

ESPACO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - INES

ESPAÇO

ESPAÇO-ARTE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
— INES

CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte.
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ.

E73 Espaço: Informativo técnico-científico do INES.
Vol. 1, nº1 (jul./dez. 1990)
Rio de Janeiro: INES, 1990
v.

- Semestral -

Descrição baseada em: Vol.2, nº1 (jan./jun. 1991)
ISBN 0103-7668

1. Surdos - Educação - Periódicos brasileiros. I.
Instituto Nacional de Educação de Surdos.

91-0539

CDD - 371.912
CDU - 376.33

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Fernando Collor de Mello

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
José Goldemberg

SECRETARIA NACIONAL DE ENSINO BÁSICO
Paulo Elpídio de Menezes Neto

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
DIRETOR-GERAL
Mauro Monteiro de Barros Fonseca

VICE-DIRETOR-GERAL
João Medeiros Filho

ASSESSORA DA DIREÇÃO GERAL
Elizabeth Vilhena de Azevedo

ASSESSOR DA DIREÇÃO GERAL
José Roberto Rodrigues

DIRETORA DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Maria Isabel Thompson Damasceno

DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE ATENDIMENTO AO
EDUCANDO
Cláudio Araujo de Oliveira

DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E
ADMINISTRAÇÃO
Marco Aurélio Jorge da Gama

DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS
Maria Irene Alves Ferreira

SERVIÇO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Maria Fátima de Souza Leite

ESPAÇO é uma publicação do INES — informativo técnico-científico da Educação Especial para profissionais da área de deficiência auditiva, com periodicidade semestral.

EDIÇÃO

INES — Instituto Nacional de Educação de Surdos
Rio de Janeiro — Brasil

Tiragem deste número: 2.000 exemplares

As matérias publicadas por **ESPAÇO** podem ser reproduzidas, desde que citados a fonte e o autor. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

COMISSÃO DE PUBLICAÇÃO:

Annabella de Araújo Magalhães
Marilda Pereira de Oliveira
Regina Célia de Azevedo Soares
Regina Sampaio Dias
Suely Soares da Fonseca

Capa/projeto gráfico
Ary da Conceição Nunes

Textos para publicação deverão ser datilografados em espaço 2 e encaminhados à Comissão de Publicação.

SUMÁRIO

A Arte Educação e o Deficiente Auditivo	7
Pesquisa “Alternativas Educacionais Aplicadas à Educação do Deficiente Auditivo” — PAE	21
A Dança e o Deficiente Auditivo	37
Logo — O Surdo Começando a Programar em Computador . .	49
A Questão da Pré-Escola para Crianças Surdas	59
Por uma Proposta de Educação Bilíngüe	75

A ARTE EDUCAÇÃO E O DEFICIENTE AUDITIVO

* ANNABELLA DE ARAÚJO MAGALHÃES
** JOSÉ MARIA P. DOMINGUES
*** KATIA BRAGANÇA JORDÃO
**** MARIA HELENA NORA DIAS

UMA VIVÊNCIA NA ESCOLINHA DE ARTE DO INES

Foi visível a surpresa dos alunos, em agosto de 1989, retornando das férias, ao encontrarem a sala ambientada como uma floresta, com galhos de árvores, folhas secas, cachoeira, animais, flores de papel, etc. Eles não sabiam o que iria acontecer.

A nossa proposta dentro da Unidade Folclore era a de focar a figura do Curupira — espírito protetor da natureza que assusta os caçadores. Com este objetivo, nós, professores, dramatizamos a lenda do Curupira com uma seqüência simples e objetiva. No final da apresentação, conversamos com os alunos sobre cada personagem e a importância da preservação da natureza. A seguir os alunos dramatizaram a lenda, revezando-se nos papéis.

* Prof. de 1º e 2º Graus — Licenciatura plena em Desenho e Artes Plásticas — Pós-Graduação em Arte-Educação.

** Prof. de 1º e 2º Graus — Licenciatura plena em Desenho e Plástica.

*** Prof. de 1º e 2º Graus — Licenciatura plena em Educação Artística. Pós-Graduação em Psicologia dos Distúrbios de Conduta.

**** Prof. de 1º e 2º Graus — Licenciatura plena em Desenho e Plástica.

Nas aulas seguintes, apresentamos, no retroprojeter, mais diretamente a história e a figura do Curupira — sua imagem, suas atitudes, seu *habitat*, etc. — o que era logo após recontado pelos alunos.

A partir daí, as crianças começaram a pintar os grandes painéis nas paredes da Escolinha, complementando a floresta com árvores, flores, animais, rio com peixes, jacarés, etc., confeccionando pássaros e flores de papel para decorar as árvores.

Essa vivência culminou com a pesquisa sobre a importância da preservação da natureza, começando pela nossa própria higiene pessoal e a do ambiente em que vivemos.

Organizamos uma exposição com figuras mostrando a Terra linda e limpa como nos foi doada por Deus e a Terra poluída pelo homem: praias sujas, rios com peixes mortos, queimadas em florestas, etc. Assim, ressaltamos a importância de nós mesmos e da natureza para termos alimento, água, saúde para brincarmos, estudarmos e trabalharmos.

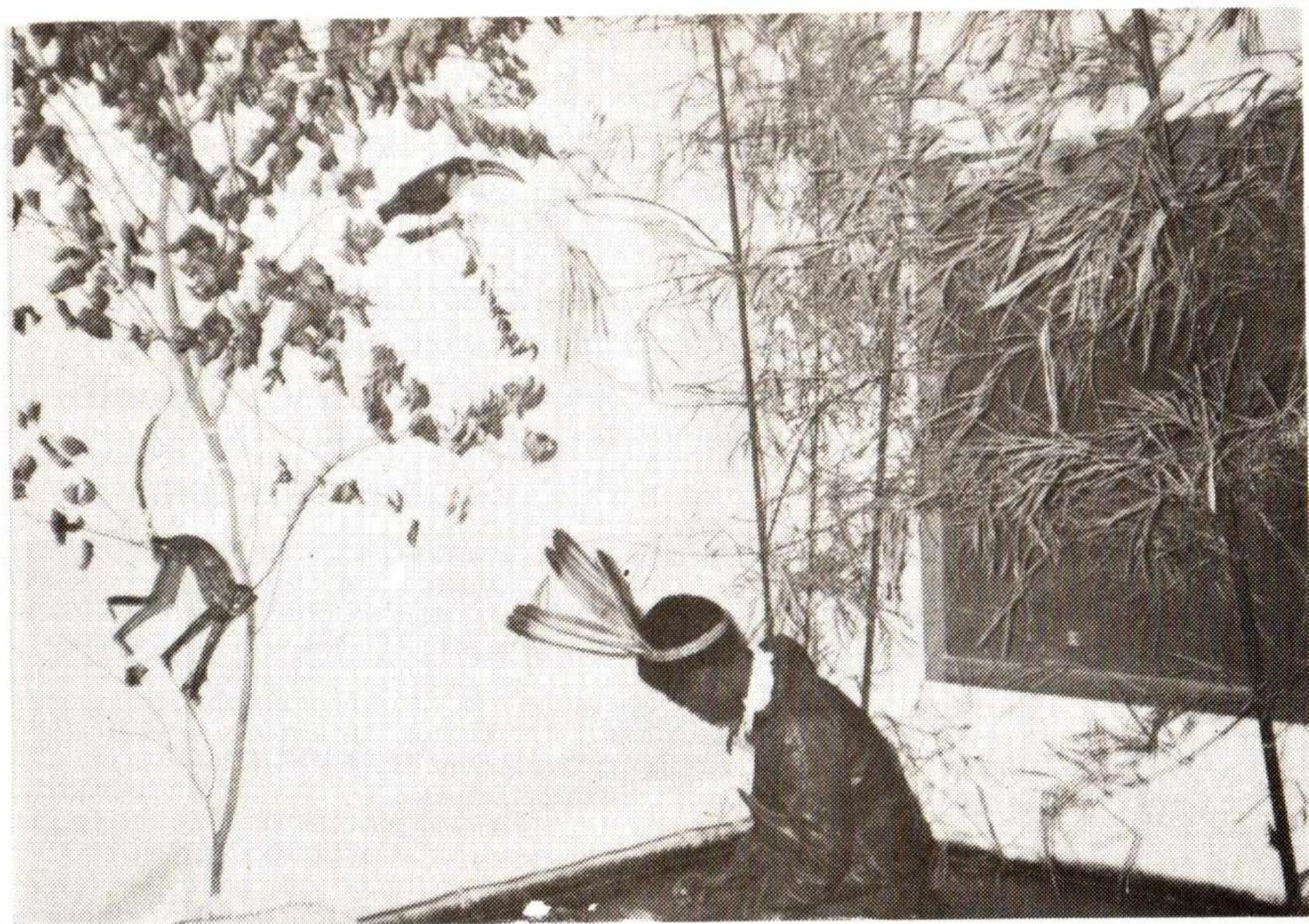
Este trabalho envolveu várias técnicas: dramatização, pintura, recorte, dobradura, pesquisa em revistas, organização de cartazes, etc. Destacamos, durante a dramatização e a recontagem da história pelas crianças, a compreensão do conteúdo e a liberação da expressão oral propiciada pelo desenvolvimento da expressão corporal.

Esta vivência, entre as inúmeras da Escolinha de Arte do INES, demonstra que a arte-educação propicia ao DA não só a oportunidade de desenvolvimento intelectual e social, colaborando no seu processo de auto-expressão, auto-estima e autoconfiança.

DRAMATIZAÇÃO FEITA PELOS ALUNOS SOBRE
A LENDA DO "CURUPIRA"



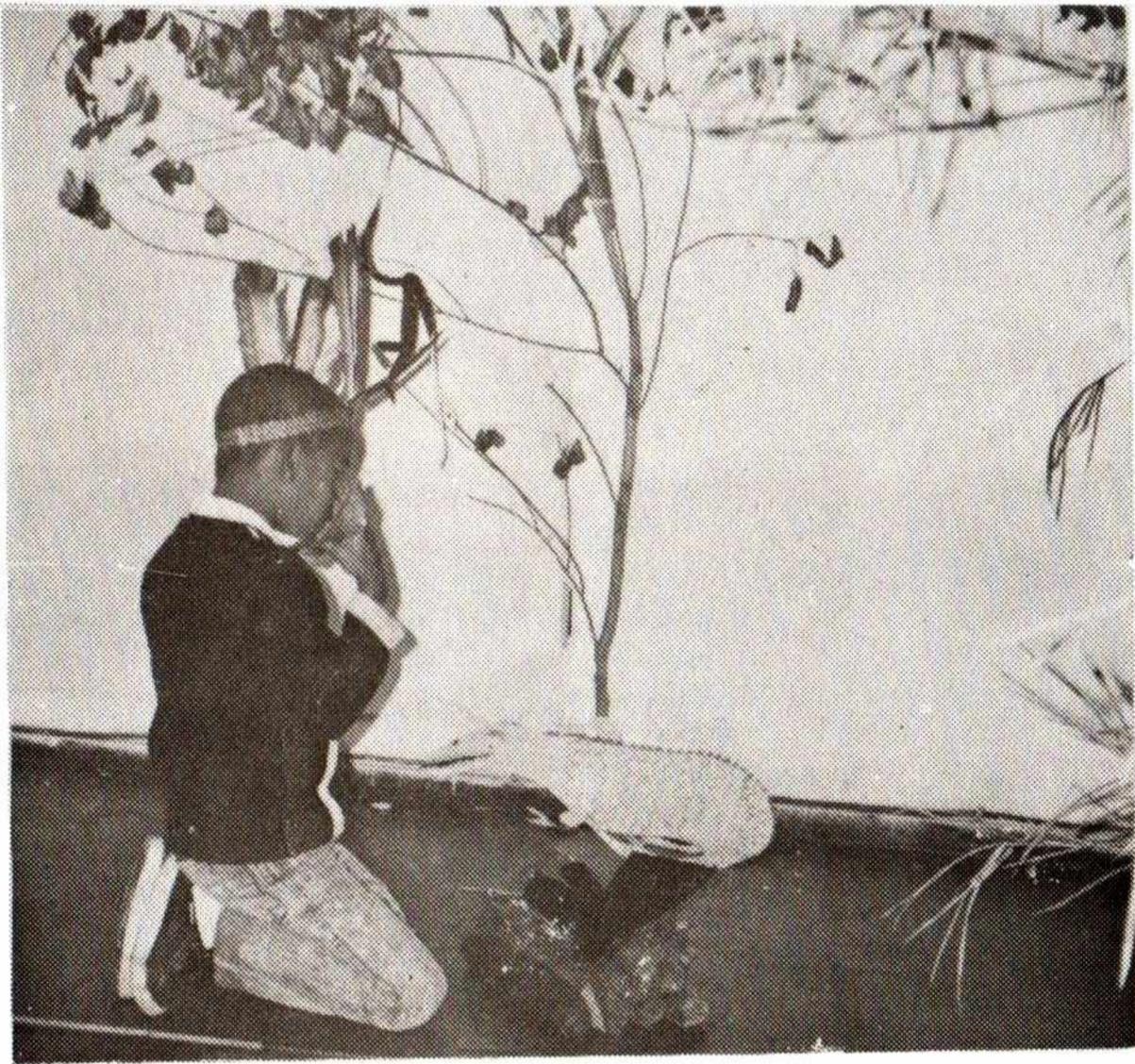
1. O índio, amigo da natureza, alimenta-se dela.



2. O índio caça para comer.



3. O índio vive na mata. Ele pesca e faz o fogo para assar o peixe.



4. O índio conhece os animais e convive com eles.



5. O caçador ambicioso quer matar os animais para tirar o pelo e o couro para vender caro.



6. Às vezes, mata o índio para tomar-lhe a terra.

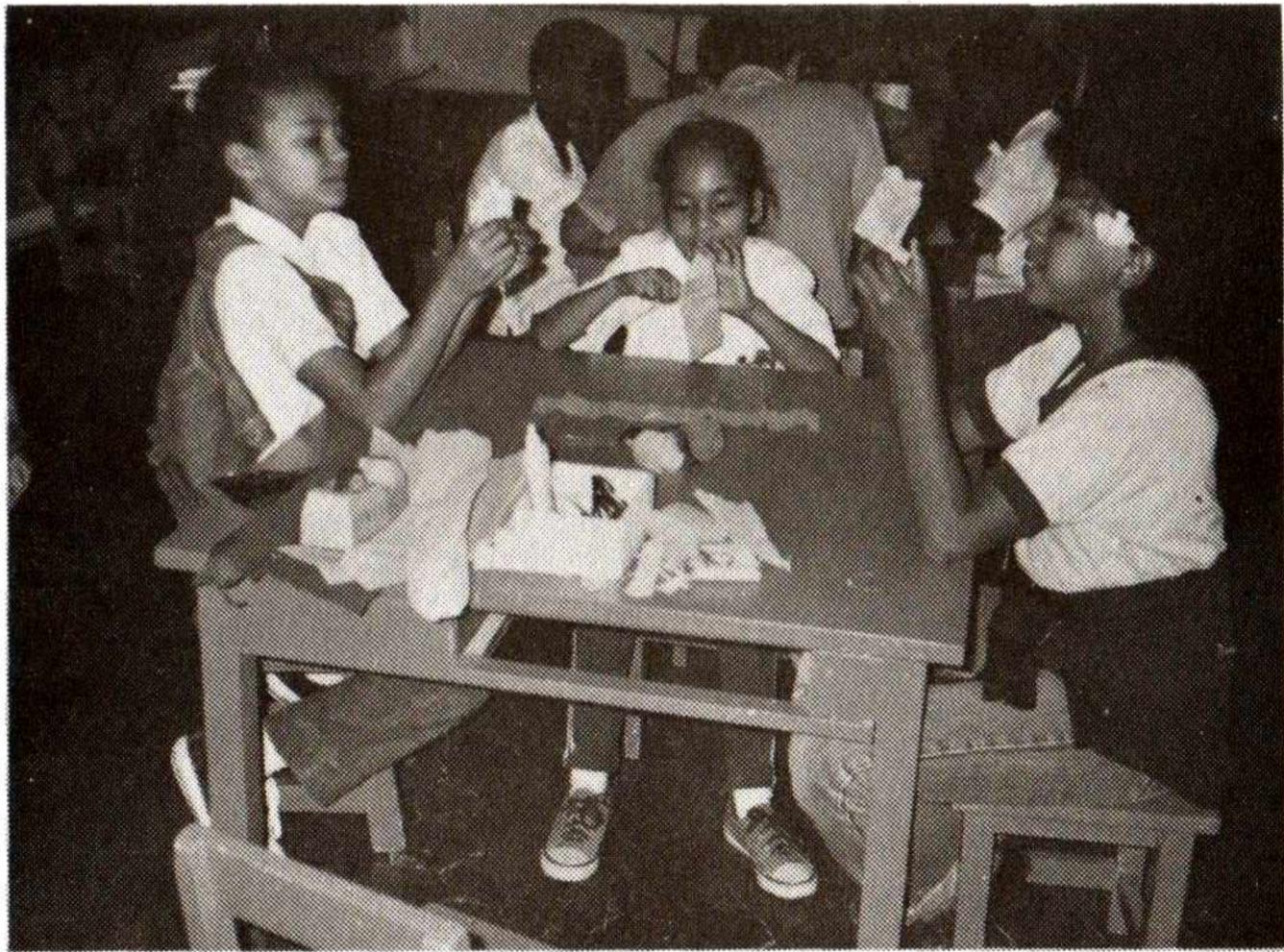


7. Surge, então, o Curupira para assustar o caçador e expulsá-lo da mata.

O Curupira protege os animais da mata.
Ele é amigo dos índios.

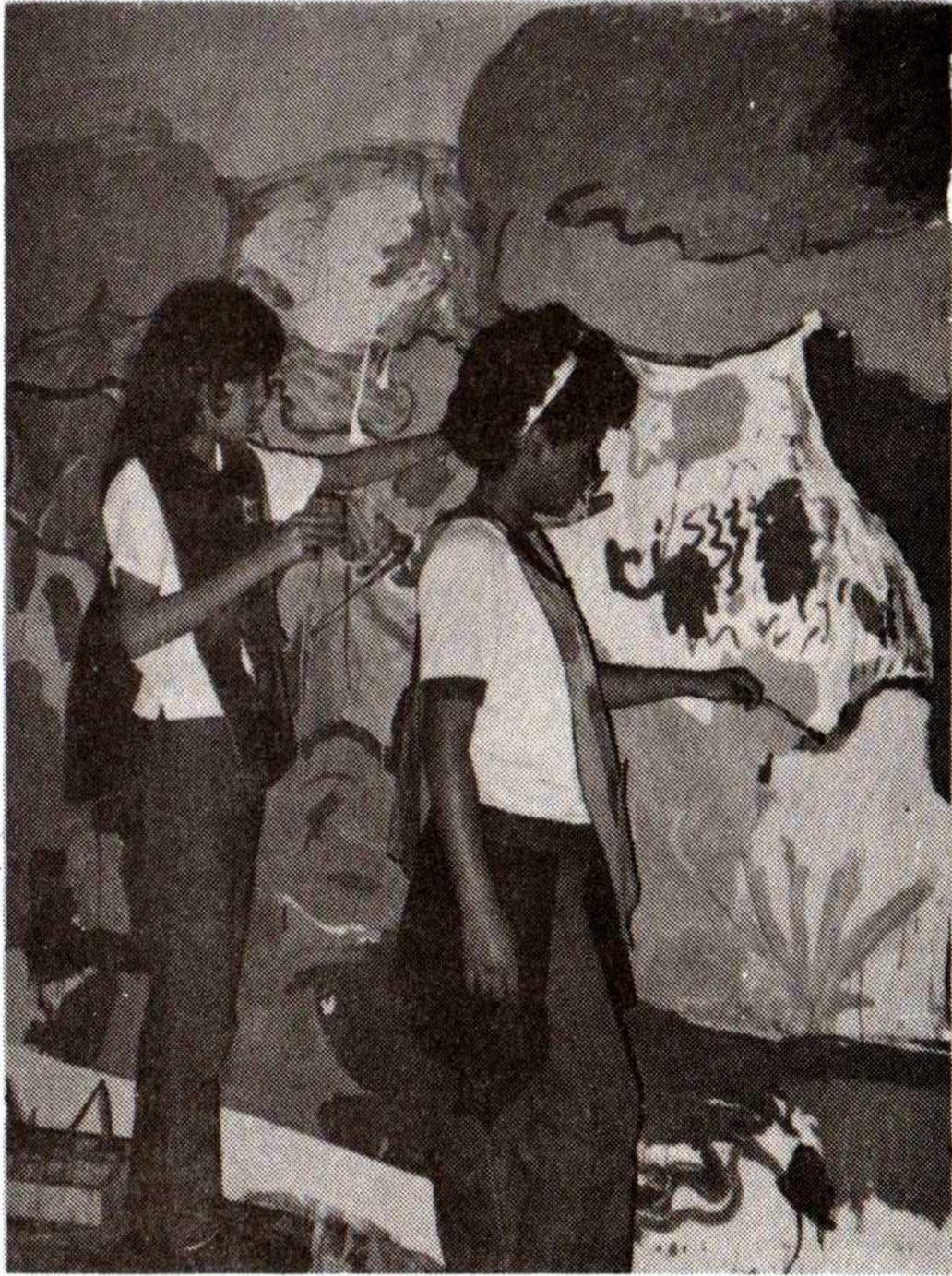
*PINTAMOS UM PAINEL SOBRE A FLORESTA, ANIMAIS,
FRUTAS E FLORES.*





FIZEMOS FLORES, BORBOLETAS E PÁSSAROS.





