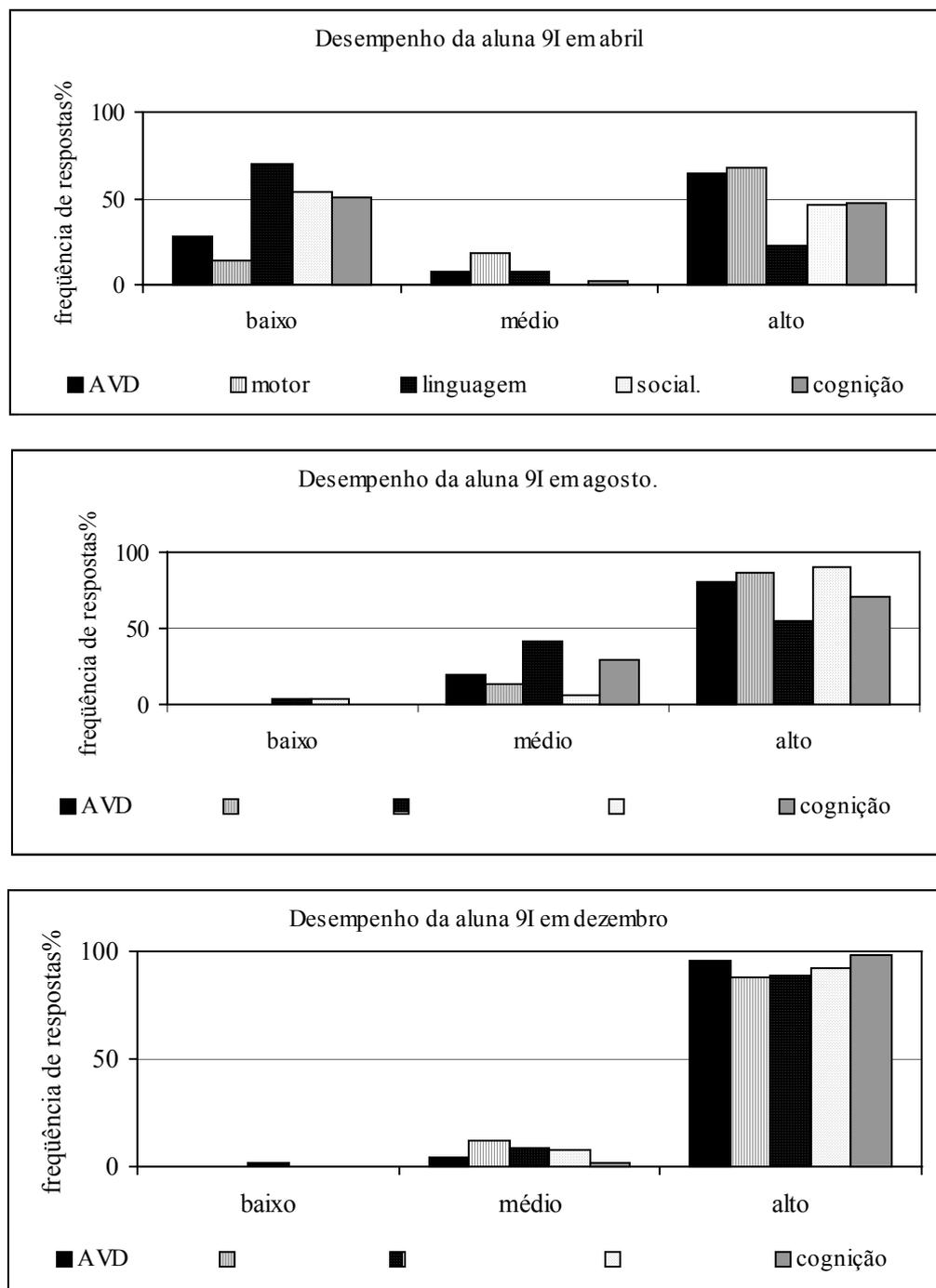


Figura 4.40 – Desempenho trimestral da aluna 9I

Ao observar a Figura 4.40 nota-se que em abril a aluna 9I obteve conceitos mais altos nos comportamentos relacionados a AVD e motor, quanto aos comportamentos avaliados nas áreas de: linguagem, socialização e cognição, alcançou conceitos mais baixos, especialmente os relativos a linguagem. No entanto, no mês de agosto a aluna 9I apresentou melhor desempenho, predominando conceitos médios e altos em todas as áreas do desenvolvimento avaliadas. A aluna demonstrou, durante o período de coleta de dados, respostas progressivas evidentes em relação ao processo de aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos na fase da intervenção, fato destacado e valorizado pela família, como consta nos depoimentos informais já citados.

A partir do segundo semestre, a aluna 9I passa a utilizar e combinar os recursos distintos de expressão (gesto, registro escrito, sinal, indicação dactilológica, emissão de fonemas, representação funcional da situação ou do objeto de desejo) durante suas interações no ambiente familiar e escolar. Conseqüentemente, nota-se uma redução do estresse dos pais em relação às condições de interação com a filha, sendo freqüentes comentários a respeito da comunicação com a filha tais como: “agora é mais fácil entendê-la”; “agora eu posso sair e falar onde eu vou, que ela fica me esperando. Ela agora me entende”.

Dentro deste contexto observa-se em dezembro que a aluna 9I obteve ganhos em todas as áreas do desenvolvimento enfatizadas durante o processo de coleta de dados. Este resultado, no caso da aluna 9I, mostra indícios de que a combinação de: a) atendimento intensivo (5 horas de atividade escolar, cinco vezes por semana); b) a diversificação das experiências vivenciadas em relação ao local, tema e situações; c) a interação entre profissionais (P e PR) e a família (pais e irmãos); d) o respeito a diversidade e as condições apresentadas inicialmente pela aluna e sua família; e) a orientação teórica de van Dijk (1968) em relação ao afeto, a ressonância e ao movimento co-ativo; contribuíram com o desenvolvimento apresentado pela aluna no final da coleta de dados. Na reavaliação do comportamento e desempenho da aluna seis meses após a coleta de dados, verificou-se a manutenção da aprendizagem e dos ganhos da mesma no desenvolvimento sócio-cultural da aluna 9I e de sua família.

A Figura 4.41, mostra o desempenho trimestral da aluna 7G.

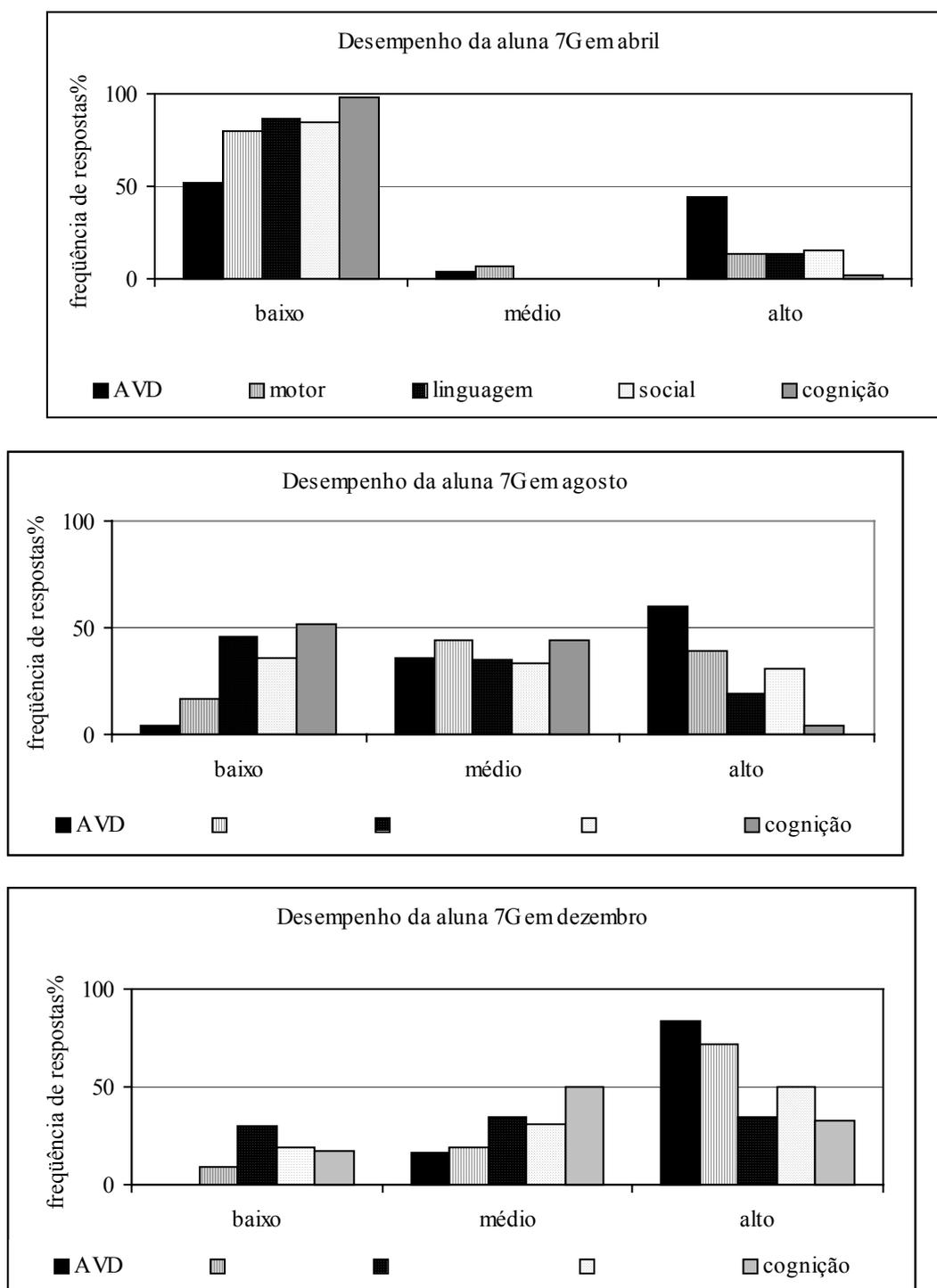


Figura 4.41 – Desempenho trimestral da aluna 7G

De acordo com os itens avaliados durante a fase de avaliação inicial, em abril, a aluna 7G obteve um desempenho predominantemente baixo em todas as áreas do desenvolvimento, principalmente, nas áreas: motora (coordenação motora fina), linguagem, socialização e cognição, conforme análise realizada anteriormente. Provavelmente, as características próprias de AVD contribuíram com o bom desempenho alcançado pela aluna em abril,

enquanto que as demais áreas dependiam da interação, conversação, troca de experiências, de informações para se desenvolverem. Neste processo, é importante a presença do outro (pais, adultos em geral), como agentes mediadores da aprendizagem. Como o universo social da aluna era restrito ao contexto familiar no qual as dificuldades de comunicação eram o principal conflito vivenciado e descrito pela família, o resultado apresentado em abril evidencia o que lhe foi possível aprender e desenvolver-se segundo as condições sócio-culturais próprias de seu ambiente próximo.

Apesar da baixa frequência da aluna no primeiro semestre letivo, conforme mencionado anteriormente, há um progressivo e surpreendente resultado do seu desempenho, em agosto e dezembro, em todas as áreas do desenvolvimento evidenciadas durante a fase da intervenção. A aluna 7G passou a prestar mais atenção no outro (P, PR e 9I), demonstrava interesse em aprender sinais mediante a imitação e repetição dos mesmos de forma contextualizada ou não. Aliado a atenção partilhada, aluna começou a fazer uso da letra inicial do nome de algumas pessoas na ausência e presença destas, por exemplo “F” para a pesquisadora e “E” para o motorista do transporte. Em decorrência do comportamento apresentado pela aluna, notou-se redução de fatores estressantes presentes no ambiente familiar, principalmente em relação às condições de interação dos pais com a filha, sendo freqüentes comentários a respeito da comunicação com a filha tais como: “agora eu entendo minha filha”; “minha filha agora é outra. Eu falo para ela ficar sentada, ela fica”.

