

MARIA JOSÉ COSTA FARIA



**O LÚDICO NA EXPRESSÃO DA LINGUAGEM (COMUNICAÇÃO) DOS
PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – DEFICIÊNCIA
AUDITIVA**

UFPA - CMB - Biblioteca	
Data:	11/09/03
Registro:	104 / 2003
Origem:	D

MARABÁ/Pa
2003

PEDAGOGIA
ETIQUETA Nº156

SSBI

MARIA JOSÉ COSTA FARIA

**O LÚDICO NA EXPRESSÃO DA LINGUAGEM (COMUNICAÇÃO) DOS
PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – DEFICIÊNCIA
AUDITIVA**

**Trabalho de conclusão de curso
Para obtenção do grau de licenciatura plena em Pedagogia
Universidade Federal do Pará
Campus do Sul e Sudeste do Pará**

Orientadora: Patrícia Metz da Fonseca Lemos

**MARABÁ/Pa
2003**

**UNIFESSPA
BIBLIOTECA JOSINEIDE TAVARES**

PARECER SOBRE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O Trabalho de Conclusão de Curso nomeado "O Lúdico na Expressão da Linguagem (Comunicação) dos Portadores de Deficiência Auditiva", foi descrito pela graduanda Maria José Costa Faria, em pesquisa qualitativa de enfoque etnográfico. O trabalho apresenta uma organização que possibilita uma instigante trajetória que tem passagem pela Conquista e Desafios da Educação Especial e centraliza-se com profundidade nas reflexões em torno da Necessidade Educativa Especial, enfocando o Portador de Deficiência Auditiva (PDA). Apresenta este, como um Ser em desenvolvimento e em diferentes momentos da vida, discutindo os vínculos primários e afetivos que se iniciam no âmbito familiar, o desenvolvimento cognitivo, a aquisição da linguagem; menciona também a linguagem de sinais e a oralidade.

No decorrer deste percurso, a autora ilustra sem descaracterizar a potencialidade do PDA, as diferenças do processo entre um sujeito com audição normal e do sujeito com surdez ou portador, o que contribui para novas possibilidades de intervenção na área de pedagogia e em outras especificidades.

Esta pesquisa também aponta a etiologia, as possíveis causas da patologia, os diferentes níveis de comprometimento da audição e principalmente aborda um caráter preventivo; fala da importância do acompanhamento pré-natal e do diagnóstico precoce nas crianças.

Em suas hipóteses, salienta a ludicidade como fonte de um trabalho rico e produtivo, não só no ensino-aprendizagem do PDA, mas para todos os envolvidos no processo de Educar.

Para se ter obra, deve-se ter transferência e sobretudo estar-se comprometido com a temática, assim é que percebemos a aluna, que através desta pesquisa, que é inédita neste Campus e deste já fala de sua importância, pode resgatar questões de sua infância quando brincava com PDA e fazer de sua meta melhor compreendê-las e, portanto, auxiliá-las,

O conceito que atribuímos é EXCELENTE, a aluna foi persistente, incansável e trouxe importantes contribuições para o processo de inclusão educativa.

Marabá(PA), 17 de dezembro de 2003.

Patrícia M. da Fonseca Lemos
profª Patrícia Metz de Fonseca Lemos

MARIA JOSÉ COSTA FARIA

**O LÚDICO NA EXPRESSÃO DA LINGUAGEM (COMUNICAÇÃO) DOS
PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – DEFICIÊNCIA
AUDITIVA**

Marabá (PA), 20 de janeiro de 2003

EXCELENTE

Conceito do Trabalho de Conclusão de Curso

Patricia M. da F. Lemos

Orientadora: Patrícia Metz da Fonseca Lemos

Universidade Federal do Pará –

Núcleo de Marabá.

DEDICATÓRIA

A minha família

Eb, meu amorção que com paciência, compreensão e muito carinho foi um grande incentivador e companheiro nessa jornada.

Mylenna, minha filha querida, grande amiga e confidente que assumiu as responsabilidade da casa e de nossas vidas sempre que necessário e esteve lado a lado comigo nesses 5 anos de caminhada.

Eb Júnior, meu filho amado, meu parceiro, amigo e motivador neste longo percurso.

A vocês, dedico o meu amor e gratidão, sem vocês eu não teria realizado meu sonho.

Amo vocês!!

AGRADECIMENTOS

A Deus, o grande criador que nos concede a vida, e o Dom do amor através de sua imensa fonte de sabedoria.

Aos meus pais José Alves da Costa e Maria Machado de Brito Costa, que com sabedoria e humildade me ensinaram a ser justa, digna e acreditar nos meus sonhos.

Aos meus irmãos, José Maria, Felipe, Fernando e Marcelo meus amigos e incentivadores e, cunhadas Ana, Zezé e Naza minhas irmãs “adotadas” e todos os sobrinhos. Obrigada por compreenderem e respeitar minha ausência.

A Uelma que já compartilha conosco dessa caminhada e, em breve (mês abril) me dará o primeiro *neto* ou *neta* (Eb Henrique ou Ana Beatriz). Sejam bem vindas em nossas vidas! Minha gratidão pelo apoio.

Aos grandes e eternos amigos Arley, Flancleuber, Marcelo, Rita e Orlando. Somos cúmplice de uma amizade verdadeira. O amanhã não nos pertence, no entanto onde quer que estejamos jamais os esquecerei.

A professora/orientadora e amiga, Patrícia Lemos que acreditou ser possível a realização desse trabalho e foi incansável com seu calor humano, gentileza e orientações. Meu agradecimento especial.

A amiga Vanessa Élida que encontrou-me no meio do caminho e estendeu-me a mão cheia de apoio, confiança e solidariedade. Meu carinho e admiração.

A todos os colegas de turma e todos os professores que compartilharam desta conquista.

Vivemos momentos alegres e momentos difíceis, mas felizes pela intensidade com que foram vividos e que jamais serão apagados de nossas mentes.

A professora I (Educação Especial) por permitir que compartilhasse de momentos tão pessoal e significativos de seu cotidiano escolar, minha admiração e respeito pelo seu profissionalismo e dedicação.

Ao amigo Olegário que num momento de dificuldade estendeu-me sua mão me apoiando.

A Mara Araújo por “permitir” tantas vezes a invasão de seu lar, e a “posse” de seu amado em momentos de estudos, obrigada pelo apoio, paciência e compreensão.

HOMENAGEM

A todos os alunos com perda ou deficiência auditiva que com seu silêncio nos dão uma lição de vida.

AO EDUCANDO SURDO

Em teu mundo gramatical silencioso, quieto-ansioso
fechado-expressivo
quero penetrar...

E conhecer em teu gesto
a palavra
a comunicação-signo
para aprender a te ensinar
compreender o teu gesto-ansioso
E te mostrar-ensinar
que em teu mundo
quieto-surdo
há pessoas que almejam te escutar
compreender tua voz-pensamento.

Teu pedido silencioso-significativo.
És falante de uma língua diferente.

rica...
que expressa teu pensar-ser
teu modo de ver
as coisas
O mundo...

Arlindo Gomes de Paula

MENSAGEM

Aos pais, educadores, amigos das crianças com perda ou deficiência auditiva e a quem a leitura do texto interessa que ao levarem esse texto possam refletir e buscar descobrir e valorizar os encantos, e beleza, os sentimentos, a capacidade, a inteligência, as dificuldades e fragilidades, enfim todas as qualidades e porventura as falhas que esses cidadãos e cidadãs possam ter assim como qualquer ser humano.

BEM VINDO À HOLANDA

EMILY PERL KNISLEY

Freqüentemente sou solicitada a descrever a experiência de dar à luz a uma criança com deficiência – Uma tentativa de ajudar pessoas que não têm com quem compartilhar essa experiência única a entendê-la e imaginar como é vivenciá-la.

Seria como...

Ter um bebê é como planejar uma fabulosa viagem de férias para a ITÁLIA! Você compra montes de guias e faz planos maravilhosos! O Coliseu. O Davi de Michelangelo. As Gôndolas em Veneza. Você pode até aprender algumas frases em italiano. É tudo muito excitante. Após meses de antecipação, finalmente chega o grande dia! Você arruma suas malas e embarca. Algumas horas depois você aterrissa. O comissário de bordo chega e diz:

“BEM VINDO À HOLANDA!”

“Holanda!?! Diz você, o que quer dizer com Holanda?!? Eu escolhi a Itália? Eu devia Ter chegado à Itália. Toda a minha vida eu sonhei em conhecer a Itália”. Mas houve uma mudança de plano de vôo. Eles aterrissaram na Holanda e é lá que você deve ficar. A coisa mais importante é que eles não te levaram a um lugar horrível desagradável, cheio de pestilência, fome e doença. É apenas um lugar diferente. Logo, você deve sair e comprar novos guias. Deve aprender uma nova linguagem. E você irá encontrar todo um novo grupo de pessoas que nunca encontrou antes.

É apenas um lugar diferente. É mais baixo e menos ensolarado que a Itália. Mas após alguns minutos, você pode respirar fundo e olhar ao redor, começar a notar que a Holanda tem moinhos de vento, tulipas e até Rembrants e Val Goghs.

Mas, todos que você conhece estão ocupados indo e vindo da Itália, estão sempre comentando sobre o tempo maravilhoso que passaram lá. E por toda sua vida você dirá:

“Sim, era onde eu deveria estar. Era tudo o que eu havia planejado”.

E a dor que isso causa nunca, irá embora. Porque a perda desse sonho é uma perda extremamente significativa. Porém, se você passar a sua vida toda remoendo o fato de não ter chegado à Itália, nunca estará livre para apreciar as coisas belas e muito especiais sobre a Holanda.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre a importância do lúdico no desenvolvimento afetivo, cognitivo dos PNEE's – Portadores de Necessidades Educativas Especiais – Deficiência Auditiva na expressão da linguagem (comunicação) a pesquisa fundamenta-se a luz das teorias de autores que reuniram dados à respeito da problemática em questão, como: Vera Regina J. R. Fonseca – *Surdez e Deficiência Auditiva: A trajetória à Idade Adulta*, Álvaro Marchesi em sua obra – *Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas*, Jordelina Montalvão Corrêa em - *Surdez e os fatores que compõem o Método Áudio + Visual de linguagem oral para crianças com perdas auditivas*, Romeu Sasaki – *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*, Marcos J. Mazzotta – *Educação Especial no Brasil: história e políticas Públicas*, , as quais foram fundamentais para nortear esse trabalho a partir de conceitos e concepções relevantes ao tema.

Adotamos como metodologia de pesquisa a Abordagem Qualitativa com enfoque etnográfico de Ludcke e André.

Partindo desses pressupostos obtivemos as seguintes afirmações: que a ludicidade favorece o desenvolvimento afetivo, cognitivo dos PNEE's - Portadores de Necessidades Educativas Especiais – *Deficiência Auditiva* favorecendo a linguagem comunicativa quando utilizado como estratégia metodológica previamente planejada com objetivos definidos; A postura do professor frente ao desafio de lidar com essas crianças em salas regulares, visto que as propostas educacionais não viabiliza esse momento, exige do profissional engajamento e busca incessante de formação continuada, assim como, assessoramento pedagógico para o bom desempenho da sala de aula na relação ensino aprendizagem.

Desta forma, o lúdico amplia as possibilidades de aprendizagem, bem como promove o desenvolvimento dos aspectos sociais, afetivos, cognitivos favorecendo a socialização, comunicação das crianças ouvintes ou com perdas, ou ainda portadoras de necessidades especiais.

Palavras-chave: Ludicidade, cognição, afeto - Linguagem e comunicação - Perda ou deficiência auditiva.

Abstract

This presents a study about the importance of the bright in the affectiva development, cognated from the PNEE's – Portadores de Necessidades Educativas Especiais (Carriers of Special Education Needs) – hearing Deficiencies in the expression of language (communication). The study bases itself in the light of the theories of authors that that united data with respect to the problem in question, as: Vera Regina J. R. Fonseca – Deafness and Hearing Deficiency: A trajectory to the Adult Aged, Alvaro Marchesi in his work – Communication, language and thought of deaf children; Jordalina Montalvão Correa in Deafness and the factors that compose the Hearing Method Examination of Oral Language for children with hearing loss, Romeu Sasaki – Inclusion: Constructing a Society for everyone, Marcos J. Mazzotta – Special Education in Brazil; history and public politics, the which were fundamental to steer this study beginning from the ideas and concepts relevant to the theme.

We adopt as the research method the Qualitative Approach with ethnographic focus of Lüdke and André.

Beginning from these presumptions we obtain the following affirmations: that the brightness favor the affection development designated from PNEE's (Carriers of Special Educational Needs) – Hearing Deficiency favoring communicative language when utilized as methodological strategy previously planned with defined objectives; the position of the teacher is in the front of the challenge to deal with these children in regular classrooms, seeing that educational proposals don't see as practical at this moment, requires professional engagement and unceasing searching for continuous formation, such as pedagogical advising for the good development of the classroom in relation to taught learning.

In this form, the brightness amplifies the possibilities of learning, as well as promotes the development of social aspects, favorable thinking ability in relation to socialization, communication of hearing children or nonbearing, or even carriers of special needs or disabilities.

Key Words: brightness, thinking, affection, language and communication, hearing loss or deficiency.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1 – Processo Histórico	13
1.2 – Educação Especial no Brasil	15
1.2.1 – Os alunos da classe de educação especial	18
1.3 – Audição.....	18
1.3.1 – Deficiência auditiva.....	20
1.3.2 – Classificação quanto ao grau de deficiência auditiva.....	21
1.4 – O diagnóstico.....	21
1.5 – Os Vínculos primários e o desenvolvimento comunicativo e cognitivo das crianças portadoras ou com deficiência auditiva.....	25
1.6 - Comunicação e linguagem em crianças portadoras ou com deficiência auditiva.....	34
1.6.1 – aquisição da linguagem brasileira de sinais – LIBRAS.....	36
1.7 – Desenvolvimento psicológico, ludicidade e educação de crianças com perda ou portadora de deficiência auditiva.....	38

2 – O CAMINHO PERCORRIDO.....	46
3 – ANÁLISE DOS DADOS.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	73
OBRAS CONSULTADAS.....	75
ANEXOS.....	77

INTRODUÇÃO

Historicamente temos presenciado no cenário educacional brasileiro um modelo de educação um tanto quanto excludente, no qual os alunos que detêm alguma necessidade educativa especial deficiência física ou mental pouco tem participado desse processo, pois esses alunos “sugerem” problemas aos educadores que não encontram respostas nas propostas pedagógicas das políticas educacionais elaboradas, que possam lhes dar condições de realizarem com responsabilidade a educação dessas crianças.

É importante frisar que nossos estudos e pesquisas a cerca do tema tiveram início no ano de 2000 em um trabalho realizado na disciplina de Pesquisa Educacional, naquele momento, percebemos ser possível buscar informações a respeito de uma ansiedade que nos inquietava desde a infância quando em visita a um internato de crianças desamparadas sem família encontrávamos sempre um grupo de três crianças “mudas” e apesar de nossa pouca e fragilizada comunicação a brincadeira de roda nos permitia interagir cantando, batendo palmas, alegres, como qualquer criança desfrutando o prazer de brincar.

A linguagem e comunicação residiam na descontração, na alegria, no prazer, no sentimento afetivo que o lúdico nos permite vivenciar.