*PESQUISAMOS SOBRE A PRESERVAÇÃO DA NATUREZA,
COMEÇANDO PELA NOSSA HIGIENE E A DO AMBIENTE EM
QUE VIVEMOS. FIZEMOS MUITOS CARTAZES.*







*PESQUISA "ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS
APLICADAS À EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE
AUDITIVO" — PAE*

*THEREZINHA MADRUGA CARRILHO

Estudo de natureza experimental de caráter longitudinal, realizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, localizado no Rio de Janeiro.

Destinou-se a analisar a aplicação das alternativas Audiofonatória e da Comunicação Total. Participaram do estudo 83 crianças portadoras de surdez severa e profunda, na faixa etária de zero a seis anos, freqüentando regularmente o pré-escolar.

O estudo foi interrompido após a conclusão do Plano Piloto. Os resultados encontrados não apontam diferença significativa entre os Grupos Experimentais e o Grupo Controle no que se refere ao Desenvolvimento Psicomotor, Desenvolvimento Sócio-Emocional e Atividades de Vida Diária. Constatou-se, no entanto, haver diferenças a favor do Grupo Controle em Desenvolvimento Cognitivo, quando comparado com os grupos experimentais.

Evidenciou-se a especificidade de determinadas habilidades lingüísticas e de alguns aspectos de desenvolvimento intelectual, em função das diferentes alternativas.

Não foi constatada correlação digna de destaque entre o Desenvolvimento Global e as variáveis sexo, grau de surdez, tipo de surdez, nível sócio-econômico, etiologia, nº de professores e nº de faltas.

* Especialista em Educação, psicóloga, mestre em educação especial, supervisora geral da pesquisa (1989 - 1990).

Introdução

O estudo atendeu à solicitação de professores, expressa em documento, no qual foram sintetizadas as dificuldades técnico-pedagógicas encontradas no ensino-aprendizagem.

A execução de um projeto de pesquisa aplicada, que possibilitasse a experimentação e fornecesse subsídios a curto, médio e longo prazos sobre o desempenho dos alunos, tornava-se uma expectativa dos educadores que atuam na instituição, tendo em vista que os resultados apresentados pelos alunos deficientes auditivos tinham sido insatisfatórios em relação ao seu desenvolvimento global, evidenciando dificuldades na aquisição da língua e, conseqüentemente, comprometendo o processo de comunicação, alongando, assim, o período de escolaridade e retardando a terminalidade.

A implantação do Serviço de Estudos e Pesquisas-SEEP, vinculado ao Departamento de Programas Educacionais-DEPE do Instituto Nacional de Educação de Surdos, tornou viável o presente estudo.

Em conformidade com as ações preconizadas pelo DEPE, que atende à disposição regimental da instituição de funcionar como departamento de produção e experimentação de alternativas educacionais e de técnicas que possibilitam adaptações válidas para atender às condições regionais do país, da escola e dos próprios educandos, foram propostos, inicialmente, estudos envolvendo duas alternativas educacionais: o Método Audiofonatório e a Filosofia da Comunicação Total.

Nestes termos, a pesquisa visou observar e analisar os resultados provenientes das alternativas educacionais em questão, e sua relação com a alternativa educacional de rotina da instituição.

Objetivos

O propósito deste estudo foi o de analisar a aplicação de diferentes alternativas educacionais na educação de crianças portadoras de deficiência auditiva, estabelecendo como objetivos específicos:

- Analisar o desenvolvimento global obtido pelas crianças atendidas pelas alternativas Audiofonatória e da Comunicação Total, comparando com o Grupo Controle;

- Estabelecer a relação entre as diferentes alternativas educacionais e as seguintes variáveis:

- . sexo;
- . grau de surdez;
- . tipo de surdez;
- . nº de anos de atendimento na alternativa;
- . início do atendimento;
- . nível sócio-econômico;
- . etiologia;
- . nº total de anos de atendimento;
- . nº de professores;
- . nº de faltas;
- . tempo de utilização da prótese.

Modelo de Estudo

O estudo foi realizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, localizado na cidade do Rio de Janeiro, e caracterizou-se como pesquisa experimental de caráter longitudinal. Com duração prevista para cinco anos, foi desmembrado em duas etapas: Plano Piloto e Plano Experimental.

Na impossibilidade de levar a termo a pesquisa, por escassez de recursos humanos, o estudo foi interrompido após a conclusão do Plano Piloto, decorridos, então, apenas dois anos letivos.

Para enriquecimento do estudo, optou-se por acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos promovidos às Classes de Alfabetização após a interrupção da pesquisa.

Sujeitos

Participaram 83 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de zero a seis anos, portadores de surdez severa e profunda, distribuídas em três grupos: dois experimentais, utilizando as alternativas educacionais Audiofonatória (grupo A) e da Comunicação Total (grupo B) e um Grupo Controle, utilizando a alternativa educacional de rotina da instituição — abordagem multissensorial — (grupo C).

A composição dos grupos foi feita pela divisão equitativa dos sujeitos-informantes, respeitando-se a opção dos pais e a realidade da instituição.

Instrumentos

Foram utilizados como instrumentos de avaliação a Escala de Maturidade de Vineland, para obter-se dados sobre a maturidade social; a Escala de Inteligência de Wechsler para crianças-WISC, para avaliar o nível de inteligência; o Teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas-ITPA; a Escala de Desenvolvimento de Sheridan, para avaliar o desenvolvimento na Estimulação Precoce, além de uma Ficha de Dados Pessoais.

A avaliação do Desenvolvimento Global foi pautada nos dados coletados pela equipe pedagógica e pelos diferentes profissionais envolvidos no atendimento, como: professor de atendimento coletivo, professor de atendimento individual, professor de Educação Física e professor de Música. As informações coletadas em relatórios semestrais foram convertidas em conceitos e distribuídas em quatro diferentes áreas do desenvolvimento: Desenvol-

vimento Psicomotor, Desenvolvimento Cognitivo, Atividades de Vida Diária e Desenvolvimento Sócio-Emocional.

A relação entre as diferentes áreas do Desenvolvimento Global e as variáveis da pesquisa foi avaliada pelo Coeficiente de Correlação de Spearman, a um nível de significância de 0,01.

Procedimentos

O atendimento aos sujeitos-informantes na Estimulação Precoce foi individual e constou de quatro (4) sessões, de 50 minutos cada, por semana. Do Maternal I ao Jardim II, o atendimento foi coletivo (5 dias por semana) e individual (2 sessões, de 50 minutos cada, por semana).

O atendimento à equipe técnica consistiu em Centros de Estudo e reuniões de caráter técnico-operacional e administrativo com consultores das alternativas, supervisora e coordenadores da pesquisa.

Os pais participaram de reuniões com os consultores das alternativas, com a psicóloga e com os coordenadores da pesquisa.

As atividades desenvolvidas pelos técnicos foram filmadas em vídeo-cassete a fim de servir de instrumento para comparação do desenvolvimento das crianças em diferentes momentos e permitir divulgação do trabalho na instituição.

Resultados e Discussão

Em relação à alternativa Audiofonatória (grupo A), observou-se predominância do Grupo Controle (grupo C) sobre o grupo A em Desenvolvimento Cognitivo, não tendo sido observadas diferenças dignas de destaque entre os grupos A e C no Desenvolvimento Psicomotor, no Desenvolvimento Sócio-Emocional e em Atividades de Vida Diária (Quadro I).

Apesar de ter sido constatada, no grupo A, em relação ao Desenvolvimento Cognitivo, fortíssima correlação com o nº de anos na alternativa (0,93) e forte correlação com o nº total de anos de atendimento (0,81) (Tabela 1), não houve evidência de melhores resultados deste grupo em Desenvolvimento Cognitivo, como decorrência do atendimento. Supõe-se, no entanto, que a descontinuidade no atendimento ao Maternal II e Jardim I, no grupo A, em consequência do afastamento das respectivas professoras, possa ter interferido nos resultados encontrados. Além disso, as diferenças encontradas entre os grupos A e C não guardam uma regularidade que permita outras inferências.

Observou-se também, no grupo A, em relação ao desempenho no WISC (Tabela 1), forte correlação com o nº de anos de atendimento na alternativa (0,76) e regular correlação com o nº total de anos de atendimento (0,70). Entretanto, só se constatou diferenças significativas a favor deste grupo no item Completar Figuras, não sendo observadas diferenças dignas de destaque entre os grupos A e C nos itens Arranjo de Figuras e Cubos, enquanto o grupo C destacou-se em Armar Objetos. O grupo C não apresentou correlações significativas em relação ao WISC (Tabela 3).

No que concerne às habilidades lingüísticas (Quadro I), enquanto avaliadas pelo ITPA, observou-se que, a nível representacional, o grupo A apresentou melhor desempenho que o grupo C em Expressão Verbal, Associação Visual e Expressão Manual, enquanto o grupo C apresentou melhor desempenho em Recepção Visual. Ao nível automático, observou-se uma predominância do grupo A em Closures Visual e Memória Seqüencial Auditiva e do grupo C em Memória Seqüencial Visual.

Supõe-se que o melhor desempenho do grupo A em Memória Seqüencial Auditiva possa ser atribuído tanto às estratégias de atendimento da alternativa Audiofonatória, quanto à correlação perfeita deste item com o Tempo de Utilização da Prótese (1,00). O Tempo de Utilização da Prótese também parece interferir de forma moderada em Expressão Verbal (0,60).

Quanto ao melhor desempenho do grupo C em Memória Seqüencial Visual, supõe-se que as estratégias de atendimento utilizadas facilitem o desempenho nesta área.

Em síntese, mostrou-se digna de destaque a forte influência que o nº de anos na alternativa Audiofonatória exerce sobre o Desenvolvimento Cognitivo. Por sua vez, acredita-se que a alternativa Audiofonatória utilize estratégias que facilitem o desempenho em Completar Figuras, Associação Visual, Closures Visual, Expressão Manual, Expressão Verbal e Memória Seqüencial Auditiva. Além disso, o tempo de utilização da prótese parece contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento em Memória Seqüencial Auditiva e Expressão Verbal.

Convém destacar que as estratégias de atendimento utilizadas no Grupo Controle parecem ser fator determinante do desempenho em Memória Seqüencial Visual, quando comparado com o grupo A.

É importante observar que os resultados encontrados, tanto no grupo A quanto no grupo C, não guardam relação com grau de surdez, tipo de surdez, início do atendimento, nível sócio-econômico, etiologia, nº de professores e nº de faltas, tanto no grupo A quanto no grupo C (Tabelas 1 e 3).

Em relação à alternativa da Comunicação Total (grupo B), os resultados observados no Desenvolvimento Psicomotor, no Desenvolvimento Sócio-Emocional e em Atividades de Vida Diária não divergem significativamente daqueles encontrados no Grupo Controle (grupo C) (Quadro II).

No que tange ao Desenvolvimento Cognitivo, no entanto, registrou-se predominância do grupo C, o que não guarda correlação digna de destaque (com o nº de anos na alternativa (0,58), início do atendimento (0,04) e nº total de anos de atendimento (0,41) (Tabela 3). Por sua vez, no grupo B, foi observada uma regular correlação entre o Desenvolvimento Cognitivo e o início do atendimento (0,66) e também regular correlação com o nº total de anos

de atendimento (0,64) (Tabela 2). Estes resultados não nos permitem inferir sobre os fatores determinantes das diferenças encontradas.

Convém destacar que, no grupo B, o início do atendimento parece interferir de forma moderada no Desenvolvimento Psicomotor (0,74), no Desenvolvimento Cognitivo (0,66) e em Atividades de Vida Diária (0,68) (Tabela 2), o mesmo não ocorrendo em relação ao grupo C, onde não foi constatada nenhuma correlação significativa entre estas variáveis (Tabela 3).

O nº de anos na alternativa, no grupo B, não parece ser determinante do Desenvolvimento Global, tendo em vista a fraquíssima correlação entre esta variável e as diferentes áreas do Desenvolvimento Global (Tabela 2). Por sua vez, o nº de anos na alternativa, no grupo C, parece interferir de forma moderada em Atividades de Vida Diária (0,60) (Tabela 3).

O nº total de anos exerce influência moderada sobre o Desenvolvimento Cognitivo (0,64), no grupo B, e sobre o Desenvolvimento Psicomotor (0,67), no grupo C.

Quanto ao desempenho no WISC, observou-se que o grupo C apresentou diferenças significativas a seu favor nos itens Cubos e Armar Objetos, supondo-se que o Grupo Controle utilize estratégias que facilitem o desempenho nestes itens. Por sua vez, não houve registro de diferenças significativas entre os grupos nos itens Arranjo de Figuras e Completar Figuras (Quadro II).

As variáveis nº de anos na alternativa, início do atendimento e nº total de anos de atendimento não guardam correlação digna de destaque com o WISC, tanto no grupo B quanto no C (Tabelas 2 e 3).

No que concerne às habilidades lingüísticas, enquanto avaliadas pelo ITPA, observou-se, a nível representacional, melhor desempenho do grupo B em Recepção Visual, Associação Visual e Expressão Manual. Em relação ao nível automático, registrou-se melhor desempenho do grupo B em Closures Visual e Memória Seqüencial Auditiva e do grupo C em Memória Seqüencial Visual (Quadro II).

Os resultados encontrados em Memória Seqüencial Auditiva e Expressão Verbal não guardam correlação digna de destaque com o Tempo de Utilização da Prótese, tanto no grupo B quanto no grupo C.

Supõe-se, portanto, que as estratégias de atendimento utilizadas nos grupos B e C favoreçam o desempenho nestes diferentes itens.

Convém destacar que os resultados encontrados tanto no grupo B como no grupo C não guardam relação significativa com as variáveis grau de surdez, sexo, tipo de surdez, nível sócio-econômico, etiologia, número de professores e número de faltas (Tabelas 2 e 3).

A variável nº de anos na alternativa, para o grupo B, também não guarda correlação digna de destaque com os resultados encontrados. Por sua vez, a variável início do atendimento, também não guarda correlação significativa com os resultados no grupo C.

Em síntese, a época em que se iniciou o atendimento parece ser facilitadora do Desenvolvimento Psicomotor, do Desenvolvimento Cognitivo e de Atividades de Vida Diária, no grupo B, o mesmo não ocorrendo em relação ao grupo C.

Presume-se que a alternativa da Comunicação Total utilize estratégias que facilitem o desempenho em Recepção Visual, Associação Visual, Expressão Manual, Closures Visual e Memória Seqüencial Auditiva.

Quanto à Memória Seqüencial Auditiva, no grupo B, convém destacar sua moderada correlação negativa (-0,74) com o Tempo de Utilização da Prótese, o que impede inferências sobre os fatores que interferem no melhor desempenho deste grupo.

Os resultados coletados nas Classes de Alfabetização, após a interrupção da pesquisa, não permitiram o aprofundamento do estudo, tendo em vista a descaracterização dos grupos experimentais, que não continuaram a utilizar as estratégias propostas para o trabalho experimental.

Em síntese, é importante destacar que nos itens Expressão Verbal, Memória Seqüencial Auditiva e Completar Figuras, a predominância do grupo A sobre o C se manteve, o mesmo ocorrendo em relação ao grupo C nos itens Memória Seqüencial Visual e Desenvolvimento Cognitivo, não havendo registro de diferenças significativas nos outros itens observados.

Quanto ao grupo B, a predominância no item Recepção Visual foi mantida na Classe de Alfabetização, enquanto em Associação Visual, Expressão Manual, Closures Visual e Memória Seqüencial Auditiva a predominância do grupo B não foi mantida. Porém, em relação aos itens Expressão Verbal e Completar Figuras houve uma tendência do grupo B em predominar sobre o grupo C.

Em relação ao grupo C, sua predominância sobre o grupo B em Memória Seqüencial Visual também foi mantida.

Convém destacar que os resultados encontrados nas Classes de Alfabetização refletem um momento de transição no qual o grupo A, embora continuasse a utilizar a alternativa Audiofonatória, foi transferido para outra instituição. Por sua vez, o grupo B foi descaracterizado como Comunicação Total e submetido aos procedimentos de rotina da instituição, passando a utilizar a abordagem multissensorial, a mesma utilizada pelo Grupo Controle, durante e após a pesquisa.

Sendo assim, foi impossível correlacionar os resultados encontrados nas Classes de Alfabetização com aqueles coletados ao final do Plano Piloto, não permitindo assim concluir sobre o desempenho dos sujeitos-informantes, caso a pesquisa tivesse prosseguido.

A interrupção da pesquisa, ao final do Plano Piloto, com apenas dois anos de duração, suscitou algumas questões, para as quais não foram encontradas respostas:

- . As diferenças encontradas guardariam uma regularidade, caso a pesquisa prosseguisse?
- . Surgiriam outras diferenças significativas durante o Plano Experimental?

Apesar dos inconvenientes decorrentes da interrupção da pesquisa, houve pontos positivos que favoreceram a instituição, as crianças pesquisadas e os profissionais que nela atuam.

Recomendam-se novos estudos que permitam pesquisar se:

- . Ocorreriam especificidades no desenvolvimento de crianças, em função de diferentes alternativas metodológicas, em outras amostras.
- . As diferenças encontradas entre as alternativas metodológicas seriam semelhantes em amostras escolhidas em outras instituições.
- . As diferenças encontradas manteriam uma regularidade, quando observadas na mesma instituição, num prazo mais dilatado.

Quadro I

QUADRO COMPARATIVO ENTRE A ALTERNATIVA EXPERIMENTAL AUDIOFONATÓRIA E O GRUPO CONTROLE

	ITPA						WISC			DESENV. GLOBAL				
	NÍVEL REPRESENTACIONAL			NÍVEL AUTOMÁTICO			COMPL. FIGURAS	ARRANJO FIGURAS	CUBOS	ARMAR. OBJETOS	DESENVOLVIM. PSICOMOTOR	DESENVOLVIM. COGNITIVO	A. V. D.	DESENV. SÓCIO-EMOCIONAL
AUDIOFONATÓRIO	RECEPÇÃO VISUAL	ASSOCIAÇÃO VISUAL	EXPRESSÃO VERBAL	EXPRESSÃO MANUAL	CLOSURA VISUAL	M. SEQUENCIAL AUDITIVA								
ESTIMULAÇÃO PRECOCE														
MATERNAL I														
MATERNAL II														
JARDIM I														
JARDIM II														

-  Grupo A - Audiofonatório
-  Grupo C - Grupo Controle
-  Pequena diferença a favor do Audiofonatório
-  Pequena diferença a favor do Grupo Controle
-  Não há diferença significativa
-  Não foi observado em nenhum grupo

Tabela 1

Grupo A - Audiofonatório

DADOS REFERENTES AO PLANO PILOTO - PRÉ-ESCOLAR - 1989

Correlação entre as variáveis da pesquisa e WISC, Desenvolvimento Psicomotor, Desenvolvimento Cognitivo e Atividades de Vida Diária, segundo o Coeficiente de Correlação de Spearman, a um nível de significância de 0,01.