O desenvolvimento da aluna 7G ao longo da pesquisa evidenciou que, apesar de ter freqüentado apenas 14% das horas-aulas durante o ano letivo, conseguiu obter um bom aproveitamento em todas as áreas enfatizadas durante este estudo. Esta informação permitiu inferir que apenas a intensidade e duração dos atendimentos, por si só não são determinantes da aprendizagem e desenvolvimento, mas sim a qualidade e as condições pedagógicas dos atendimentos oferecidos no espaço escolar e familiar.

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E ALGUMAS SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS.

Este trabalho teve como objetivo principal analisar procedimentos de intervenção com a professora-regente, famílias e com crianças surdocegas, baseados na abordagem co-ativa de van Dijk e na perspectiva sócio-histórica. A coleta de dados foi realizada na escola, nas residências das alunas e em espaços culturais diversos. Os resultados sugerem que as estratégias propostas por van Dijk na década de 60 mostraram-se eficazes quando associadas a práticas de sala de aula que privilegiaram o uso simultâneo de vários recursos de comunicação expressiva e receptiva, principalmente, o uso dos recursos de comunicação sistematizados como o alfabeto dactilológico e a língua de sinais os quais não são mencionados na teoria co-ativa.

Ressalta-se que trabalhos de descrição de procedimentos de intervenção na área de surdocegueira são escassos, de modo que não existem normas pré-estabelecidas nas quais se basear para conduzir os trabalhos de campo na escola e nas residências.

Os dados analisados do estudo A permitiram concluir que a professora-regente ampliou sua responsabilidade frente ao desenvolvimento das alunas, passando a ver o desenvolvimento como resultado da interação das alunas com o ambiente físico e humano. Deste modo, a professora passou a avaliar o resultado obtido pelas alunas em relação ao material utilizado e aos recursos de comunicação veiculados durante a realização de determinada atividade. Todo este processo parece ter sido viabilizado através da formação em serviço.

O treinamento em sala mostrou-se eficiente quando envolvia os aspectos teóricos, demonstração de habilidades, disponibilidade de praticar, elaboração e adaptação de material de forma coletiva com definição de objetivos e procedimentos de ensino, observação e reflexão sobre a própria prática. Este é um caminho que precisa ser mais investigado no sentido de delimitar com maior precisão os procedimentos a serem implementados no processo de formação do professor em educação especial. O estudo mostrou a importância do trabalho colaborativo com a professora durante sua formação e treinamento em serviço, bem como evidenciou que não bastam conhecimentos exclusivos em surdez, deficiência visual e/ou deficiência múltipla, mas faz-se necessário conhecer e dominar as técnicas e os conhecimentos específicos em surdocegueira. Desta forma, o atendimento às crianças surdocegas necessita ser realizado exclusivamente na educação especial, com professores que

tenham formação geral em relação ao desenvolvimento infantil e específica na área com apoio e acompanhamento constante durante o exercício de sua profissão.

Os resultados obtidos no Estudo B permitiram concluir que era comum encontrar a família olhando e enfatizando a deficiência de suas filhas surdocegas e que após a intervenção, passaram a evidenciar o outro lado: a eficiência, as potencialidades do desenvolvimento presente nas crianças. Neste processo, a presença dos pais nas atividades desenvolvidas em sala de aula mostrou-se um procedimento promissor na relação da família com a escola, uma vez que proporcionou experiências significativas para que os pais pudessem ver as respostas de suas filhas às situações propostas em sala de aula. Outro ponto que merece destaque refere-se às visitas realizadas pela pesquisadora às residências das alunas. Estas visitas proporcionaram experiências importantes para que os pais pudessem visualizar as respostas de suas filhas nas situações naturais presentes no contexto familiar.

Outra conclusão que diz respeito à participação da professora-regente (Estudo A) e dos pais (Estudo B) refere-se ao processo de desenvolvimento das alunas. Inicialmente, pais e professora, ao comentarem sobre o comportamento e desempenho das alunas, enfatizavam com exclusividade o aspecto individual do desenvolvimento. Ao longo do processo de intervenção esta concepção foi sendo alterada qualitativamente. O que inicialmente era inferido como aspectos inerentes à condição biológica da criança passou a ser considerado como resultado da relação entre as condições físicas e sócio-culturais presentes nas interações vivenciadas no ambiente imediato.

Conforme os resultados obtidos no Estudo C, pode-se concluir que as alunas, inicialmente, apresentaram uma comunicação expressiva elementar (birra, choro, sons estridentes, gestos naturais, etc) e no final da pesquisa, passaram a apresentar novas competências comunicativas baseadas no uso de sinais, escrita, soletração digital, dactilologia, fala, gestos, uso de objetos de referência, desenho, etc. Pode-se concluir, ainda, que a abordagem co-ativa foi fundamental para desenvolver nas alunas a consciência da existência, dos efeitos e das funções da comunicação no ambiente. Estes resultados confirmaram as idéias da abordagem vygotskyana segundo a qual, através da interação social os movimentos do corpo podem ser investidos de significação, adquirindo um estatuto simbólico. Os resultados reforçaram a importância de ampliarem-se às expectativas do meio em relação ao desenvolvimento das alunas, uma vez que altas expectativas geram novas e instigantes oportunidades de aprendizagem.

Outra conclusão quanto ao Estudo C refere-se aos materiais utilizados na intervenção, que não foram exclusivos para as alunas surdocegas, mas utilizados por toda a comunidade

escolar. Além disto, durante a intervenção, as caixas de memória, o calendário adaptado e as fichas tridimensionais, embora tenham sido utilizados como estímulos auxiliares, não adquiriram a função instrumental nos primeiros dois meses de trabalho de campo, ou seja, não evocavam a atividade para a qual tinham sido planejados. Entretanto, a associação cotidiana entre os materiais elaborados e as atividades contribuiu, ao longo da fase de intervenção, com o desenvolvimento da atenção voluntária, e possibilitou a incorporação e utilização dos estímulos artificiais pelas alunas como recursos de comunicação expressiva, assumindo seu caráter proposital e instrumental. Assim, por exemplo, o comportamento inicial da aluna 7G diante das fichas tridimensionais foi arrancar os objetos colados na base de papel. Este comportamento foi sendo substituído pelo ato de dar significado ao objeto. Desta forma, pode-se concluir que, ao ser auxiliada a dar significado aos materiais, a aluna apresentou condições de compreender a função instrumental dos objetos. Desse modo, considerou-se que a aluna 7G passou de um comportamento elementar para um instrumental.

Outra conclusão sobre os resultados obtidos no Estudo C refere-se à intensidade e à duração dos atendimentos. No caso da aluna 7G, a baixa frequência às aulas não a impediu de apresentar ganhos progressivos em relação ao aproveitamento das atividades propostas durante a intervenção. E, no caso da aluna 9I, apesar de ter tido 8 anos de experiência escolar, ainda assim, apresentava atraso no desenvolvimento da comunicação, fato que evidenciou que não basta frequentar uma escola especial, é necessário que os atendimentos sejam específicos e que atendam as reais necessidades dos alunos. Neste sentido, foi possível constatar que não há distinção na relação triádica entre professor, aluno surdocego e conhecimento, desde que sejam: a) respeitadas as características e necessidades apresentadas pelos alunos; b) oferecidas condições adequadas aos alunos para acesso à informação, mobilidade e desenvolvimento da comunicação; c) proporcionados ao professor apoio e formação em serviço em relação à aprendizagem e ao aperfeiçoamento de competências específicas e necessárias no trabalho com alunos surdos (conhecimento da Libras), com cegos (Braille, sorobã e técnicas de adaptação e ampliação de material) e com surdocegos (objeto de referência, movimento co-ativo, ressonância, técnica de adaptação de sinais e letras, Tadoma); e, d) estabelecido uma parceria com a família.

Acredita-se que seria importante a implementação de novas investigações, entre elas: a) mapeamento dos serviços e atendimentos oferecidos aos surdocegos no Brasil; b) implementação de um estudo longitudinal com crianças surdocegas sobre o uso exclusivo do alfabeto manual como recurso de comunicação expressiva e receptiva desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AMARAL,I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, Elcie F.S. (org.). *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo: Vetor. p. 121-144, 2002.

ARÁOZ, S. M. M. de. *Experiências com pais de múltiplos deficientes sensoriais – surdocegos: do diagnóstico à educação especial*. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo: UMESP, 141p. 1999.

ARÁOZ, S.M.M.de. ABraPASceM – novas realizações. *Jornal Toque mãos que falam*, São Paulo, Ano II, n.º. 2, outono/inverno, p. 2, 2000.

ARCOCHA,M. Nossas parcerias... *Jornal Toque mãos que falam*. Ano II, São Paulo, n.º. 4, primavera/verão, p. 2, 2001.

AYRES,B.E.J; FREDERICKS, H. D. An alternative approach to staff development: short report. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. v.85, n.7, p.302-305, 1991.

BAPTISTA,J.A.L.S. O que fica de Helen Keller. *Caderno cultural n.º.23 da Liga Portuguesa de Profilaxia Social*. Porto, p. 1-18, 1969.

BARRAGA,N.C. e MORRIS,J.E. *Programa para desenvolver a eficiência no funcionamento visual*. São Paulo: Fundação para o livro do cego no Brasil. 1985.

BEHARES, L. ? Qué es una seña? El primer encuentro de educadores de sordos. Ministerio de Educación, Caracas, Venezuela, Diciembre, 1987.

BELLUGI,U; VAN HOEK,K; LILLO-MARTIN,D.C; O'GRADY,L. A aquisição de sintaxe e espaço nos surdos jovens que utilizam mímica e linguagem de sinais. In: Bishop,D. e Mogford,K. *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*.p.179-202, 2002.

BLISH,I.S. A historical overview on language teaching. *Exceptional Children*. v.30, n.8, p.345-348, 1964.

BLOOM,Y. Object symbols: a communication option. The Royal New South Wales Institute for deaf and blind children. Monograph série - number 1. Austrália North Rocks Press. 1990.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. FUNDAÇÃO NACIONAL E SAÚDE. *Guia Brasileiro de Vigilância Epidemiológica*. 5ª. ed. rev.ampl. Brasília: FUNASA. 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. FUNDAÇÃO NACIONAL E SAÚDE. *Manual de Vigilância para Erradicação do Sarampo e para o Controle da Rubéola*. 1ª ed. Brasília: Fundação Nacional de Saúde. 2001b.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades especiais. Dificuldades de comunicação e Sinalização. Surdocegueira / Múltipla deficiência sensorial*. Brasília. MEC; SEESP, (Ed. Infantil, v.6). 2002.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Diretrizes Nacionais para a*

Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP. 2001a.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual*. Brasília: MEC/SEESP. V.1, fascículos I,II,III, 2001c

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Língua Brasileira de Sinais*/ organizado por Lucinda Ferreira Brito *et. al.* Brasília: SEESP, v. III. 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área deficiência múltipla*. Brasília: MEC/SEESP. 1995a.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área deficiência auditiva*. Brasília: MEC/SEESP. 1995b.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área deficiência visual*. Brasília: MEC/SEESP. 1995c.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Constituição. República Federativa do Brasil*. Brasília: MEC. 1988

BRENNAN,V; MILLER,K.B; RYU,F; LOLLI,D. A model project to provide outreach low vision services to children deaf-blindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. v.86, n.1, p.65-67, 1992.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

BRUCE,S.M. Impact of a communication intervention model on teachers' practice with children who are congenitally deaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. v.96, n.4, p.154-168. 2002.