A possibilidade de analisar experiências de aprendizagem vivenciadas no interior de uma escola por alunos com perda e portadores de deficiência auditiva a partir de uma relação interativa de aprendizagem levou-nos a elaborarmos esse estudo, buscando investigar o lúdico na expressão da linguagem (comunicação) dos portadores deficiência auditiva.

Preocupados em analisar o melhor possível esta situação elegemos como referencial teórico para esta pesquisa as seguintes obras: Surdez e Deficiência Auditiva; a trajetória da Infância a Idade Adulta no qual Vera Regina J. R. Fonseca reúne várias especialistas em uma coletânea, e a partir da psicanálise e de sua teoria do desenvolvimento emocional nos apresenta dados relevantes que compreendem do diagnóstico, a intervenção e orientação interdisciplinar para a criança, família e escola.

Soma-se a obra Comunicação, Linguagem e Pensamento das Crianças Surdas de Álvaro Marchesi colaboradores reúne material bibliográfico sobre o desenvolvimento cognitivo, das dificuldades de aprendizagem, das necessidades educacionais, dos recursos, enfim dados relevantes para a construção de nosso trabalho.

Em Surdez e os Fatores Que Compõem o Método Áudio + Visual de Linguagem Oral para Crianças com Perda Auditiva, Jordelina Montalvão Corrêa aborda questões significativas a respeito do desenvolvimento da linguagem em crianças portadoras ou com deficiência auditiva que contribuíram para a realização desta pesquisa. Assim como Inclusão: construindo uma sociedade para todos de Romeu Sassaki.

É importante destacar que das obras selecionados elegemos temas e conceitos mais significativos que tratavam com maior profundidade as questões relevantes a nossa problemática sem perder de vista a complexidade das relações humanas, assim como as características peculiares do processo educativo.

Neste sentido, estruturamos nossos estudos dando ênfase aos pontos que consideramos importante para a compreensão e relevância do tema, assim como elegemos como metodologia de investigação a Pesquisa Qualitativa com enfoque etnográfico baseado nos estudos de Lüdke e André, a qual nos possibilitou através dos métodos de observação – como observador participante e entrevista semi estruturada colher dados do cotidiano escolar e das relações familiares significativas para a interpretação e discussão da temática em foco.

A análise dos dados coletados e a interpretação dos fatos deu-se à luz das teorias elencadas que fundamentam essa pesquisa.

Os resultados obtidos configuram-se como um novo conhecimento científico na área de educação especial que expressa a importância do lúdico no desenvolvimento da linguagem (comunicação) dos portadores de necessidades educacionais especiais – deficiência auditiva.

Esperamos que esse trabalho possa contribuir significativamente com a educação destinada a essas crianças, assim como na prática pedagógica proporcionando mudanças no cenário educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Processo Histórico:

Se buscássemos compreender a educação brasileira, discutindo e avaliando seu processo histórico a partir das diversas políticas educacionais, destacando do cenário à *Educação Especial* que atende os Portadores de Necessidades Educativas Especiais – PNEEs, e numeraríamos com segurança, grandes avanços em todos os aspectos que vão desde a superação do isolamento, segregação e a inclusão que é a grande conquista de direitos do aluno em sala de aula regular.

Hoje é comum encontrarmos crianças portadoras de deficiência em sala de aula regular, mas tal fato nem sempre foi assim. Na antigüidade clássica mais precisamente na Grécia e na Roma Antiga, estas crianças eram consideradas aberrações da natureza sobrenaturais ou ainda representavam castigo dos deuses do Olimpo, e por as mesmas deveriam ser sacrificadas, o que significa dizer que eram jogadas no abismo ou servidas como alimento para animais nas arenas de jogos para entretenimento dos dominantes.

Ressalta-se ainda, que naquele momento, as crianças deveriam atender ao modelo de homem perfeito, no sentido mais amplo da palavra para servirem ao militarismo como é o caso particular da cidade-estado de Esparta, que exigia o homem sem nenhum problema físico ou mental.

Na Idade Média, as crianças eram vistas como alienadas (loucas), frutos de algum pecado cometido por seus pais; a igreja como instituição 'comandante' daquela estrutura social, em todos os seus aspectos (econômicos, políticos e sociais), era quem determinava o padrão de comportamento da sociedade e por isso mesmo, a mesma é que designava como seria tratada a criança portadora de deficiência, a maioria destas eram levadas para locais isoladas onde seriam 'cuidadas' por pessoas sem capacitação especializada para esse fim, em caráter filantrópico ou solidário (SASSAKI, 1970).

Na Idade Moderna, apesar de ainda persistir o caráter solidário e filantrópico da sociedade em relação os portadores de deficiência, algo de novo estava começando a ocorrer, a criança agora começa a despertar o interesse dos pesquisadores e cientistas, para os quais a mesma passa a ser objeto de estudo, e com isso propunham tratamento através de terapias ocupacionais (SASSAKI, 1970).

A atitude da sociedade com os deficientes era a abnegação e o pieguismo, no qual considerava estes seres como doentes, incapazes e Eleitos de Deus¹, por isso merecedores de políticas de favores (SASSAKI, 1970).

Já na Idade Contemporânea o deficiente começa a ser visto como um ser dotado de capacidade, limitadas talvez, porém, o suficiente para que não ficassem isoladas do resto da sociedade, sem atendimento/acompanhamento especializado (SASSAKI, 1970).

Há agora neste momento, político e educacional, todo o interesse científico por essas crianças, passando as mesmas a serem merecedoras de estudos e pesquisas e, com isso também ganham a atenção de leis que regem e organizam a sociedade, portanto, as crianças especiais tem garantidos os direitos e deveres .

É neste contexto que a educação perpassa por toda uma linha histórica de desenvolvimento que a concretizam como tal, sendo esta dividida em fases:

Fase da Exclusão: foi um período em que o portador de deficiência não tinha acesso à escola, ao mercado de trabalho competitivo, no qual, em tempos próximos, a sociedade

¹ Eleito por Deus: crianças ou pessoas que de acordo com a igreja, recebiam bênçãos ou castigo dos céus.

entendia como crueldade os mesmos trabalharem, o que não ocorre hoje, pois os portadores não trabalham por falta de oportunidade, (interesses dominantes) e como disse Sasaki (1997:60) *“falta de reabilitação física e profissional, falta de escolaridade, de meios de transportes, falta de apoio da família e de qualificação para o trabalho”*;

- Fase de Integração: as crianças especiais foram trazidas de seus locais isolados do convívio social e passaram a conviver nas escolas regulares, mas, ainda em salas isoladas. Sasaki (1996).

Somente na Fase de Inclusão, na qual vivemos hoje, é que a criança deixa de ter um espaço especificamente seu – que caracterizava a discriminação – e, passam a conviver numa sala de ensino regular e com crianças ‘ditas normais’, pois é finalmente entendido que esta convivência é saudável para todos os seguimentos da sociedade.

2. Educação Especial no Brasil:

Alguns brasileiros no século XIX inspirados pelo movimento na Europa e nos Estados Unidos, iniciaram uma organização de serviços para atendimento de portadores de necessidades especiais: cegos, surdos, deficientes mentais e físicos. Essa organização de prestação de serviços durou cerca de um século e caracterizava-se por iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo interesses de alguns educadores no atendimento educacionais de portadores de deficiências.

O movimento de inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira veio a ocorrer de fato, somente no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX.

Podemos citar dois períodos na educação especial que se destacam pelas ações implementadas para educação de portadores de deficiência, conforme Mazzota (2001:27):

- de 1854 a 1956: período que teve a representatividade de ações a partir de iniciativas oficiais e particulares;
- de 1957 a 1993: neste período as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Vale ressaltar que a educação especial no Brasil caracteriza-se de fato em 12 de setembro de 1854, quando Dom Pedro II assina o primeiro Decreto Imperial nº 1.428, fundando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos da cidade do Rio de Janeiro. Mazzota (2001:27).

Três anos mais tarde, em 26 de setembro de 1857, Dom Pedro II assina a lei nº 839, criando o Imperial Instituto dos Surdos-mudos, na cidade do Rio de Janeiro, hoje conhecido como INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Mazzota (2001:29).

O segundo período, de 1957 a 1993 destacaram-se as ações oficiais de âmbito nacional. Neste período, o atendimento educacional aos excepcionais fica amparado pelo governo federal, a partir de campanhas para este fim. A primeira a realizar-se foi a Campanha para Educação de Surdos Brasileiros – CESB, através do Decreto Federal nº 42.728 – 03 de dezembro de 1957, e portaria Ministerial nº 114, de 21 de março de 1958, publicada no Diário Oficial da União, de 23 de março de 1958. Mazzota (2001:29).

Destacaremos a seguir, alguns princípios legais que garantem o direito, deveres e participação especial dos portadores de deficiências:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): estabelece direitos iguais para todos os homens sem discriminação, inclusive na educação;
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988): nos seus artigos 205 e 208, inciso II, garantem respectivamente ‘educação é direito de todos... e o atendimento especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente, na rede regular de ensino’;
- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990): reafirma os direitos já estabelecidos pela Constituição. Institui o Conselho Tutelar – órgão responsável de cuidar para que seja cumpridos os direitos juvenis, independentes de suas condições físicas, psicológicas, social e étnicas;
- Declaração Mundial para Todos (1990): lança as sementes da Educação Inclusiva, pois reivindica a generalização de oportunidades para todos com qualidade;

- Política Nacional de Educação Especial: estabelece que a educação especial deve iniciar tão logo identificado alguma necessidade especial;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial (LDB – 9394/96): Cap. V Art. 58, 59 e 60, atendimento a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino aos estudantes portadores de necessidades especiais, abrangendo da educação básica até o ensino superior;
- Resolução nº 630 do Conselho Estadual de Educação (1997): a nível de Estado (Pará) vem reforçar o proposto na LDB –9394/96.

Gostaríamos de destacar a Declaração de Salamanca – originou-se da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), reconhece a necessidade e urgência de um ensino ministrado no sistema comum de educação a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, considerando que as escolas regulares são os meios mais eficientes para combater o preconceito, a discriminação, criando comunidades solidárias em prol de uma sociedade inclusiva e atingindo a ‘educação para todos’ Sasaki (1996).

TRECHOS DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Para proceder às mudanças fundamentais na política exigidas pela abordagem de educação inclusiva, é necessário “capacitar escolas comuns para atender todos os alunos, em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais.”

- O princípio da inclusão consiste no “reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.”

- “Cremos e proclamamos que [...] as escolas comuns com esta orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e conseguindo educação para todos: além do mais, elas oferecem uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhorar a eficiência e em última análise o custo-benefício de todo o sistema educacional”.

- “Há um emergente consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas nos planos educativos feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma

pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências e desvantagens severas.”

- “O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntos, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades.”

3. Os Alunos da Classe de Educação Especial

Normalmente quando nos referimos à educação especial, associamos a crianças com deficiência física. No entanto, os alunos de educação especial são aqueles que apresentam necessidades próprias e diferentes dos demais alunos ‘ditos normais’ no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, o que requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas, ou seja, alternativas de procedimentos didáticos adequados à necessidades educativas do alunado da educação especial e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados.

Os PNEE’s são classificados em: portadores de deficiência (visual, mental, auditiva, física e múltiplas), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados).

De posse destas informações e guiados pelos anseios de buscar compreender melhor mesmo que de forma parcial, o universo dos portadores de deficiência auditiva, considerando que são alunos que necessitam de métodos, recursos didáticos, humanos e equipamentos especiais para diagnóstico, correção e desenvolvimento dos aspectos afetivos, psicológicos e cognitivos, nos lançamos a estudos à respeito dos portadores de deficiência auditiva.

4. A Audição

Os portadores de necessidades auditivas são tão capazes quanto os ‘ditos normais’ pela sociedade, apenas sofrem limitações para desenvolverem algumas habilidades exatamente pela ausência da audição (som), que nos ‘ditos normais’ ocorre da seguinte forma: o ouvido

humano é formado por três partes que são: ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno, sendo que cada uma das partes desempenha uma função específica:

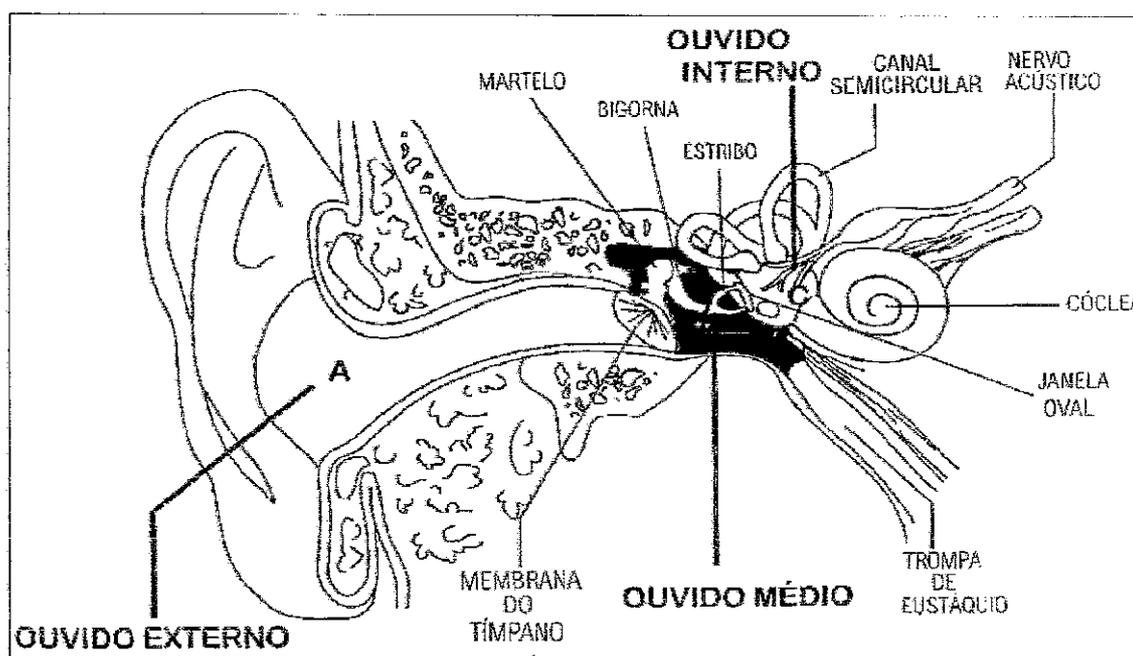
- O ouvido externo é formado pelo pavilhão auricular e pelo canal auditivo (porta de entrada do som). Encontramos nesse canal, glândulas protetoras do ouvido que produzem cera. MEC (2001).

- O ouvido médio é formado pela membrana timpânica e por três minúsculos ossos que são chamados de martelo, bigorna e estribo (suas formas se assemelham a esses objetos). MEC (2001).

O martelo, a bigorna e o estribo, em contato com a membrana timpânica e o ouvido externo, transmitem as vibrações sonoras que entram no ouvido externo e devem ser conduzidos até o ouvido interno. MEC (2001):

- O ouvido interno contém a cóclea em forma de caracol, que é a parte mais importante do ouvido, ou seja, é responsável pela recepção auditiva.

- Os sons recebidos na cóclea são transformados em impulsos elétricos que enviados até o cérebro, são 'entendidos' pelo ser humano. MEC (2001).