Variáveis da Pesquisa										
Aspectos do Desenvolvimento Global	Sexo	Grau de Surdez	Tipo de Surdez	Nº de Anos na Alternativa	Início da Alternativa	Nível Sócio-Económico	Etiologia	Nº de Anos de Atendimento	Nº de Professores	Nº de Faltas
WISC	-0,48	-0,25	-0,29	0,76	-0,50	0,41	-0,55	0,70	-	-
Desenvolvimento Psicomotor	0,13	-0,50	0,08	0,66	-0,22	-0,24	-0,18	0,55	-0,23	0,21
Desenvolvimento Cognitivo	-0,07	-0,21	0,13	0,93	-0,06	-0,14	-0,33	0,81	-0,37	-0,10
A.V.D.	0,00	-0,15	0,02	0,55	0,04	0,00	-0,09	0,62	-0,06	0,11

Quadro II

QUADRO COMPARATIVO ENTRE A ALTERNATIVA EXPERIMENTAL DA COMUNICAÇÃO TOTAL E O GRUPO CONTROLE

	ITPA						WISC			DESENV. GLOBAL				
	NÍVEL REPRESENTACIONAL			NÍVEL AUTOMÁTICO			COMPL. FIGURAS	ARRANJO FIGURAS	CUBOS	ARMAR OBJETOS	DESENVOLVIM. PSICOMOTOR	DESENVOLVIM. COGNITIVO	A. V. D.	DESENV. SOCIO-EMOCIONAL
COMUNICAÇÃO TOTAL	RECEPÇÃO VISUAL	ASSOCIAÇÃO VISUAL	EXPRESSION VERBAL	EXPRESSION MANUAL	CLOSURA VISUAL	M. SEQUENCIAL AUDITIVA								
ESTIMULAÇÃO PRECOCE														
MATERNAL I	■	■	■	■	■	■	■				■		■	■
MATERNAL II											■		■	■
JARDIM I	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
JARDIM II	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

■ Grupo B - Comunicação Total

■ Grupo C - Grupo Controle

■ Pequena diferença a favor da Comunicação Total

■ Pequena diferença a favor do Grupo Controle

■ Não há diferença significativa

■ Não foi observado em nenhum grupo

Tabela 2

Grupo B - Comunicação Total

DADOS REFERENTES AO PLANO PILOTO - PRÉ-ESCOLAR - 1989

Correlação entre as variáveis da pesquisa, WISC, Desenvolvimento Psicomotor, Desenvolvimento Cognitivo e Atividades de Vida Diária, segundo o Coeficiente de Correlação de Spearman, a um nível de significância de 0,01.

Variáveis da Pesquisa										
Aspectos do Desenvolvimento Global	Sexo	Grau de Surdez	Tipo de Surdez	Nº de Anos na Alternativa	Início da Alternativa	Nível Sócio-Econômico	Etiologia	Nº de Anos de Atendimento	Nº de Professores	Nº de Faltas
WISC	-0,34	0,19	0,16	0,27	0,28	0,26	-0,08	0,50	-	-
Desenvolvimento Psicomotor	-0,12	0,21	-0,06	0,26	0,74	0,29	0,13	0,50	-0,46	0,23
Desenvolvimento Cognitivo	-0,20	0,14	-0,16	0,40	0,66	0,35	0,11	0,64	-0,49	0,13
A.V.D.	0,00	0,23	-0,35	0,19	0,68	0,21	0,08	0,36	-0,41	0,34

Tabela 3

Grupo C - Grupo Controle

DADOS REFERENTES AO PLANO PILOTO - PRÉ-ESCOLAR -
1989

Correlação entre as variáveis da pesquisa e WISC, Desenvolvimento Psicomotor, Desenvolvimento Cognitivo e Atividades de Vida Diária, segundo o Coeficiente de Correlação de Spearman, a um nível de significância de 0,01.

Variáveis da Pesquisa										
Aspectos do Desenvolvimento Global	Sexo	Grau de Surdez	Tipo de Surdez	Nº de Anos na Alternativa	Início da Alternativa	Nível Sócio-Econômico	Etiologia	Nº de Anos de Atendimento	Nº de Professores	Nº de Faltas
WISC	-0,12	-0,42	-0,16	0,10	-0,40	0,00	0,02	-0,09	-	-
Desenvolvimento Psicomotor	0,49	-0,03	-0,05	0,57	0,30	0,00	0,13	0,67	-0,62	-0,38
Desenvolvimento Cognitivo	0,38	-0,18	0,14	0,58	0,04	0,00	0,32	0,41	-0,57	-0,25
A.V.D.	0,18	0,30	0,29	0,60	0,42	0,00	0,33	0,49	-0,45	-0,32

A DANÇA E O DEFICIENTE AUDITIVO

*MÔNICA DE CARVALHO CAMPELLO FORTES
**ANA BEATRIZ RODRIGUES DO LAGO

RELATO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO NO CENTRO DE DANÇA E ESTUDO DO DEFICIENTE AUDITIVO

O Centro de Dança e Estudo do Deficiente Auditivo — CDEDA foi criado em novembro de 1987, tendo como proposta o desenvolvimento da dança através da estimulação auditiva, ou seja, trabalhar a percepção auditiva para a música que está sendo “ouvida”. Este trabalho é feito em cima do resíduo auditivo do indivíduo e do limiar diferencial da audição que diz respeito à capacidade de discriminar os parâmetros básicos do som, que permanecem intactos, independente do grau de surdez.

Além do desenvolvimento da percepção auditiva, o trabalho também tem como proposta desenvolver as habilidades motoras que a dança proporciona e estimular a criatividade. Desta forma, o D.A. pode mostrar sua capacidade através da dança, contribuindo para a sua socialização.

* Fonoaudióloga e professora especializada em Deficiência Auditiva/INES - Fundadora e fonoaudióloga responsável pelo desenvolvimento da percepção auditiva do CDEDA.

** Fisioterapeuta e professora de Educação Física especializada em deficiência auditiva da Secretaria Municipal de Educação - Fundadora e responsável pelo desenvolvimento da dança do CDEDA.

Metodologia

O método utilizado é o de Guy Perdoncini, que é um dos métodos audiofonatórios que partem do aproveitamento do potencial residual auditivo para aquisição da linguagem oral. Este método parte da constatação da existência de dois limiares auditivos, que são: os limiares absolutos e os diferenciais. Os primeiros estão relacionados à capacidade de ouvir, de perceber os sons, que a criança já possui ao nascer; os diferenciais, à capacidade de discriminar os sons e seus parâmetros básicos: de duração (longos e breves), de intensidade (fortes e fracos) e de frequência (graves e agudos), o que é adquirido após o nascimento, pela exposição ao meio sonoro no qual vivemos.

Quando uma criança nasce com uma perda auditiva, quer dizer que nasceu com os limiares absolutos rebaixados. Entretanto, já foi demonstrado que, independentemente do grau da perda auditiva, restará intacta a capacidade de discriminação dos sons. Com base nesta constatação é que, em síntese, se desenvolveu o Método PERDONCINI.

Por acreditar nesta metodologia, foi criado o CDEDA, para que crianças D.A. possam, através de um trabalho sistemático, aprender a perceber auditivamente a música e poder dançá-la. Isto é possível com a aplicação do referido método nas aulas com música e dança, aí surgindo uma nova proposta de ensino da arte de dançar.

Prática

O CDEDA atende a crianças a partir dos 3 anos de idade e tem, atualmente, 40 alunos dispostos nas seguintes turmas: baby, iniciante, intermediárias 1 e 2 e adiantadas 1 e 2. Essas turmas são divididas conforme idade, desenvolvimento motor, nível auditivo (segundo as etapas auditivas do método) e preparo técnico na dança. Fazemos 3 tipos

de atendimento: desenvolvimento do potencial residual auditivo — percepção auditiva, desenvolvimento da dança e desenvolvimento da compreensão e da linguagem.

Desenvolvimento da Percepção Auditiva

Neste atendimento, feito pela fonoaudióloga, trabalha-se a percepção auditiva e o ritmo da música. A música é dada como um todo e suas diferenças (mudança de ritmo, intensidade e frequência), que são percebidas pelos alunos através da audição. Este objetivo é atingido pela persistência dos seus limiares diferenciais, que permite a discriminação dos parâmetros do som. O atendimento é feito em grupo de, no máximo, 10 alunos. Caso algum aluno não consiga acompanhá-lo, será feito atendimento individual paralelo, visando melhorar seu desempenho auditivo. Os segmentos da música são ensinados gradativamente e só se passa para o seguinte quando o aluno já consegue perceber auditivamente o anterior. Apesar do atendimento ser em grupo, cada aluno é testado individualmente, evitando-se falsas respostas auditivas.

Paralelo ao trabalho auditivo, é desenvolvida uma atividade com ritmo, pois vários tipos de dança são trabalhados. É necessário a percepção deste ritmo para que ele seja coordenado com os movimentos corporais, na aula de dança. Para as crianças que têm dificuldade em perceber o ritmo da música é utilizado, como recurso, instrumentos com sons fortes e graves e que, no decorrer do processo, são gradativamente retirados. Após estas fases, segue-se a aula de dança.

Desenvolvimento da Dança

A aula de dança é ministrada por uma professora de Educação Física, especializada em D.A., com o objetivo de desenvolver a dança através da percepção auditiva, sem utilizar vibração sonora, contagem de movimentos ou

imitação. Assim, a criança sente a necessidade de perceber a música através da sua audição para poder dançar, tornando a atividade agradável e motivante. Todos os exercícios são feitos em cima da percepção auditiva, baseados nas mudanças de ritmo da música. Este já é um aspecto que difere das aulas de dança para ouvintes, onde se utiliza a contagem para acompanhamento do ritmo. Desta forma, o movimento corporal será um reflexo da música, pois os alunos D.A. mostrarão com o corpo o que percebem com a audição.

Nas aulas de dança, os alunos passam por diversas etapas até conseguirem dançar de forma segura, fazendo uso de seu resíduo auditivo. Primeiro, a criança descobre que necessita da audição para dançar. Depois, através de um trabalho lento, ela, aos poucos, consegue coordenar o movimento com o que percebe da música pela sua audição. Na fase seguinte, já pode coordenar de forma segura o movimento através da audição e executar a técnica específica de cada dança.

Os tipos de dança ensinados são variados, compreendendo o clássico, o moderno, o sapateado, o jazz e o folclore, para que as crianças tenham noção dos diversos ritmos existentes, desenvolvendo, assim, o ritmo também a partir da audição, já trabalhado no atendimento fonoaudiológico. Na aula de dança é evitada a repetição do movimento corporal pela professora, para que as crianças fixem o ritmo pela audição e não pelo movimento.

Durante as aulas, além da percepção auditiva, trabalham-se as habilidades motoras da dança, a leveza de movimentos, o aprimoramento da técnica e a criatividade.

Desenvolvimento da Compreensão e da Linguagem

Com o objetivo da estruturação e compreensão da linguagem oral, este tópico é trabalhado simultaneamente nos dois atendimentos, dissecando a música quanto ao significado das palavras, ao ritmo e à origem.

Avaliação

Utiliza-se os seguintes recursos:

- . Observação de cada aula nos aspectos auditivo, motor e cognitivo;
- . Estudos periódicos das audiometrias;
- . Relatório dos pais sobre a evolução da criança nas atividades do dia-a-dia em casa e na escola;
- . Fichas de avaliação periódica feita pelos profissionais.

Conclusão

Um dos principais motivos que levam à discriminação do deficiente auditivo é o total desconhecimento das pessoas sobre o que é a deficiência auditiva. Nosso objetivo é demonstrar que o D.A., quando bem trabalhado, pode se integrar à sociedade e ser atuante dentro dela. Visando este objetivo, o CDEDA atua em:

- . Apresentação dos alunos em diversos lugares (espetáculos de dança);
- . Exposição do trabalho em congressos, simpósios e seminários;
- . Cursos ministrados pelos profissionais do CDEDA para profissionais da área e estudantes;
- . Trabalhos com as famílias, reuniões e debates com os pais para esclarecimento e troca de experiências.

Referências bibliográficas

COUTO, A. et col - *Como compreender o deficiente auditivo* - Rotary Club RJ, 1985.

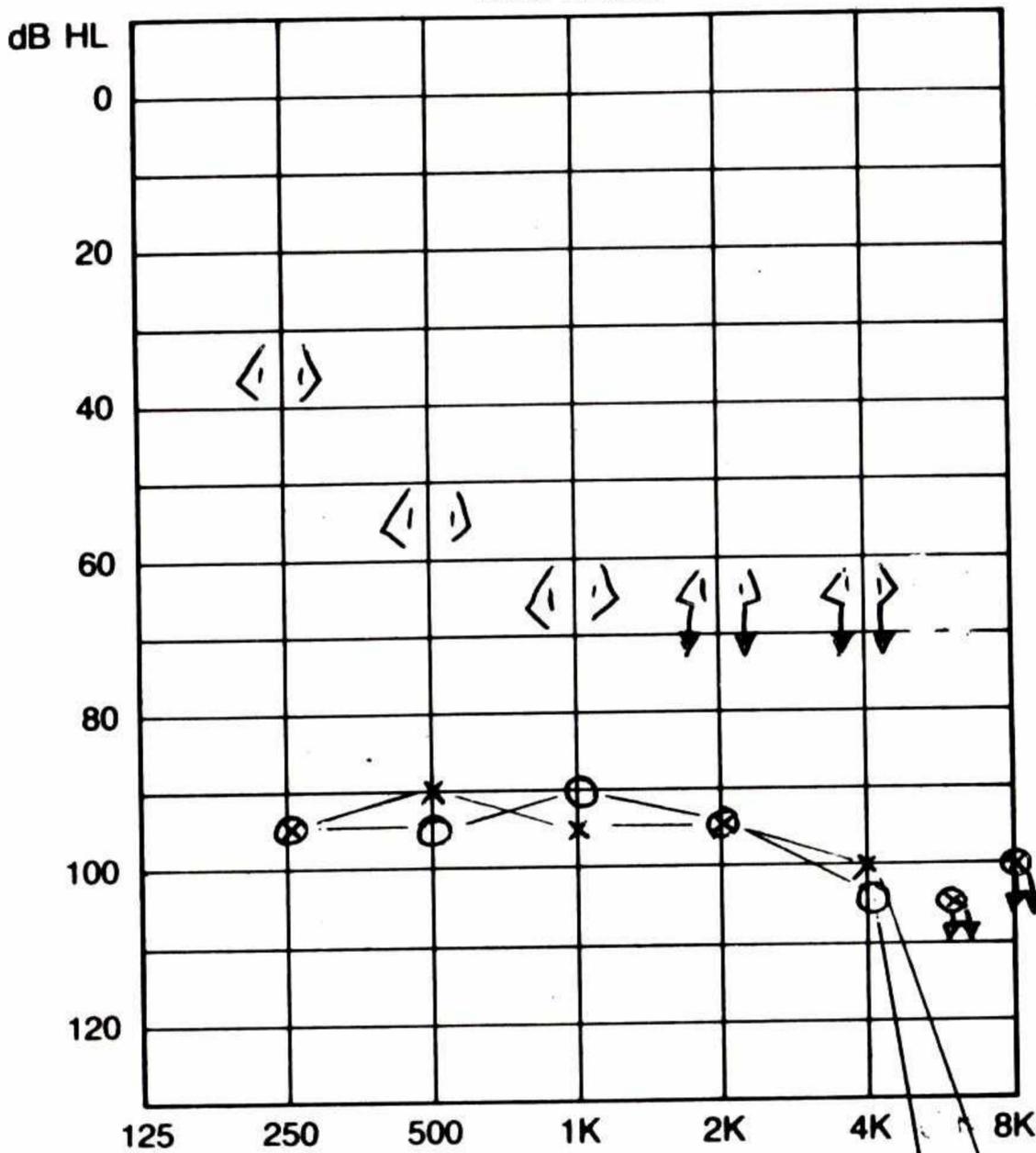
COUTO, A. - *Como posso falar* - Aula Ed., 1988.