BRUNER,J.S. *Uma nova teoria de aprendizagem*. 4a.ed. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A. 1976.

BRUNO,M.M.G. *Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Laramara. 1997.

CADER,F.A.A.A. e COSTA,M.P.R.da. Possibilidades de intervenção pedagógica com crianças surdas com comprometimento visual. *CD-ROM Anped*. São Paulo, Anped, p.1-14, 2000.

CADER,F.A.A.A. *Leitura e escrita na sala de aula: uma pesquisa de intervenção com crianças surdas*. Brasília: Faculdade de Educação - UnB. Dissertação de Mestrado. 1997.

CADER,F.A.A.A; COSTA,M.P.R.da. Características de algumas crianças surdocegas. São Carlos: *CD-ROM Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSCar*. p.1-3, 2001.

CADER,F.A.A.A; FÁVERO,M.H. Mediação pedagógica no processo de alfabetização de surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: UNESP. v.6, n.1, p. 117-132, 2000.

CADER-NASCIMENTO,F.A.A.A; COSTA,M.P.R.da. Surdocegueira na perspectiva de alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. *III - Congresso Multidisciplinar de Educação Especial: perspectivas multidisciplinares em educação especial, 5, CD-ROM*. Londrina: UEL p. 1-9, 2002.

CAPOVILLA,F.C; RAPHAEL,W.D. *Dicionário Enciclopédico Trilingue da Língua de Sinais Brasileira*. 2ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2001. 2volumes.

CARDOSO,M.C.de F. *Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo*. Brasília: CORDE. 1997.

CHACON, M.C.M. Deficiência mental e integração social: o papel mediador da mãe. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.3, nº5, 1999, p. 87-96.

CHEN,D; HANEY,M. An early intervention model for infants who are deaf-blind. *Journal of visual Impairment & Blindness*. v.89, n.3, p.213-221. 1995.

CHOMSKY,N. *Linguagem e pensamento*. 3ªed. Petrópolis. Vozes. 1973.

CHOMSKY,N. *Reflexões sobre linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1975.

CLONINGER,C.J; GIANGRECO,M.F. Including students with deaf-blindness in general education classes. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. v.89, n.3, p.262-266. 1995.

COLLINS,M.T. History of Deaf-Blind Education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, May-Jun. v.89, n.3, p. 210-212, 1995.

COSTA,M.P.R.da. *Alfabetização para deficientes mentais*. 3ª ed. rev.ampl. São Paulo: Edicon. 1997.

COSTA,M.P.R.da. *O deficiente auditivo: aquisição da linguagem, orientações para o ensino da comunicação e um procedimento para o ensino da leitura e escrita*. São Carlos: EDUFSCar. 1994.

CURTIS,W.S.; e DONLON,E.T. A tem-year follow-up study of deaf-blind children. *Exceptional Children*. v.50, n.5, p. 449-455, 1983.

DANTONA,R Services for deaf-blind children. *Exceptional Children*. 43 (3) p.172-174, 1976.

DANTONA,R. Centros e Serviços para crianças surdas-cegas nos Estados Unidos: organização e operação. São Paulo: *Anais do I- Seminário Brasileiro de Educ. de Deficiente Audiovisual*. I -SEDAV-ABEDEV. p.1-10, 1977.

DELEAU,M; GANDON,E; TABURET,V. Semiotic mediation in guiding interactions with young children: the role of context and communication handicap on distancing in adult discourse. *European Journal of Psychology of Education*. v. VIII, n. 4, p.473-486, 1993.

DIEBOLD,M.H; CURTIS,W.S; DuBOSE,R.F. Developmental scales versus observational measures for deaf-blind children. *Exceptional Children*. v.44, n.4, p. 275-278, 1978.

DUNLAP,W.R. A functional classification system for the deaf-blind. *American Annals of the Deaf*. v.130, n.3, 236-243, 1985.

ENGLEMAN,M.D; GRIFFIN,H.C; WHEELER,L. Deaf-blindness and communication: practical knowledge and strategies. *Journal of Visual Impairment e Blindness*. November, p.783-798, 1998.

FÁVERO,M.H. A mediação do conhecimento psicológico na produção do texto para o professor. *Temas de Psicologia*. São Paulo. p.11-22, 1995.

FERIOLI,G. Evaluación, Programación y Seguimiento en niños limitados visuales con discapacidad adicional. *Mano sobre Mano*, n. 2. Buenos Aires: Publicación semestral editada por Institución Fátima. p.16-17, 1998.

FERNANDEZ,M.J; LOUREIRO,S.R. Representação da imagem corporal em pacientes portadores de alterações vestibulares – doença de Ménière. *Psicologia, teoria e pesquisa*. Brasília, v. 06, n. 3. p.295-308, 1990.

FERNANDEZ,M.L.T. (org.). *Manual básico de genética en las sorderas, cegueras y sordo - cegueiras*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 1997.

FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.

FERREIRA-BRITO,L; LANGEVIN,R. Sistema Ferreira Brito-Langevin de transcrição de sinais. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro. Tempo brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e filologia. 1995.

FERREIRO,E. *Reflexões sobre alfabetização*. 17^a. ed. São Paulo: Cortez. 1991.

FREEMAN,P. *El bebé sordociego. Um programa de atención temprana*. Madrid: Editora Espanhola - ONCE. 1991.

GADAGBUI,G.Y. Educación de sordociegos: estudio de un caso práctico en Mampong-Akwapim (Ghana). *Reseña Deafblind*. Junio. p.16-21. 2001.

GESELL,A; AMATRUDA,C.S. Developmental diagnosis: normal and abnormal child development. 2^a. ed. New York. Harjper & Row, Publishers. 1947.

GIANGRECO, M.F; DENNIS,R; CLONINGER,C; EDELMAN,S; SCHATTMAN,R. “I’ve counted Jon”: transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, v. 59, p.359-372, 1993.

GIANGRECO,M.F; EDELMAN,S.W; MacFARLAND,S; LUISELLI,T.E. Attitudes about educational and related service provision for students with deaf-blindness and multiple disabilities. *Exceptional Children*. v. 63, n. 3, p.329-342. 1997.

GOMES, M.R. O cidadão surdocego: socialização e escolaridade. Rio de Janeiro. *Anais do Seminário do INES. Surdez: diversidade social*. p.91-95, 2001.

GROSE, S.; CUSHWAY, R.; ROBERTS, L.; BOND, D. Intervention: the way forward for deaf-blind children? *Talking Sense*. Autumn, v.16, n.3, p. 16-19. 1990.

HAGOOD, L.; (s/d) Conversations without language: building quality interactions with children who are deaf-blind. Disponível < <http://www.deafblind.com/archives> > p.1-13. Acesso em: 21 jan. 2001.

HUEBNER, K.M.; PRICKETT, J.G.; RAFALOWSKI-WELCH, T.; e JOFFEE, E. *Hand in hand: essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind*. New York: American Foundation for the blind. p.590, 1995.

HYVÄRINEN, L. *Assessment of low vision for education purposes*. Part. 1. La Salle: Precision Vision. 1998.

INDALÉCIO, M.A.R. Minha experiência de vida. *Jornal, Toque mãos que falam*. São Paulo. Ano II, n.º. 4, primavera/verão, p. 1, 2001.

JESEMA, C.K. A profile of deaf-blind children within various types of educational facilities. *American Annals of Deaf*. v. 125, n.7, p.896-901, 1980.

JONES, F.H. La rubéola y el síndrome de rubéola congénita. *Dbl - Revista de Deafblind Internacional*. n. 23. Enero - Junio, p. 18-19, 1999.

JURGENS, M.R. *Confrontation between the young deaf-blind child and the outer world*. *Introducción by J. van Dijk*. Amsterdam and Lise: Sewets & Zeitlinger B.V. 1977.

KARNOPP, L.P. Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado da PUCRS. 1994.

KELLER, H. *A história de minha vida*. Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio. 1939.

KELLER, H. *Lutando contra as trevas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A. 1961.

KEPHART, N.C. *O aluno de aprendizagem lenta*. 2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

KIRK, S.A., GALLAGER, J.J. *Educação da criança excepcional*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

LAGATI, S.; “Deaf-blind” or “Deafblind”? International Perspectives on Terminology. *Journal of Visual Impairment Blindness*. May-Jun, p.306, 1995.

LAW, J. *Identificação precoce dos distúrbios da linguagem na criança*. Rio de Janeiro: Revinter. 2001.

LÜDKE,M; ANDRÉ,M.E.D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. 1986.

LUISELLI,T.E; LUISELLI,J.K; DeCALUWE,S.M; JACOBS,L.A. Inclusive education of young children with deaf-blindness a technical assistance model. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. v.89, n.3, p. 249-256. 1995.

MacFARLAND, S.Z.C; Teaching strategies of the van Dijk curricular approach. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, May-Jun, v.89, n.3, p.222-228, 1995.

MACY,D.J; SOLOMON,G.S; SCHOEN,M; GALEY,G.S. The DEBT project: early intervention for handicapped children and their parents. *Exceptional Children*. v.49, n.5, p.447-448. 1983.

MAIA,S.R. A Educação do surdocego. Rio de Janeiro: *Anais do Seminário Surdez desafios para o próximo milênio - INES*. p.53-56, 2000.

MAIA,S.R. AHIMSA – os caminhos de uma instituição na área da surdocegueira. MASINI, Elcie F.S. (org.). *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo:Vetor editora. p.233-246, 2002.

MAR,H.H; SALL,N. Enhancing social opportunities and relation ships of children who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. v.89, n.3, p.280-286, 1995.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 4^aed São Paulo: Ática. 1998.

MARKS, S.B. Understanding and preventing learned helplessness in children who are congenitally deaaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. v. 92, n.3, p.200-211, 1998.

MATURAMA, H. Transdisciplinaridade e cognição. In: NICOLUESCU, Basarab *et al. Educação e transdisciplinaridade*.Brasília: UNESCO, 2000. p.83-114.

MAXSON,B.J; TEDDER,N.E; MARMION,S; LAMB,A.M. The education of youths are deaf-blind learning tasks and teaching methods. *Journal of Visual Impairment Blindness*. v.87, n.7, p.259-262, 1993.

McINNES,J.M. (org.). *A guide to planning and support for individuals who are deafblind*. Canada: University of Toronto Press Incorporated. 1999.

McINNES,J.M; TREFFRY,J.A. Deaf-blind infants and children: a developmental guide. Buffalo, NY: University of Toronto Press. 1982.

McLETCHE, B.A.B; RIGGIO,M. Competências para professores de alunos com surdocegueira. Masini,E.F.S. (org.). *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo: Vetor editora. p.145-166, 2002.

McLETCHE,B.A.B; MacFARLAND,S.Z.C. The need for qualified teachers of students who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. v.89, n.3, p.280-286, 1995.