5. A Deficiência Auditiva

Conceitua-se deficiência auditiva (DA) a perda total ou parcial congênita ou adquirida, da capacidade de ouvir/compreender os diversos sons: fala, música, buzina, trovões, ruídos, etc., através do ouvido. Essa perda pode ser classificada de acordo com os seguintes fatores, segundo nos informa:

- a) O momento em que ocorre:
 - pré-natal – se ocorre durante a vida gestacional;
 - perinatal – se ocorre durante o nascimento;
 - pós-natal – se ocorre após o nascimento.

- b) A origem do problema:
 - hereditária;
 - não hereditária.

- c) O local onde ocorre:
 - sistema condutivo – se ocorre no ouvido externo e/ou ouvido médio;
 - sistema neuro-sensorial – se ocorre no ouvido interno e/ou nervo vestibulo-coclear;
 - sistema nervoso central – tronco cerebral e cérebro.

- d) O grau de deficiência auditiva (H. Davis):
 - normal – de 0 a 25 dbNA;
 - leve – de 26 a 40 dbNA;
 - moderada – de 41 a 70 dbNA;
 - severa – de 71 a 90 dbNA;
 - profunda – de 91 a dbNA a ...

Nota:

- a perda auditiva de condução é causada por danos no ouvido externo e no ouvido médio, ocasionando perda parcial dos sons. Pode ser corrigida com cirurgias, medicação ou uso do A.A.S.I. (Aparelho de Amplificação Sonora Individual).

- A perda auditiva neuro-sensorial é causada por danos no ouvido interno, ou seja, na cóclea, no nervo auditivo ou nos centros auditivos do cérebro. A conduta para essas crianças é o uso do A.A.S.I. adequado, além de terapia com a fonoaudióloga, em alguns casos, cirurgia.

- A perda auditiva central é causada por lesão no tronco cerebral e/ou cortical. (CORRÊA, 2001: 44).

6. Classificação quanto ao grau de deficiência auditiva

- Surdez leve/moderada: é perda auditiva de até 70 db, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), desde que a emissão seja clara e bem articulada pelo falante;

- Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 db, que impede que o indivíduo de entender com ou sem o aparelho, a voz humana, bem como de adquirir naturalmente o código da língua oral.

7. O Diagnóstico

Ao dedicar seus estudos na área de deficiência auditiva, Vera Regina J. R. Fonseca, organizou a coletânea, *Surdez e Deficiência Auditiva: a trajetória da infância à idade adulta*, a qual a partir da psicanálise e de sua teoria do desenvolvimento emocional, reúne especialista de várias áreas, tais como: psiquiátricos, fonoaudiólogo, pedagogos, otorrinolaringologista e psicopedagogos que nos dão uma maior compreensão à cerca do desenvolvimento psicológico, afetivo e cognitivo dos portadores de deficiência auditiva.

Álvaro Marchesi em sua obra *Comunicação, Linguagem e Pensamento das Crianças Surdas*, e ainda Jordelina Montalvão Corrêa, com a obra *Surdez e os Fatores que Compõem o*

Método Áudio + Visual de Linguagem Oral para Crianças com Perda Auditiva, contribuem também, nesta pesquisa que dá enfoque a Importância do Lúdico no Desenvolvimento Afetivo Cognitivo dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE's) – deficiência auditiva.

Um dos fatores significativos no desenvolvimento psicológico, afetivo e cognitivo dos portadores de deficiência auditiva é a identificação do problema, ou seja, o diagnóstico da perda auditiva: surdez.

É de fundamental importância que compreendamos o significado de surdez e deficiência auditiva. A surdez é caracterizada pela perda total (perda severa ou profunda) da audição, enquanto que a deficiência auditiva caracteriza-se pela perda parcial (leve ou moderada) da audição, MEC (2001:11).

Quando nos referimos à audição temos em mente o som (percepção e a discriminação), além do reconhecimento da informação sonora que ouvimos.

Desta forma, é necessário que compreendamos a diferença entre ouvir e escutar, segundo Almeida (2001:23): *“Existe uma grande diferença entre ouvir e escutar. Ouvir é registrar a presença de um som. Escutar é tornar-se ou estar atento para ouvir”*.

Estas são informações necessárias para que se possa estar atento e observar o comportamento de crianças que possa apresentar quadro com perdas auditivas.

Os portadores de deficiência auditiva é como auto denominamos pessoas que tiveram ou sofreram perdas auditivas classificadas de leve ou moderada, ou seja, pessoas que ouve parcialmente, já os que apresentam perdas severas ou profundas, são completamente surdas. MEC (2001).

Essas perdas são originadas por fatores diversos de acordo com as causas, sendo as mais frequentes: as gestações e partos complicados, doenças hereditárias, rubéola materna, meningite, caxumba. Essas causas correspondem a cerca de 50% dos casos. No entanto, os critérios para se considerar um bebê de auto risco para a deficiência auditiva foram definidos pelo Joint Committee on Infant Hearing (1994) sendo:

- História familiar de deficiência auditiva congênita ou na infância;
- Infecção congênita (TORSCH): Toxoplasmose, rubéola, sífilis, citomegalovírus e herpes;
- Malformação congênita da cabeça e pescoço ou estigmas associados a síndrome que apresentam deficiência auditiva;
- Recém-nascido de baixo peso (RNBP): peso inferior a 1,5 kg ao nascimento;
- Infecções neonatal grave de tratamento com ototóxicos;
- Filhos de mães dependentes de crack/cocaína.

Os outros 50% atribui-se a 'causas desconhecidas', pois as mesmas são identificadas de acordo com a história de cada pessoa e a época em que ocorreu a perda auditiva. Almeida (2001:97).

O diagnóstico deve ser realizado de acordo com o nível de perda auditiva, pois é através do resultado que podemos avaliar a intensidade da perda e ainda superar as generalizações de grupos homogêneos, que são atribuídos às crianças como demonstram vários estudos. Marchesi (2001:1998).

No entanto, segundo Marchesi (2001), esse pressuposto não corresponde ao real, já que existe subgrupos dentro dos grupos de crianças surdas e diferenças entre eles.

Segundo Marchesi "*o nível de perda auditiva, a idade do início da surdez, sua etiologia, os fatores educacionais e comunicativos*" são os quatro pilares mais significativos na evolução dos surdos.

Quanto a etiologia da surdez, conforme já citado anteriormente (origem) configura-se um fator que compreende variabilidade e está relacionada com a idade da perda auditiva, o que pode ocasionar espaços para possíveis distúrbios associados a reação emocional dos pais. Marchesi (2001:201).

Com relação a variabilidade de origem, existe dois tipos de causa: as de origem hereditárias e as adquiridas, embora cerca de mais de 40% da surdez não receba a atenção de diagnóstico com exatidão. Marchesi (2001:201).

Segundo Marchesi, estudos realizados fornecem informações diversas à cerca da proporção da surdez hereditária equivalente entre 30% e 50% dos casos, enquanto que a surdez adquirida está associada com maior probabilidade a outras lesões ou problemas, principalmente rubéola, anoxia perinatal e incompatibilidade sangüínea.

Existe mais de uma fórmula de realizar a avaliação audiológica para verificar se houve perda auditiva e os graus de perda variam de pessoa para pessoa. Há quem escute pouco, outras pessoas não escutam praticamente nada, assim a avaliação se dá pela intensidade do som que é medida em decibéis (db), e é esta avaliação que vai permitir que especialistas possam interferir no processo de desenvolvimento do portador de deficiência auditiva, como informa Marchesi (2001:99): “O grau de intensidade da perda auditiva é, possivelmente, a dimensão que tem maior influência no desenvolvimento das crianças surdas, não somente nas habilidades lingüística, mas também nas cognitivas, sociais e educacionais.

Marchesi refere-se ainda, a “frequência relativa à velocidade de vibrações sonoras de graves e agudas e esta é medida em Hertz (Hz). Segundo o autor, as frequências mais importantes para a compreensão da fala, estão nas faixas médias de 500, 1.000 e 2.000 Hz (2001:99).

Com relação a idade do início da surdez, é importante destacar que quanto mais cedo for detectado a perda auditiva, mais eficaz será o acompanhamento de pais e especialistas o que favorece o desenvolvimento integral da criança. No entanto, a descoberta de problemas de perda auditiva nem sempre é tratada com naturalidade por parte dos pais diante da surdez ou dificuldade auditiva de um(a) filho(a), não aceitando e muitas vezes, escondendo da própria família, o que acarreta sérios problemas que envolve fatores comunicativos e emocionais, como afirma Marchesi:

“ a possibilidade de receber atenção educacional desde o momento em que foi detectado a surdez, é uma garantia de um desenvolvimento satisfatório. Uma atcnção

educacional que inclua a estimulação sensorial, as atividades comunicativas e expressivas, o desenvolvimento simbólico, a participação dos pais, a utilização dos resíduos auditivos da criança, etc., favorece a supressão de limitações que a perda auditiva oferece". Marchesi (2002:201):

Existem hoje várias técnicas para verificação de diagnóstico auditivo que envolve aspectos subjetivos e objetivos realizados por especialistas da área, o que elimina as possibilidades de 'erro' do diagnóstico que muitas vezes é confundido com doenças do quadro clínico. A respeito do enfoque, Almeida (2001:104) têm as seguintes informações:

"o diagnóstico auditivo nem sempre é fácil, sendo mascarado muitas vezes por quadro de Otite Média Secretora (OMS) ou por questões comportamentais (distúrbios psicológicos ou psiquiátricos), de forma que é importante que haja boa integração da equipe para correta interpretação dos resultados. Existem atualmente várias técnicas de avaliação auditiva subjetiva (audiometria instrumental, tonal e vocal) e objetiva (impedanciometria, ECOG, BERA e EOA). São exames que necessitam de profissionais especializados para a sua execução, cujos resultados não podem ser considerados isoladamente. A avaliação dessas crianças deve obedecer a uma sistemática para que possamos chegar ao diagnóstico mais preciso possível." Almeida (2001:104).

Os vínculos primários do desenvolvimento comunicativo e cognitivo das crianças portadores de deficiências auditivas.

Os vínculos primários são os primeiros contatos das crianças com os adultos, normalmente esse contato é com a família e, a mãe representa a personagem principal dessa interação.

É sabido que os primeiros contatos da criança com a linguagem (comunicação) se dá no período pré-natal e neo-natal quando do carinho, a feto, diálogo da mãe com o bebê ainda no interior do útero, enquanto o lactente (criança com idade cronológica de 1 mês a 2 anos) começa representar respostas elaboradas ao próprio som, conforme descrito anteriormente (ALMEIDA,2001).

Para melhor compreensão a respeito do desenvolvimento da comunicação em crianças ditas normais utilizaremos a Tabela 1 demonstrando as etapas normais de desenvolvimento nas crianças segundo (FRANCOISE, 1991 apud FONSECA, 2001):

Tabela 1 – *Etapas normais do desenvolvimento da comunicação nas crianças (François, 1991)*

Comunicação Visual	
1 mês	Sorriso social
2 meses	Reconhece os pais
3 ^½	Responde as mímicas faciais
9 meses	Imita gestos
15 meses	Aponta objetos
Comunicação Verbal	
2 meses	Vira a cabeça para a voz
8 meses	Entende o não
18 meses	Aponta as partes dos corpos
24 meses	Mostra objetos que lhe damos
30 meses	Mostra objetos que descrevemos
Expressão Verbal	
2 meses	Emite sons espontaneamente
3 meses	Ri, chora diferentemente para dor, fome e etc
8 meses	Bálbucio: mama, papa
12 meses	Diz algumas palavras identificada pela
Entonação	
18 meses	Vocabulário de dez palavras
24 meses	Forma frases de duas palavras
25 meses	Vocabulário de 50 palavras
30 meses	Utiliza preposições
> 36 meses	Utiliza o eu

De acordo com as informações contidas na tabela acima a criança desenvolve etapas diferentes para evolução da comunicação de acordo com a idade cronológica.

Nesta evolução a interação da criança com a mãe é fundamental, pois a voz da mãe acompanha as ações do bebê, e estes usam a audição mais do que a visão para identificação e discriminação das expressões emocionais, assim como reconhece a voz da mãe sem contudo reconhecer seu rosto. Progressivamente, aos 12 meses, a entonação da voz da mãe é um fator regulador para as atitudes e comportamentos da criança conforme Mumme, Fernold & Herrera, 1993 apud Fonseca, 2001.

Percebe-se que os cuidados iniciais e a rede de comunicação se estabelece principalmente através do som, pois acredita-se que a criança se estimule pelos diversos sons que a envolve, por exemplo: *a voz da mãe* que conforta o bebê ainda que não esteja presente fisicamente.

Neste caso a voz-som: fala é o elo intermediador entre a dupla mãe e filho (a), pois pais ouvintes normalmente usam desde cedo a comunicação verbal com seus filhos. (FONSECA, 2001)

No entanto, quando a criança não escuta (perda parcial ou total) essa comunicação primária vai aos poucos sendo interrompida, fragilizada por ambas as partes. Pela mãe, pela falta de habilidades para lidar com a situação. Pela criança pela falta de compreensão da mensagem conforme Roslyn-Jensen, 1997 apud Fonseca, 2001.

A respeito dessa interação primitiva debilitada - desenvolvimento comunicativo, entre adultos (principalmente a mãe) e a criança portadora de deficiência auditiva, Fonseca (2001,44) enuncia alguns pontos fundamentais a esse estágio de desenvolvimento a seguir:

1. O bebê não tem oportunidade de registrar os sons (principalmente a voz da mãe) em seu ambiente intra-uterino (De Caspes, 1986) e de reconhecê-la a pós o nascimento, o que funciona nas crianças ouvintes como um vínculo entre sua vida intra e extra-uterina.

A este respeito a psicoterapeuta italiana Susanne Maiello tece considerações interessantes sobre o papel da audição da vida intra-uterina: os sons de baixa frequência, produzidos pelo organismo da mãe, teriam um efeito tranquilizador sobre o feto chegando a diminuir a sua atividade motora, ao passo que os de média

e alta frequência correspondente a voz da mãe seriam estimulantes. Os de baixa frequência, particularmente os batimentos cardíacos introduziriam um ritmo de base, constituído pela ruptura (silêncio entre as bulhas) e retomada do som (o batimento), um ritmo de perda e encontro que introduz a descontinuidade dentro da previsibilidade na experiência do feto. Por outro lado, a memória correspondente à voz materna seria equivalente a um precursor auditivo da imagem internalizada mãe. (MAIELLO, 1997)

2. O bebê não pode ouvir a sua própria voz, apesar de perceber que faz esforços para emissão, como alguém que sabe que deu um chute, mas não vê a perna se movimentando.

3. O bebê não recebe o banho sonoro da fala dos pais, que para alguns autores psicanalistas estaria envolvido na formação da delimitação de fronteiras entre o próprio ser e o resto do mundo.

4. A comunicação entre pais ouvintes e uma criança cuja a deficiência auditiva ainda não foi diagnosticada é altamente apoiada no elemento sonoro, o que pode levar a progressivo prejuízo de fluxo comunicativo, porque cada elemento da dupla não está ajustado às condições do outro.

5. Ouvir a voz da mãe é um meio de estar certo de sua presença, apesar de não próximo fisicamente, é uma forma de dispensar a presença concreta da mãe. Dispensar a presença concreta é um dos pré-requisito para o desenvolvimento da capacidade simbólica (que, por sua vez, auxilia a progressão em direção à autonomia e a tolerância frente a separação).