Dois casos de alunos do CDEDA — Acompanhamento evolutivo das audiometrias

Nome: M.S.D. Idade: 16 anos

Nome: M.S.D. Idade: 16 anos

AUDIOGRAMA TONAL LIMINAR



Discriminação Vocal

OEdB Mono%
 Diss%
 ODdB Mono%
 Diss%

SRT

OEdB
 ODdB

SDT

OEdB
 ODdB

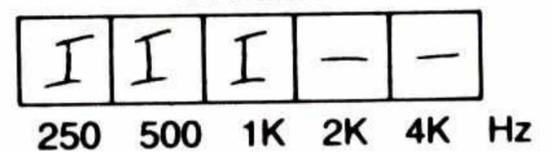
Média Tritonal — VA

OEdB
 ODdB

Média Tritonal — VO

OEdB
 ODdB

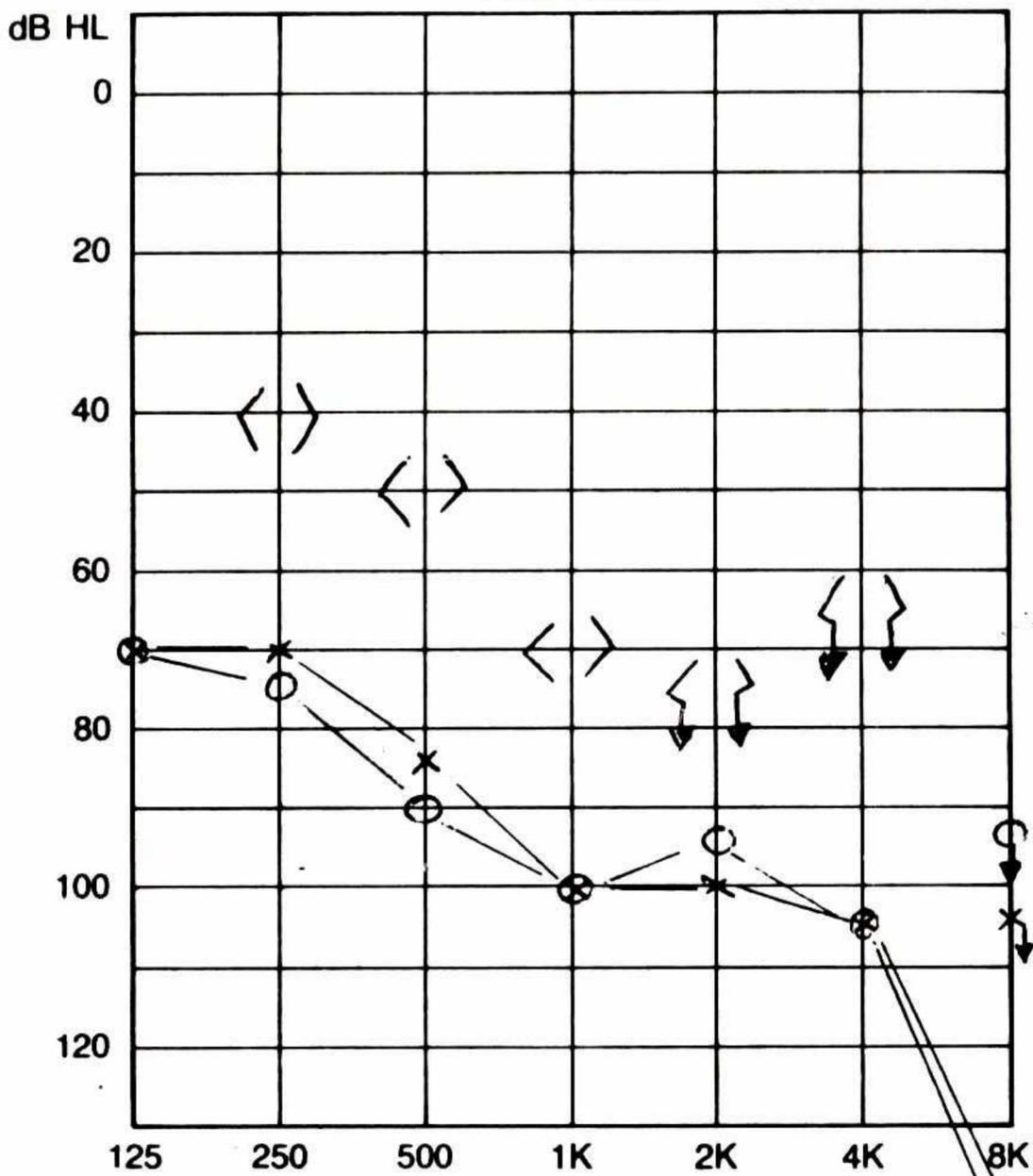
WEBER



09/10/87

Nome: M.S.D. Idade: 14 anos

AUDIOGRAMA
TONAL LIMINAR



Discriminação Vocal

OE NR dB Mono %
 Diss %
 OD NR dB Mono %
 Diss %

SRT

OE dB
 OD dB

SDT

OE dB
 OD dB

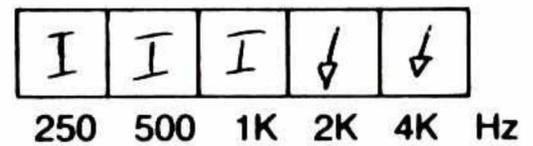
Média Tritonal — VA

OE 95 dB
 OD 95 dB

Média Tritonal — VO

OE 65 dB
 OD 65 dB

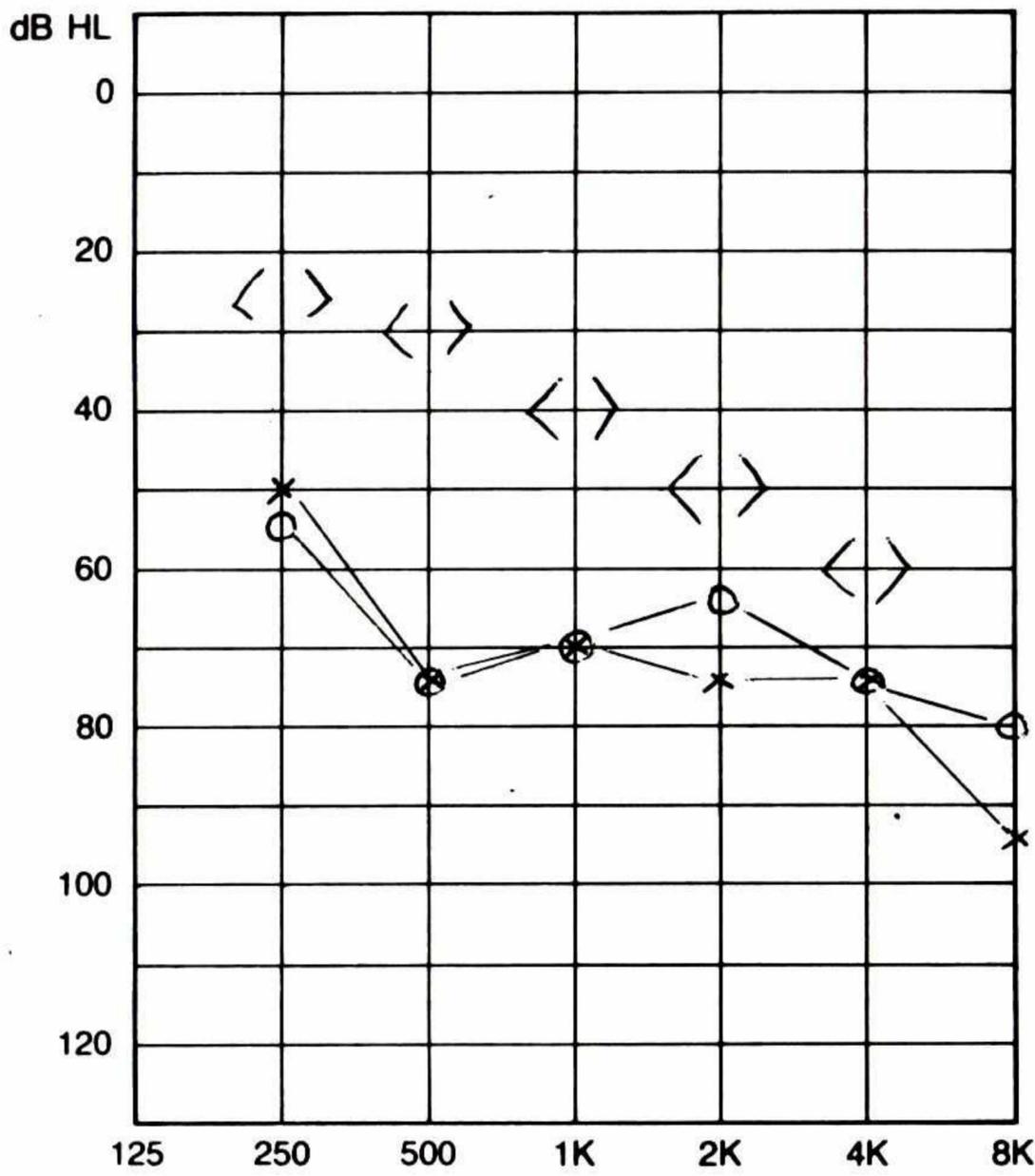
WEBER



12.01.89

Nome: _____ Idade: _____

AUDIOGRAMA
TONAL LIMINAR



Discriminação Vocal

OEdB Mono %
Diss %
ODdB Mono %
Diss %

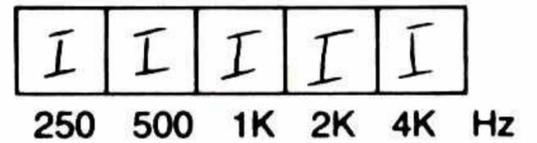
SRT
OE dB
OD dB

SDT
OE dB
OD dB

Média Tritonal — VA
OE 73 dB
OD 70 dB

Média Tritonal — VO
OE 40 dB
OD 40 dB

WEBER

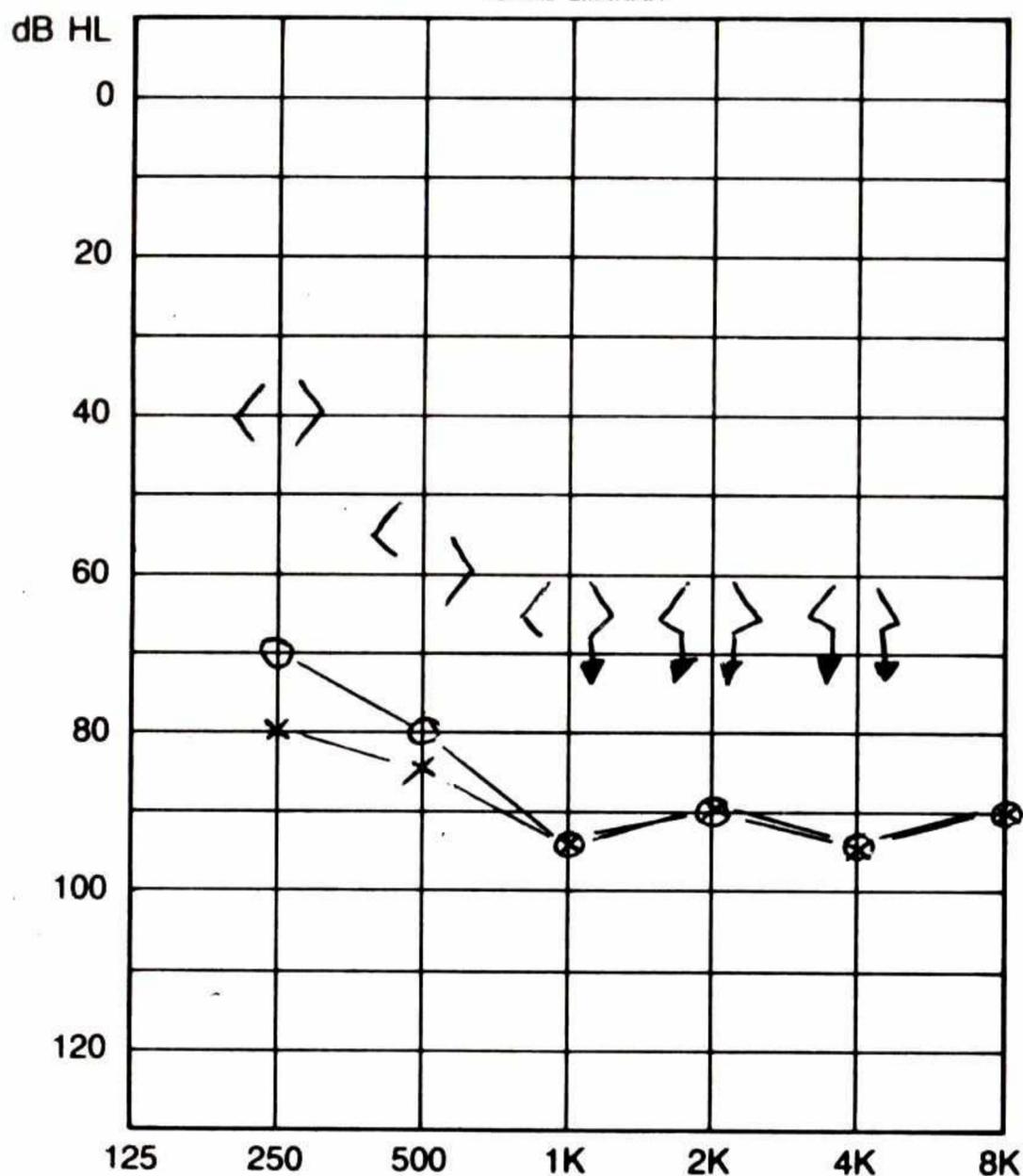


1990

Nome: F. M. R. Idade: 9 anos

Nome: F.M.R. Idade: 9 anos

AUDIOGRAMA
TONAL LIMINAR



Discriminação Vocal

OEdB Mono%
Diss%
ODdB Mono%
Diss%

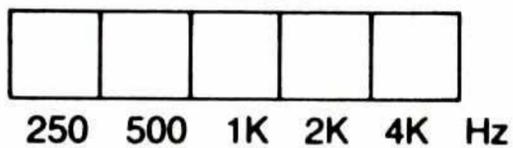
SRT
OEdB
ODdB

SDT
OEdB
ODdB

Média Tritonal — VA
OE90.....dB
OD90.....dB

Média Tritonal — VO
OE>65.....dB
OD>65.....dB

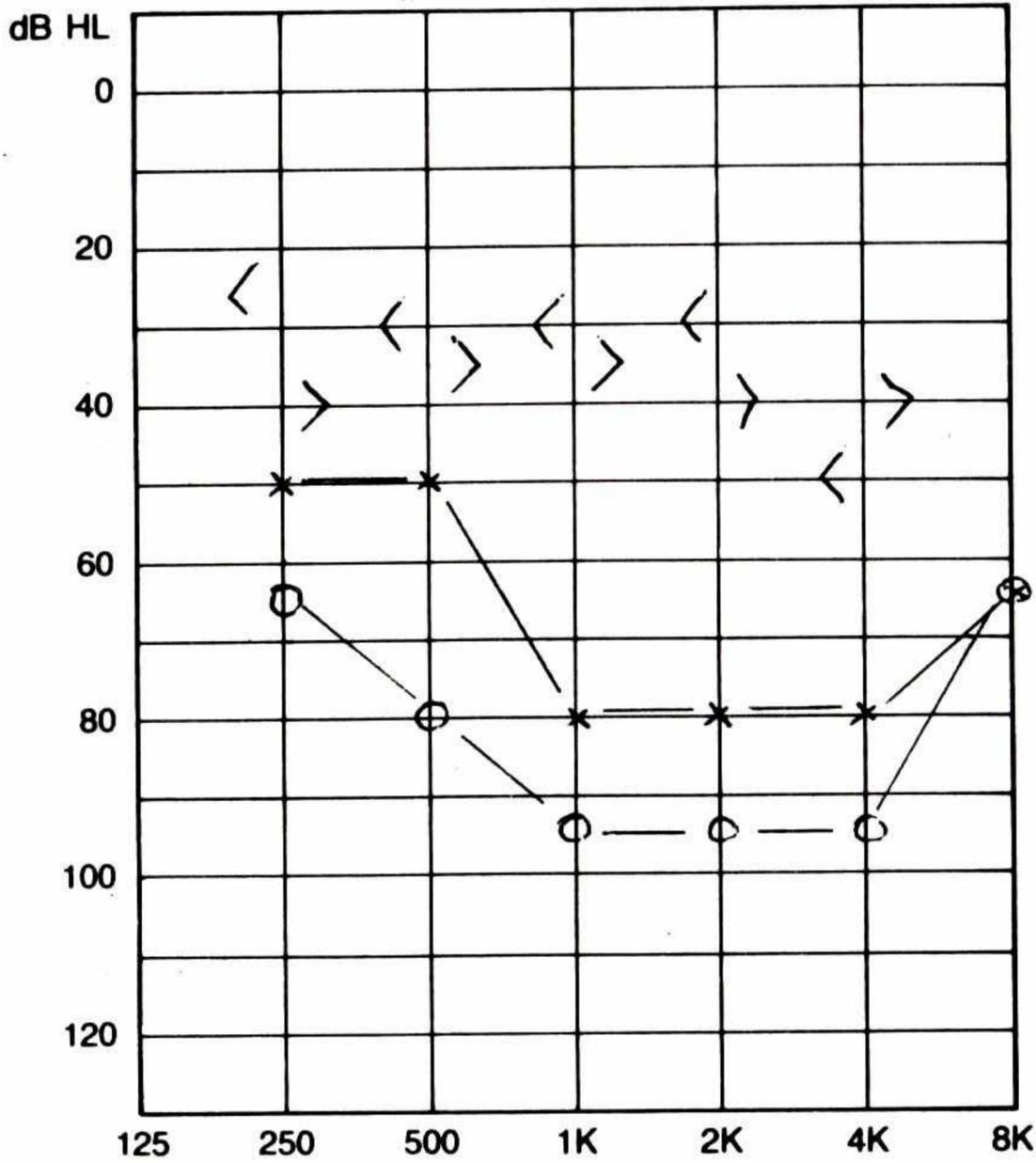
WEBER



10/04/87

Nome: _____ Idade: _____

AUDIOGRAMA
TONAL LIMINAR



Discriminação Vocal

OEdB Mono%
Diss%
ODdB Mono%
Diss%

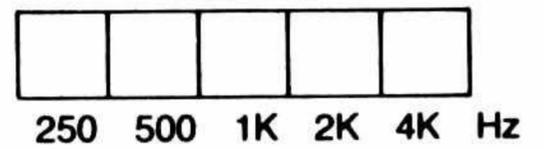
SRT
OEdB
ODdB

SDT
OEdB
ODdB

Média Tritonal — VA
OEdB
ODdB

Média Tritonal — VO
OEdB
ODdB

WEBER



11/09/89

Conclusão: Perfis audiométricos indicam disacusia neuro-sensorial
bilateral.

OPINIÕES DAS ALUNAS DA TURMA ADIANTADA SOBRE
DANÇAR PERCEBENDO AUDITIVAMENTE A MÚSICA

- Aluna portadora de disacusia sensório-neural severa bilateral.

“É bom dançar ouvindo a música porque posso sentir o ritmo da música, quando ocorre alguma mudança, eu mudo o meu jeito de dançar. Dançar e poder ouvir a música é um estímulo para ouvir outras músicas.

Não é gostoso dançar sem ouvir a música porque não posso sentir as mudanças na música, quando aumenta ou diminui, quando alguém começo a cantar ou pára de cantar, quando um instrumento diferente começa a tocar e quando palmas são batidas dentro da música.” - C.M.N. - 36;0

- Disacusia sensório-neural profunda bilateral.

“É bom dançar e ouvir a música porque é muito importante a dançar e ouvir o ritmo da música. Gosto muito de dançar e ouvir. É claro! Quando a gente apresenta a dançar e mostra para todo o mundo ver.

E eu gosto muito das professoras também. Prefiro a dançar de jazz, ballet, sapateado e outros, principalmente ouvir a música. Quando eu dancei a música do sentimento, fiquei muito emocionada e senti muito feliz

Então, isto é muito importante!!!” - H.C.S. - 15;0

- Disacusia sensório-neural profunda bilateral.

“Eu gosto de música. Eu ouvir da música.

É bom dançar e ouvir a música com importante.

Nós fomos de sapatiar com ouvir. Eu gosto de nosso sonho para a dançar.” - V.S.E - 16;0

- Disausia neuro-sensorial severa para O.E e suposta anacusia em O.D.

“Eu gosto de dança há música.

Eu gosto tudo a música.

Nós ouvimos a música moderna para de dança.

Mônica falou pra mim ótima. Você ouvir bem tatiana.

Eu gosto tudo é dança.

Eu está prasta atenção a música o Ritmo.

Nós fazem mundar a música.” - T.C.S - 14;0

LOGO — O SURDO COMEÇANDO A PROGRAMAR EM COMPUTADOR

*VERA BASTOS PINTO DOS SANTOS
**CARLOS HENRIQUE FREITAS CHAVES

A equipe do Espaço de Informática do Instituto Nacional de Educação de Surdos vem, desde 1989, desenvolvendo um projeto em Informática na Educação, usando a linguagem LOGO com os alunos deficientes auditivos (D.A.).

O objetivo é **IMPLANTAR E DESENVOLVER NO INES UMA CULTURA COMPUTACIONAL, COM METODOLOGIA APROPRIADA AO D.A.** O projeto segue duas vertentes básicas:

- uso do computador como instrumento facilitador do desenvolvimento da função simbólica do aluno deficiente auditivo, visando poder colaborar para o aperfeiçoamento dos métodos, das técnicas, dos processos e do instrumental de educação do surdo;
- como recurso integrador do deficiente auditivo no cotidiano de uma sociedade informatizada, criando condições que viabilizem outras alternativas profissionais, aproveitando-os não apenas como digitadores, mas em outras áreas onde seja possível o trabalho com computadores.

* Professora especializada em deficiência auditiva e em informática educativa.

** Professor especializado em deficiência auditiva e em informática educativa.

Materiais e recursos disponíveis

- 3 microcomputadores EXPERT DD PLUS, da linha MSX, com palavra de 8 bits e 80k de memória RAM;
- cada micro dispõe de um acionador de discos de 3 1/2 " , face dupla, com interface interna;
- 3 aparelhos de TV a cores, de 14";
- 1 impressora ELGIM, tipo LADY 80;
- cartuchos HOT-LOGO;
- processador de textos GRADIENTE, versão em disco;
- materiais outros: lápis, papel, massa de modelar, sucata, cartolina, fichas de apoio visual com os comandos.

Recursos humanos

Participam do projeto na fase atual:

- 2 professores especializados em deficiência auditiva, regentes das classes;
- 1 fonoaudióloga;
- 2 professores especializados em deficiência auditiva e em informática educacional;
- 1 supervisor.

O ano de 1989 e o 1º semestre de 1990 foram utilizados para a formação de recursos humanos e adaptação de parte do Espaço de Informática num ambiente LOGO.