- MEUR,A.de; STAES,L. *Psicomotricidade. Educação e reeducação*. São Paulo: Manole.1984.
- MICHAEL,M.G; PAUL,P.V. Early intervention for infants with deaf-blindness. *Exceptional Children*. December-January. 57 (3) p.200-210, 1991
- MILES,B. Falar a linguagem das mãos para as mãos. Watertown, Mas. - U.S.A: *Centro Nacional para distribuição de informações sobre crianças surdocegas - Escola Perkins para Cegos*. 1998.
- MILES,B; RIGGIO,M. *Desenvolvimento básico das formas de linguagem*. Trad. Maria Inês Petersen. Massachusetts: Perkins School for the blind. 1999.
- MIRA,M; HOFFAMAN,S. Educational programing for multihandicapped deaf-blind children. *Exceptional Children*. v.40, n.7, p.513-514, 1974.
- MONTEIRO,M.A. Surdez-cegueira. *Revista Benjamin Constant*, n.3, p.12-20, 1996.
- MÜLLER, T.M.P; GLAT, R. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Stte Letras, v. IV. 1999.
- MUNROE,S. Estudo das manifestações tardia da rubéola congênita no Canadá. Tradução Maria Inês Pertesen. Curitiba: *CENTRAU*. 1999.
- MURDOCH,H. The development of infants who are deaf-blind: a case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. v.88, n.4, p.357-367, 1994.
- MYKLEBUST,H.R. *Psicologia del sordo*. Madrid: Ed. Magistério Español. 1971.
- NUNES,C.R.L. Relato de vida. Vencendo obstáculos. *Jornal Toque mãos que falam*. São Paulo. Ano II, nº. 4, primavera/verão. p.1, 2001.
- O'DONNELL,N.M.A. A report on a survey of late emerging manifestationa of congenital rubella syndrome. Watertown: *Helen Keller National Center*. June, p.21-24, 1991.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *O atendimento de crianças com baixa visão*. Relatório de Consultoria da OMS. Bangkok, 23 a 24 de julho de 1992. New York: OMS, Programa para prevenção da cegueira, 1994.
- PAVANI-LANGSTON, D. (org.). *Manual de oftalmologia. Diagnóstico e tratamento*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: MEDSI Editora Médica e Científica Ltda. 2001.
- PIAGET,J. *O nascimento da inteligência na criança*. 4ª.ed. Rio de Janeiro: ZAHAR editores. 1982.
- REGEN, M; ARDORE; HOFFMANN, V.M.B. *Mães e filhos especiais: relato de experiência com grupos de mães de crianças com deficiência*. Brasília: CORDE, 1993.
- RIDLER,S. Educating Fátima. *Talking Sense*. v.35, n.4, winter, p.10-11, 1989.
- ROCHA, M.F.; e SEGATTO,T.C.V; CDC. *Controle e Prevenção da Rubéola: Avaliação e*

Manuseio de Surtos Suspeitos, Rubéola em Mulheres Gestantes e Vigilância da Síndrome da Rubéola Congênita. Brasília: MMWR. 13 de julho/50 (RR-12), p.1-23, 2001.

RODRIGUES,C.J.W. Vencendo o mundo. Jornal, *Toque mãos que falam*. São Paulo: Grupo Brasil. Ano II, nº. 2, outono/inverno, p.1, 2000.

SARAIVA,N.T; Tentativas de implantação da educação do surdo-cego no Brasil. São Paulo: *Anais do I - Seminário Brasileiro de Educação de Deficiente Audiovisual*. I-SEDAV-ABEDEV. p.1-8; 1977.

SAVIANI,D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 5ªed. Campinas: Autores Associados. 1999.

SILVA,A.M. de B. ADEfAV – Associação para deficientes da áudio visão. MASINI, Elcie F.S. (org.). *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. São Paulo: Vetor editora. p.223–232, 2002.

SILVA,A.M.de B; A educação do surdocego no Brasil. Rio de Janeiro: *Anais do I - Encontro de Surdocegos no Brasil*. p.1-4, 1997.

SILVA,S.R.;CADER-NASCIMENTO,F.A.A.A.;COSTA,M.P.R. da. Orientação e mobilidade para alunos surdocegos. *54ª. Reunião Anual da SBPC - Goiânia - GO*, julho, CDRom, 2002.

STEIN, L.K; GREEN, M.B. Problems in managing the young deaf-blind child. *Exceptional Children*. v.38, n.6, p.481-484, 1972.

STILLMAN,R.A.Y.B; CHRISTY,N. Developing prelanguage communication in severely handicapped: an interpretation of the van Dijk method. In: *Seminars in Speech and Language*. August. v.5, n.3, p.159-170, 1984.

STORIG,H.J; *A aventura das línguas*. 3ªed. São Paulo: Melhoramentos. 1990.

SZETO,A.Y.J. e CHRISTENSEN,K.M. Technological devices for deaf-blind children needs and potential impact. *IEEE - Engineering in medicine and biology Magazine*. p.25-29, September, 1988.

TELFORD,C.W; SAWREY,J.M. *O indivíduo excepcional*. 5ªed. Rio de Janeiro:Zahar 1988.

TIRADO, L. E. e PALACIOS, A.C. Programa de habilitación para sordociegos. Algunas sugerencias para su implementación. In: FERNANDEZ, M.L.T. (ORG.) *Manual básico de genética en las sorderas, cegueras y sordo-cegueiras*. Bogotá - Pontificia Universidad Javeriana. 1997.

TWEEDIE,D. Demonstrating behavioral change of deaf-blind children. *Exceptional Children*. 40 (7) p. 510-512, 1974.

TWEEDIE,D; BAUD,H. Future directions in the education of deaf-blind multihandicapped children and youth. *American Annals of Deaf*. 126 (7) p.829-834, 1981.

VALETT,R.E. *Tratamento de distúrbios de aprendizagem: manual de programas*

psicoeducacionais. São Paulo: EPE, Editora da Universidade de São Paulo. 1977.

van DIJK, J. Movement and communication with rubéola children. Madrid: ONCE. Tradução: Dalva Rosa - *Conferência na reunião geral anual da Organização Nacional de Cegos da Espanha*: AHIMSA., 1968.

van DIJK, J. The Sint-Michielsgestel approach to diagnosis and education of multisensory impaired persons. Sensory impairment with multi-handicap. *WARWICK'89 European Conference*. Reino Unido. p.89-104, 1989.

VENN, J.J; WADLER, F. Maximizing the independence of deaf-blind teenagers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 84 (3), p.103-108, 1990.

VILLARROEL,M.T.de. Método digital Braille. *Tercer Sentido*. n.21, p.38-39, 1995.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1995.

VYGOTSKY,L.S.; LURIA, A.R.; e LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone - Editora da universidade de São Paulo. 1988.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Ed. Estampa. 1975.

WARREN, D.H. *Blindness and early childhood development*. 2ªed. revised. American Foundation for the Blind. 1989.

WATERHOUSE, E.J. Definitions, responsibilities and rights of the deaf-blind (The history of the educations of deaf-blind of all the world). São Paulo: *Seminário Brasileiro de Educação Deficientes Audiovisual. I - SEDAV-ABEDEV*, p.1-11, 1977.

WATKINS, S. e CLARK, T.C. A coactive sign system for children who are dual-sensory impaired. *American Annals of the Deaf*. 136, (4), p.321-324, 1991.

WATKINS,S; CLARK,T.C; STRONG,C; BARRINGER,D. The effectiveness of an intervener model of services for young deaf-blind children. *American Annals of Deaf*. v.139, n.4, p.404-409, 1991.

WHEELER,L., e GRIFFIN, H.C. A movement based approach to language development in children who are deaf-blind. *American Annals of deaf*. December. v.142, n.5, 387-390, 1997.

WILLIAMS,L.C. de A; e AIELLO, A.L.R. *Intervenção com famílias de crianças especiais: o inventário portage operacionalizado*. Ed. Memmon. São Paulo. 2001.

WRITER, J. A movement-based approach to the education of students who are sensory impaired/ multihandicapped. In: Goetz, L.; Guess, D.; Strenel-Campbell, K. *Innovative Program design for individuals with dual sensory impairments*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. Traducción: Antonio Ballesteros Jaraiz, p.191-223, 1987.

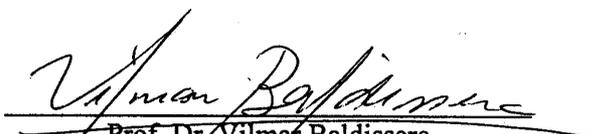
ANEXO A

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (cep) DA UFSCAR.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ - REITORIA DE PÓS - GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar, registrado no CONEP/Conselho Nacional de Saúde, pelo ato de 18 de março de 1997, DELIBEROU aprovação sem restrições o projeto com protocolo nº 012 e título: "MEDIÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO RECEPTIVA E EXPRESSIVA DE CRIANÇAS SURDAS COM COMPROMETIMENTO VISUAL" com orientação de Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa.

São Carlos, 26 de Março de 2001.


Prof. Dr. Vilmar Baldissera
Presidente da Comissão de Ética

APÊNDICE A

Formulário de entrevista inicial com a família

Data e local da aplicação:

I - Identificação

Nome da criança:

Data de nascimento:

Sexo:

Cidade:

Estado:

Hospital que realizou o parto é da rede: Pública () Particular ()

Parto: Normal () Cesariana () Outros () qual? _____

Endereço residencial:

Ponto de referência:

Telefones para contato:

Nome dos pais e data de nascimento:

Profissão: Pai

Mãe

Instrução: Pai

Mãe

Renda familiar:

Religião:

Irmãos (nome, idade, instrução, profissão)

Outro(s) parente(s) ou pessoa(s) que convive(m) na mesma residência:

II - Habitação

() casa própria

() casa alugada

() casa cedida

() apartamento próprio

() apartamento alugado

() apartamento cedido

III - Antecedentes terapêuticos/clínicos

Informações adicionais sobre gravidez, parto e o que foi feito para detectar o problema da criança (exames, acompanhamento médico, especialistas e escolas, quando o problema auditivo e visual foi detectado)

IV - Dados referentes à adaptação social

Quem passa mais tempo com a criança?

Quem brinca mais com a criança?

Que atividade a criança gosta mais de fazer?

Como a criança recebe o contato físico?

() aceita () rejeita () participa () tem medo () isola-se

Observações:

Reações afetivas:

() beija () abraça () gosta de carinhos, elogios () é indiferente () se esconde

Observações:

Quais são as pessoas favoritas da criança?

Na sua opinião, por que a criança gosta deles?

Como a criança reage às pessoas que não são familiares?

Como a criança estabelece contatos com as pessoas?

Como as pessoas estabelecem contatos com a criança (chama pelo nome, toque, faz algum barulho ou movimento) ?

Ao se locomover no ambiente, seu filho desvia-se de obstáculos?

Quais são os objetos preferidos pela criança?

Como a criança é estimulada a mover-se e a explorar um novo ambiente, objeto, situação?

O que a criança prefere objetos estáticos ou em movimento?

Quando repreendida, a criança:

destrói objetos morde resmunga bate o pé aceita chora só observa
 joga o que tem nas mãos no chão grita alteração da expressão facial não sai do lugar

Outras reações:

Quais as atitudes das pessoas próximas?

Como as pessoas facilitam a participação da criança nas atividades cotidianas do lar (mudando a posição da criança, orientando no uso do material)?

Como as pessoas identificam e interpretam os movimentos não verbais da criança?

Como a criança solicita um objeto, situação, pessoa ou comunica suas intenções?

Que atividade promove satisfação na criança e nos seus cuidadores (andar, banhar, jogar)?

Como o meio está organizado para promover a estimulação e encorajar a criança a mover-se e explorar o ambiente (disposição dos brinquedos, limitação de locais específicos)?

Como o ambiente está organizado para propiciar e encorajar a criança a fazer uso da visão (contraste, iluminação direcionada, som, movimento, vibração, etc.)?

V - Recursos utilizados pela criança

A criança faz uso de auxílio óptico: óculos Lupa telescópios

Qual a finalidade do auxílio óptico, isto é, servem para perto, para longe, ou para ambos?