Essas situações deficitárias de comunicação e desenvolvimento são originadas em sua maioria quando a patologia (perda ou deficiência auditiva) não é cedo diagnosticada. Porém, quando observa-se o quadro clínico, o processo se modifica, tem seu desenvolvimento comunicativo ampliado apesar de suas limitações comunicativas, pois a ajuda e orientação do (s) terapeuta (s) inicialmente com a família e depois com a criança dá condições de enriquecimento nas relações e encandeia equilíbrio e autonomia (conquistados lentamente, reflexo das limitações) no desenvolvimento global da criança, como nos afirma Roslyn-Jensen (2001, 130).

Além das necessidades da família, não podemos trabalhar sem ouvir os pais, sem entender como vive esta família, para começarmos a conhecer a criança com a qual vamos trabalhar, que valores, cultura, vocabulário fazem parte do contexto da criança, para que possamos adequar nossas práticas. Não há duas crianças iguais; cada caso é um único particular (DOWNS, 1979), com necessidades específicas.

Vale ressaltar que mesmo com a presença do (s) terapeuta (s) o “tratamento” pode ocorrer de forma diferenciada com particularidades específicas como: Primeiro, se a criança (surda ou deficiente) é filha de pais ouvintes (considerando o diagnóstico precoce) seu relacionamento e desenvolvimento é muito mais comprometido, pois inicialmente os pais não sabem, não conseguem se comunicar. Segundo, quando a criança é portadora e filha de pais portadores de deficiência auditiva, a comunicação se dá num processo evolutivo, pois os pais já dominam uma expressão comunicativa, seja por pequenos diálogos ou pela linguagem de sinais-Libras (Linguagem Brasileira de Sinais).

No segundo caso, o processo de comunicação está estabelecido favorecendo o desenvolvimento da criança surda ou portadora e a intervenção dos terapeuta (s), principalmente quando esta criança atinge a idade escolar.

A este respeito Sônia Maria do Carmo (2001,145) nos dá a seguinte informação:

A intervenção psicopedagógica com crianças deficientes auditivas em processo de escolarização orienta-se, principalmente pela busca de melhores recursos para a aprendizagem escolar, tomando a leitura e a escrita como processos essenciais por integrarem os diferentes conteúdos escolares e por sua relevância no contexto social mais amplo.

O processo de escolarização das crianças com deficiências auditivas é comprometido pelas limitações, principalmente da fala, o que vem ocasionar dificuldades no desenvolvimento cognitivo do aprendiz, conforme nos informa Do Carmo (2001,145).

[...] em função das dificuldades de audição e linguagem, a criança deficiente auditiva apresenta problemas significativos em diferentes áreas do desenvolvimento, o que altera seu processo de aprendizagem, uma vez que esse processo ocorre numa relação dialética no desenvolvimento cognitivo (BOOTHOUYD apud VASCONCELLOS, 1991).

A análise psicopedagógica realizada por Do Carmo (2001,146) aponta ainda outras características específicas da evolução da aprendizagem comprometida dessas crianças conforme Rizkallah,1990 e Kirk e Gallagher,1987 apud Do Carmo.

- dificuldades no desenvolvimento das noções temporo-espaciais;
- dificuldades no processo de leitura e da escrita, com longo caminho para se alcançar algum nível de competência: um número significativo de crianças vai concluir apenas o ensino elementar (4ª série).
- dificuldades para estabelecer relações, fazer generalizações e sínteses de diferentes conceitos abstratos.
- pensamento concreto, sendo necessário que os conceitos sejam trabalhados com base na experiência concreta, ou seja, situações vivenciadas.
- postura de desistência frente ao desafio.
- predominância de esquemas de imitações.
- presença de pensamento rígido.

Esses entre outros são aspectos “desfavoráveis” à aprendizagem das crianças portadoras de deficiências ou com perdas auditivas. Soma-se a esses, a pouca interação com o meio (devido a ausência da fala), e principalmente em atividades de grupo quando normalmente as crianças interagem em conversas paralelas simultâneas (diversos ambientes: família, a escola e comunidade) as idéias, as informações são fragmentadas.

A esse respeito Sônia do Carmo (2001-151) nos dá a seguinte informação:

A criança deficiente auditiva ou portadora perde a completude das idéias e conceitos que estão emergindo nesse processo, ficando com lacunas que só poderão ser “reparadas”, algumas parcialmente com a mediação² direta com o outro.

A autora fundamenta seus estudos e pesquisas a partir da teoria piagetiana, e segundo Piaget apud Wadsworth (1992):

O desenvolvimento cognitivo, se dá por trocas entre o organismo e o meio. Nesse processo de trocas acontece a busca de adaptação e organização do organismo com o meio. É no processo de organização e adaptação que se formam os esquemas, que são as estruturas do desenvolvimento cognitivo em constante modificação. São os mecanismos de assimilação e acomodação os contribuintes para a modificação dos esquemas, citado por Do Carmo (2001,148).

Segundo a autora os mecanismos de assimilação³ e acomodação⁴ sofrem modificações em seu funcionamento em crianças portadoras e/ou com deficiência auditiva, conforme citado por Do Carmo (2001,151): “Os mecanismos de assimilação e acomodação funcionam de forma desarmônica, e o desenvolvimento dos esquemas cognitivos se processa de maneira descompassada”.

Segundo Piaget apud Wadsworth (1992), apud Do Carmo (2001,151):

O funcionamento predominante do mecanismo de assimilação implica dificuldades da realização de antecipações para integrar os destinos do meio com seus esquemas, comprometendo, assim, a ampliação dos mesmos. O pensamento dessas crianças se apresenta de forma rígida, ou seja, com pouca flexibilidade, com dificuldades para aceitar novas idéias.

A autora prossegue sua análise utilizando como parâmetro para o desenvolvimento cognitivo crianças ouvintes e faz a seguinte analogia:

Quanto ao processo de desenvolvimento cognitivo observo que, diferentemente da criança ouvinte, nas deficientes auditivas há uma lentidão na passagem de um

2 Mediação – em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. A relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada (OLIVEIRA,1995:26).

3 Assimilação - o mecanismo é acionado no momento em que o sujeito se depara com uma informação do meio e busca integrá-la aos esquemas já existente. Nesse mecanismo é o estímulo do meio que se modifica para se ajustar à estrutura cognitiva.

4 Acomodação – O mecanismo é também acionado no momento em que o sujeito se depara com uma nova informação do meio, criando um novo esquema ou modificando o anterior, atendendo às exigências do meio. Nesse mecanismo é a estrutura cognitiva que se modifica para receber novas informações.

estágio para o outro, pois o pensamento se desprende das características do estágio anterior, provocando um raciocínio oscilante. (DO CARMO,2001:153)

A autora ilustra a situação descrita com um exemplo que envolve conceito de número com cálculos de soma e subtração, observado entre duas crianças: “Situação-problema: “João ganhou dez notas de R\$ 10,00 (dez reais), e José ganhou duas notas de R\$ 50,00 (cinquenta reais). Alguém ganhou mais? (DO CARMO,2001:153)”.

Segundo Do Carmo as crianças tendem a responder que foi João, apesar de Ter contado as notas. Tal raciocínio demonstra que as crianças ainda não resolveram a noção de conservação. Neste caso, foi o conhecimento físico e não o lógico-matemático que prevaleceu. (DO CARMO,2001:153)

Além dos problemas com aprendizagem da matemática, as crianças surdas ou portadoras, apresentam também dificuldades com língua portuguesa, principalmente se partirmos do princípio que vivemos em uma sociedade culturalmente letrada e oralista veremos que a leitura e a escrita são mecanismos que dinamizam e enriquecem a apropriação do conhecimento, conseqüentemente do desenvolvimento cognitivo e melhor interação do indivíduo com o meio social, considerando *apriori* o indivíduo ouvinte.

No entanto, esse processo fica comprometido em crianças surdas e/ou portadoras de deficiências auditivas durante a aquisição do processo de leitura e escrita, conforme explica Do Carmo (2001,153):

São várias as dificuldades encontradas pelas crianças deficientes auditivas na aprendizagem da leitura e da escrita. Alguns dos fatores diretamente ligados a deficiência auditiva são: a competência lingüística, e o léxico reduzidos e a ausência de pistas auditivas para a realização da correspondência entre grafema e fonema.

Relacionado ainda, as dificuldades de aprendizagem e domínio da leitura e da escrita vale ressaltar que no processo de aprendizagem da palavra escrita é necessário ir além do codificar e decodificar sinais gráficos, é essencial que o aprendiz compreenda a relação de combinação entre as letras que compõem o alfabeto e juntas criam um sentido, ou seja, a palavra. As palavras, por sua vez combinam-se e formam outros sentidos, significados (DO CARMO, 2001:153).

Na relação ensino aprendizagem é necessário a clareza para criança independente de sua condição física e intelectual (ouvinte ou portadora), que na escrita atribui-se significados às palavras, enquanto na leitura retira-se esses significados e co-relaciona-se a outras (palavras).

Portanto, leitura e escrita são processos iniciais no desenvolvimento cognitivo das crianças, e se realizam a partir de um conjunto de fatores que envolvem aspectos didáticos-pedagógicos diferenciados que viabilizam esse aprendizado, tais como: diálogo, música, historinhas, leitura conjunta, jogos e etc.

Analisando *a priori* as crianças ditas normais a historicidade desse processo nos revela um quadro não muito satisfatório da evolução e do domínio dessa aprendizagem.

É importante frisar que essas crianças são dotadas de todas as capacidades (ideal) que favorecem esse aprendizado, diferente dos portadora de deficiências auditivas que enfrentam e tem de superar várias barreiras que vão além das relatadas, como nos informa Do Carmo (2001,154).

Além das dificuldades sintáticas apresentadas, a produção textual é marcada pelo pensamento egocêntrico – a criança fala de si, não se colocando na posição de leitor (PIAGET, apud SMOLKA, 1997). De fato, a criança deficiente auditiva, carrega por muito tempo essa forma de escrita, assim como carrega para etapa subsequente característica de uma etapa cognitiva anterior.

[...]

Dificuldades similares às relatadas para escrita ocorre também na aprendizagem da leitura. A decodificação é uma das dificuldades, porém, a compreensão é mais difícil de ser ultrapassada.

Essas são dificuldades mais acentuadas no desenvolvimento cognitivo dos portadores de deficiência auditiva, que se evidenciam no processo de escolarização, em escolas especializadas ou regulares, e que acarretam outros entraves nas demais áreas do ensino regulares. Além do comprometimento do aprendizado, a criança com perda ou portadora de deficiência auditiva sofre graves limitações em sua comunicação e linguagem.

9. Comunicação e Linguagem em crianças portadoras de deficiência auditiva.

A capacidade de audição caracteriza-se como condição primária para relação de comunicação e linguagem dos ouvintes.

As crianças nascem com suas capacidades reflexas de chorar, respirar, mamar etc., porém, não nascem andando e nem falando e, este desenvolvimento requer um aprendizado, e em linhas gerais no seu primeiro ano de vida ela deve estar aberta para “receber” e no segundo “compreender” as estimulações de comunicação (CORRÊA, 1998:33).

É importante destacar que os ouvintes participam de diferentes ambientes linguísticos o que favorecem a ampliação de vários conhecimentos originados das diversas informações transmitidas pelos vários meios de comunicação tais como: livros, diálogos, rádio, TV, imprensa e etc., e estes contatos iniciam-se nos primeiros meses de vida da criança (CORRÊA, 1998:33). Em geral é a mãe que a estimula quando amamenta, brinca, fala ou canta. Essa é a base inicial em direção à comunicação.

Para maior compreensão, explicitaremos os conceitos de linguagem oral, comunicação e fala, conforme CORRÊA (1998:79):

Linguagem oral: ocorre quando a fala tem um significante e um significado. Podemos, também, dizer que a linguagem oral é o conjunto de sinais sonoros que emitimos para transmitir nossos pensamentos, emoções, idéias, vontades, necessidades, etc.

Comunicação: é o ato de falar, expressar, transmitir uma mensagem.

Fala: é a voz utilizada na emissão ou repetição de palavras.

É sabido que a voz tanto nas crianças ouvintes como nas com perdas auditivas aparece no primeiro ano de vida e surge livremente quando elas balbuciam, choram, gritam e produzem muitos sons. Essa fase (EWING apud CORRÊA 1998:33) denomina por *vocalização* e essa vocalização nasce das experiências físicas e emocionais vividas principalmente no ambiente familiar.

No desenvolvimento da linguagem e comunicação as crianças ouvintes chegam aos 3-4 anos com rico e diversificado vocabulário originados do processo de ouvir e falar. Segundo Corrêa (1998:34) diferente das crianças ouvintes, as portadoras ou com perdas auditivas apresentam evolução diferenciadas de linguagem e comunicação no processo natural:

[...] o bebê com perda auditiva não é capaz de adquirir uma linguagem pelos processos de naturais de comunicação e verbal. Sua perda auditiva compromete a recepção da voz e da fala, tornando difícil a emissão oral. Assim, a aquisição de uma comunicação, por parte desse bebê, será difícil e dependerá fortemente de uma estimulação adequada nessa fase, com ajuda dos bons aparelhos auditivo, da família, da fonoaudióloga e de toda a equipe interdisciplinária que atua no tratamento.

Para a autora, a criança com perda auditiva desenvolverá a sua linguagem oral aproveitando ao máximo sua audição residual, uso adequado de aparelho auditivo, e ainda, o contato direto com crianças ouvintes passando pelos mesmos estágios de linguagem (balbucio, holófrase⁵, etc.) .

Segundo a autora, a criança com perda ou deficiência auditiva pode desenvolver o nível linguístico ou aprendizagem da linguagem oral tanto quanto à ouvinte, porém, é necessário que ela tenha oportunidades de agir, vivenciar e experimentar situações de linguagem e comunicação. (CORRÊA:1998:79)

⁵ Holófrase – Nesta fase, a criança já sabe emitir uma palavra e a usa como se fosse uma frase. Exemplo: quando ela diz "bola" querendo dizer cadê a bola.

Corrêa (1998:80) nos apresenta a evolução da linguagem em crianças ouvintes e estabelece comparações com perdas auditivas, destacando o uso e a importância de estratégias especiais.

Segundo a autora o processo natural de evolução da linguagem em crianças ouvintes ocorre a partir de três fases distintas diferente das crianças com perdas auditivas, a saber:

Linguagem receptiva (recepção), Linguagem Compreensiva (compreensão) e Linguagem Expressiva (emissão).

Nas crianças com perdas auditivas:

Linguagem receptiva é estimulada pelo treinamento auditivo e leitura labial;

Linguagem compreensiva é estabelecida pela aquisição do significante e significado do vocabulário recebidas e vivenciadas de maneira sistemática e receptiva;

Linguagem expressiva é a soma da linguagem receptiva e compreensiva juntamente com a estimulação dos sons da fala.

A conquista da linguagem oral e comunicação da criança ouvinte é o marco antecessor de conhecer o mundo, de relacionar-se, de questionar, interrogar, nomear, comunicar-se. No entanto, a criança com perdas auditivas, na maioria das vezes utiliza-se da linguagem de sinais para desenvolver sua linguagem e comunicação.

10. Aquisição da linguagem de sinais – LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais).

Ao longo dos anos a Escola, em destaque a Educação Especial tem buscado diferentes abordagens, métodos e técnicas que favoreçam o aluno com deficiência auditiva ou surdez no desenvolvimento do seu conhecimento e habilidades, principalmente comunicativos, sendo uma delas a LIBRAS.