No 2º semestre/1990, foi iniciado o atendimento ao aluno, com a seguinte clientela: 4 turmas de alunos deficientes auditivos, de 1º grau, na faixa etária de 8 a 18 anos.

Por motivos de ordem interna, foi escolhida, como turma piloto do projeto, uma 3ª série composta de 7 alunos, com idade variando entre 13 e 15 anos.

Este atendimento de caráter experimental e laboratorial tem a participação efetiva da professora de classe. Os alunos trabalham no Espaço de Informática duas vezes por semana, com sessões de 1 hora e 30 minutos.

O critério adotado é o de usar o LOGO, não só como linguagem computacional, mas, também, e principalmente, para utilizar a filosofia LOGO como apoio ao processo educacional nas diversas áreas do conhecimento.

Usando o computador como suporte do simbólico, estimulando assim todo o processo cognitivo do aluno e, com isto, desenvolvendo a estruturação do pensamento e da linguagem, dá-se início a um processo de realimentação dessa cadeia até atingir-se a fase de levantamento de hipóteses e, conseqüentemente, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

No LOGO o aluno é que detém o poder de criar, construir (linguagem construtivista) e tornar real o seu projeto. Assim, os alunos se tornaram muito mais seguros, sentindo-se seres competentes, aumentando a sua auto-estima e seu respeito próprio.

Muito interessante de se observar é a mudança que está acontecendo no aluno surdo, no trato com o erro. De uma maneira geral, o D.A. não admite errar e, no computador, aprendeu que, não conseguindo o resultado desejado, voltando ao programa, pensando, raciocinando qual seria a melhor alternativa para a resolução do problema e testando suas hipóteses, chegava ao que inicialmente se havia proposto. Isto o deixou muito mais criativo, observador, com uma postura mais científica: de pesquisa dos porquês.

Outro dado importante é a mudança nas relações interpessoais, com uma melhor socialização e uma visão de trabalho de equipe. Quando há mais de um aluno na mesma máquina, desenvolvendo um projeto, eles costumam discutir os passos a seguir, cada um dando a sua sugestão, ambos pensando e escolhendo uma determinada alternativa.

Pelo depoimento das professoras de classe, estas atitudes vêm se tornando uma constante no dia-a-dia escolar, tendo eles uma participação muito mais ativa nas aulas, melhorando seu raciocínio, parando para pensar, resolvendo questões que antes eram consideradas difíceis por eles.

A parte de informática, propriamente dita, é transmitida de forma natural; os facilitadores apresentam os recursos da máquina, os alunos testam e aprendem rapidamente; procedimento análogo é adotado na introdução dos comandos básicos e a passagem para o modo programado é feita naturalmente, cada vez que se observa que os alunos, mesmo no modo imediato, já reúnem condições indicadoras de poder compreender o conceito de programa.

No início, eles utilizam bastante as fichas de apoio com os comandos, abandonando-as quando fixam as instruções, preferindo, então, trabalhar independentemente.

O trabalho está tendo continuidade no ano corrente, e cada vez mais desperta o interesse dos alunos, que estão produzindo projetos mais elaborados, usando ou não integração com matéria de sala de aula; estão utilizando inclusive recursos de produção de texto em paralelo com a tela gráfica do LOGO, abrindo assim um caminho para uma possível profissionalização como usuário, com o uso de editor de texto, banco de dados e alguns outros aplicativos.

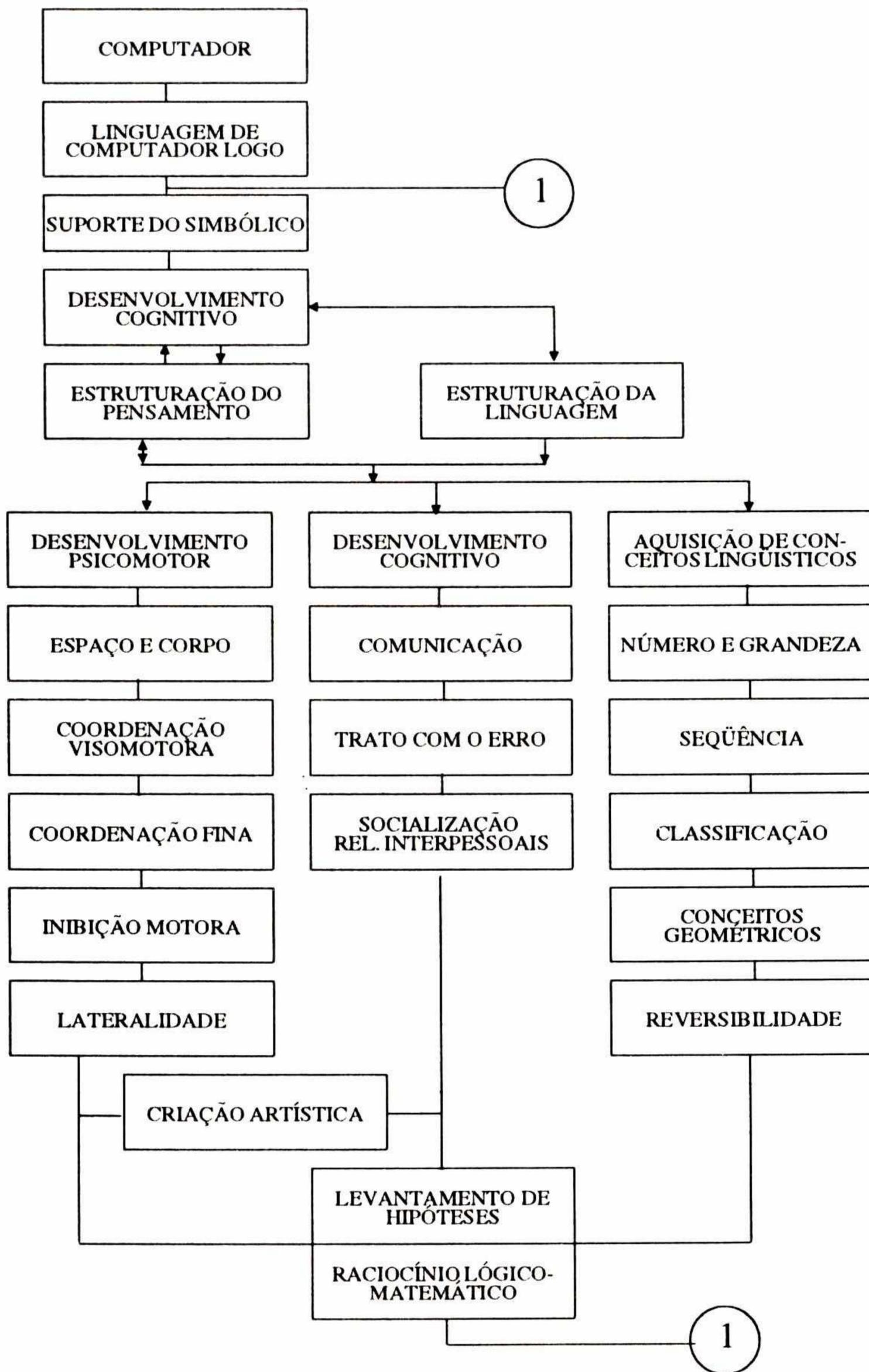
A equipe está estudando a melhor forma de iniciar, provavelmente em agosto próximo, uma pesquisa com uma turma de 1ª série, para poder avaliar melhor o desempenho cognitivo do aluno em relação a si mesmo e o seu desenvolvimento em relação à turma.

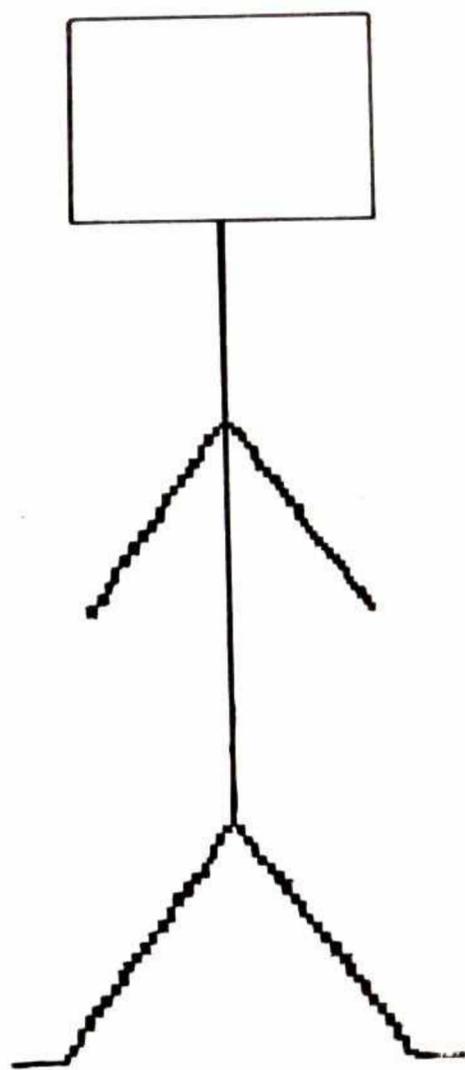
A ampliação do Espaço de Informática em termos de espaço físico, equipamentos e recursos humanos já está sendo ativada de forma a poder-se desenvolver o trabalho de atendimento ao aluno, quer nos aspectos pedagógicos, quer nos profissionalizantes.

A profissionalização, em termos de programação, usando outras linguagens mais modernas, procedurais, como Pascal, List e C, também está na cogitação da equipe, a partir da constatação de um aproveitamento por parte da clientela muito superior ao que era esperado, pois, com seis meses de trabalho, os alunos usam subprocedimentos, depuração de programas e outros recursos.

O indivíduo surdo tem-se mostrado bastante interessado no trabalho com o computador, demonstrando concentração e criatividade, o que tem criado muitas expectativas por parte da equipe no sentido de que fazendo uso de uma metodologia adequada, muitos deles poderão ser futuros profissionais na área de programação, pois a máquina já foi desmistificada e eles já compreenderam que precisam usar uma linguagem específica, respeitando seus fatores hierárquicos, léxicos e sintáticos para atingir os objetivos previamente estabelecidos.

ESPAÇO DE INFORMÁTICA





16/08/90



1- PAÍS

- . Presidente
- . Senadores
- . Deputados Federais

2- ESTADOS

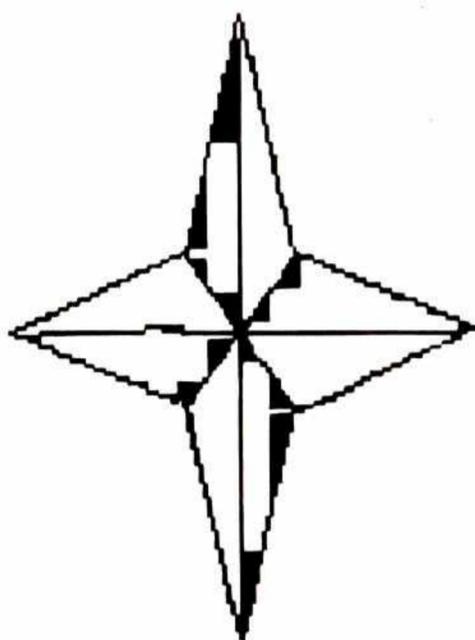
- . Governador
- . Deputados Estaduais

3- MUNICÍPIOS

- . Prefeito
- . Vereadores

4- BAIRROS

- . Associações

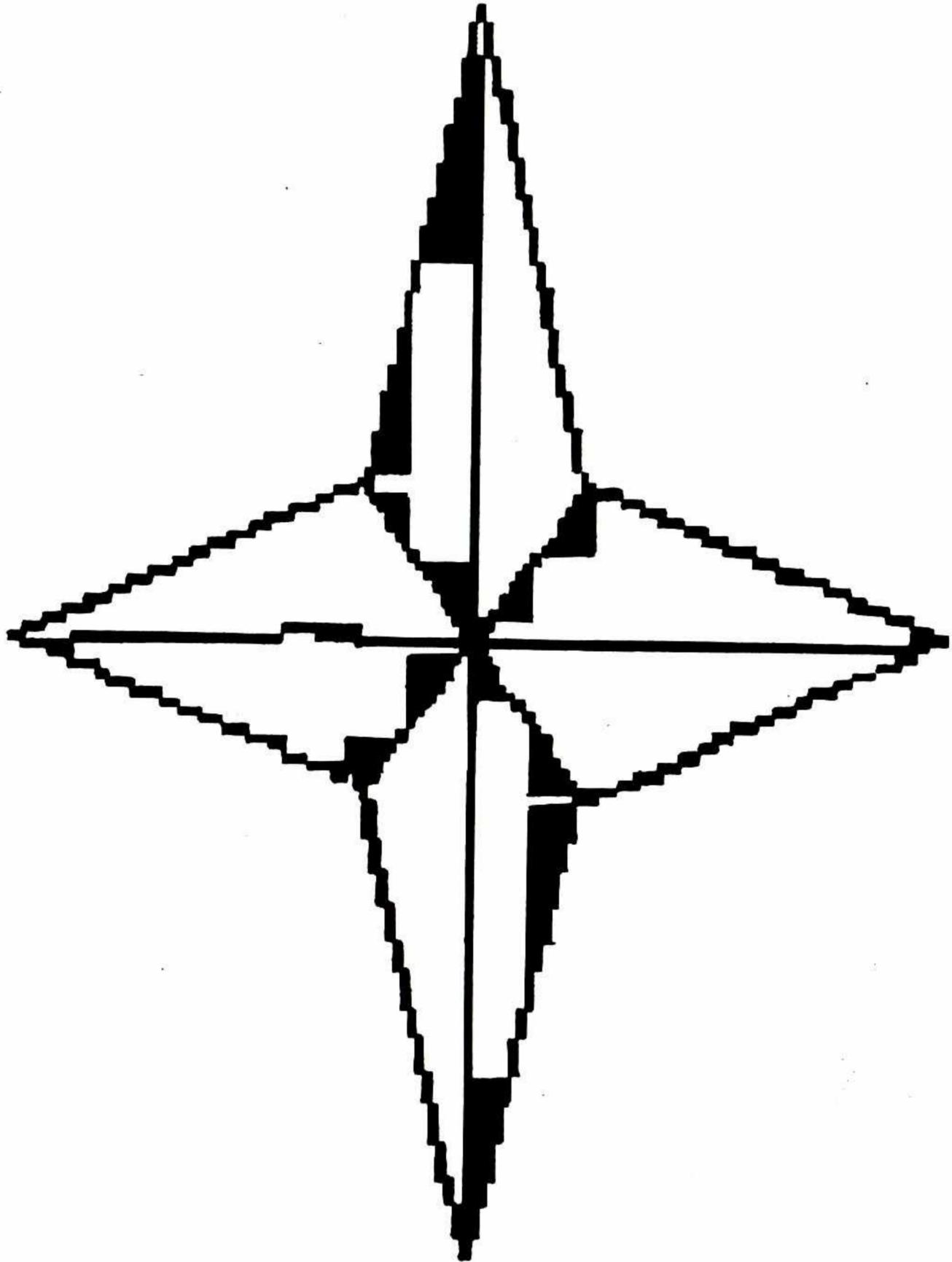


13/09/90

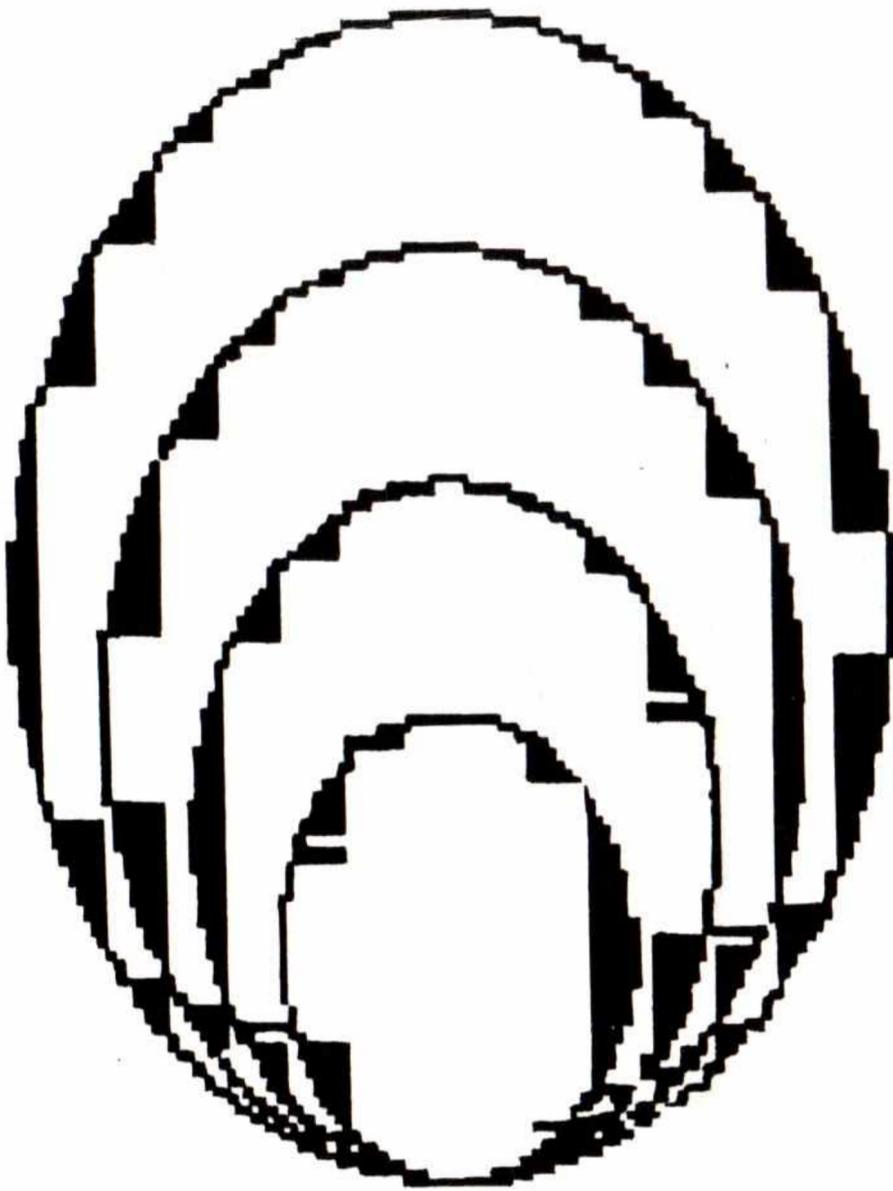
20/11/90

Trabalhos desenvolvidos no Espaço de Informática pelos alunos (G e J) do Instituto Nacional de Educação de Surdos—INES, na faixa etária de 15 anos.