A criança faz uso de auxílio não óptico

controle da iluminação ambiental

caneta de ponta porosa preta

papel com pautas pretas

tinta preta em papel branco

giz branco em lousa preta

cores escuras em fundo luminoso

ampliação de livros, jogos, baralhos, etc

outros, quais? _____

A criança faz uso de prótese auditiva? _____ a quanto tempo? _____

Comente sobre a modalidade de comunicação receptiva e expressiva mais utilizada no ambiente familiar?

A família sente dificuldade em ensinar seu filho? Como assim, exemplifique?

O que vocês esperam com a participação do seu filho neste projeto de pesquisa?

APÊNDICE B

Avaliação inicial: seleção de vocabulário

Aluno:

Data de nascimento:

Data da aplicação:

Informações dadas por:

1) Quais são as coisas que a criança gosta (anotar no quadro):

Comer					
Beber					
Jogos					
Objetos					
Passeios preferidos					
Lazer					
A.V.D. ⁴					
Pessoas					

2) O que a criança faz no tempo livre?

3) Quais são as pessoas que a criança gosta de passar o tempo livre?

4) Meios de comunicação mais utilizados;

Meios de comunicação	Como que finalidade?	Como reagem as pessoas a sua volta
Lágrimas		
Sons		
Gestos		
Sinais		
Sorrisos		
Objetos		
Figuras		

⁴ Atividades de Vida Diária preferidas pela criança

APÊNDICE C

Levantamento das necessidades e recursos de comunicação das alunas.

Nome:

D.N.:

Informações dados por:

Data da aplicação:

Aspectos e necessidades das alunas		Recursos utilizados na comunicação	
Área	Observações	Comunicação receptiva	Comunicação expressiva
Visual			
Auditiva			
Motora			
Tátil			

APÊNDICE D

Resultado do acompanhamento trimestral do desempenho das alunas participantes.

Área: atividade de vida diária (A.V.D)⁵

Relação de itens a serem observados e avaliados.	Participantes					
	9I			7G		
	Abr	Ago	Dez	Abr	Ago	Dez
Escova os dentes quando recebe instruções.	A	A	A	A	A	A
Escova os dentes sem receber instruções.	B	M	M	B	B	M
Realiza os movimentos adequados durante a escovação dos dentes.	M	M	A	M	M	A
Lava as mãos mediante o uso correto da pia, sabonete e toalha.	A	A	A	A	A	A
Apresenta hábitos alimentares antes, durante e depois das refeições.	A	A	A	A	A	A
Seleciona e veste a roupa que vai usar no dia, sem ajuda.	A	A	A	B	A	A
Preocupa com seu visual: roupa limpa, cabelos e unhas bem cuidados, sapatos limpos, mãos limpas, etc.	A	A	A	A	A	A
Mantém lixeira, cadeira e mesas da sala de aula sempre no mesmo lugar, e quando as retira busca evitar fazer barulho.	B	M	A	B	M	M
Reconhece a função e os cuidados que se deve ter com aparelhos de uso doméstico (ferro, fogão, água quente, formo, equipamentos eletrônicos, faca, entre outros).	A	A	A	A	A	A
Manipula os recursos pedagógicos com cuidado, evitando deixá-los cair e usando-os de acordo com suas funções.	A	A	A	A	A	A
Realiza as atividades de sala de aula com cuidado, para não sujar, amassar ou rasgar.	M	A	A	B	M	A
Guarda o material escolar após conclusão da atividade ao ser lembrada.	A	A	A	B	A	A
Anda pela escola sem ajuda.	A	A	A	B	A	A
Reconhece pistas táteis de orientação no ambiente escolar, compreendendo seus significados.	B	A	A	B	A	A
Localiza as salas de atendimento complementar mediante objeto de referência.	B	A	A	B	M	A
Participa da organização da rotina do dia colocando os objetos de referência nas caixas de memória.	B	A	A	B	M	A
Faz uso de movimentos refinados para lidar com a atividade de preparação de refeições rápidas.	A	A	A	A	A	A
Consegue abrir e fechar potes de tinta, refrigerantes e gêneros alimentícios em geral.	A	A	A	A	A	A
Brinca de supermercado simulando a atividade de compra e venda de produtos.	A	A	A	B	M	M
Demonstra curiosidade e motivação diante das atividades propostas: jogos, brincadeiras, atividade de folha, preparação de lanches rápidos, se dispendo a participar.	A	A	A	B	M	A
Procura reconhecer detalhes presentes nos rótulos dos produtos alimentícios, roupas, brinquedos e pessoas.	B	M	A	B	M	A
Conhece os objetos de higiene pessoal e suas funções correspondentes, empregando-as quando necessário.	A	A	A	A	A	A
Consegue diferenciar um bolo com e sem velas.	A	A	A	A	A	A

⁵ Todos os itens que constam nesta lista possuem relação direta com as atividades de avaliação inicial e com as atividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica.

Observa e organiza as fichas de medidas e produtos realizando a correspondência termo a termo.	B	M	A	B	M	M
Compreende a correspondência conteúdo-contínente presente nas atividades e objetos comuns a sala de aula.	A	A	A	A	A	A

Síntese do resultado obtido pelas alunas durante o processo de coleta de dados: AVD (os itens específicos para a aluna, considerada legalmente cega não serão computados para a aluna com baixa visão).

Menção	Meses					
	9I (25 itens)			7G (25 itens)		
	ABR	AGO	DEZ	ABR	AGO	DEZ
B - Baixo desempenho	07	00	00	13	01	00
M – Médio desempenho	02	05	01	01	09	04
A – Alto desempenho	16	20	24	11	15	21

APÊNDICE E

Resultado do acompanhamento trimestral do desempenho das alunas participantes.

Área: motora (comportamentos corporais amplos e finos)⁶

Relação de itens a serem observados e avaliados.	Participantes					
	9I			7G		
	Abr	Ago	Dez	Abr	Ago	Dez
Manuseia o lápis, giz, pincel atômico de forma adequada.	A	A	A	B	M	A
Segura a folha de papel enquanto escreve com a outra mão.	A	A	A	B	M	A
Realiza o contorno de partes do próprio corpo (mão, dedos).	A	A	A	B	A	A
Realiza o contorno de partes do corpo do outro (mão, dedos).	A	A	A	B	A	A
Realiza o contorno de objetos de formas simples.	A	A	A	B	A	A
Realiza o desenho da figura humana com ajuda	A	A	A	B	M	A
Realiza o desenho da figura humana sem ajuda	A	A	A	B	M	M
Apresenta movimento de pinça quando necessário.	A	A	A	A	A	A
Copia letras maiúsculas com modelo, coordenando os movimentos visuais e motores.	A	A	A	B	M	M
Escreve letras maiúsculas sem modelo, coordenando os movimentos visuais e motores.	A	A	A	B	B	B
Copia o próprio nome com modelo, coordenando os movimentos visuais e motores.	A	A	A	B	M	A
Escreve o próprio nome sem modelo, coordenando os movimentos visuais e motores.	A	A	A	B	B	B
Realiza registros escritos segundo a direção gráfica convencional: da esquerda para a direita.	B	A	A	B	B	M
Folheia material de leitura da esquerda para a direita segundo o padrão convencional.	M	M	M	A	A	A
Recorta figuras grandes com contrastes.	M	M	M	B	M	M
Consegue montar quebra-cabeça tridimensional do corpo humano com seis peças.	A	A	A	B	M	A
Consegue montar quebra-cabeça tridimensional do corpo humano com mais de seis peças, sem ajuda.	A	A	A	B	M	A
Consegue montar e desmontar brinquedos de encaixe tridimensionais, sem ajuda.	A	A	A	B	M	A
Mantém-se sentada por dois minutos.	A	A	A	B	A	A
Mantém-se sentada durante a realização de uma atividade	A	A	A	B	M	A
Consegue imitar gestos, com ajuda, realizados pelos profissionais.	A	A	A	B	A	A
Consegue imitar gestos, sem ajuda, realizados pelos profissionais.	A	A	A	B	A	A
Consegue imitar sinais da Libras, com a ajuda dos profissionais.	A	A	A	B	A	A
Consegue imitar sinais da Libras, sem a ajuda dos profissionais	M	A	A	B	M	A
Consegue imitar as letras do alfabeto manual com ajuda dos profissionais.	A	A	A	B	A	A
Consegue imitar as letras do alfabeto manual sem ajuda dos profissionais.	A	A	A	B	A	A
Apresenta uma respiração (inspira e expira) adequada.	B	M	M	B	M	M

⁶ Todos os itens que constam nesta lista possuem relação direta com as atividades de avaliação inicial e com as atividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica.

Realiza adequadamente os movimentos de escovação dos dentes.	M	A	A	M	A	A
Realiza adequadamente os movimentos de mastigação.	A	A	A	A	A	A
Consegue imitar a posição fonoarticulatória das vogais e consoantes, com ajuda dos profissionais.	B	A	A	B	B	M
Consegue identificar verbalmente os fonemas ensinados na escola sem a ajuda dos profissionais.	B	M	A	B	B	B
Consegue pronunciar com nitidez os fonemas de palavras monossílabas e dissílabas ensinadas na escola, com ajuda dos profissionais.	B	A	A	B	M	M
Consegue pronunciar com nitidez os fonemas de palavras monossílabas e dissílabas, sem ajuda dos profissionais.	B	A	A	B	B	B
Escreve letras isoladas em uma pauta adaptada com ajuda.	B	M	M	B	B	A
Escreve letras isoladas em uma pauta adaptada sem ajuda.	M	M	M	B	B	M
Escreve o próprio nome em uma pauta com ajuda dos profissionais.	B	M	A	B	M	M
Escreve o próprio nome em uma pauta sem ajuda dos profissionais.	M	M	M	B	B	B
Escreve o próprio nome em uma pauta utilizando a janela (também conhecida como máscara) como recurso delimitador do espaço gráfico.	B	M	A	-	-	-
Consegue colocar papel na máquina braile, com ajuda dos profissionais.	A	A	A	-	-	-
Consegue colocar papel na máquina braile, sem ajuda.	M	A	A	-	-	-
Consegue coordenar os movimentos motores ao utilizar a máquina braile.	M	A	A	-	-	-
Consegue colorir sem sair da margem em alto relevo ou em contraste.	A	A	A	B	M	A
Segue contornos pontilhados em contraste ou em relevo.	A	A	A	B	M	A
Sobe e desce em escada de um escorregador.	A	A	A	A	A	A
Balança em balanço, iniciando e mantendo o movimento.	A	A	A	A	A	A
Caminha saltitando com apoio.	A	A	A	A	A	A
Mantém-se equilibrado após um pulo.	A	A	A	A	A	A
Consegue pular com um pé só, na brincadeira de amarelinha.	A	A	A	B	M	M
Arremessa uma bola dentro de uma caixa.	M	A	A	B	M	A
Corre sem dificuldades em locais conhecidos e sem obstáculos.	A	A	A	A	A	A

Síntese do resultado obtido pelas alunas durante o processo de coleta de dados: coordenação motora (os itens específicos para a aluna, considerada legalmente cega não serão computados para a aluna com baixa visão).

Menção	Meses					
	9I (50 itens)			7G (46 itens)		
	ABR	AGO	DEZ	ABR	AGO	DEZ
B - Baixo desempenho	09	00	00	37	08	04
M – Médio desempenho	09	09	07	03	20	09
A – Alto desempenho	32	41	43	06	18	33

APÊNDICE F

Resultado do acompanhamento trimestral do desempenho das alunas participantes.