Um dos motivos e talvez o mais significativo que assegurou o uso da LIBRAS como língua oficial como direito adquirido pela comunidade, foi o mal desempenho na linguagem oral, pois esta era possível apenas para aquele que podia pagar atendimento especializado.

Estudos revelaram que quando as crianças surdas ou portadoras se utilizavam das LIBRAS como modalidade de linguagem interagem como os adultos tanto quanto as crianças ouvintes.

A esse respeito Marchesi (2001,208):

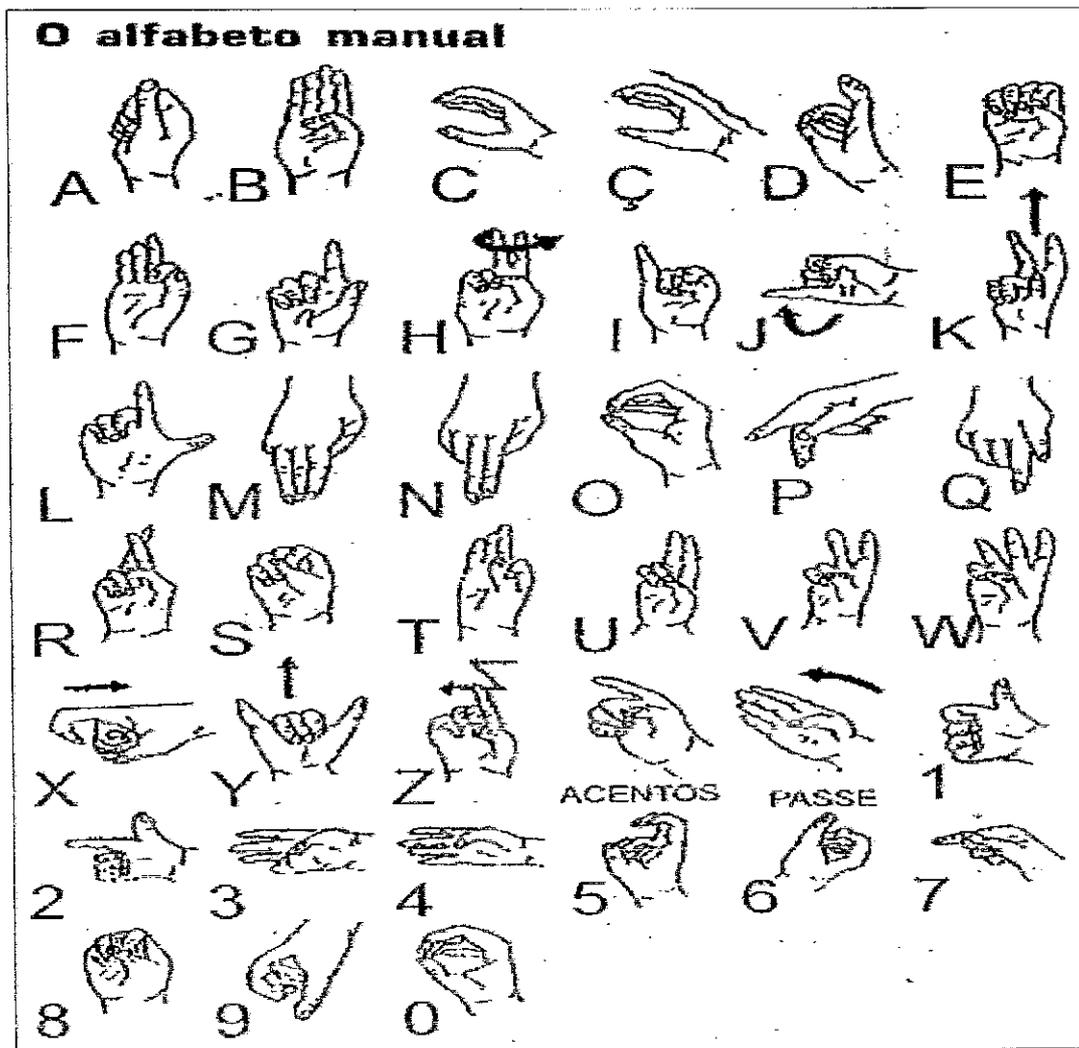
Quando a adulto e a criança são competentes no mesmo código lingüístico, nesse caso, a linguagem de sinais, as possibilidades de uma comunicação fluente e uma conversação satisfatória são as mesmas que as existentes entre adulto e a criança ouvinte.

Quando os adultos ouvintes ou não utilizam a linguagem oral e a linguagem de sinais em uma combinação simultânea de comunicação, Marchesi (2001,208) denomina esta situação de comunicação de bimodal e têm a seguinte explicação: “[...] a linguagem de sinais por eles empregada é uma variedade da linguagem oral simbolizada, enquanto o vocabulário é extraído da linguagem de sinais, a sintaxe e a ordem das palavras segue a linguagem oral”.

Além da linguagem bimodal os portadores de deficiência auditiva ou com surdez utilizam-se também do bilinguismo (linguagem de sinais e linguagem oral) como modalidade de linguagem e comunicação o que favorece sua comunicabilidade entre iguais ou ouvintes.

É importante ressaltar que a linguagem de sinais brasileira – LIBRAS é uma língua visogestual e ágrafa⁶ onde o corpo todo produz enunciados, e como tal possui suas regras específicas: o alfabeto manual (MEC-2002). **ALFABETO MANUAL:**

⁶ Ágrafa: não há registro escrito.



Estas entre tantas outras, são situações de linguagem e comunicação utilizadas por crianças com deficiência auditiva ou portadora que favorecem seus desenvolvimento e aprendizagem.

11. Desenvolvimento Psicológico, Ludicidade e Educação.

Se formos imaginar o que se passa na mente de um bebê, talvez enumeremos: luzes, sons, cores, cheiros, sensações de calor, frio e abandono.... No entanto, segundo as literaturas, nessa frase não há ainda registro do mundo externo em sua mente. O bebê percebe tudo ao seu redor como uma seqüência de sensações e não consegue ainda separar-se do mundo, pois não possui ainda idéia de seu próprio limite corporal.

Entretanto, e de acordo com seu desenvolvimento aos poucos o bebê começa dar “respostas” aos estímulos do meio: sorrir aos três meses diante de uma face ou de movimentos. Aos seis meses sorrir ao reconhecer a face a voz materna e, é nesta fase, que a ausência da mãe para criança ouvinte é percebida de maneira diferente da criança com perda auditiva, isto porquê, a criança não apresenta a constância de percepção, ou seja, a capacidade de admitir que o objeto existe mesmo quando desaparece de seu campo visual. (CORRÊA,1998,34)

Para criança com perdas ou portadora de deficiência auditiva essa capacidade de percepção torna-se muito difícil – ausência da mãe, pois não pode acompanhar o som de sua voz quando esta se encontra em outro ambiente da casa (CORRÊA:1998,34).

A autora sugere que esta seja talvez uma das razões da insegurança por parte das crianças surdas, pois a ausência da mãe configura-se como definitiva, a segurança estabelecida com a presença carinhosa da mãe é fundamental para o equilíbrio do adulto (CORRÊA:1998:34).

É comum a criança entre 7 a 8 meses chorar quando da presença de estranhos e apresentar ansiedade, baixar os olhos ou sorrir. Na criança com perda auditiva essa fase é caracterizada pela perda aos poucos do balbúcio, pois o bebê não tem retorno dos sons que emite e nem escuta os estímulos do meio (CORRÊA:1998,35).

Por volta de 9 a 16 meses a criança começa andar e inicia um movimento contínuo de afastamento e aproximação da presença da mãe. É o início de sua conquista de independência afetiva, ou seja, um desligamento sem mágoas, pois o desejo de desligar-se e ao mesmo tempo a segurança de ser atendida no retorno.

Observa-se então que, as atividades e atitudes que uma criança ouvinte apresenta como normal, torna-se uma dificuldade para uma criança com perda auditiva, pois nessa fase a criança inicia o treinamento de aquisição da linguagem e, essa fase segundo CORRÊA (1998:35) exige algumas habilidades de comportamento tais como:

[...] para aquisição da linguagem, é solicitado aos adultos que falem de frente, para que esta aprenda a fazer a leitura labial⁷. Isto faz com que fale sempre perto e de frente para a criança, dificultando o jogo de aproximação e afastamento necessário para sua independentização. Estaria aí a raiz de uma dependência maior aos pais por parte das crianças com perdas auditivas?

Geralmente, é nessa fase (mais ou menos 9 meses, teoricamente) que ocorre a descoberta da surdez o que provoca à família (principalmente aos pais) um sentimento de perda, de luto, de angústia, por ver-se traídos por seus próprios planos que iniciam-se desde a gravidez.

Ao completar seu primeiro ano de vida a criança apresenta comportamentos diferenciados em relação ao "brincar" na formação simbólica. A esses respeito Corrêa (1998:36) tem a seguinte explicação:

As primeiras ações de bater, jogar e empilhar são chamadas brincadeiras de exercícios motor. À medida que consegue adquirir e pode repetir o gesto (alcançar o objeto e levá-lo à boca ou bater com ele para fazer barulho, por exemplo) passa a repetir o gesto, aprimorando-o, sendo capaz, agora, de automaticamente esticar a mão, pegar o objeto e levá-lo à boca ou bater.

A autora enfatiza que essas ações iniciais adquirem aspecto lúdico a partir do momento em que a criança realiza (repete) com satisfação o que já aprendeu, a partir daí o gesto deixa de ser um desafio e passa a ser um aprimoramento, o que vai possibilitar a ela aventurar-se em outras conquistas realizando outras brincadeiras através de imitações das ações dos outros, como: tentar pentear-se, tentar se alimentar sozinha, tentar ensaboar o próprio corpo (CORRÊA 1998:36).

Essa fase inicial de imitações é fundamental para o equilíbrio das ações futuras da criança, pois a partir daí ela (criança) passa a realizar imitações de fatos já ocorridos, vivenciados através de objetos reais ou miniaturas.

⁷ Leitura labial, Orofacial ou fisionômica, como o próprio nome já diz, é uma capacidade inata; porém, só é desenvolvida pela pessoa, com perda auditiva, é a capacidade de ler os lábios e a feição de quem fala. Mesmo a criança ou o adulto que usa aparelho auditivo adequado faz.

A autora identifica esse momento como faz-de-conta (ainda bem elementar), pois ainda está presa à criança e aos objetos que ela lida diretamente no seu dia-a-dia. Porém, a medida que a criança enriquece sua vivência interagindo com outras iguais e/ou com adultos, ela, aos pouco deixa de agir sobre si e passa a agir sobre o outro: penteia o cabelo da mãe, dá banho no seu bebê (CORRÊA, 1998: 36).

É importante destacar que apesar da criança já “perceber” o outro, ainda não consegue compreender que este tem sentimentos. Essa descoberta só virá acontecer na fase seguinte, quando ela (criança) reconhece a partir das emoções do brincar seus parceiros, a partir dessa descoberta ela começa a planejar suas brincadeiras (ações) com início, meio e fim prolongando o tempo de brincar.

Quando a criança “planeja” suas ações de brincar, ela desenvolve e aprimora sua capacidade simbólica, ou seja o domínio do símbolo, na simbolização, a criança busca através da imaginação objetos, coisas e situações, papéis que não são os seus, conforme Zorzi, apud Corrêa, 1998: 37:

Partindo da simbolização elementar daquilo que vivência no seu dia-a-dia; a criança caminha no sentido de diferenciar papéis, inventar situações e personagens novos, coordenar suas brincadeiras com as dos outros, dividir papéis com outras pessoas, criar roteiro, planejando uma dramatização, até chegar a marcar a situação de brinquedo com a invenção de regras, criadas e aceitas por todos.

As situações descritas anteriormente, referem-se às ações de crianças ouvintes em relação ao brincar e a importância que essa ação exerce em seu desenvolvimento. Para a criança com perda auditiva, brincar é o recurso que possibilitou não só o simbolismo, mais e principalmente o mundo que a cerca.

A esse respeito, Corrêa (1998: 37) nos dá a seguinte informação:

A importância do brincar, faz-de-conta, torna-se premente na criança com perda auditiva, pois a falta de audição impede que perceba as alterações da voz, timbres, mudanças de tonalidades, malícias, etc., o que a deixa à margem da comunicação subjetiva. Dessa maneira, sua própria vivência de como lidar com fatos através dos brinquedos dá-lhe uma segurança maior no trato com a realidade, fazendo com que vivencie à sua maneira suas dificuldades e desejos em relação aos outros. Além disso, o trabalho em cima do brinquedo dá novo impulso à fala, pois prepara o intelecto da criança para o uso dos símbolos expressos por palavras, ou seja, o acesso à linguagem oral.

A autora enfatiza que a brincadeira torna-se para a criança deficiente ou com perda auditiva sua forma natural de lidar com o mundo, entender suas regras e exigências, pois seu vocabulário limitado, na maioria das vezes, impossibilita-a que seus questionamentos sejam “entendidos” e respostas satisfatórias contemplem suas necessidades comunicativas, deferente da criança ouvinte que já possui um vocabulário enriquecido pela possibilidade de ouvir.

A. Etern, apud Corrêa (37), reforça a importância do brincar – faz-de-conta e o uso da imaginação:

“a imaginação é mais importante que conhecimento” e na criança com perda auditiva é imprescindível trabalhá-la para que amplie a capacidade de sonhar, condição essencial a um desenvolvimento psicológico saudável e a potencialização de sua criatividade e do seu fantasiar.

Ao completar 6 anos, a criança passa a freqüentar a escola, que é o seu novo ponto de interesse e, aos pouco sua casa deixa de ocupar esse centro. Esse é talvez um dos momentos de maior significado na vida da criança que a partir de então, pertencer a um universo tão diferente do seu, a um espaço de saberes que fascina não só a criança, mais também a família. A esse respeito Corrêa (1998: 107) nos dá a seguinte explicação:

A fase de escolarização na alfabetização é recebida com muito entusiasmo pelos pais da criança, tenha esta ou não perda auditiva; também se percebe nos pais uma certa insegurança, como em qualquer situação nova a ser enfrentada pelos filhos. Ao mesmo tempo, parecem felizes com a possibilidade de a criança vir a ler e a escrever como se esta deixasse de ser “pequena” e se tornasse “grande”.

A criança com perda auditiva ao ingressar na escola deverá ser avaliada a partir da criança ouvinte para que possa participar com “igualdade” de condições (ou pelo menos próximo) da escola regular.

Corrêa (2001: 99), descreve e enumera aspectos que favorecem o aprendizado da criança, assim como enfoca a necessidade de acompanhamento especializado tanto para a criança quanto para o professor que a acompanha:

na escola, principalmente, a professora que acompanha a criança, deve ser bem em assessorada pela fonoaudióloga, que atende, a fim de permitir que esta não sinta receios, mas aja com naturalidade diante dos desafios que surgiram, como o manuseio com o aparelho auditivo, entre outros.

Nessa orientação, devem ser dadas à professora algumas informações como:

- Dar um local para a criança, nas primeiras carteiras, para permitir maior proximidade com a professora e nunca junto à janela para que não seja perturbada por muitos ruídos externos, a fim de que consiga uma maior acuidade auditiva;
 - Ao falar com a criança, procure fazê-lo de frente, sem exageros na articulação, usando um tom normal;
 - Diante de uma tarefa, a professora deve, sempre que possível, dirigir-se individualmente à criança, procurando falar-lhe em frases e nunca em palavras soltas. Estas frases devem ser “filtradas*”, ou seja, frases pequenas, porém completas. Ex.: - pegue a bola azul que está no armário grande da sala de jogos.
- * Frase filtrada: pegue a bola azul.