Gledson e Jandher - 15 anos
T. 301
13/09/90



Gledson e Jandher - 15 anos
T. 301
20/11/90



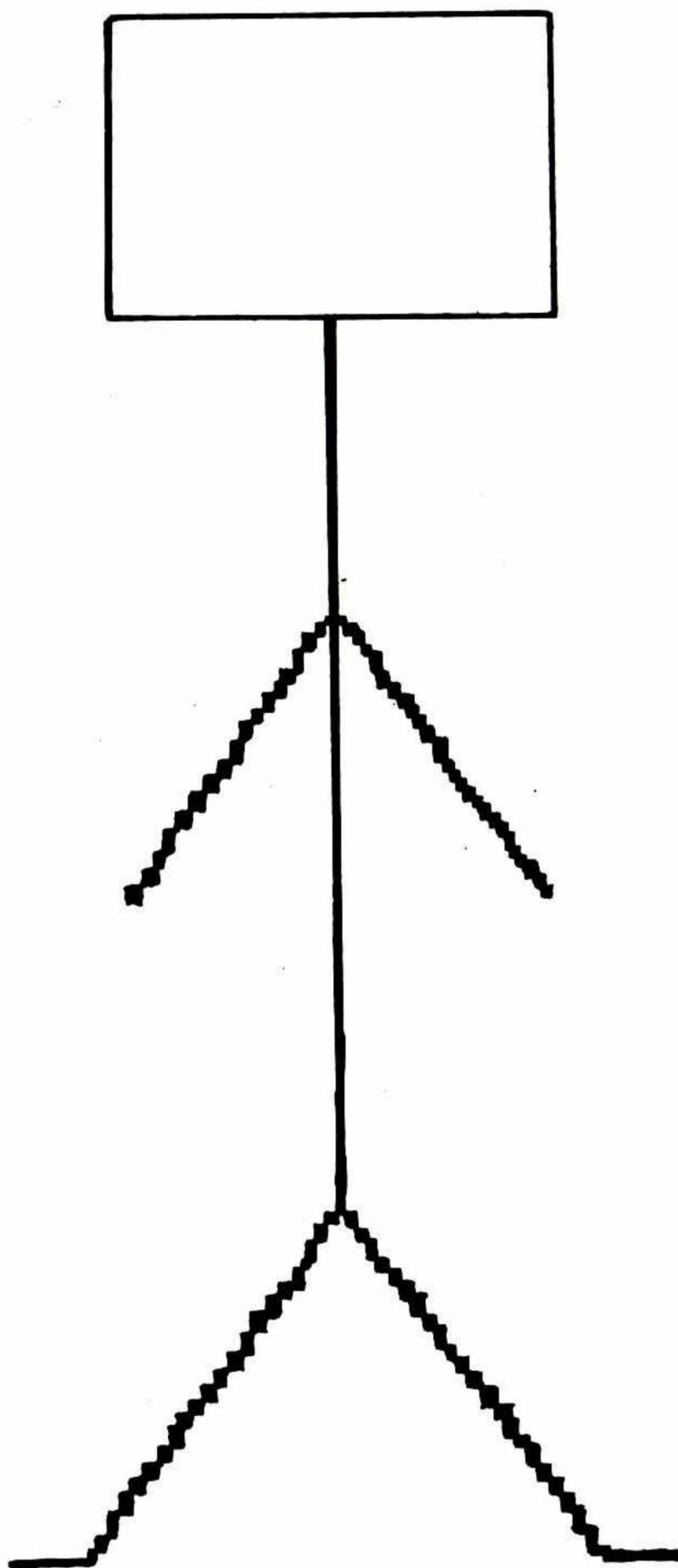
PAÍS
Presidente
Senadores
Deputados Federais

ESTADOS
Governador
Deputados Estaduais

MUNICÍPIOS
Prefeito
Vereadores

BAIRROS
Associações

Gledson e Jandher - 15 anos
T. 301
16/08/90



A QUESTÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA CRIANÇAS SURDAS

*MARILENE DE ALMEIDA MONTEIRO NOGUEIRA

A história da pré-escola nos revela iniciativas particulares, em número reduzido e carecendo de fundamentação teórica, no período de 1889 a 1970.

Daí em diante, organismos oficiais já se preocupam, há normatização, mas o atendimento ainda está, predominantemente, a cargo de instituições particulares. A população brasileira é pouco atendida nessa faixa de idade de 0 a 6/7 anos.

Nos últimos anos tem-se percebido um interesse maior pelas questões da pré-escola. Universidade, pesquisas, seminários e livros têm como objeto de estudo a educação pré-escolar.

“Os programas educacionais, por exemplo, funcionam em jardins de infância, em locais anexos de escolas de primeiro grau onde, em alguns casos, são desenvolvidas atividades diversas em outros turnos: em corredores, bibliotecas e galpões.”

“Os programas assistenciais funcionam, em geral, em prédios adaptados e cedidos pela comunidade: residências, igrejas, barracos, centros comunitários, etc.” (MEC/SENEB, 1989).

Em relação ao material didático e aos recursos humanos as condições, em geral, são precárias. Na maioria dos casos, a função de professor é exercida por pessoas que não possuem cursos de magistério.

* Pedagoga especializada em deficiência da audição. Mestranda em Educação/UFRJ. Professora do INES e da Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do RJ.

No que se refere aos objetivos dos programas oferecidos, verificamos que uma diversidade grande aparece: desde a guarda da criança, estritamente assistencial, até a alfabetização.

Poucas instituições dizem seguir uma orientação pedagógica em seus programas. *“As mais citadas foram a piagetana e a montessoriana. Houve referência à linha de Freinet, a métodos naturais ecléticos, ao método Paulo Freire e ao método Emília Ferreiro”* (MEC/SENEB, 1989).

A educação pré-escolar, apesar de ter tido uma expansão substancial na última década, está longe de atender à demanda. Além disso, com a carência de recursos materiais e humanos, com a falta de conhecimento pedagógico e organizacional, fica evidente a necessidade de definição de uma política nacional de educação pré-escolar.

No Brasil existe, há alguns anos, a obrigatoriedade escolar a partir dos sete anos, quando a criança ingressa na primeira série.

“No entanto, para o País como um todo, a realidade mostra que, até sete anos, já entraram 53% daqueles que, mais cedo ou mais tarde, vão freqüentar a primeira série.”

“Mas, essa realidade varia muito segundo fatores como região, situação do domicílio e renda” (Fletcher e Ribeiro, 1987).

A Constituição Federal de 1988 recomenda o atendimento desde 0 ano no pré-escolar, e estamos aguardando que os legisladores cheguem a um consenso para que a Lei de Diretrizes e Bases possa ser promulgada.

Mas, quais são, ao longo dos anos, as tendências pedagógicas da pré-escola?

Os estudiosos (Kramer e cols., 1989) indicam: tendência romântica, cognitiva e crítica.

A tendência romântica e inicial da educação pré-escolar torna-se expressiva nos séculos XIX e XX. No Brasil coincide com o movimento da Escola Nova nos anos 1920-30.

Sintetizando, é a pré-escola das jardineiras, das crianças-plantas, perdurando até hoje, tanto em escolas públicas quanto em particulares.

Como assinala Kramer:

“Apesar de reconhecer a grande contribuição dada por estes educadores em defesa da educação pré-escolar, é preciso saber seus limites, em especial, por não levarem em consideração a heterogeneidade social e o papel político que a pré-escola desempenha no contexto mais amplo da educação e da sociedade brasileira.”

A tendência cognitiva é fruto das idéias de Piaget e colaboradores e chegaram até nós, na década de 70. Diversas foram as propostas pedagógicas inspiradas na teoria piagetiana que, na verdade, têm pressupostos teóricos e orientações metodológicas muito diferenciadas. Assim, segundo Kramer:

“Em relação às implicações pedagógicas da Teoria de Piaget, pode-se mencionar a ênfase dada aos aspectos cognitivos em detrimento dos domínios social, afetivo e lingüístico. São passíveis também de críticas as propostas curriculares ‘piagetianas’, onde as atividades lúdicas são o centro, e não a criança histórica e socialmente situada, com suas atividades reais e significativas em função de seu contexto sócio-cultural de origem. Finalmente, pode-se apontar os riscos de um autoritarismo ‘cientificamente’ fundamentado, onde o conhecimento dos estágios de desenvolvimento infantil é tomado como critério único para a ação do educador, minimizando-se os fatores sociais e políticos.”

A tendência crítica deriva das contribuições de Freinet que, mais recentemente, têm sido discutidas no Brasil.

Citando Kramer, temos:

“O movimento pedagógico por ele fundado pode ser caracterizado por sua dimensão social, demonstrada através da defesa de uma escola centrada na criança, vista não como indivíduo isolado, mas fazendo parte de uma comunidade a que serve e que a serve e que possui direitos e

deveres, dentre os quais o direito ao erro. A ênfase maior é dada ao trabalhador: as atividades manuais são consideradas tão importantes quanto as intelectuais e a disciplina e a autoridade são fruto do trabalho organizado. Esta escola dinâmica é elemento ativo de mudança social para a edificação de uma sociedade mais humana e é também popular, pois se direciona às crianças do povo, para fazer com que não se sintam discriminadas por pertencerem às classes populares.”

A metodologia da pré-escola, que estamos construindo, baseia-se em trabalhos desenvolvidos desde a década de 70, inicialmente pela equipe do Laboratório de Currículos da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, e, mais tarde, reescritos com base nas experiências realizadas em várias escolas particulares, públicas e comunitárias por Marília Amorim.

Quando falamos em metodologia, implica em conhecer seus fundamentos teóricos, em saber os porquês e os comos, em entender os valores e, especialmente, implica em questionamentos, sofrimento, risco e crescimento.

A escola é espaço de produção, transmissão e socialização do saber letrado. É onde o aprender é fundamental, embora, em outros lugares, a criança também possa aprender.

A escola trata de determinado tipo de conhecimento que é o saber letrado, produzido historicamente e socialmente. É o saber que é plural, cultural e está em transformação. A pré-escola é espaço de preparação, de acesso ao saber letrado.

O que nos fez buscar construir uma metodologia para o pré-escolar que atenda a surdos foram exatamente os questionamentos que vínhamos tendo:

A criança surda é inteligente?

Como é seu pensamento?

Preciso repetir e repetir as palavras para a criança entender? Falar? Conceituar?

Devo fazer treinamento auditivo, visual, motor?
A criança surda só aprende o que é concreto?
Criança surda é criança?
Criança surda é deficiente?
Ela é repetidora ou pode ser transformadora?
É autômato ou pode ser autônoma?
É objeto ou pode ser SUJEITO?

São dez anos em que as questões se acumulavam na prática do dia-a-dia e as leituras estimulavam novas dúvidas.

Assim, partimos para a ação: se não é bem assim, se há insatisfação, então, como pode ser?

E é isso que estamos buscando descobrir, construindo com a assessoria de Alfredo Goldbach, da UFRJ, a Metodologia do Jogo para Pré-Escolares Surdos.

É preciso esclarecer que jogo é esse. É jogo estrutural.

Vital-Brazil, C.N. (1988) nos diz:

“Ao jogo não é possível impor modelos, em nome dos quais a ordem se legitima e aperfeiçoa seus meios de influência e produção. O jogo é uma via e, no seu percurso, se constituem as significações do sujeito. O jogante, mesmo seguindo regras e estando referido a algo externo — o brinquedo — dispõe-se à incerteza, à possibilidade e ao risco.”

E esclarece adiante:

“No ato de jogar encontra-se o espaço atualizado da diferença onde se realiza o sujeito. O brincar é o espaço criativo que existe entre as pessoas, é uma forma original de expressar o desejo. Sem o espaço da diferença, a comunicação é doutrinação e produz aquiescência e obediência.”

Amorim (1987) define a atividade na Pré-Escola como: *“Brincar de descobrir relações. Relações que estruturam nosso modo de pensar e agir: pela linguagem e pela lógica. Mas, também, no tempo e no espaço, descobrindo as possibilidades de nosso corpo. Tais relações*

supõem um campo social: é com o outro, particular ou generalizado, que o conhecimento se constrói. A essas relações, também descobertas e construídas, chamo de sócio-efetivas.”

A linguagem é de natureza simbólica. Essencialmente trabalha com a produção de significado, com a construção da subjetividade, é veículo de expressão dessa subjetividade e visa à construção do grupo social.

Bechara (1986), citado por Armando (1988), diz que a *“linguagem possibilita ao homem conhecer, dominar, conviver com os mistérios da vida, organizar-se em sociedade, tem caráter comunicativo, o que permite a ação sobre o outro, tem caráter cognitivo, que possibilita a ação sobre o mundo”*.

Desejamos que a criança pré-escolar possa estabelecer relações entre as diversas formas de linguagem, entender a linguagem como produção de idéias, comunicação de pensamentos e idéias e perceber a possibilidade de registros dessas idéias.

É preciso que a criança entenda que a língua é código arbitrário e possa usar a metalinguagem para pensar sobre a língua, ao final do período pré-escolar.

Necessitamos ter o cuidado de permitir às crianças o trânsito livre pelas diversas formas de linguagem. A representação pode se dar através do desenho, modelagem, dramatização, fala, linguagem sinalizada ou escrita.

A contextualização é importante. O desenho ou a argila não deve ser utilizado como um momento de descanso da criança que já trabalhou tanto...

Precisa, sim, vir carregado de significado. É necessário opor rotina à produção de significado.

Como aconteceu quando as crianças surdas de 6/7 anos levaram para a escola minhocas, grilos, formigas. Cada dia aparecia mais um vidrinho, mais uma caixinha. Foi uma delícia acompanhar o interesse em observar com a lupa os detalhes dos animais e compará-los.

Propusemos, depois, que fizéssemos com massa plástica os bichinhos. Valeu a proposta! Todos se entusiasmaram e cuidaram para que a construção estivesse próxima do real.

Representaram corporalmente e, também, através de desenhos. Puderam, assim, representar como cada um via os bichinhos, com diferentes recursos de linguagem.

Deixamos vários registros que foram utilizados para, tempos depois, falar outra vez com a turma, com outros colegas e pais sobre a grande produção.

Com as crianças de 3 anos e meio o símbolo ainda não é coletivizado, mas vale o professor propor uma representação através da modelagem ou do desenho. O que importa é saber que estas seriam representações externas da representação interna que cada criança tem, segundo sua etapa evolutiva e experiências: isto é produção de significado.

A construção da lógica no pré-escolar se dá a partir do concreto, das experiências. É manipulando, cheirando, olhando, sentindo o gosto, é usando o corpo todo que a criança vai do experiencial para a lógica.

Precisamos explorar e descobrir com a criança as semelhanças e diferenças existentes no mundo à sua volta. Organizar coleções, arrumar e desarrumar.

O que a criança necessita não é repetir e copiar palavras. Também não é repetir (contar de 1 a 10) e copiar numerais. Mas, sim, desprender-se da percepção e caminhar para a lógica. Precisa ter a noção de conservação, seriação e classificação para chegar à noção de número.

O pensamento lógico é da maior importância para o Português, a Matemática, as Ciências, os Estudos Sociais, etc., no 1º grau.

Tanto experimentando os diversos materiais quanto procurando transformá-los, a criança está no processo de conquista da lógica adulta.

Foi feita na sala de Maternal da professora Leni, com crianças de 4 e 5 anos, uma atividade que buscava mobilizar o pensamento lógico que está na base das

classificações. Para estimular o pensamento lógico da criança temos que levar em conta o modo da produção do conhecimento.

Toda a sala foi forrada com diferentes materiais colecionados durante semanas: caixas de ovos, serragem, areia, barbante, folhas, edredom, tijolos, lixas, tapete, tecidos, isopor, papel picado, plástico, colchonete, ladrilho, lençóis.

Foi informado às crianças que a sala estava diferente, com muitas coisas para brincar, uma surpresa!

Entraram, usaram e abusaram. Mexeram, transformaram; destruíram para construir como queriam, como podiam, como sonhavam...

O material não foi apresentado pelo professor. Foi vivido como algo concreto e enquanto possibilidade de criação, de imaginação.

O ladrilho era o lugar de banho e a serragem virou água. Uma casa surgiu e tinha janela onde se podia aparecer e dar "tchau".

Os tijolos foram empilhados, desafiando, cada vez mais, para o salto ao chão ou para tentar alcançar o teto da sala.

Acabou a aula. Tudo estava fora do lugar, semi-destruído. Tudo acabado?

Não! No dia seguinte era hora de pegar alguns materiais, relembrar falando, dramatizando as ações realizadas na véspera.

Era momento de aproveitar a recordação do ladrilho (que uma criança diz que é frio) e propor para desenhar nele e ... apagar com a mão e desenhar outra vez.

Era momento forte e significativo de introduzir outro material, algodão, e tentar uma nova produção plástica.

Era momento especial em que as crianças, espontaneamente, buscavam saber os nomes: liso/áspero, frio/quente etc., porque elas estavam interessadas.

Nessa atividade tão rica, notamos o intercâmbio entre o pensamento lógico e a imaginação. Ao mesmo tempo em que procuravam critérios lógicos para classificar os materiais, produziam simbolicamente.

As relações temporais são construídas lentamente pela criança. Amorim, M. (1987) afirma que:

“As relações entre linguagem e tempo são profundas. Se a linguagem mediatiza as experiências, do mesmo modo, conceber o tempo é também conceber a não imediatez das ações.”

Podemos trabalhar com os pequenos, relembrando o que fizemos antes do lanche, por exemplo.

Com os maiorezinhos, combinamos os desenhos que representam as atividades comuns desenvolvidas na sala. Podemos solicitar que as crianças ordenem, espacialmente, os desenhos que representam as atividades do dia, vividas temporalmente.

As histórias também são exploradas tendo em vista as relações temporais. Histórias em cartelas são contadas pelas crianças e podemos explorar os conceitos de antes, depois e durante.

No que se refere às relações espaciais, Amorim, M. (1987) nos diz que:

“Também por limites se define o espaço. Resistências, obstáculos, distâncias, em suma, diferenças contrastam com o corpo da criança e seus movimentos, e assim se fazem delimitações e localizações.”

As crianças pequenas usam o corpo, o corpo todo, para explorar o espaço. Apreciam jogos de correr, pular, trepar, rolar, carregar objetos. As brincadeiras do tipo esconde-esconde (em caixas, lençóis, etc.) são bem aceitas e repetidas por prazer. Tanto vale desaparecer o corpo todo, como partes do corpo ou objetos.

Quebra-cabeça e jogos de construção são propostos às crianças e, em geral, são muito apreciados.

Todo esse trabalho corporal servirá como base para os sistemas de representação da língua escrita e da matemática.

As ordenações espaciais poderão ser trabalhadas enfiando contas diferentes, que se sucedem num ritmo constante, por exemplo, produzindo um cinto (ordem cíclica), ou brincando com vagões coloridos de um trem que entram no túnel numa determinada ordem e retornam em ordem inversa. As crianças entenderão, mais tarde, a necessidade de manter a ordem das letras para que a palavra seja a mesma; compreenderão ordem crescente e decrescente ou ciclo dos meses e estações do ano, que são temporais.

Combinamos com as crianças que seriam homens-borracha, iguais ao do desenho na televisão. Podiam modificar o corpo.

Era uma aventura perigosa. Cuidado! Se estivessem perto da parede lateral, ficariam magros e altíssimos; se ficassem no meio da sala, transformar-se-iam em gordos, enormes; na parede do fundo, seriam pequenininhos. E assim foi e daí surgiram outras e outras transformações.

E as relações sociais? Estão acontecendo todo o tempo. É incentivado que o grupo tome decisões, que construa junto, mas isso não significa uma uniformidade, a famosa “turma homogênea”.

Cada um deve ter sua voz e sua vez. A criança que sabe esperar, espera porque tem a certeza de que vai poder se expressar.

Em nossa sala, com crianças de 6/7 anos, preparamos o “*Projeto da Ilha*”.

Quando as crianças chegaram já havíamos arrumado o “cenário”: numa das mesas tinha uma casa de papel e árvores frutíferas, vacas e patos; em outra mesa aparecia a ilha. Colocamos coqueiros e, no chão, várias folhas de papel.

Começamos a contar a história de meninos e meninas (várias cartelas desenhadas e com detalhes diferentes) e que iriam passear na ilha, longe, longe.

Como chegar até lá? As crianças sugeriram ir nadando. E nadaram no chão (mar imaginário).

Disseram depois que podiam ir de avião ou de barco. Continuamos. Foram de barco e como é que a gente vai num barco? Pegaram uma das mesas, que virou barco, e dramatizaram mil situações. Remavam, alguém caía na água e precisava ser salva; outra mergulhava; um peixe enorme tentava virar o barco...

E agora, vamos fazer isso parecer mais com a água? De que cor pode ser? E aí começaram a pintar as folhas de jornais. Até o pote de água que estava por perto, ao ser derrubado, passou a fazer parte do jogo simbólico.

Passados alguns dias, retomamos. Vamos fazer um barco de papel para levar os amigos até a ilha? Todos ajudaram. Depois fizeram colagens com sucatas para que ficasse mais bonito. E lá foi o barco...