Área: linguagem (comportamentos expressivos).⁷

Observação: os itens relativos ao braile só serão avaliados com a aluna 9I

Relação de itens a serem observados.	Participantes					
	9I			7G		
	Abr	Ago	Dez	Abr	Ago	Dez
Repete sons vocálicos emitidos por outras pessoas.	B	A	A	B	M	A
Responde a gestos com gestos.	A	A	A	B	M	A
Responde a sinais com sinais (Libras).	B	M	A	B	M	M
Obedece a uma ordem simples, quando acompanhada de gestos indicativos.	A	A	A	A	A	A
Obedece a uma ordem simples dada em sinais, sem gestos indicativos.	B	A	A	B	M	A
Interrompem uma atividade quando lhe dizem não com gestos.	A	A	A	A	A	A
Responde a perguntas simples realizadas em sinais e fala (o que é isto? De quem é?).	B	M	A	B	M	A
Decodifica as vogais através da emissão verbal.	B	M	A	B	M	M
Decodifica as consoantes através da emissão verbal	B	M	A	B	B	B
Reconhece as vogais através do uso do Tadoma ou leitura dos lábios.	B	A	A	B	M	M
Reconhece algumas consoantes através do uso do Tadoma ou da leitura dos lábios.	B	M	A	B	B	B
Reconhece algumas palavras monossílabas e dissílabas através do uso do Tadoma ou da leitura dos lábios.	B	M	A	B	B	B
Lê encontros vocálicos através da emissão verbal.	B	A	A	B	B	B
Lê verbalmente palavras monossílabas e dissílabas já ensinadas pela escola.	B	M	A	B	B	B
Lê através dos sinais da Libras palavras já ensinadas na escola.	B	M	A	B	B	B
Combina sílabas iguais em suas tentativas de verbalização (mama, papa).	B	A	A	B	B	M
Combina sílabas diferentes em suas tentativas de verbalização (pato, faca, casa...).	B	M	A	B	B	B
Decodifica letras em escrita ampliada através do alfabeto manual.	A	A	A	B	M	M
Decodifica letras em braile através do uso do alfabeto manual.	M	M	A	-	-	-
Registra em escrita ampliada as letras ditadas verbalmente.	B	M	A	B	B	B
Registra letras ditadas através do uso do alfabeto manual.	A	A	A	B	B	B
Registra em braile ditado de letras e encontros vocálicos ditados verbalmente.	B	M	A	-	-	-
Registra em braile letras e encontros vocálicos ditados através do alfabeto manual.	B	A	A	-	-	-
Registra em braile palavras monossílabas e dissílabas ditadas através do vocabulário em sinais da Libras.	B	M	A	-	-	-
Usa gesto funcionalmente para indicar pessoa, objeto ou situação.	A	A	A	B	M	A
Usa letras funcionalmente para indicar pessoa.	A	A	A	B	M	A
Usa o sinal funcionalmente para indicar pessoa, objeto ou situação.	M	A	A	B	A	A

⁷ Todos os itens que constam nesta lista possuem relação direta com as atividades de avaliação inicial e com as atividades desenvolvidas durante a fase de intervenção pedagógica.

Usa a letra inicial do nome de pessoas para se referir a elas.	M	A	A	B	M	A
Vocaliza em resposta a fala de outra pessoa.	B	M	M	B	B	B
Vocaliza ao relatar um acontecimento à outra pessoa.	A	A	A	A	A	A
Vocaliza, sinaliza e faz uso de gesto para relatar algum acontecimento.	M	A	A	B	M	M
Pede "mais" em sinais.	B	B	A	B	B	M
Diz "acabou" seja em sinais ou na fala, para indicar o termino da atividade.	B	A	A	B	M	M
Aponta figuras de um livro/revista, tece comentários.	B	M	A	B	M	A
Aponta para as partes de seu próprio corpo.	M	A	A	B	M	M
Aponta para as partes do corpo do colega.	M	A	A	B	B	M
Responde a pergunta "o que é isto?" com o nome ou sinal do objeto.	B	M	A	B	B	M
Combina sons e gestos para indicar seus desejos e necessidades.	A	A	A	A	A	A
Combina sinais, gestos e sons contextualizados para indicar seus desejos e necessidades.	B	M	M	B	B	M
Nomeia os colegas da turma, incluindo os profissionais.	B	A	A	B	A	A
Combina substantivos e adjetivos para expressar-se.	B	M	M	B	B	M
Combina substantivo e verbo para expressar-se em sinais.	B	M	M	B	B	M
Combina pronome e verbo para expressar-se em sinais.	B	M	A	B	B	M
Combina substantivo, verbo e substantivo para expressar-se.	B	M	M	B	B	B
Usa gestos para indicar a necessidade de ir ao banheiro.	A	A	A	A	A	A
Usa sinal ou a letra inicial para indicar que vai ao banheiro.	A	A	A	B	A	A
Usa gestos para indicar a necessidade de beber água.	A	A	A	A	A	A
Usa sinal para indicar a necessidade de beber água.	B	A	A	B	B	M
Emprega "não" na fala.	B	B	B	B	B	B
Emprega o sinal "não" com significado em suas ações.	A	A	A	A	A	A
Expressa ações futuras empregando os verbos ir, ter.	B	M	A	B	B	B
Emprega o sinal de "obrigado" com significado no dia a dia.	B	A	A	B	M	M
Emprega o sinal de "desculpa" com significado no dia a dia.	B	A	A	B	M	M
Responde ao sinal obrigado usando o sinal "de nada".	B	A	A	B	M	M
Cumprimenta as pessoas através da emissão verbal da palavra monossílaba: oi.	B	M	A	B	B	B
Compartilha suas experiências diárias através de sinais, gestos e sons.	B	A	A	B	B	B

Síntese do resultado obtido pelas alunas durante o processo de coleta de dados: linguagem.

Menção	Meses					
	9I (56 itens)			7G (52 itens)		
	ABR	AGO	DEZ	ABR	AGO	DEZ
B - Baixo desempenho	37	02	01	45	24	15
M – Médio desempenho	06	23	05	00	18	19
A – Alto desempenho	13	31	50	07	10	18

APÊNDICE G

Resultado do acompanhamento trimestral do desempenho das alunas participantes.
 Área: socialização⁸

Relação de itens a serem observados e avaliados.	Participantes					
	9I			7G		
	Abr	Ago	Dez	Abr	Ago	Dez
Dramatiza trechos e estórias, desempenhando um papel.	B	A	A	B	B	B
Estabelece metas para si próprio e executa atividades para atingi-las	B	A	A	B	B	M
Negocia situações a serem desempenhadas.	B	M	M	B	B	M
Conforta colegas quando estes estão tristes, abraçando-os ou oferecendo um brinquedo.	A	A	A	B	B	M
Aceite e respeita as regras de um jogo pedagógico.	B	A	A	B	B	M
Imita papéis de adultos.	A	A	A	A	A	A
Explica aos outros as regras do jogo ou da atividade.	B	A	A	B	B	B
Manifesta seus sentimentos de raiva, felicidade, amor.	A	A	A	A	A	A
Brinca com três ou duas crianças, em uma atividade de cooperação com supervisão constante.	A	A	A	B	M	A
Brinca com três ou duas crianças, em uma atividade de cooperação sem supervisão constante.	A	A	A	B	B	M
Pede permissão para realizar outra atividade que não a proposta pelo profissional.	B	A	A	B	B	M
Quando em público apresenta um comportamento aceitável.	A	A	A	B	M	A
Brinca com duas ou três crianças, em uma atividade que envolva cooperação.	A	A	A	B	M	M
Espera sua vez numa brincadeira, jogo que envolva de 5 a 6 pessoas.	B	A	A	B	M	M
Pede desculpas quando lembrado.	B	A	A	B	A	A
Pede desculpas sem ser lembrado.	B	M	A	B	B	M
Faz uma tarefa sozinha por 15 a 20 minutos	B	A	A	B	M	A
Imita seqüências de sinais (orações, canções) com ajuda constante para configurar as mãos e realizar o movimento no espaço.	A	A	A	B	A	A
Imita seqüências de sinais (orações, canções) de forma independente.	B	A	A	B	M	M
Pede ajuda quando esta tendo dificuldades para resolver as atividades propostas.	A	A	A	B	A	A
Obedece a ordens simples de um adulto (professor), quando acompanhado por gestos indicativos.	A	A	A	B	M	A
Obedece a ordens simples de um adulto (professor), quando acompanhado por sinais da Libras.	B	A	A	B	M	M
Quando lembrado pede permissão pra brincar com outro brinquedo que esta sendo utilizado por outra criança.	B	A	A	B	M	M
Cumprimenta pessoas familiares ao ser lembrado.	A	A	A	B	A	A
Cumprimenta pessoas familiares sem ser lembrado.	B	A	A	B	M	M
Demonstra entender sentimentos, expressando amor, tristeza, raiva, alegria.	A	A	A	A	A	A
Expressa sentimentos de amor, tristeza, dor, raiva, alegria.	A	A	A	A	A	A

⁸ Todos os itens que constam nesta lista possuem relação direta com as atividades de avaliação inicial e com as atividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica.

Presta atenção a histórias, músicas, oração ou explicação do professor.	A	A	A	B	M	A
Compartilha objeto ou alimento com outra pessoa, quando solicitado.	A	A	A	B	A	A
Responde ao chamado do próprio nome, quando realizado através do toque e da realização do sinal que a identifica.	A	A	A	B	A	A
Procura e mantém contato visual, com frequência.	A	A	A	B	M	A
Pergunta por pessoas ou objetos ausentes.	B	A	A	A	A	A
Segura e examina um objeto que lhe dado. Tenta abrir, rosquear, chacoalhar, cheirar, jogar, objetivando descobrir sua função.	A	A	A	A	A	A
Sorri e vocaliza ao ver sua imagem no espelho.	A	A	A	B	A	A
Vocaliza para obter atenção.	A	A	A	A	A	A
Pergunta o nome de objetos e pessoas novos ou desconhecidos.	B	A	A	B	B	B
Propõe novas atividades a serem desenvolvidas em substituição as atividades planejadas.	B	A	A	B	M	A
Compreende o significado da comemoração de aniversário.	B	B	M	B	B	B
Compreende e responde sua idade quando questionada.	B	B	M	B	B	B
Ordena e conta uma história de 2 a 5 episódios.	B	A	A	B	B	B
Relata experiências diárias vivenciadas no lar para os profissionais.	A	A	A	B	B	B
Sente-se orgulhosa de seus feitos, apresentando-os a outras pessoas.	B	A	A	B	M	A
Relata histórias conhecidas sem ajuda de gravuras.	B	M	M	B	B	B
Consegue identificar objetos, figuras que formem par, sob solicitação.	B	A	A	B	M	M
Reconhece e identifica pessoas do seu universo familiar em fotografias	A	A	A	B	M	A
Faz perguntas do tipo "o que é isto?"	B	A	A	B	B	B
Vibra comemorando os bons resultados em jogos ou atividades escolares concluídas com êxito.	B	A	A	B	B	M
Gosta de compartilhar brincadeiras, conhecimentos aprendidos com o outro (colegas, pais, irmãos, professor).	B	A	A	B	A	A

Síntese do resultado obtido pelas alunas durante o processo de coleta de dados: socialização (os itens específicos para a aluna, considerada legalmente cega não serão computados para a aluna com baixa visão).