A escola favorece o desenvolvimento da criança possibilitando sua evolução nas relações de rivalidade, competição, individualidade, percepção de ser diferente dos demais, de aceitar ou não regras, de ser solidário, etc., relações que irão alicerçar seu crescimento e autonomia na fase pré-adolescência.

Para a criança com perda auditiva ou portadora dessas relações são vividas com certo grau de dificuldade por fatores vários que vão desde a fragilizada intervenção ao acentuado preconceito, pois na maioria das vezes a criança no interior da escola perde seu nome próprio e passa a ser conhecido como surdo. Tal fato o incomoda, provocando baixa auto-estima, isolamento e por vezes insatisfação pessoal ao questionar sua surdez.

São também acentuadas as dificuldades de compreensão de conteúdos das diversas disciplinas escolares. Tais dificuldades não devem ser associadas ou interpretadas como sinais de pouca inteligência, mas aos diversos fatores que impossibilitam o processo de aprendizagem dessas crianças, entre eles: vocabulário mínimo, pouca interação, ausência de acompanhamento especializado (professor/aluno).

A pré-adolescência em criança com perda auditivas ou portadora é uma fase da vida que tende a se prolongar mais que nos ouvintes, em decorrência da preocupação e proteção excessiva dos pais, o que vem causar-lhes maior tempo de imaturidade social, dificultando suas relações adolescentes.

Corrêa (2001: 124) explica essa fase adolescência, com as seguintes características:

Ao iniciar-se a adolescência, surgem alterações de conduta, tais como agressividade, inquietação e rebeldia, que são manifestações decorrentes e as mudanças corporais e sentimentos contraditórios a respeito do crescimento e da dificuldade em aceitar a identidade de adulto, pois isso significa, entre tantas outras mudanças, abdicar da irresponsabilidade de própria da infância.

[...]

o adolescente vivencia sentimentos angustiantes frente às perdas:

- do seu corpo infantil: percebe-se mudando fisicamente e tal fato desperta-lhe intenso medo por não saber no que isso implicará em termos de imagem corporal: ficará feio, bonito, alto, baixo, gordo, magro, etc?;
- dos pais da infância: aqueles seres idealizados, perfeitos, maravilhosos e fortes que podiam ajudá-los e livrá-los de qualquer situação difícil são vistos, agora em sua real dimensão humana, frágeis, muitas vezes, até mesmo injusto;
- da identidade infantil: até agora, apesar de identificados como menino ou menina, não havia a necessidade de assumir tais papéis de forma definitiva, pois não havia exigência da responsabilidade frente à sociedade. A necessidade de assumir o papel social de homem ou mulher com suas características individuais e próprias amedronta e angustia.

Normalmente a criança a partir desta fase já está bem adaptada e bem relacionada com a escola a que pertence, sabendo questionar as dúvidas através da linguagem oral ou linguagem de sinais.

Nesta fase é importante que a professora tenha conhecimento e habilidades para lidar com esse aprendiz, principalmente no que diz respeito a linguagem, conforme nos fala Corrêa (2001: 137):

A professora deve saber no que consiste esse atraso de linguagem para poder aceitar o desafio de ajudá-la sempre que necessário. Deve entender que o atraso de linguagem na criança com perda auditiva é semelhante a alguém aprendendo a língua num país estrangeiro, ou seja, diante de palavras que a criança ouvinte sabe o significado na conversação oral ou na leitura, a nossa tem que ser certificada dessa aprendizagem.

A autora descreve ainda sugestões de atividades de como trabalhar a língua portuguesa a partir de estratégias metodológicas diversificadas, como:

- Diante de um texto, a compreensão deve ser verificada a cada parágrafo, a cada frase, e, se possível, a cada palavra;
- Na aprendizagem da gramática, a professora pode se valer de estratégias de perguntas relativas àquela classe gramatical,

Ex.

- substantivo comum: faça a pergunta: O que é isto? (a bola, o lápis).
 - Substantivo próprio: "Quem?" (Paulo, Maria).
 - Adjetivo: faça a pergunta: "Como é?" (alto, baixo).
 - Verbo: faça a pergunta: "Faz o que?" (come, brinca, dorme...).
- A redação pode ser feita, inicialmente, através de dramatização ou figuras em seqüência lógica que ajudarão na organização do pensamento oral e depois escrito. Deve ter ainda estruturação frasal com começo, meio e fim, mesmo que a criança use o assunto de forma mais simples do que o restante da turma.

Esses são relevantes recursos que se tornam importantes para a criança com perda auditiva ou portadora em seu desenvolvimento psíquico, afetivo, cognitivo e social.

O CAMINHO PERCORRIDO

Por compreendermos a pesquisa como extensão de conhecimento que busca revelar particularidades de uma determinada realidade, a importância social e validade que está nos dar como produto final, optamos em fundamentar nossos estudos a partir de uma abordagem qualitativa de enfoque etnográfico, de Lüdke e André.

Ao optarmos pela pesquisa qualitativa com enfoque etnográfico deu-se principalmente porque esta possui características necessárias ao nosso campo em estudo, com caráter hermenêutico, no qual a interpretação dos fatos ou mensagens passariam a assumir um novo (s) significado (s).

Acrescenta-se ainda, que a pesquisa qualitativa vem como uma forma de conhecer o indivíduo e a sociedade, diferenciado das demais até então empregados, pois a mesma busca abordar todos os fatores que cercam e influenciam o indivíduo na relação homem/sociedade, esta nova análise dessa relação é denominada de idealista/subjetiva ou método fenomenológico do conhecimento.

Ressalta-se que estas correntes privilegiam a permanência do pesquisador no universo pesquisados, possibilitando uma melhor compreensão da amplitude conceitual, de forma a entender o sentido que eles dão aos fatos que surge no cotidiano, passando a “ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações sociais” (CHIZOTTI, 1995: 80).

Essas características tornaram a pesquisa qualitativa conhecida também como naturalística ou naturalista, estudando os fenômenos no meio natural, ou seja, em locus. Os resultados são obtidos a partir do instante em que adere à visão holística das relações e interações no ambiente natural, propondo estudar a sociedade constante mudança, vendo o sujeito pesquisado como parte integrante do processo de construção do conhecimento não sendo neutro e seu significado construído nas relações pelos sujeitos. (Lüdke e André, 1986; 17)

No campo de trabalho, de acordo com Lüdke e André (ed. 11), cinco passos são essenciais ao se adotar este tipo de pesquisa.

1 – “A pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento de trabalho (supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que esta sendo investigador.”

2 – “Os dados coletados são predominantemente descritivos.

3 – A preocupação com o processo é maior do que com o produto.

4 – O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

5 – A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (não se pretende negar hipóteses que foram elaboradas previamente, mas pela interação entender o sentido dado ao objeto durante a pesquisa).

Ao elegermos a pesquisa qualitativa buscamos sistematizar um conhecimento de uma dada realidade de forma que esse seja o mais fidedigno possível. Citaremos alguns métodos utilizados na coleta de dados que consideramos mais importantes e que serviram como ponto de partida para esse trabalho, que foram observação, entrevista.

A observação deu-se em duas salas de aula, em uma escola da rede pública de ensino fundamental, a qual chamaremos de Escola Y, localizada na Fl. 16 lote especial, bairro da Nova Marabá, sendo uma sala de ensino regular, com dois alunos inclusos portadores de deficiência auditiva, e uma sala de recursos pedagógicos.

Optamos em participar como observador participante, pois este método permiti que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo sejam revelados ao grupo, o que vem possibilitar o desenvolvimento da pesquisa de forma mais eficaz.

O conteúdo das observações foram coletados num espaço de tempo de 36 horas aulas a partir de registro descritivo das ações professor/aluno no interior das duas salas de aula, que encontram-se em anexos.

Ressaltamos que o tempo de nossa permanência (36hs) *in locu* da pesquisa, contraria os princípios da pesquisa etnográfica segundo Lüdke e André que devem prolongasse pelo tempo mínimo de seis semanas.

Quanto a entrevista envolveu as duas professoras (sala regular e sala de recursos pedagógicos) na qual buscava compreender os seguintes aspectos:

1. Nome.
2. Formação.
3. Experiência profissional.
4. Quais as séries que você foi trabalhar.
5. Como foi sua primeira experiência com alunos inclusos? Qual era a necessidade especial do aluno?
6. Você participou de alguma formação continuada? Qual? Como?
7. Você participou de alguma formação para trabalhar com educação especial? Qual? Como?
8. De que forma a SEMED (Secretaria Municipal de Educação – educação especial – acompanha seu trabalho?
9. Como você se relaciona (discuti, opina) com o professor da sala de aula de recursos? Contribui para seu trabalho de sala de aula?
10. Qual a importância do lúdico em seu cotidiano de sala de aula?

Em relação aos educandos, inicialmente tencionávamos entrevistar e conversar com as mães destes, para maiores esclarecimentos a respeito do problema auditivo, das relações familiares (vínculos primários) da iniciação à escola, enfim da infância da criança, porém as

mães apresentaram justificativas que as impossibilitavam de virem até a escola para esse momento.

Diante da dificuldade apresentada pelas mães, elaboramos a seguinte entrevista semi-estruturada:

ALUNO: _____ **IDADE:** _____

END.: _____

MÃE: _____ até que série você estudou: _____

PAI: _____ até que série você estudou: _____

01. Você fez pré-natal durante a gravidez?
02. Como você percebeu o problema da criança? E quantos anos ele(a) tinha?
03. Quais as providências que a família tomou?
04. Quais as causas do problema?
05. Existe na família outras pessoas com o mesmo problema?
06. Com quantos anos a criança começou a freqüentar a escola?
07. Com quantos anos a criança se alfabetizou? (ler e escrever)
08. Como você percebe o aprendizado de seu(a) filho(a) na escola
09. E na família como vocês se relacionam com ele?
10. O aluno (a) têm acompanhamento especializado (psicológico, fonoaudiólogo, terapeuta) fora da escola?
11. Como você se relaciona com os professores da sala regular?
12. E da sala de recursos pedagógico? (Professora I.)
13. Na sua opinião o trabalho realizado na escola é de qualidade? O que precisa melhorar?

A análise dos dados coletados se dará a partir das observações e entrevistas que envolvem a problemática em questão sob a visão das teorias.

ANALISE DOS DADOS COLETADOS

Teremos como objetivo neste momento rever as teorias que contribuíram a partir de estudos realizados sobre nossa problemática: Qual o papel do lúdico no desenvolvimento afetivo e cognitivo dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais – PNEE's – deficiência auditiva na expressão da linguagem (comunicação).

Inicialmente, precisamos buscar compreender nossa realidade pesquisada a partir das concepções que fundamentam essa pesquisa discutindo-as com as hipóteses previamente elaboradas, as quais poderiam no decorrer da pesquisa mais precisamente na análise dos dados, serem negados ou confirmadas, sem perder de vista os objetivos trocados que subsidiaram essa pesquisa.

Os objetivos específicos traçados buscavam verificar e compreender os seguintes aspectos:

1. verificar a capacitação dos professores para atuarem em sala de aula junto aos PNEE's;
2. compreender como as crianças se manifestam em relação as atividades lúdicas e como se processa a aprendizagem e socialização através das mesmas;
3. conhecer as questões científicas que causam a surdez;
4. perceber se os recursos didáticos utilizados em sala de aula são apropriados para o desenvolvimento dessas crianças.

Em relação ao primeiro objetivo: verificar a capacitação dos professores para atuarem em sala de aula junto aos PNEE's.

As duas professoras que atuam na sala de aula regular com substitutas, as quais chamaremos de professora L e professora M, ao responderem a seguinte pergunta você participou de alguma formação para trabalhar com educação especial? Qual? Como? Responderam que não, apenas participam da formação continuada PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais). Porém a professora L nos informa que participa das aulas administradas em sua sala de aula pela professora da sala de recursos pedagógicos.

A professora L refere-se aos momentos em que a professora da sala de recursos, atua na sala regular explicando em libras algum conteúdo ou atividade que os alunos D. A. não compreendem e que a professora L não têm domínio da linguagem de sinais para explicá-las.

Observa-se desta forma, que em relação a capacitação dos professores para atuarem junto aos D. A. pode-se afirmar que os mesmos não correspondem as necessidades dos alunos, o que naturalmente compromete o processo de ensino – aprendizagem destes.

Quanto ao segundo objetivo: conhecer as questões científicas que causam a surdez.

Estudos de teorias como Vera Regina J. R. Fonseca com a coletânea *Surdez Deficiência Auditiva: a trajetória da infância à idade adulta*; Álvaro Marchesi, *comunicação, Linguagem e Pensamento das crianças surdas*, Jordalina M. Corrêa - *Surdez e Os Fatores que Compõem o Método Áudio + visual da linguagem oral para crianças com Perda Auditiva*, Romeu Sasaki - *Inclusão: construindo uma sociedade para todos e outros*, que antecederam a pesquisa de campo, nos proporcionaram esse momento de conhecimento (ainda que parcial) das causas, e implicações dos portadores de deficiência auditiva e surdez.

As causas sendo diagnosticadas, e o ideal, é que este fato ocorra ainda na maternidade no recém-nascido (não é nossa realidade, pois aqui no Brasil poucas cidades tem a pesquisa neonatal, que são: São Paulo, Santa Catarina, Goiânia, Fortaleza), o tratamento inicia-se imediatamente com a família.

Após esse período, o outro mais provável é aos dois anos quando a família começa a perceber que a criança é indiferente as diversos sons. Existem casos ainda, que o problema só é percebido quando a criança inicia na escola, principalmente na fase pré-escolar.

Essas causas podem originar tanto a surdez/moderada (deficiência auditiva) como a severa/profundo (surdo) e às mais comuns: as gestações e partos complicados, doenças hereditárias, rubéola materna, meningite, caxumba, que correspondem a cerca de 50% do casos.

É importante destacar que o Joint Comittee on Infant Hearing elenca seis critérios para se considerar um bebê de risco para surdez ou deficiente auditivo conforme citado anteriormente.

Vale ressaltar que leituras mais aprofundadas se fazem necessárias para maior conhecimento acerca da problemática em destaque.

No terceiro objetivo, buscávamos compreender como as crianças se manifestam em relação as atividades lúdicas e como se processa a aprendizagem e socialização através dos mesmos.

Quando elaboramos esse objetivo pensávamos poder presenciar um momento de satisfação e de alegria dos alunos ao verem-se diante de atividades que os estimulasse para a resolução e despertasse interesse e interação entre estes.

No entanto, tal fato não realizou-se, pois a professora M sala regular entregou uma atividade de loteria de fatos que poderia ter sido trabalhada em caráter de ludicidade, porém a mesma perdeu sua essência no momento em que a professora M não conseguiu envolver-se, nem envolver seus alunos. A atividade para ter essência lúdica deve ser inicialmente para a professora que a elaborou e esse sentimento deve ser espontâneo, prazeroso, para que possa despertar atenção dos alunos.

É importante registrar que na sala de recursos pedagógicos em outro momento e com outras atividades podemos presenciar fatos que revelaram que os alunos demonstraram entusiasmo frente a propostas lúdicas apresentadas pela professora, a qual explicitaremos tão logo discutamos as hipóteses.

O quarto e último objetivo: perceber se os recursos didáticos utilizados em sala de aula são apropriados para o desenvolvimento dessas crianças.