Na ilha colocaram terra e conchas e os bichinhos que já estavam na sala: as minhocas variadas (seriam minhocas?). E escolheram homens para levar num barco e mulheres em outro.

Outros dias se passaram e propusemos levar os meninos e meninas (as cartelas), mas arrumar de outro jeito nos barcos. Elegeram a cor dos cabelos como critério e lá foram os meninos e meninas de cabelos louros e, no outro barco, aqueles de cabelos marrons.

Chegaram à ilha, desembarcaram e descobriram um baú. O que tinha ali? Inventaram muitas coisas diferentes e, então, abrimos. Uma das coisas que estava no baú era a chave, chave da casa e chave do carro. O carro alguém pegou e foi embora. Foi embora também a imaginação...

Muitas outras atividades aconteceram e tantas outras poderiam ter surgido.

Fica claro, então: enquanto der “ibope” esticamos a novela.

Interessa-nos pensar na questão da surdez.

Vimos um surdo adulto que estava percebendo a extensão da síndrome da surdez. E revelou profunda tristeza dizendo que era único, sozinho no mundo. Não tinha identidade: não pertencia ao mundo dos ouvintes (como

sempre o fizeram acreditar) e nem ao mundo dos surdos (não era reconhecido porque não compreendia e não valorizava a linguagem sinalizada).

Silvia, uma aluna de 6 anos, dizia-nos que não ia mais rir. Estava triste porque não ouvia, não podia cantar e não queria ser assim.

Passado algum tempo, voltou a conversar sobre a surdez. Entendia, agora, que era surda. Não ouvia, mas podia fazer uma porção de outras coisas. Sabia que tinha que aprender a falar, ler e escrever porque muita gente não sabia linguagem sinalizada; porém, podia conversar com muitos amigos surdos e ouvintes, usando a “linguagem das mãos”. Começava a viver a surdez.

Como as crianças são surdas precisamos trabalhar essa diferença.

Um dia a inspetora veio nos avisar sobre um telefonema. As crianças ficaram olhando, mas não entenderam. Usamos a linguagem sinalizada para comunicar.

Deixamos o telefone esperando um pouco para provocar.

— A inspetora é surda ou ouvinte?

— Vocês a entenderam? Por quê?

— Eu sou surda ou ouvinte?

— Vocês me entenderam? Por quê?

— Você é surda ou ouvinte?

Em outra ocasião, uma das alunas recebeu prótese e estava muito contente. Dizia que estava ouvindo tudo. Começamos a testá-la para problematizar a situação de que ter prótese não significava que passava a ouvir a fala. Falamos com outras crianças, de costas, e perguntamos para a aluna se ouvia. Disse que não.

Imediatamente, Michel falou que ele era surdo, não ouvia. Surdo, mas esperto; sabia muito, não era burro não!

Perelló e Tortosa (1978), citados por Fernandes, E. (1990), afirmam:

“A atrofia parcial por falta de uso de uma grande zona cerebral determina um desequilíbrio na estrutura do circuito neuropsicossociativo. A parte do cérebro lesada

perturba a parte restante. Por analogia, uma área não desenvolvida repercute negativamente sobre o resto do funcionamento cerebral. Por isto, o treinamento acústico da criança deve começar o quanto antes, para que tal alteração não se estabeleça ou se torne definitiva.”

Baseada nessa afirmação percebemos a importância de estimular os restos de audição da criança surda. Mas, e com o surdo profundo congênito?

Segundo Fernandes, E. (1990), “*mesmo nos casos mais graves, onde a audição é nula com auxílio de amplificadores, a percepção do que é um som e o desenvolvimento dessa percepção podem ser conseguidos*”.

O grande desafio que se nos coloca é o de organizar atividades que sejam contextualizadas e significativas para a criança, e não exercícios repetitivos de estimulação auditiva.

Finalmente, queremos refletir sobre o professor, nesta metodologia.

É fundamental uma mudança de postura, que é lenta e sofrida, mas firme. É um processo onde há trocas constantes, onde todos são atores e autores, onde importante é a relação professor X aluno.

O professor é o adulto, aquele diferente, que não é criança, que não é o colega. Alguém que não é autoritário, mas tem autoridade, uma pessoa que luta para ser sujeito e estimular o aparecimento de outros sujeitos.

Assim, o aluno desinteressado não é analisado, in-tempestivamente, como aluno-problema (condições sócio-econômicas e familiares favorecem a aprendizagem) — como alguns pensam.

Na maioria das vezes, os profissionais de educação indicam: aluno/família e falta de recursos materiais como causas do fracasso escolar (sempre externos ao professor).

Nessa metodologia procuramos refletir:

- . a atividade é significativa para a criança;
- . a apresentação da situação é interessante para a criança;

- . como está, neste momento, a relação professor X aluno;
- . o professor acredita que seus alunos são capazes e os desafia;
- . o professor aproveita os acontecimentos da sala como fonte de aprendizagem; planeja as atividades e prepara material, com cuidado, para interessar os alunos;
- . o professor se coloca como alguém que pode errar, admite não saber, aceita as sugestões dos alunos;
- . o professor aceita os riscos que envolvem a aprendizagem;
- . há disponibilidade do professor em repensar a prática escolar.

Temos algumas certezas: certeza de que descobrimos algumas coisas enquanto relação com a criança e certeza de que há muitas incertezas em relação ao surdo. Mas, estamos tentando caminhar.

BIBLIOGRAFIA

AMORIM, M. *Atirei o pau no gato. A pré-escola em serviço.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

ARMANDO, R. *Comparação entre a linguagem cotidiana e a linguagem formal escolar na produção oral de alunos de 2ª série do 1º grau.* Rio de Janeiro, UFRJ, 1988 (Tese de mestrado).

FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo.* Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FLETCHER e RIBEIRO. *O Ensino de Primeiro Grau no Brasil de Hoje.* Em Aberto, Brasília, ano 6, nº 33, jan./mar./1987.

KRAMER, S. e cols. *Com a pré-escola nas mãos.* São Paulo: Editora Ática, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEB. *Estilos de Oferta de Educação Pré-escolar.* Brasília, 1989.

VILARINHO, L.R.G. *A Educação pré-escolar no mundo ocidental e no Brasil: perspectivas histórica e crítico-pedagógica.* Rio de Janeiro, UFRJ, 1987 (Tese de doutorado).

VITAL-BRAZIL, C.N. *O jogo e a constituição do sujeito na dialética social.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

POR UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE

*TANYA AMARA FELIPE

1. *Os Surdos Enquanto Minoria Lingüística*

Não se tem registro de quando os homens começaram a desenvolver comunicações que pudessem ser consideradas línguas. Hoje a raça humana está dividida nos espaços geográficos delimitados politicamente e cada nação tem sua língua oficial, ou línguas oficiais, como, por exemplo, o Canadá que possui a língua inglesa e a francesa. Os países que possuem somente uma língua oficial são, politicamente, monolíngües, os que possuem duas são bilíngües, e os que possuem mais de duas, polilíngües.

Mas, em todos os países existem minorias lingüísticas que, por motivo de etnia e/ou imigração, mantêm suas línguas de origem, embora as línguas oficiais dos países onde essas minorias coabitam sejam outras. Este é o caso das línguas indígenas no Brasil e nos Estados Unidos; das línguas faladas em guetos nos Estados Unidos e na França. Os indivíduos dessas minorias geralmente são discriminados e precisam se tornar bilíngües para poderem participar das duas comunidades.

Pode-se falar de bilingüismo social e individual; o primeiro é quando uma comunidade, por algum motivo, precisa utilizar duas línguas; o segundo é a opção de um indivíduo para aprender outra língua além da sua materna.

* Mestre em Lingüística pela UFPE — Doutoranda em Lingüística na UFRJ — Membro do Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez - GELES.

Geralmente os membros das minorias lingüísticas se tornam indivíduos bilíngües por estarem inseridos em comunidades lingüísticas que utilizam línguas distintas (Felipe, 1987).

Em todos os países, os surdos são minorias lingüísticas como outras, mas não devido a imigração ou a etnia, já que nascem de famílias que falam a língua oficial da comunidade lingüística maior, à qual também pertencem por etnia; eles são minoria lingüística por se organizarem em associações onde o fator principal de agregação é a utilização de sua língua por todos os associados. Sua integração está no fato de poderem ter um espaço onde não há repressão de sua condição de surdo, podendo se expressar da maneira que mais lhes satisfazem para manter entre si uma condição prazerosa no ato de comunicação.

Quando imigrantes vão para outros países, formando guetos, a língua que trazem, geralmente, é a língua oficial de sua cultura, sendo respeitada, enquanto língua, no país para onde imigraram; mas, as línguas dos surdos por serem de outra modalidade — gestual-visual — e por serem utilizadas por pessoas consideradas “deficientes” — por não poderem, na maioria das vezes, se expressarem como um ouvinte — eram desprestigiadas e, até bem pouco tempo, proibidas de serem usadas nas escolas e em casas de pais de surdo-ouvintes.

Este desrespeito, fruto de desconhecimento, gerou um preconceito e pensava-se que este tipo de comunicação dos surdos não poderia ser língua e, se os surdos ficassem se comunicando por “mímica”, eles não aprenderiam a língua oficial de seu país. Mas as pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos mostraram o contrário. Se uma criança surda, dependendo do seu grau de surdez, puder aprender a língua dos sinais da comunidade surda à qual será inserida, ela terá mais facilidade de aprender a língua oficial da comunidade maior à qual também pertencerá. Com a língua dos sinais, a criança, quando começa a internalizar as estruturas lingüísticas desta língua, receberá o *feedback*, coisa que não acontece com uma língua de mo-

dalidade oral-auditiva. Na aquisição da língua dos sinais, como primeira língua, a criança surda terá menos dificuldade para a aquisição de uma língua oral-auditiva, como segunda língua, devido ao seu conhecimento internalizado do funcionamento de uma língua.

Todas as línguas possuem os mesmos universais lingüísticos (Felipe, 1988), variando apenas a modalidade; daí, é preconceito e ingenuidade dizer, hoje, que uma língua é superior a qualquer outra, já que elas independem dos fatores econômicos ou tecnológicos, não podendo ser classificadas de desenvolvidas, subdesenvolvidas ou, ainda, primitivas. As línguas se transformam a partir da comunidade lingüística que a utiliza. Uma criança surda precisará se integrar à comunidade surda para poder ficar com um bom desempenho na língua dessa comunidade.

Como os surdos estão em duas comunidades precisam manter esse bilingüismo e uma língua ajuda a compreensão da outra. Portanto, numa perspectiva lingüística, uma comunidade surda não é um “lugar” onde pessoas deficientes, que têm problemas de comunicação, se encontram, mas um ponto de articulação política, pois, cada vez mais, os surdos se organizam enquanto minoria lingüística e lutam por seus direitos lingüísticos e de cidadania. Daí, as reivindicações para programas televisionados com legendas, intérpretes em estabelecimentos públicos e uma proposta de mudança na política educacional para surdos.

2. As Tentativas de Mudança

No Brasil, as metodologias que vigoram nas escolas especializadas na educação de surdos são a Oralista, predominantemente, e a Comunicação Total.

A metodologia Oralista, através de vários métodos, como o Verbo-Tonal, o Perdoncini, a Leitura Labial, a Speech Reading (leitura facial) e a Cue Speech (leitura labial + movimento), desenvolve, a partir da escolha de um

ou alguns desses métodos, meios para que as crianças surdas aprendam a língua portuguesa, mas os resultados dessa aprendizagem nem sempre se mostram satisfatórios e, na maioria das vezes, os surdos se vêem sempre em situações difíceis diante dos ouvintes que não se esforçam muito para compreendê-los.

A metodologia da Comunicação Total, apregoando que o importante é que a informação seja a mais eficiente possível, procura desenvolver todas as capacidades de comunicação da criança: a fala, a audição, a leitura, os sinais, a mímica, etc.; mas, embora dando mais liberdade à criança para expressar-se, e por isso tomando-a mais confiante em si mesma, ainda não valoriza como língua natural a língua que algumas crianças já trazem de casa e utilizam entre si, ensinando-a a outras, que, filhas de pais ouvintes, não a aprenderam com seus pais.

Por não se aterem a estudos mais profundos nessas comunicações gestuais-visuais, os especialistas e professores que trabalham com essas crianças pensavam que este sistema de comunicação era apenas mímica ou algum tipo de código não-lingüístico, não lhe dando maior valor, embora alguns tentassem se comunicar com as crianças utilizando sinais aprendidos com elas. De dez anos para cá, o ensino especializado parece que está tentando buscar outros métodos e em algumas escolas as professoras já começam a se interessar em aprender a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros — LSCB.

Em outros países, tomando como exemplo os Estados Unidos, onde os estudos nessa área estão bem avançados, há mais duas concepções pedagógicas que atuam sobre a educação das crianças surdas: a Comunicação Bimodal e a Educação Bilíngüe.

Na Comunicação Bimodal há a utilização simultânea das duas modalidades de língua: a oral-auditiva e a gestual-visual, uma espécie de *pidgin*, como a SL (Sign Language) que desestrutura a LSA (Língua dos Sinais Americana), inserindo estruturas gramaticais da Língua Inglesa.

Também são usados sistemas de sinais artificiais como o SIGLISH (Signed English) e o Seeing Essential English (SEE), entre outros.

O problema da comunicação bimodal é que, nessa utilização simultânea de duas modalidades comunicativas com peculiaridades bem distintas, a LSA pode se desestruturar com a introdução de elementos lingüísticos desnecessários a seu sistema lingüístico.

Cientes desse problema, os especialistas na educação dos surdos, juntamente com lingüistas, estão trabalhando, já há algumas décadas, com uma educação bilíngüe.

3. *A Proposta Bilíngüe*

Como Woodward (1978) ressaltou, a Educação bilíngüe para qualquer grupo social não é um problema meramente lingüístico; fatores sociológicos e psicológicos precisam ser refletidos antes de sua implementação.

Para ele, os estudos sócio-lingüísticos que antevêm a implementação da educação bilíngüe devem incluir:

- estudos das atitudes dos surdos, dos estudantes surdos, dos adultos membros da comunidade surda, dos pais ouvintes e dos professores ouvintes — todas as pessoas envolvidas com a educação especial para surdos precisam ser ouvidas e esclarecidas quanto às mudanças que deverão ser feitas, pois todos terão que se modificar e aceitar como língua natural a língua dos sinais da comunidade dos surdos do centro urbano onde a escola está situada;

- identificação das variantes locais e/ou *standard* da Língua dos Sinais usada — este estudo já foi começado pelo grupo GELES (Grupo de estudo de linguagem, educação e surdez) que pesquisa a LSCB sob vários aspectos, o que permitirá traçar a gramática desta língua e a produção de material didático para o ensino desta língua nas escolas;

- avaliação dos recursos que a escola precisará para modificar sua política educacional, realizar treinamento e desenvolver os procedimentos necessários para a implementação do programa de educação bilíngüe.

Salientou ainda que nenhuma escola deveria começar um programa de educação bilíngüe sem ter realizado pesquisas prévias sobre esses assuntos.

Apresentou o autor alguns problemas que interferem na implementação dessa educação bilíngüe, como:

- as atitudes negativas difundidas em relação às pessoas surdas, à língua dos sinais e à educação bilíngüe para estudantes surdos;

- a diglossia, que pode funcionar como uma barreira específica para a implementação da educação bilíngüe para estudantes surdos;

- os tipos de bilingüismo que já ocorrem na comunidade surda e os problemas que eles criam para a educação bilíngüe;

- a variação lingüística na língua dos sinais e o problema de aceitação das variações dos estudantes.

Adverte que um programa não deve ser implementado sem que antes haja mudança da ideologia que rege as escolas, para que a língua dos sinais possa ser utilizada em todas as circunstâncias; caso contrário, na prática geral, ele poderia ter efeitos negativos. Um programa assim deveria ter, por um lado, diferentes materiais pedagógicos para estudantes que possuem um bom desempenho na língua dos sinais; por outro lado, deveria ter material pedagógico para os estudantes que possuem bom desempenho na língua oral-auditiva.

Uma escola que quiser implantar uma proposta bilíngüe terá que ter vários especialistas para fazerem exames psicológicos, médicos, audiológicos, exames de proficiência lingüística e produção de material didático para o ensino das duas línguas

Este material terá que ser diferenciado de acordo com o tipo de bilingüismo: a LSCB e a língua portuguesa poderão ser primeira ou segunda língua da criança. Por

exemplo, uma criança surda de pais surdos terá a LSCB como língua materna, primeira língua, e terá que aprender a língua portuguesa como segunda língua; já para uma criança de pais ouvintes, os exames audiológicos e de proficiência lingüística é que irão mostrar qual a proposta de ensino de língua melhor, pois se o grau de surdez for acima de 55 dB, a língua dos sinais deverá ser ensinada como primeira língua e a portuguesa como segunda, porque seria muito difícil o aprendizado de uma língua sem um *feed-back*; aprendendo a LSCB primeiro, ela poderá transferir seus conhecimentos lingüísticos para o aprendizado da outra. Para as crianças que possuem surdez leve ou moderada, ou seja, abaixo de 55 dB, a LSCB poderá ser ensinada como segunda língua, pois os restos auditivos dessas crianças darão o *feed-back* necessário para um aprendizado da língua portuguesa como primeira língua.

Muitas crianças surdas chegam às escolas não com um bilingüismo, mas com uma defasagem lingüística em uma ou ambas as línguas. Será diferenciado o material para o ensino de uma das línguas como primeira ou segunda língua para essas crianças também, e o aprendizado de outras disciplinas só deverá acontecer após uma proficiência lingüística apropriada, caso contrário, como sempre acontece, as crianças terão problemas de compreensão, não devido à disciplina, mas à falta de compreensão dos conceitos, por não saberem o significado de muitas palavras e das estruturas lingüísticas dos textos que terão de ler.

Somente aquelas escolas que já tenham pesquisas lingüísticas adequadas na língua dos sinais, preparado professores e administradores, conscientizado pais, crianças e adultos membros da comunidade surda, devem tentar desenvolver programas bilíngües.

Em nosso país, todas essas questões precisam ainda ser pensadas. Para alcançar-se este objetivo, fazem-se necessárias mudanças urgentes na política educacional dos surdos, através de atividades que mostrem a necessidade de uma mudança na atitude dos profissionais que trabalham

nessa área, através da conscientização dos pais das crianças surdas, bem como da comunidade surda da região. Essas atividades poderiam ser constituídas de:

- palestras sobre os métodos educacionais aplicados à educação dos surdos;

- cursos de LSCB;

- cursos de introdução à lingüística e lingüística aplicada ao ensino de uma segunda língua para os profissionais que trabalham com a educação especializada para surdos;

- cursos de preparação de instrutores surdos para ajudar as professoras em sala de aula na transmissão dos conteúdos das disciplinas;

- cursos de especialização para profissionais que trabalham com surdos.

A proposta bilíngüe não privilegia uma língua, mas quer dar condições à criança surda de poder utilizar bem duas línguas; portanto, não se trata da negação, mas de um respeito: é a criança que escolherá a língua que irá utilizar em cada situação que se encontrar. É mais difícil o aprendizado da língua portuguesa, mas essa língua é necessária na comunicação com o mundo dos ouvintes, por isso, para o surdo não ser discriminado, ele terá de ter condições especiais para aprender essa língua que não é a sua língua natural. Não se pode, de repente, pensar que não se deva mais ensinar a língua portuguesa; esse radicalismo só prejudicaria o surdo. Precisa-se continuar, cada vez mais, aperfeiçoando os aparelhos, buscando, também, com a informática, métodos mais eficazes de tornar os surdos bilíngües para que eles possam ter as mesmas condições de trabalho e conquistar espaço em todas as atividades.