Menção	Meses					
	9I (48 itens)			7G (48 itens)		
	ABR	AGO	DEZ	ABR	AGO	DEZ
B - Baixo desempenho	26	02	00	40	17	09
M – Médio desempenho	00	03	04	00	16	27
A – Alto desempenho	22	43	44	08	15	12

APÊNDICE H

Resultado do acompanhamento trimestral do desempenho das alunas participantes.
Área: cognição⁹

Relação de itens a serem observados e avaliados.	Participantes					
	9I			7G		
	Abr	Ago	Dez	Abr	Ago	Dez
Prediz o que vai acontecer, antecipando as ações em sala de aula (seqüência de atividades).	B	A	A	B	B	M
Identifica a rotina diária através das fichas 3D: rotina diária.	B	A	A	B	M	M
Antecipa as atividades através da leitura dos objetos de referência.	B	A	A	B	M	M
Identifica letras do alfabeto manual dos surdos.	A	A	A	B	M	M
Identifica o próprio nome em escrita ampliada.	A	A	A	B	M	A
Identifica o nome dos colegas de sala em escrita ampliada	A	A	A	B	M	A
Identifica letras em braile e relaciona com o alfabeto manual dos surdos.	A	A	A	-	-	-
Lê palavras conhecidas, no código braile.	B	M	A	-	-	-
Conhece o vocabulário em sinais para representar os dias da semana.	B	M	A	B	M	M
Identifica com sinais os dias da semana.	B	M	M	B	M	M
Ordena objetos na seqüência de cor, tamanho, forma.	A	A	A	B	M	A
Emparelha objetos em uma seqüência estabelecida.	A	A	A	B	M	A
Escreve o próprio nome em escrita ampliada, com modelo.	A	A	A	B	M	A
Escreve o próprio nome em escrita ampliada, sem modelo.	A	A	A	B	B	M
Escreve o nome de pessoas conhecidas, em escrita ampliada com modelo.	A	A	A	B	M	M
Escreve o nome de pessoas conhecidas, em escrita ampliada sem modelo.	A	A	A	B	B	B
Escreve o próprio nome no sistema braile, sem modelo.	M	A	A	-	-	-
Escreve o nome de pessoas conhecidas em braile, com modelo e ajuda.	A	A	A	-	-	-
Decodifica palavras já trabalhadas em braile.	B	M	A	-	-	-
Decodifica palavras já trabalhadas em escrita ampliada.	A	A	A	B	B	M
Quantifica os objetos até três.	A	A	A	B	M	A
Quantifica os objetos até seis.	A	A	A	B	M	M
Quantifica os objetos até 10.	B	M	A	B	B	B
Nomeia em sinais os numerais até 3.	A	A	A	B	M	A
Nomeia em sinais os numerais até 6.	A	A	A	B	M	M
Nomeia em sinais os numerais de 0 a 9.	B	M	A	B	B	M
Coloca os algoritmos na ordem crescente (0 a 9).	B	M	A	B	B	M
Conta até seis objetos e responde adequadamente, quantos tem?	B	A	A	B	M	M
Conta até dez objetos e responde adequadamente, quantos tem?	B	M	A	B	B	B
Realiza agrupamentos em diferentes bases (3, 4 e 5), com ajuda.	B	M	A	B	M	A
Realiza agrupamentos em diferentes bases (3, 4 e 5) sem ajuda.	B	M	A	B	M	M

⁹ Todos os itens que constam nesta lista possuem relação direta com as atividades de avaliação inicial e com as atividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica.

Desenha a figura humana (cabeça, tronco e membros), com ajuda.	A	A	A	B	M	A
Desenha a figura humana (cabeça, tronco e membros), sem ajuda.	A	A	A	B	M	M
Localiza e nomeia no seu próprio corpo as seguintes partes do corpo humano: pé, mão, olho, boca.	B	A	A	B	M	A
Localiza e nomeia no corpo de outro pessoa as seguintes partes: pé, mão, olho e boca.	B	A	A	B	M	M
Localiza e nomeia no seu próprio corpo: pé, mão, olho, boca, nariz, cabelo, orelha, cabelo, dedo, unha, braço, perna, barriga.	B	M	A	B	M	M
Localiza e nomeia no corpo do outro: pé, mão, olho, boca, nariz, cabelo, orelha, cabelo, dedo, unha, braço, perna, barriga.	B	M	A	B	M	M
Reconhece e nomeia em sinais as cores primárias.	A	A	A	B	M	A
Reconhece e nomeia em sinais as cores secundárias.	A	A	A	B	B	M
Recorda-se das atividades realizadas e quando solicitado registra-a.	B	M	A	B	B	B
Nomeia em sinais as formas geométricas básicas.	B	M	A	B	B	B
Discrimina semelhanças e diferenças nos objetos.	B	A	A	B	M	A
Nomeia objetos como sendo grandes ou pequenos.	A	A	A	B	M	M
Identifica menino ou menina através de sinais.	B	A	A	B	B	B
Compreende histórias e consegue representá-las.	B	M	A	B	B	B
Utiliza medidas não formais para preparar receitas simples.	B	A	A	B	M	M
Realiza a correspondência termo a termo: medidas informais e produtos.	B	A	A	B	M	M
Ao resolver uma situação problema a aluna experimenta, insiste, procura, investiga e pede ajuda.	B	A	A	B	A	A
Inventa e cria situações já vivenciadas e as reproduz ao brincar de boneca, casinha.	A	A	A	A	A	A
Compreende as regras do jogo, aceita e respeita-as.	A	A	A	B	B	A
Relata fatos vivenciados fora do contexto escolar.	A	A	A	B	B	B

Síntese do resultado obtido pelas alunas durante o processo de coleta de dados: cognição (os itens específicos para a aluna, considerada legalmente cega não serão computados para a aluna com baixa visão).

Menção	Meses					
	9I (51 itens)			7G (46 itens)		
	ABR	AGO	DEZ	ABR	AGO	DEZ
B - Baixo desempenho	26	00	00	45	24	08
M – Médio desempenho	01	15	01	00	20	22
A – Alto desempenho	24	36	50	01	02	16

APÊNDICE - I

Roteiro para entrevista final com os pais.

- 1) Comecei a trabalhar com sua filha no mês de abril. O que vocês acharam do trabalho que foi desenvolvido, neste período? O que vocês notaram em seu filho? O que chamou mais a atenção de vocês? Os parentes e amigos comentaram alguma mudança no comportamento de sua filha? O que eles notaram?
- 2) Como é a comunicação, hoje com sua filha? Exemplifique.

APÊNDICE J:

Formulário de registro horizontal dos dados das categorias A, B e C (7G, 9I, PR).

Sessões do mês de abril e maio

Situação	Categoria A – interação da criança	Categoria B – meios de comunicação	Categoria C -interação do adulto
Fita 1 – abril 7G+9I+PR recepção	(7G) 1 (9I) 1, 4, 9	(7G) 4 (9I) 4, 5 (PR) 3, 4, 5, 6	(PR) 1, 2, 6, 11
Fita 1 – abril 7G+PR+O pintura	(7G) 1,4, 5, 8, 9	(7G) 4,14 (PR) 4,5,6,12,14	(PR) 6,7,9,10,11
Fita 2 – abril 7G+9I+P+O chamada	(7G) 1,4,5,7 (9I) 2,3,4,5,7,8,9	(7G) 2,4,5,14 (9I) 2,4,5,14	
Fita 2 – abril 7G+9I+P+O canudinho	(7G) 1 (9I)2,3,4,5,8,9	(7G)2,4,5, (9I) 2,4,5,14	
Fita 2 – abril 7G+9I+P+O 3D: rotina	(7G) 1 (9I)2, 3,4,5,6,7,8	(7G) 4,5,14 (9I) 2,10,14	
Fita 2 – abril 7G+A+Ocular	(7G) 1,4	(7G) 4,5 (A) 4,5,14	(A) 9,11
Fita 2 – abril 7G+P+Odado	(7G) 1,4,5	(7G) 4,5	
Fita 2 – abril 7G+P+Oartes	(7G) 1,2,4,5,8,9	(7G) 2,4,5	
Fita 3 – maio 7G+Pbanheiro	(7G) 6,9	(7G) 2,4,5	
Fita 3 – maio 7G+P+O 3D: rotina	(7G) 1, 3,4,5,9	(7G) 2,4,5	
Fita 3 – maio 7G+P+Olousa	(7G) 1,2,3,4,5,6,8,9	(7G) 2,4,5,6,14	
Fita 3 – maio 7G+P+Opapel	(7G) 1,2,3,4,5,6,8,9	(7G) 2,4,5,14	
Fita 3 – maio 7G+P+Ocalendário	(7G) 1,3,4,5	(7G) 2,4,5,14	
Sessões predominantes de 9I			
Fita 1 – abril 9I+E+O artes	(9I) 1,3,4,9	(9I) 4,5 (E) 5,12,14	(E)1,6,7,9,10,11
Fita 1 – abril 9I+P caiu	(9I) 2,6,8	(9I) 2,4,5 (P)	
Fita 1 – abril 9I+PR caiu	(9I) 2,6,8	(9I) 2,4,5 (PR) 9,12	(PR) 3,4,6
Fita 1 – abril 9I+P caiu	(9I) 2,6,8	(9I) 2,4,5,7,8 (P)	
Fita 1 – abril 9I+P+O bananaXmês	(9I) 1,3,4,5,9	(9I) 4,5,7,13,14	
Fita 1 – abril 9I+P+O calendário	(9I) 1,3,4,5,9	(9I) 4,5,7,14	
Fita 1 – abril 9I+PR+O Braille	(9I) 1,3,4,5,9	(9I) 4,5,7,8,13,14 (PR) 5,7,12,13,14	(PR) 6,7,9,10,11

Fita 2 – abril 9I+P+O/lápis	(9I) 1,3,4,5,9	(9I) 4,5,7,13,14	
Fita 2 – abril 9I+PR+O dado	(9I) 1,3,4,5,9	(9I) 4,5,7,14 (PR) 5,7,12,14	(PR)4,6,7,9,10,11

Sessões do mês de agosto (7G, 9I, PR).

Situação	Categoria A – interação da criança	Categoria B – meios de comunicação	Categoria C -interação do adulto
Fita 11 7G+P+O/escrita	(7G) 1,4,5,8,9	(7G) 2,4,5,6,8,11,13	
Fita 11 7G+P+O letras	(7G) 1,2,5,8,9	(7G) 2,4,5,14	
Fita 11 7G+P+O/crachá	(7G) 1,2,3,4,5,9	(7G) 2,4,7,14	
Fita 11 7G+P+O/cabelo	(7G) 3,6,8,9	(7G) 2,4,5,6,14	
Fita 11 7G+A-recreio	(7G) 1,2,3,7	(7G) 4,5,14	(A)
Fita 11 7G+P+O rotina	(7G) 1,2,3,4,5,9	(7G) 2,4,5,7,14	
Fita 12 7G+PR+O doce	(7G) 1,2,3,4,5,7,9	(7G) 2,4,5,6,7,14 (PR)1,3,4,5,6,7,8,10,12,13,14	(PR) 1,2,3,6,7,8,9,10,11
Fita 12 7G+PR+O Chamada	(7G) 1,2,4,5,8,9	(7G) 4,5,7,13,14 (PR) 5,7,8,10,12,13,14	(PR) 6,9,10,11
Fita 12 7G+PR+O abraço	(7G) 1,3,4,5,6,7,8,9	(7G) 2,4,5,9, (PR) 5,7,8,10,12,13,14	(PR) 1,3,4,5,10
Fita 12 7G+PR+P+O jogo memória	(7G) 1, 3,4,5,9	(7G) 2,4,5,9,14 (PR) 5,10,12,14	(PR) 1,3,4,6,9,10,11
Fita 12 7G+P- sentar	(7G) 1,2,3,4,5,6,8,9	(7G) 2,4,5,10,14	
Fita 12 7G+9I - vídeo	(7G) 1,2,3,4,5,6,8,9	(7G) 4,5,14	
Sessões predominantes de 9I			
Fita 4 9I+P+O bolo /AVD	(9I) 1,2,3,4,5,6,7,8,9	(9I) 2,3,4,5,6,7,8,10,11,13,14	
Fita 4 9I+P+O oi / ai	(9I) 1,2,3,4,5,6,7,8,9	(9I) 2,3,4,5,6,7,8,10, 11, 12,13,14	
Fita 7 9I+P+O calendário	(9I) 1,3,4,5,8,9	(9I) 2,5,9,10,14	
Fita 7 9I+P+O/formas	(9I) 1,2,3,4,5,6,7,8,9	(9I) 1,2,3,5,7,8,10,13, 14	
Fita 9 9I+P ditado oral	(9I) 1,2,3,4,5,7,8,9	(9I) 2,4,5,11,12,13,14	
Fita 10 9I+E+O-1ª. série	(9I) 1,2,3,4,6,7,8,9	(9I) 2,4,5	
Fita 10 9I+P+O jogo de memória	(9I) 1,2,3,4,5,6,7,8,9	(9I) 2,4,5,7,8,14	
Fita 11	(9I) 2,3,4,6,7,8	(9I) 2,4,5,6,7,8,14	