O que pudemos constatar na sala de aula regular onde os dois alunos são “inclusos” os recursos que observamos foram apenas livro didático, quadro, giz e algumas atividades mimeografadas nada além do descrito.

Na sala de recursos pedagógicos podemos observar e constatar vários jogos: alfabeto móvel, jogos para estimular a linguagem, fantoches, jogos matemáticos, painéis e cartazes fixos na parede com linguagem de sinais (libras), e numeração, porém todos confeccionados pela professora, são utilizados para produção de textos, estimulação da linguagem, resolução de problemas matemáticos, etc., e tais recursos favorecem o desenvolvimento dessas crianças, ainda que de forma precária pois acreditamos que pelas dificuldades que esses alunos apresentam inerentes aos problemas de perda auditiva ou surdez que os limitam no desenvolvimento principalmente de linguagem, a SEMED deveria dar mais atenção a condições de trabalho pedagógico no que se refira aos recursos.

Quanto as hipóteses elas foram elaboradas considerando *a priori* a ludicidade como uma necessidade em qualquer idade e não podendo ser vista apenas como diversão, e sim como promotora do desenvolvimento da aprendizagem, dos aspectos afetivo, social e cultural. Favorecendo ainda, os processos de socialização, comunicação e construção do conhecimento em crianças ditas normais, investigando a importância do lúdico no desenvolvimento da linguagem (comunicação) dos D. A. (deficientes auditivos) e, se o emprego de atividades lúdicas amplia o desenvolvimento dessas crianças. E ainda como perpassa (importância) dos vínculos primários fundamentais para o desenvolvimento da criança portadora ou com deficiência auditiva.

A postura do professor frente ao desafio de lidar com essas crianças em salas regulares, visto que as propostas educacionais não viabilizam esse momento.

Quanto a primeira hipótese ela foi confirmada a partir de dois momentos:

1º momento – A professora da sala de recursos pedagógicos propõe ao aluno F uma atividade para trabalhar a linguagem. Ela colou 12 figuras no quadro que representavam: baú, bolo, boi, bule, batata, abacate, boca, balão, bombom, botão e lata.

A atividade tinha a seguinte proposta: o aluno dramatiza em libras a palavra, em seguida escreve o nome da figura sob a mesma e após, junto com a professora realiza o treino da falar, são muitos e diversificados os movimentos, a participação com interesse, ele tem muitas dificuldades, mas vai aos pouco superando. O aluno começa a interagir com os outros colegas de sala que se comunicavam em sinais dando dicas e a cada acerto havia uma vibração de vitória por parte de todos. Aos poucos ele “falou” todos os nomes (palavras).

2º momento – Foi quando a professora vai trabalhar linguagem com os dois alunos R e F com jogo de boliche, o jogo foi confeccionado com garrafas descartáveis de refrigerantes e, em cada garrafa havia sido colado fonemas. O jogo realizava-se imitando o original, as garrafas eram organizadas em lote de 10 e os alunos ficaram a uma certa distância de mais ou menos 1 ½ m de onde atiraram a bola que deveria acertar as garrafas. As que fossem derrubadas o aluno teria que ler o fonema em voz alta para que todos ouvissem e compreendessem. A regra do jogo era que os outros que já dominam essa etapa não os ajudassem.

Os dois alunos se revezavam cada vez que derrubavam as garrafas e acertaram os sons na fala (fonema). A etapa seguinte do jogo, após terem derrubado todas as garrafas, era reorganizá-las e após derrubadas tentar formar palavras juntando as sílabas representadas nelas ou falar uma palavra iniciada com a sílaba ou que pertencesse à grafia da palavra.

Os dois exemplos escritos acima demonstram como a professora utiliza-se de atividades lúdicas para estimular o trabalho de linguagem e comunicação, bem como superar as dificuldades de aprendizagem e domínio da leitura e da escrita tão presentes em crianças portadora ou deficiente auditiva originadas de fatores como: a competência linguística, o léxico reduzido e a ausência de pistas auditivas, tão significativas para a realização da correspondência entre grafia e fonema. Além de proporcionar ao aprendiz compreender a relação de combinação entre as letras que compõem o alfabeto e juntas criam um sentido, ou seja, a palavra. As palavras, por sua vez, combinam-se e formam outros sentidos, significados

(CORRÊA, 1998: 153), ou seja, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita é preciso ir além do codificar e decodificar.

Pode-se confirmar tanto pelos fatos descritos em relação as atividades elaboradas pela professora da sala de recursos, quanto pela afirmativa de Do Carmo em relação a aprendizagem em leitura e em escrita, que as dificuldades de aprendizagens das crianças deficientes ou com perda auditivas são superadas (gradativamente) a partir do trabalho pedagógico que favorece esse processo, no caso acima a atividade lúdica, amplia o desenvolvimento dessas crianças favorecendo a socialização, comunicação e afetividade.

Em relação a Segunda hipótese: A postura do professor frente ao desafio de lidar com essas crianças em salas regulares; visto que as propostas educacionais não viabilizam esse momento.

A esse respeito, a pesquisa nos revela que o professor da sala de aula regular (naquele momento) não demonstrava segurança e habilidade para lidar junto com as crianças com perda ou deficiência auditiva. Reforça-se esse comentário a afirmação narrada pela mesma: *“Eu não sei me comunicar com eles, sou professora substituta e tenho muitas dificuldades”*.

Outro momento presenciado que revelou a desinformação e falta de habilidades para lidar com os alunos D.A. foi quando a professora encaminhou a atividade de leitura e interpretação do texto do livro de Língua Portuguesa, página 36, cujo título era *Um Mágico*. Primeiro, quando explicou a atividade falou diretamente com os alunos ouvintes, os dois alunos “inclusos” R. e F. ficaram a parte, os dois conversaram em libras e depois ficaram desenhando.

Os outros, ou melhor, alguns alunos, que tinham livro leram o texto e tentaram responder, cerca de 1 hora depois a professora pára de organizar a festa de confraternização e convida os alunos para a correção.

Ela posiciona-se a frente de todos e pede que abram o livro na página 36, a sala esta em desordem. Ela pede novamente e passa em algumas carteiras, como os dois alunos R e F continuaram desenhando ela pediu que o menino (aluno) chamasse o aluno R. O menino bateu

no ombro dele. R olha para o colega e em seguida para a professora guiado pelo gesto do colega.

A professora dirigiu-se para R e disse: - *Você tem que lê*. Ele riu. Parece que não entendeu.

Ela repetiu: *você tem que lê*, apontando com os dois dedos para a ponta de sua língua. Em seguida, aponta para o aluno F e pede que ele o chame. R toca na carteira de F que com um gesto de cabeça e erguendo as sobrancelhas interroga. R faz um gesto em direção à professora. R olha para ela.

A professora pede para o aluno F abrir o livro e ler. Ela fazia gestos com o dedo indicador apontava para os seus olhos (direito e depois esquerdo) e depois para livro aberto.

Ela começa a leitura em voz alta, alguns alunos conseguiam acompanhar, os dois alunos R e F conversavam em libras e fizeram um gesto para mim. “Ela tá doida”, e em seguida continuaram desenhando.

Após a leitura, ela questionou para as crianças. Quem é o autor da história? – Poucos responderam. Então ela disse: terminem de responder, e, dirigiu-se até a carteira dos alunos R. e F., abria o livro deles e começou a leitura em voz moderada e indicando porém de forma incorreta pois ela posicionou-se atrás de carteiras, ou seja, nas costas dos alunos.

A postura mais adequada seria à frente deles, lendo compassado e com clara pronúncia para que os alunos pudessem fazer a leitura labial, uma vez que ela não domina a libras para dramatizar a leitura, ou ainda que ela indicasse a leitura e desse um tempo para que eles lessem e em seguida, respondessem os questionamentos de interpretação, pois os mesmos a professora marcara com o lápis no próprio livro a resposta certa para que os alunos transcrevessem. A atitude da professora frente ao desafio revela a ausência de estratégias metodológicas para desempenhar seu papel pedagógico auxiliando o desenvolvimento dessas crianças, a atitude dos dois alunos, confirma em aspecto desfavorável ao desenvolvimento cognitivo desses aprendizes que Do Carmo (2001; 152) descreve:

[...] algumas dessas crianças são muito passivas, aceitam toda e qualquer informação.

[...] com frequência, a imitação é o recurso cognitivo de que mais lança mão. São cumpridoras de tarefas e, na maioria das vezes, não compreendem o que estão fazendo, tornando-se acima de tudo bons copistas.

A atitude da professora em relação a realização da atividade demonstrou claramente suas limitações ao desafio de lidar com os alunos inclusos, alias diríamos que com todos os alunos, pois não conseguimos perceber o envolvimento dos alunos ouvintes, destacavam-se duas ou três vezes expondo seus pensamentos, suas respostas, as demais tentavam acompanhá-la e perguntavam angustiados – o que eu escrevo na 2ª? Outro dizia – tia repete pra mim.

A professora não atendeu as solicitações dos alunos, pediu para que os alunos transcrevessem em seus cadernos de exercício de interpretação até a hora do lanche, vinte minutos depois todos saíram para o recreio.

Após o lanche, todos retornaram para a sala a professora pediu que os alunos continuassem a transcrever do livro para o caderno a atividade enquanto ela terminava os convites para a festa.

Os alunos R. e F. saíram e foram para a sala de recursos pedagógicos. Lá, a professora olhou no relógio e disse: - já? Pediu o livro e perguntou sobre a tarefa. Eles abriram o livro e mostraram. Ela leu e depois falou para os dois – vocês sabem fazer e não vão embora não. Sentem e respondam.

Em libras dramatizou o texto, discutiu as perguntas de interpretação e depois os dois alunos foram sentar-se com seus livros e começaram a realizar a atividade.

A terceira e última hipótese, verifica como perpassam, (importância) dos vínculos primários, fundamentais para o desenvolvimento afetivo cognitivo da criança iniciados na família/escola.

Ao hipotetizarmos esses aspectos pretendíamos a partir de diálogo aberto com as famílias de nossos dois alunos R e F principalmente a mãe buscar informações, relatos de sua vivência

na infância, seus laços familiares, a descoberta do problema, a iniciação a escola, a gravidez, pré-natal. Enfim, informações tão importantes e significativas para a compreensão de vários aspectos do desenvolvimento da criança com perda ou portadora de deficiência auditiva.

No entanto esse encontro não foi possível, pois ao enviarmos um convite às mães verificando a possibilidade do encontro que aconteceria na escola, elas responderam não ser possível e justificaram afazeres. Cogitamos então, a possibilidade de uma visita domiciliar em dia e hora agendado por elas (mães). Novamente as respostas foram negativas e justificadas pelo compromisso de trabalho diário que não tinham tempo para nos receber.

Assim restornou-nos enviarmos uma questionário com treze perguntas as quais procuramos verificar situações descritas anteriormente, apesar de termos consciência que essa metodologia iria nos roubar a relação de interação entre entrevistador e entrevistado.

Perfil dos Alunos

O aluno F. tem 13 anos, mora com os pais, sua mãe estudou até 4ª série, o pai não estudou. O aluno F. cursa hoje 2ª série 2º ciclo, apresenta perda severa/profunda bilateral provavelmente congênita. O aluno R. tem 14 anos, mora com os pais e os dois cursavam o 2º grau completo. O aluno R. hoje cursa 2ª série do 2º ciclo, apresenta perda severa, bilateral, congênita.

Perguntamos as mães:

01. Você fez o pré-natal durante a gravidez?

Mãe aluno R. respondeu que sim, teve acompanhamento médico sempre, porque a gravidez era de risco.

Mãe aluno F. respondeu apenas sim.

O fato da mãe de R. ter tido uma gravidez de risco, apesar de não sabermos a causa do risco, implica consequências que podem ser a causa do problema de audição de R. porém não podemos afirmar que o problema está presente na fase pré-natal, fase importantíssima para o desenvolvimento da criança no período pós-natal, pois é na fase intra-uterina que se inicia as

primeiras relações linguagem e comunicação (vínculos primários) entre a mãe e o bebê, segundo Almeida/2001.

É sabido que os primeiros contatos da criança com a linguagem (comunicação) se dá no período pré-natal e neo-natal quando do carinho, afeto, diálogo da mãe com o bebê ainda no interior do útero...

A respeito dessa interação primitiva de diálogo entre mãe e bebê tão importante para o desenvolvimento comunicativo em crianças ouvintes, para o bebê com perda auditiva ou portador é uma fase debilitada por vários aspectos, entre eles podemos destacar.

O bebê não teve oportunidade de registrar os sons (principalmente a voz da mãe) em seu ambiente intra-uterina (DE CASPES, 1986) e de reconhecê-la após o nascimento, o que funciona nas crianças ouvintes como um vínculo entre sua vida intra e extra-uterina (ALMEIDA, 44).

Acreditamos que tanto o aluno R. quanto F apresentaram quadro semelhante nessa fase de vida, pois quando perguntamos: como você percebeu o problema da criança? E quantos anos ele(s) tinha?

A mãe de R. respondeu: “um dia percebi que tanto fazia aumentar o volume da televisão como não, para ele não fazia a menor diferença. Ele tinha 2 anos”.

A mãe de f. respondeu com 6 meses.

É comum que os pais, mais precisamente a mãe perceba no bebê um comportamento diferente em relação ao som “fala”, nesta fase (6 meses), pois nos primeiros meses de vida o bebê emite sons ainda inarticulados de sensação de prazer/reconhecer a mãe, de desprazer (fome, sono) em treino bucofonatório que emite sem perceber, e não precisa necessariamente de audição para fazê-lo.

Entre os 6 meses e 8 meses de idade a criança inicia a fase de balbucio propriamente dito. A criança com perda ou deficiência auditiva interrompe essa fase devido a ausência de audição, não conseguir estabelecer o feedback acústico o que vem causar prejuízo no desenvolvimento lingüístico (comunicativo) e aos pouco a criança vai deixando de emitir sons. Esse é um fato que chama atenção dos pais. (CORRÊA, 2001: 58)

A mãe de R. só percebeu o problema quando ele tinha 2 anos, é comum também os pais só perceberem o problema nessa idade e alguns fatores contribuem para essa falta de percepção como: primeiro, a criança fica aos cuidados de uma babá que atribui o seu silêncio a ser “quietinho”; segundo, quando a criança deixa de emitir sons e fica indiferente aos diferentes tipos de sons ao seu redor e, por fim quando a criança inicia a fase pré-escolar e seu comportamento diferente chama a atenção do professor, e/ou ainda a pediatra informada sobre este realiza o teste audiométrico ou encaminha a criança para o otorrino. Verificamos ainda:

3 – Quais as causas do problema? E quais as providências que a família tomou?

Aluno F. as causas o médico nunca falou nada e as providências levar ao médico.

Aluno R. devido, o fato do bebê ser prematuro (suspeita dos pais). As providências *“procuramos um otorrino em Belo Horizonte, fizemos todos os exames necessários para confirmar a surdez”*.

De fato o recém-nascido prematuro de baixo peso (RNB), peso inferior a 1,5 kg ao nascimento é um dos critérios de auto risco para deficiência auditiva definido pelo Joint Committee on Infant Hearing (1994), entre outros.

Não pode-se afirmar se é o caso do aluno R, pois apesar de ter nascido de uma gravidez de risco e ser prematuro, não sabe-se o seu peso ao nascimento, assim como outras informações necessárias para o “diagnostico”.