Como estamos vivendo um momento de transição, ou seja, muitos profissionais querem uma mudança mas não sabem como começar, seria importante criar grupos com profissionais de várias áreas para começar a trabalhar; mas, paralelo a este trabalho, já se poderia preparar surdos para serem instrutores e/ou monitores nas aulas juntamente com o/a professor(a) da disciplina. Esta experiência já foi

realizada no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco em uma pesquisa no EDUCOM, um órgão que desenvolve pesquisa em informática educativa.

4. O Uso de Informática a Partir de uma Proposta Bilíngüe

Esta pesquisa, como está no projeto enviado ao MEC - SESPE em 1989, refeito e enviado em janeiro de 1990, está dividida em três fases, com atividades específicas para cada uma, variando a duração delas, num total de quatro anos:

PRIMEIRA FASE: fase de introdução da informática — duração de um ano;

SEGUNDA FASE: fase de pesquisa lingüística da LSCB para elaboração da gramática desta língua — duração de dois anos;

TERCEIRA FASE: fase de produção de *software* em língua portuguesa e em LSCB — duração de dois anos.

4.1. A equipe da primeira fase da pesquisa

A equipe de trabalho para esta primeira fase constou de:

- uma coordenadora: lingüista que elaborou o projeto, coordenou as reuniões com a equipe, para organização e discussão das atividades que seriam desenvolvidas nos encontros com os surdos e as tarefas que seriam trabalhadas com os monitores; acompanhou o trabalho das facilitadoras, sendo também uma delas; analisou todos os dados coletados; elaborou o relatório da experiência e o projeto para a segunda fase da pesquisa que será realizada neste ano;

- três facilitadoras: as facilitadoras, professoras que deram o curso para os surdos, foram a coordenadora, uma estudante de pedagogia que trabalha com a linguagem

LOGO, fazendo parte do grupo LOGO do EDUCOM-UFPE, e uma professora que trabalhava com crianças surdas, vinda de São Paulo no segundo semestre;

- um intérprete: professor de LSCB que fazia a versão para a língua dos sinais dos centros urbanos brasileiros (LSCB) das explicações ou instruções, em português, que eram dadas pelas facilitadoras para os surdos nos encontros;

- uma monitora: participante surda que se destacou dos demais e, por isso, ficou sendo preparada, juntamente com o intérprete, para ajudar as facilitadoras nos encontros. Ela sempre explicava, em LSCB, as tarefas que eram executadas.

4.2 . Atividades realizadas

4.2.1. Aprendizado da LSCB pela equipe

O aprendizado da LSCB continuou como no primeiro semestre. Mas, esse aprendizado ficou mais na vivência em sala de aula, quando as facilitadoras aprendiam com os surdos que participaram do encontro, ou solicitavam do professor de LSCB que lhes ensinasse como dizer frases ou palavras sobre o assunto que estavam trabalhando ou, ainda, quando em conversas na hora do almoço, pelos corredores antes do horário das aulas, a equipe tentava se comunicar em LSCB com os surdos e também entre as facilitadoras.

4.2.2. Coleta de dados da LSCB em Pernambuco

A coordenadora da equipe continuou seu trabalho de coleta de dados da LSCB que vinha fazendo desde o primeiro semestre juntamente com o professor de LSCB, e também os colhia durante as aulas, quando os surdos se expressavam em LSCB.

4.2.3. *Glossário da LSCB na área de informática*

Já há material anotado em relação a termos ligados à informática em LSCB. Esses termos serão pesquisados em outros Estados do país para se preparar um glossário em LSCB na área de informática.

Este trabalho não foi possível ser realizado em 1990 porque, além de ser necessário coletar dados em outros Estados, se pretende fazer um *tape* mostrando como esses termos foram trabalhados em sala de aula, ou seja, nos dois primeiros encontros foi apresentado o equipamento e dito seus nomes em português ou inglês e em LSCB. Também serão feitos desenhos dos sinais com seus respectivos nomes em português.

4.2.4. *Aprendizado da linguagem LOGO pela equipe*

O trabalho que estava sendo feito no primeiro semestre continuou, mas houve mudanças em relação ao aprendizado do LOGO pelo professor de LSCB: entre os participantes novos do curso, uma aluna estava se sobressaindo, aprendendo muito mais rápido e demonstrando grande interesse. Pensou-se, então, em trabalhar com ela, como estava se fazendo com o professor de LSCB. Daí, uma vez por semana, a professora que se integrou à equipe, às vezes também com a estudante de pedagogia, trabalhava previamente com os dois o que iria se trabalhar nos encontros, assim eles poderiam ajudar a transmitir o assunto, já aprendido, em LSCB.

A nova participante foi bem além nos seus encontros semanais (um por semana), aprendendo mais do que se trabalhou nos encontros (dois por semana) com os outros participantes, mas o professor ficou aquém do esperado e os participantes conseguiram ir além do aprendido por ele.

4.3. Realização do curso de LOGO para surdos

4.3.1. Os participantes

A proposta inicial era continuar com os surdos que participaram do pré-projeto, mas houve problema em relação ao horário do curso que, embora se mantivesse o mesmo, entrou em choque com o horário de dois participantes que mudaram de turno na escola.

Os participantes que estiveram no pré-projeto e que continuaram na pesquisa são: A.L., Jer, Mir, Ros. Além deles, vieram mais quatro: K, Mag, Jai e E.

4.3.2. O desempenho lingüístico da equipe

O desempenho lingüístico da equipe é diversificado, cada um tem sua peculiaridade:

- a coordenadora, que vem pesquisando a LSCB desde 1986 (ver Bibliografia), é bilíngue, expressando-se em ambas as línguas, embora não tendo muita fluência na LSCB, mas, como já conhece a estrutura lingüística desta língua, tenta não cometer erros gramaticais que violam as regras desta língua; como, por exemplo, a utilização de artigos e certas preposições ou desinências modo-temporais para verbos;

- a professora facilitadora que já trabalhou com crianças surdas é monolíngue, expressando-se em língua portuguesa, mas como já aprendeu, com as crianças que trabalhava, um pouco a LSCB, tentava se expressar, também, com uma espécie de *pidgin*, ou seja, misturava LSCB com português, “dando trabalho” ao professor de LSCB que sempre tentava corrigi-la, mas havia um interesse em aprender e por isso ela repetia fazendo as correções;

- a facilitadora, que é programadora de LOGO, é monolíngüe e não tinha vivência em trabalhar com surdos. Por isso, ela se expressava, geralmente, em língua portuguesa ou falava em português e tentava uma espécie de *pidgin* também;

- o intérprete, surdo, professor de LSCB, é bilíngüe, expressando-se bem em ambas as línguas, usando-as dependendo da necessidade de seu interlocutor;

- a monitora, a participante surda, Mag, que se destacou dos demais e que ficou, juntamente com o intérprete, tendo aulas também em separado, é bilíngüe, entendendo bem as duas línguas, mas só se expressava em LSCB quando ia dar explicações nos encontros.

4.3.3. *O desempenho lingüístico dos participantes*

O desempenho lingüístico dos participantes era muito diversificado, cada participante tem sua peculiaridade.

A.L., Ros, Jer, Mir, E e Mag são bilíngües, mas essa proficiência lingüística varia e cada um tem um desempenho diferente:

- A.L. entende e se comunica bem em ambas as línguas, embora não prolate os fonemas com muita clareza, somente esta participante era realmente bilíngüe, pois se expressava em ambas as línguas, dependendo da necessidade de comunicação, ou seja, se alguém se dirigia em uma língua ela respondia na mesma ou se expressava naquela em que seu interlocutor pudesse melhor compreendê-la.

Os outros bilíngües, embora entendessem ambas as línguas, geralmente se expressavam na de melhor domínio;

- Ros entende e se comunica bem em ambas as línguas, mesmo não prolatando os fonemas com muita clareza, mas prefere se expressar em língua portuguesa;

- Jer entende as duas línguas, mas tem melhor compreensão em LSCB e quase sempre só se expressa em LSCB;

- Mir, embora saiba um pouco das duas línguas, não entende e não se expressa bem em nenhuma delas, prefere se expressar em língua portuguesa, apresentando problemas de prolação;

- E entende pouco a língua portuguesa, mas sabe bem a LSCB e só se comunica nesta língua.

Havia também dois participantes monolíngües:

- K é monolíngüe, tem um pouco de audição e por isso entende e se expressa bem em língua portuguesa;

- Jai também é monolíngüe, mas não entende bem e nem se expressa bem em língua portuguesa, está começando a aprender a LSCB e por isso entende bem pouco, não sendo, portanto, ainda bilíngüe.

Diante deste quadro de desempenho lingüístico dos participantes, onde uns compreendiam as duas línguas e outros somente uma delas, foi desenvolvido um trabalho dentro de uma proposta bilíngüe para poder suprir as deficiências de compreensão em ambas as línguas.

4.3.4. A metodologia de trabalho do curso

O curso foi dado semanalmente. Foram dois encontros por semana com duração de duas horas: de 14:00 às 16:00 h. Totalizaram trinta e dois encontros, durante o período de agosto a dezembro.

Durante todo o curso foi desenvolvida uma proposta bilíngüe como filosofia de trabalho. Para essa proposta ser assimilada pela equipe, todo um trabalho prévio, como consta no relatório de 20/01/1990, teve de ser desenvolvido porque a equipe estava confundindo a proposta bilíngüe com comunicação total. A proposta bilíngüe é a utilização das duas línguas em separado, ou seja, utiliza uma ou outra, dependendo da necessidade dos interlocutores.

Portanto, nos encontros, as duas línguas foram utilizadas, embora duas das três facilitadoras não dominassem a LSCB porque o professor de LSCB sempre fazia a versão do que era dito em língua portuguesa para a LSCB.

Os participantes e a monitora, que dominavam a LSCB e que preferiam se expressar nessa língua, iam para o quadro explicar suas atividades e o intérprete fazia a versão para a língua portuguesa do que estava sendo explicado para aqueles que não dominavam a LSCB.

Esse bilingüismo facilitou o aprendizado das duas línguas porque se podia sempre entender uma através da outra, percebendo-se as diferenças na estrutura de cada uma, pois o professor de LSCB, o intérprete que domina

bem essa língua, não permitia que as facilitadoras se expressassem de maneira que ferisse a estrutura de sua língua e sempre que isso ocorria ele imediatamente as corrigia; o mesmo acontecia em relação às facilitadoras, que corrigiam os erros cometidos pelos surdos em relação à língua portuguesa. Desta forma, era um aprendizado constante da LSCB e da língua portuguesa por todos os participantes do curso.

A equipe fazia reuniões semanais para refletir sobre o trabalho realizado e planejar o trabalho da semana seguinte, porque a seqüência de atividades estava ligada ao desenvolvimento dos participantes; só se passava para atividades mais complexas quando se percebia que os participantes estavam aptos; mas, o processo de aprendizagem variava e, por isso, quando determinado participante queria ir mais rápido, eram dadas as atividades que os outros iriam conseguir fazer posteriormente.

Havia um computador para cada participante, podendo-se desenvolver atividades individuais, em dupla e pelo grande grupo. As atividades individuais eram: 1) tarefas para todo o grupo a partir das explicações dadas pelas facilitadoras e pelo intérprete, que também reexplicavam, quando necessário, individualmente; 2) trabalhos livres. As atividades em dupla eram uma forma dos participantes se entrosarem uns com os outros e também se ajudarem porque se colocavam as duplas de acordo com a compreensão da tarefa: um que já havia entendido ensinava o outro e a dupla decidia qual a melhor forma de se comunicar, se em LSCB ou em língua portuguesa ou ainda executando e mostrando a tarefa. As atividades feitas por toda a turma eram simulações, explicações de tarefas e reflexões nos finais dos encontros.

Uma outra estratégia utilizada foi a apresentação de trabalho por um participante. Quando um participante resolvia seu programa ou a tarefa dada e mostrava melhor entendimento, era solicitado para mostrar no quadro como realizou seu trabalho e este escolhia a língua para apresentar.

As atividades foram planejadas numa perspectiva construtivista, ou seja, as professoras do curso não agiram como professoras tradicionais, donas do saber, mas foram facilitadoras que ajudaram os participantes a serem agentes do seu saber, não esperando tudo já executado mas, ao contrário, eles tiveram que descobrir por si mesmos como resolver seus problemas no aprendizado do LOGO. Cada participante recebia as instruções, uma ajuda inicial das facilitadoras, mas seu aprendizado só ocorria quando tomava consciência da relação homem-máquina: o homem precisa programar a máquina. As atividades que foram dadas ajudaram para se chegar a essa consciência de que é o homem que é o ser pensante, sendo a máquina apenas seu instrumento. Eram os participantes que moviam a tartaruga, mas teriam de dar os comandos adequados. Todas as atividades foram relatadas no relatório enviado para a SESPE.

4.3.5. Resultado da experiência

A comunicação

Todas as pessoas que participaram desta experiência perceberam que se pode comunicar de várias maneiras. Os surdos se sentiam respeitados por poder utilizar a língua que tem melhor desempenho e se sentiam felizes por serem vistos não como deficientes, mas como bilíngües.

Esta experiência mostrou que se precisa trabalhar com os surdos uma forma de comunicação mais adequada às potencialidades individuais, dando-lhes mais liberdade. A proposta de uma educação bilíngüe para os surdos pode suprir as deficiências de seus desempenhos lingüísticos e uma língua pode ajudar a compreensão da outra.

Houve, no início, uma certa rejeição dos surdos pela nova participante que, tendo um pouco de audição, não sentia necessidade de saber a LSCB, demonstrando resistência para esta língua; mas foi mostrado que ela tinha o direito de escolher e ela escolheu a língua portuguesa. O problema era que os surdos queriam sempre utilizar a

LSCB e, devido ao fato dela não saber, eles eram forçados a explicá-la também em português; mas, isso foi contornado pelo intérprete e posteriormente ela se mostrava mais receptiva.

A presença de um intérprete nos encontros foi de extrema importância, já que as facilitadoras não dominavam a LSCB, pois ele restabelecia a comunicação quando esta era interrompida por problemas de má compreensão das mensagens.

Por esta experiência pode-se perceber que as disciplinas nas escolas podem ser dadas em LSCB ou podem ser traduzidas para esta língua por um intérprete, o que facilitaria muito o aprendizado dos surdos que muitas vezes não conseguem entender um assunto devido à não compreensão da língua.

O desempenho lingüístico dos participantes em relação à modalidade falada e escrita da língua portuguesa é muito diferenciado. Eles não gostam de escrever e quando foi solicitado para que eles escrevessem seus pareceres do curso eles resistiram muito e outros não o fizeram (este material está no arquivo desta pesquisa no EDUCOM). Por este material escrito pode-se ver que eles se expressam melhor na modalidade oral do que na escrita, quando deveria ser o contrário, já que eles têm boa visão e não têm audição. Isto demonstra as falhas na alfabetização e no ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para os surdos.

O comportamento

A proposta inicial era trazer também para o curso as professoras das escolas estaduais onde os participantes estudam. Foi feito o convite e no primeiro encontro compareceram duas professoras que demonstraram grande interesse pela pesquisa; mas, durante este encontro, as professoras, sem entender direito a visão construtivista da equipe, não deixavam seus alunos descobrirem por si mesmos; uma das professoras ficou ao lado de sua aluna oralizada e, como ela era novata, a professora começou a

dar tudo pronto, ou seja, não deixou que a aluna descobrisse qual seria o ângulo apropriado para se fazer determinada figura. Ela fez logo o cálculo e deu para a aluna. Essa atitude da parte dela não agradou a equipe e uma das facilitadoras a advertiu. Depois deste encontro elas não vieram mais.

No início, alguns surdos, acostumados a esse tipo de relação de dependência, solicitavam muito às facilitadoras para darem a aprovação do que estavam fazendo; mas, com o tempo, eles começaram a se mostrar mais independentes, demonstrando maior interesse em realizar seus trabalhos individualmente a fim de mostrá-los aos que quisessem saber como foram feitos.

O horário do curso era às 14:00 h, mas geralmente eles chegavam meia hora antes para poderem terminar algum trabalho livre que já haviam começado no encontro anterior. Eles já sabiam como utilizar o equipamento e também, às vezes, um ajudava o outro em seus trabalhos.

Esse clima de cooperativismo ajudou o aprendizado porque eles mesmos já conseguiam solucionar seus problemas. Mas dois dos participantes — Jail e Mir — às vezes ficavam esperando que seus amigos lhes mostrassem como fazer certas atividades.

Um dos participantes, E, é funcionário da Universidade e, quando se integrou ao grupo, o curso já estava em andamento; mas, mesmo assim, quis participar. Como não podia vir a todos os encontros, prejudicou-se porque a turma avançou mais do que ele e sua posição ficou mais de visitante do que de participante do curso.

Quando o semestre terminou, todos os participantes demonstraram grande interesse em continuar o curso para aprender mais coisas sobre computação.

Aprendizagem

Os participantes do curso puderam vivenciar uma nova proposta metodológica onde eles eram agentes e não pacientes. Eram eles que iam construindo seu saber. Até os conceitos de matemática puderam ser trabalhados de

uma maneira mais leve, através de brincadeiras, e isso talvez tenha ajudado a tirar algum trauma em relação aos estudos de matemática.

O aprender era visto como uma diversão, o que diferenciava este curso do da escola que freqüentavam, na qual sentiam que a freqüência era obrigação.

O que era aprendido no curso poderia ser aplicado em situações diferentes, daí a relação curso-mundo.

Eles aprenderam a fazer planejamentos de atividades, o que ajuda a estruturar o raciocínio, não só para se trabalhar com computador, mas também para outros estudos ou atividades.

4.4. Conclusão

O trabalho com computador a partir de uma filosofia LOGO, dentro de uma proposta bilíngüe para surdos, permitiu:

- desenvolver um aprendizado autônomo e não uma mera repetição de conceitos;
- verificar se houve ou não um aprendizado;
- acompanhar o raciocínio de um surdo na resolução dos problemas, seu processo cognitivo desenvolvido nas atividades apresentadas no quadro ou nas observações das realizações das atividades por cada participante;
- ampliar as alternativas de comunicação que propiciaram uma autoconfiança nos surdos e um respeito mútuo;
- detectar as deficiências de escolaridade;
- reforçar a tese de que uma escola para surdos tem que ter uma metodologia adequada;
- confirmar a hipótese de que a introdução da informática, como ferramenta, na educação especial para surdos só irá facilitar seu aprendizado.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CONRIE, B. *Language Universals*, England, Blackwell Publishes Limited, 1981.

FELIPE, Tanya A. *O Signo Gestual-Visual e sua Estrutura Frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos do Brasil (LSCB)*, dissertação de Mestrado, UFPE, 1988.

- "Bilingüismo e Surdez", *Linguística Aplicada*, vol. 14, UNICAMP, S.P., 1986.

- "A Estrutura Frasal na LSCB", *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL*, S.P., 1989.

- "Bilingüismo e Informática para Surdos", *Anais do V Encontro Nacional da ANPOLL*, Recife, 1990.

- "Bilingüismo e Informática Educativa", *Integração MEC-SENEB*, 3(6), 11-14, 1990.

FERREIRA BRITO, Lucinda. "Necessidade Psicossocial e Cognitiva de um Bilingüismo para o Surdo", *Linguística Aplicada*, vol. 14, UNICAMP, S.P., 1986.

FERGUSON, C.A. "Diglossia" in *Language and Social Context*, Giglioli, P.P. (ed.), Harmondsth, Penguin, pp. 232-251.

BAKER, Ch., e BATTISON, R. (ed.) *Sign Language and the Deaf Community*, National Association of Deaf, USA, 1980.

MOODWARD, J. "Some Sociolinguistic Problems in the Implementation of Bilingual Education for Deaf Students", paper presented at The 2nd NSSCRT Conference, San Diego, October, 1978.

Este livro foi produzido por
ARTES GRÁFICAS INDÚSTRIAS REUNIDAS S/A. (AGIR)
no segundo trimestre de 1992 e impresso pela
Editora Setembro - Rua Professor José de Souza Herdy, 1160 — Duque de Caxias —
Rio de Janeiro.