9I+E recreio			
Fita 11 9I+E+O - Braille	(9I) 1,2,3,4,5,6,7,8,	(9I) 2,4,5,7,8,14	
Fita 11 9I+P+O - bonecos	(9I) 2,3,4,7,8,9	(9I) 2,4,5,9,14	
Fita 11 9I+O bonecos	(9I) 2,3,4,5,6,7,8	(9I) 4,5,6,14	
Fita 11 9I+7G vídeo	(9I) 2,3,4,6,7,8	(9I) 2,4,5,6,8,14	

Sessões do mês de dezembro (7G).

Situação	Categoria A criança	Categoria B – meios de comunicação	Categoria C -interação do adulto
Fita 13 7G+9I/bengala	(7G) 1,2,3,4,5,6,7,8,9	(7G) 2,4,5,6,14	
Fita 13 7G+PR+O 3D: rotina	(7G) 1,2,3,4,5,7,8,9	(7G) 2,4,5,9,14 (PR)4,5,6,7,8,9,10,12,14	(PR) 1,2,3,4,6,7,8,9,10,11
Fita 13 7G+PR+O/ sol	(7G) 1,2,3,4,5,7,8,9	(7G) 2,4,5,7,9,10,13,14 (PR) 5,6,7,8,9,10,12,13,14	(PR) 1,2,3,4,6,7,8,9,10, 11
Fita 14 7G+PR+O escrita	(7G) 2,3,4,5,7,8,9	(7G) 2,4,5,6,7,8,13,14 (PR) 5,7,8,10,13,14	(PR) 1,2,3,4,6,7,8,9,11
Fita 15 7G+PR+O comidinha	(7G) 1,2,3,4,5,6,7,9	(7G) 2,4,5,9,14 (PR) 4,5,7,8,9,10,12,13,14	(PR) 1,2,3,4,6,7,8,9,10,11
Fita 16 7G+PR jogo de memória	(7G) 1,2,3,4,5,7,8,9	(7G) 2,4,5,6,7,9,14 (PR) 5,9,10,12,14	(PR) 1,2,3,4,6,7,8,9,10,11

Sessões predominantes de 9I

Fita 13 9I+7G+O/bengala	(9I) 1,2,3,4,5,6,7,8,9	(9I) 2,4,5,6,7,8,9,10,13,14	
Fita 13 9I+PR+P 3D: rotina	(9I) 1,2,3,4,6,7,8,9	(9I) 2,4,5,6,7,8,9,10,13,14 (PR)5,6,7,8,10,12,13,14	(PR) 2,3,4,6,7,8,9,10,11
Fita 14 9I+PRescrita	(9I) 1,2,3,4,7,8,9	(9I)2,3,4,5,6,7,8,10,11,13,14 (PR) 5,6,7,8,10,12,13,14	(PR) 4,6,7,8,9,10,11
Fita 15 9I+PR relógio	(9I) 1,2,3,4,6,7,8,9	(9I) 2,3,4,5,7,8,10,14 (PR) 5,7,8,10,12,14	(PR) 1,2,3,4,5,7,8,9,10,11
Fita 15 9I+PR+O/cartilha	(9I) 1,2,3,4,5,7,8,9	(9I) 2,3,5,7,8,10,11,13,14 (PR)5,7,8,9,10,12,13,14	(PR) 3,4,5,6,7,8,9,10,11
Fita 16 9I+PR+O/CTIA	(9I) 1,2,3,4,5,6,7,8,9	(9I) 2,3,4,5,6,7,8,9,10,13,14 (PR)5,6,7,8,10,12,13,14	(PR) 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11

APÊNDICE – K -Formulário de registro vertical da análise das sessões de fita de vídeo.
Síntese vertical dos dados (abril e maio)

Categorias	Grupo A (1 a 9) Interação		Grupo B (1 a 14) – meios de comunicação.			Grupo C (1 a 11)
	7G	9I	7G	9I	PR	PR
1	12	7	0	0	0	1
2	3	6	8	6	0	1
3	4	9	0	0	1	1
4	9	10	13	12	2	2
5	7	8	11	12	4	0
6	3	4	0	0	2	5
7	1	2	0	7	2	2
8	4	6	0	2	0	0
9	6	9	0	0	1	3
10	-	-	0	1	0	3
11	-	-	0	0	0	5
12	-	-	0	2	4	-
13	-	-	0	3	1	-
14	-	-	0	3	3	-
Total	49	61	32	48	20	23
Média	3,8%	4,7%	2,5%	3,7%	4%	4,6%

Síntese vertical dos dados (agosto)

Categorias	Grupo A (1 a 9)		Grupo B (1 a 14)			GrupoC (1a11)
	7G	9I	7G	9I	PR	PR
1	11	8	0	1	1	3
2	8	11	9	11	0	1
3	9	12	0	3	1	3
4	9	12	12	10	1	2
5	10	8	11	12	4	1
6	4	9	3	5	1	4
7	3	11	4	6	3	1
8	7	12	1	7	3	1
9	11	8	2	2	0	4
10	-	-	1	4	4	5
11	-	-	1	3	0	4
12	-	-	0	2	4	
13	-	-	2	4	3	
14	-	-	10	11	4	
Total	72	91	56	81	29	29
Média	6%	7,6%	4,6%	6,8%	7,2%	5,8%

Síntese vertical dos dados (dezembro).

Categorias	Grupo A (1 a 9) – interação		Grupo B (1 a 14) – meios de comunicação.			Grupo C (1 a 11) – interação
	7G	9I	7G	9I	PR	PR
1	5	6	0	0	0	7
2	6	6	6	6	0	8
3	6	6	0	4	0	9
4	6	6	6	5	2	10
5	6	3	6	6	10	3
6	2	4	3	4	5	9
7	6	6	3	6	9	10
8	5	6	1	6	9	10
9	6	6	4	3	4	10
10	-	-	1	6	10	9
11	-	-	0	2	0	10
12	-	-	0	0	9	-
13	-	-	2	5	7	-
14	-	-	6	6	10	-
Total	48	49	38	59	75	95
Média	8%	8,2%	6,3%	9,8%	12,5	9,5%

PR = 83% das interações

Alunas entre si = 17%

RESULTADO GERAL

Sujeitos	Interação			Recursos de comunicação		
	ABRIL	AGOS	DEZ.	ABRIL	AGOS	DEZ.
7G	3,8%	6%	8%	2,5%	4,6%	6,3%
9I	4,7%	7,6%	8,2%	3,7%	6,8%	9,8%
PR	4,6%	5,8%	9,5%	4%	7,2%	12,5%

APÊNDICE L

Modelo de síntese das gravações em fita de vídeo.

1 – FITA – abril/2001			
Marcação do tempo	Situação	Conteúdo	Observações gerais
16/04 00:00:01	9I+P+O	Calendário. Material: fichas 2D com os nomes: DIA, MÊS e ANO 2001; calendário comercial, lousa, giz. Estratégia: perguntas (o que é isto?) com base no material Método: repetição Tadoma Registro escrito na lousa Revisão/conclusão da tarefa	(P) fala, gesto, sinal, escrita, Tadoma, dactilologia. (9I) aproxima as fichas do OE; decodifica palavras através da soletração digital; não faz uso de sinais para identificar palavras; participação passiva; utiliza-se das duas mãos para marcar os números 6 (5+1) e 7 (5+2). Faz uso da observação e imitação como recursos de aprendizagem. Aceita toques, participa do Tadoma, tenta reproduzir os sons. Utiliza-se de letras maiúsculas (caixa alta) para escrever. Seus registros apresentam letras e pseudoletas, algumas espelhadas. Há o predomínio do registro no sentido da direita para a esquerda. Registro realizado na lousa: 134 16D DAa (para mês).
00:22:00			
00:28:16			
00:38:50			
00:44:45			
00:49:30	9I+P	Relato espontâneo: “MACHUCADO”	Câmara fora de foco. Sem imagem, só sons.
editar 00:51:00	9I+PR	Relato espontâneo: “MACHUCADO”	(9I) gestos, sinal (pintar, casa) (PR) gesto, sinal, fala
editar 00:51:21	9I+P	Relato espontâneo: “MACHUCADO”	(9I) gesto, sinal, soletração digital; (P) gesto, sinal, (pintar, casa, cair, mamãe, papai, chorar), fala, Tadoma, soletração digital.
00:55:40	9I+P+O	Câmara fora de foco/ sem imagens.	
editar 00:59:36	9I+P+O	Classificação de objetos. Material: brinquedos em miniatura (animais, alimentos, brinquedos).	(9I) gestos, sinais (cavalo, banana, branco, azul, bola, laranja, comida), objetos, movimentos, sons. Demonstrou maior independência durante a interação, fez uso de gestos naturais para nomear animais, comida e brinquedos. (P) fala, gestos, sinais (cavalo, cobra, vaca, leite, zebra, banana, batata, tomate, bola), Tadoma, objetos;
01:06:00	9I+P+O	Classificação pela função: separar comida de brinquedo.	(9I) compreende e executa a tarefa com ajuda parcial.

APÊNDICE – M

Síntese da frequência das categorias nas falas das famílias em relação ao mês.

Categorias	Total		Meses.																	
			abril		maio		Jun		jul		Agos		set		out		nov		dez	
	9I	7G	9I	7G	9I	7G	9I	7G	9I	7G	9I	7G	9I	7G	9I	7G	9I	7G	9I	7G
Deficiência	1	5	1	3														1		1
Comp. positivo	64	32	5	5	10	5	2		3		17	8	11	1	4		6	7	6	6
Comp. negativo	1	8	1	4		3						1								
Dif.comunicação	9	10	2	3	3	4					2	3	2							
Significado da escola	52	24	1	1	9	4	2		3		14	7	10	1	1		6	6	6	5
Comparação de comportamentos	12	10				2					3	1	3		1			3	5	4
Afetividade	17	9	2		3		2		1		4	3	1		7		1	3	1	3
Valor da fala	19	2			1				2		7	1	4						5	1
Iniciativa dos pais	8	3			2						2	1	4							2
Aceitação e negação da deficiência	6	0			1						1		3						1	
Crise familiar	10	1				1					7		2							
Adaptação	4	0	1								1		2							
Justificativas	17	15				2	3	1	3	1	1	3	4	1	4	2	1	3	1	2

Frequência das categorias nas falas dos pais em relação ao total geral e ao mês. Fonte: protocolo de registro dos comentários das famílias Apêndice M e N.