Quando perguntamos se existem outros casos na família? As duas mães responderam que não.

Quanto a escolarização dessas crianças, perguntamos: com quantos anos a criança começou a freqüentar a escolar?

A mãe do aluno F. respondeu aos 3 anos, e a mãe do aluno R. aos 2 anos quase 3, e um que fato nos chamou muito atenção pais ao perguntarmos: com quantos anos a criança se alfabetizou? (ler e escrever).

A mãe do aluno F. respondeu que com 10 anos, ou seja a criança passou cerca de 7 anos na escola para desenvolver a capacidade de leitura e escrita.

A mãe de R. respondeu – 12 anos o que significa que o aluno R. passou também cerca de quase 10 anos na escola para se alfabetizar.

Sabe-se das dificuldades e limitações desses aprendizes em seus desenvolvimentos cognitivo, mas nos perguntamos: Qual é o papel da escola frente a escolarização dessas crianças?

A esse respeito perguntamos como você percebe o aprendizado do seu (a) filho (a) na escola?

A mãe do aluno F. respondeu melhorando a cada dia. A mãe do aluno R.: quando estou ajudando a fazer as tarefas da escola.

As respostas a cima descritas demonstram um sentimento talvez de conformismo, de ausência de compreensão (não de compromisso) por parte da família. Resignada com a “sorte” da criança e “agradecido” pela oportunidade de vê-lo na escola.

Esse são sentimentos comuns entre pais de crianças deficiente ou portadora o luto, o sentimento de perda que na maioria das vezes permanece durante toda a vida, principalmente quando a família não tem condições financeiras para acompanhamento especializado.

Perguntamos ainda: E na família como vocês se relacionam com ele?

A mãe de F. respondeu muito bem. A mãe de R: bem, nós procuramos sempre ajudá-lo no que for preciso.

A respeito do qual o acompanhamento especializado (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta) fora da escola?

A mãe de F respondeu apenas a educação especial. A mãe de R informou que já teve mais agora não.

Observa-se que os alunos só recebem atenção da sala de educação especial, o que de certa forma é lamentável, pois a presença de orientação de terapeuta(s) para crianças deficientes ou portadora em idade escolar é fundamental.

Assim nos diz Do Carmo (2001; 145): “A intervenção psicopedagógica com crianças surdas ou deficientes auditivas em processo de escolarização orienta-se, principalmente pela busca de melhores recursos para a aprendizagem escolar, etc”.

Além da intervenção psicopedagógica é extremamente necessário a presença de uma equipe interdisciplinar na qual o otorrino é a peça principal dessa equipe, assim como a fonoaudióloga estimulando a linguagem dessas crianças e assessorando o trabalho pedagógico, bem como orientando a família para o desenvolvimento da linguagem oral da criança.

Ao perguntarmos: como você se relaciona com a professora da sala regular?

A mãe do aluno F. responde: bem. A do aluno R. normalmente.

E da sala de recursos pedagógico?

A mãe do aluno F responde: Ela tem me ajudado muito.

A mãe do aluno R.: muito bem, sempre que possível converso com ela a respeito do aprendizado dele.

Conversando com os professores – sala regular e sala de recursos sobre participação da família – mãe, as duas informaram que raríssimas vezes elas vão até a escola. A professora sala de recursos informou que todo final de bimestre ela manda chama-las.

Quando perguntamos: na sua opinião o trabalho realizado na escola é de qualidade? O que precisa melhorar?

A mãe do aluno F. responde “precisa melhorar pelo acompanhamento do médico”.

A mãe do R. diz: *gostaria que tivesse um curso profissionalizante para eles, para que quando sair da escola, já possa ter um local certo para trabalhar, quer dizer um tipo de atividade para descobrir a verdadeira vocação deles.*

As respostas das mães demonstraram que suas preocupações imediatas não estão centradas especificamente no trabalho pedagógico, na qualidade da educação ofertada pela escola.

A mãe do aluno F. preocupa-se basicamente com a necessidade de acompanhamento médico para a criança um problema de cunho de política pública social.

A mãe do R. preocupa-se com o futuro de seu filho, hoje pré-adolescente, amanhã, num futuro bem próximo um homem que como todos os outros terá suas necessidades pessoais e profissionais, e temos que convir com ela, que nossa sociedade discute a inclusão de portadores de necessidades especiais, mas não está preparada (conscientemente) para essa ação.

Através destas perguntas buscávamos verificar e compreender melhor as relações primárias de nossos dois alunos, porém algumas respostas não nos deram a menor informação, são respostas curtas, afirmativa ou negativa, limitadas. Atribui-se esse comportamento a motivos comuns entre as famílias de pessoas surdas ou deficiente que é a não aceitação do fato, a reserva de privacidade (luto), e o outro é a pouca escolaridade não permite expressão maior de linguagem. No entanto, outras respostas, nos deram condições de estabelecer vínculos com a teoria para constatação de fatos pesquisados, relevantes a importância dos vínculos primários tão significativos para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, emocional das crianças de modo geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborarmos esse trabalho tínhamos como objetivo reunir dados através de estudos e pesquisas que nos permitissem compreender a luz de discussões entre teoria e prática as questões relacionadas ao título O Lúdico na Expressão da linguagem (comunicação) dos portadores de deficiência auditiva.

É relevante destacar que essas questões estão relacionadas as hipóteses previamente elaboradas que poderiam no decorrer da pesquisa serem confirmadas ou não e buscavam ainda e principalmente perceber a importância do lúdico como proposta metodológica do cotidiano escolar para o desenvolvimento afetivo e cognitivo dos portadores de necessidades educativas especiais, deficiência auditiva na expressão da linguagem (comunicação) sem perder de vista os objetivos.

Buscamos ainda investigar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, agentes mediadoras no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças contribuem para ampliar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e comunicativo. Verificamos também, a postura da professora frente ao desafio de lidar com essas crianças, assim como a importância dos vínculos primários tão fundamentais para o desenvolvimento da criança.

A complexidade da pesquisa exigiu um embasamento teórico que norteasse nossos estudos para que pudéssemos ser o mais fidedignos possível na análise dos dados obtidos e tivéssemos como resultado um conhecimento científico que possa contribuir no desenvolvimento dessas

crianças, e nortear o trabalho pedagógico de professores que atuam juntos as crianças surdas ou portadoras.

Considerando que a pesquisa volta-se para a análise das experiências coletadas em campo (diversas ambientes em que os alunos interagem) alegamos como referencial teórico as obras de Álvaro Marchesi: comunicação, linguagem e Pensamento das crianças surdas, a coletânea organizada por Vera Regina J. R. Fonseca Surdez e Deficiência auditiva: a trajetória da infância a idade adulta, que a partir da psicanálise e de sua teoria do desenvolvimento emocional contribuem significativamente para esse estudo.

Outras contribuições teóricas foram acrescentadas como as obras Surdez e os Fatores que compõem o Método Áudio + visual da linguagem Oral para crianças com perdas auditivas de Jordelina Montalvão Corrêa; Inclusão: Construindo uma sociedade para todos de Romeu Sasaki.

Dentre as hipóteses que elegemos é importante destacar que a fundamentação teórica correspondeu a nossa expectativa de respostas e compreensão dos dados que nos foram negados em um ambiente e confirmados em outro, ou seja, sala de recursos pedagógico e sala de ensino regular, considerando a complexidade e a realidade do locus da pesquisa.

Assim, nossa primeira hipótese: A importância do lúdico no desenvolvimento da linguagem (comunicação dos portadores de deficiência auditiva e, ainda se o emprego de atividades lúdicas amplia o desenvolvimento dessas crianças, foi comprovada na sala de recursos pedagógicos e negada na sala regular.

A atividade proposta foi o jogo de boliche trabalhando a linguagem e as situações de aprendizagem ocorridas na sala de recursos comprovam essa hipótese (atividade descrita anteriormente na análise), pois a professora desta sala trabalha as atividades lúdicas com prazer, alegria, envolvida e envolvendo os alunos, o que favorece a autoconfiança desses alunos que apresentam limitações em suas relações de comunicação.

À atividade envolvida professora e alunos e todos pareciam estar bem a vontade principalmente os dois alunos R. e F. que participaram ativamente da proposta e os outros

como espectadores participantes, pois junto com a professora, dando dicas, corrigindo a fala sempre que necessário. Essa correção por parte da professora ou dos colegas não as enibias.

A atitude da professora demonstra o quanto é importante trabalhar a ludicidade ampliando o desenvolvimento afetivo, cognitivo e a comunicação dessas crianças.

A citação acima confirma o que Corrêa (2201: 38) conclue a respeito do brincar e da postura do adulto em relação a criança surda ou deficiente auditiva.

É muito difícil para a crianças portadora ou deficiente desenvolver o brincar e torna-se tarefa dos adultos que a rodeiam incentivá-lo, brincando com ela e propiciando-lhe contato com crianças ouvintes da mesma faixa etária, que naturalmente a incluirão em seus folguedos.

É importante frisar que no momento dessa atividade os alunos estavam em contato com crianças ouvintes e sim com suas figuras, no entanto, em outro momento, na sala da 2ª série do 2º ciclo, do turno da manhã tivemos oportunidade de apreciarmos outra atividade realizada pela professora J. da sala de recursos junto com todos os alunos D.A. realizando a seguinte tarefa.

A professora titular da classe faltou, a vice-diretora convidou a professora J. (sala de recursos) para substituí-la.

Eram 08:30 h da manhã, nos deslocamos para a sala, eu a professora J. e 10 alunos da classe de recursos.

Na sala estavam 13 alunos, sendo 7 meninos e 6 meninas. A professora chegou e cumprimentou a todos.

E todos ficaram muito animados, correram, uns abraçaram a professora outros, os alunos. Parecia em reencontra muito bem. A professora organizou junto com os alunos D. A. as carteiras em um grande círculo. Em seguida os alunos abriram um grande lona (espécie cartaz), o qual tinha pintado todos os sinais em libras e as letras do alfabeto correspondente, bem como os números em outro.

Após fixar no quadro, iniciamos um exercício de relaxamento nas mãos, braços e dedos, várias vezes, antes de iniciarmos a atividade do alfabeto dramatizado em libras que teve a seguinte seqüência: os alunos professora dramatiza de:

A a E - F e J → A a J

I a P - → A a P

Q a V - → A a V

V a K - → A a K

W → A a W

Todos os alunos participavam e na maioria quase todos já dominam os sinais correspondentes as letras, os outros alunos acompanhariam as crianças em seus cativos orientando a posição correta da lição e dos dedos.

Em seguida, todos os alunos iam ao quadro escreviam seu nome e dramatizavam em libras. Eles estavam descontraídos e muito animados conversavam com os D.A. sobre suas dúvidas a respeito dos sinais. A professora um pouco afastada, na lateral do quadro acompanhava a aula que seus alunos realizavam.

Depois que todos realizaram a atividade fomos (me incluo atendendo solicitação da professora, para que todos participem e nenhum aluno se sinta inibido) estudar a família: pai, mãe, avô, avó, irmãos, títo, títia, e depois os números. A aula terminou as 10:00 horas, hora do lanche quando os alunos foram dispensados.

A citação acima demonstra como o lúdico favorece o desenvolvimento dos aprendizes e amplia a socialização e a autoconfiança dos alunos, ainda que para os D.A. fosse apenas uma atividade rotineira foi no entanto para os alunos da sala regular era um conhecimento novo, uma maneira diferente de comunicação e aprendizado um momento significativo para eles, pois proporcionou ir além das fronteiras da sala de aula.

A partir das observações descritas, conclui-se que a professora I. trabalha envolvendo os seus alunos, respeitando suas limitações, mais acima de tudo valorizando suas habilidades, rompendo a barreira do preconceito dando-lhes condições de se perceberem diferentes, porém competentes tanto quanto os ouvintes.

Observou-se ainda que havia uma relação de amizade e respeito profundo entre ambos (professora e aluno) o que enriquece a confiabilidade do aluno em seu potencial, pois em momento algum são tratados com “coitadinhos”. Essa postura de equilíbrio da professora I. favorece amplamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Atitude oposta apresentou a professora M. da sala regular, nossa segunda hipótese: a postura da professora frente ao desafio de lidar com essas crianças em salas regulares, visto que as propostas educacionais não viabilizam esse momento.

Sim, é verdade que as propostas educacionais, não viabilizam esse momento, e é lamentável admitir e presenciar que os alunos “inclusos” nas salas regulares estão de certa forma e ainda segregados.

Nossa afirmativa baseia-se na postura professora M. em lidar com eles, na falta de acompanhamento pedagógico por parte da educação especial e principalmente pela falta de “querer” de “fazer” da professora. Respeitamos suas dificuldades e limitações em lidar com os D. A. e entendemos que essas são causadas pela falta de formação continuada, de acompanhamento especializado (pedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo), o que compromete o trabalho pedagógico, o processo de ensino-aprendizagem e o desestímulo dos alunos.

Em relação aos vínculos primários, nossas conclusões um tanto quanto limitadas devido não nos ser possível o contato direto com a família, as informações que obtivemos todas são relevantes mas restritas. A partir do contato direto que mantivemos com os alunos e as observações realizadas com F. e R. nos demonstraram que os dois alunos são pré-adolescentes (F. – 13 anos e R. – 14 anos) tranquilos, afetuosos, conseguem interagir com naturalidade com os iguais e com certa dificuldade comunicativa com os ouvintes, pela ausência da fala mas sem constrangimento por ser diferente.

Segundo a professora I. as mães dos dois alunos são muito carinhosas com eles e os tratam com respeito, agem com naturalidade em relação ao problema, sem bajulações, e esse é um fator preponderante para a formação da personalidade e a autonomia dessas crianças: o equilíbrio emocional do pais.

Os estudos e observações realizados destacamos como pontos relevantes:

A educação especial – responsável pelo atendimento ao portador de necessidades educativas especiais, no que se refere ao atendimento de alunos com perda ou deficiência auditiva (vale ressaltar que nos referimos apenas a realidade observada por nós) não corresponde as necessidades de assessoramento pedagógico subsidiando o trabalho e o apoio complementar em salas de ensino regular e de recursos;

Os professores – da sala de ensino regular necessita participar de formação continuada seminários, oficinas pedagógicas para acompanhamento especializado para lidar com crianças portadoras de necessidades educativas especiais com mais segurança e dinamismo.

Da sala de recursos apesar de seu trabalho dinâmico necessita de mais recursos pedagógicos e materiais, assim com assessoramento pedagógico especializado (fonoaudiólogo, pedagogo, psicólogo), e espaço físico mais adequado com conforto que possibilite sua locomoção e de seus alunos.

A inclusão – discute-se inclusão em Marabá a cerca de 4 anos, seguramente a 2 anos implantou-se a inclusão de alunos especiais em salas regulares e, já havia naquele momento projeto pedagógico que assessorava os professores através acompanhamento do supervisor e equipe. Hoje, não conseguimos perceber esse trabalho, e segundo os professores a mais de 2 meses não recebem o apoio do supervisor, estando a comunicação com o secretária a encargo de relatórios.

A esse respeito vale ressaltar um dos trechos da Declaração de Salamanca a respeito de inclusão.

Capacitar escolas comuns para atender todos os alunos, em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais [...] O princípio da inclusão consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda as necessidades especiais.

Sala de apoio – recursos: a sala de apoio destina-se a auxiliar todo e qualquer aluno com dificuldade de aprendizagem mais visíveis bem como a alfabetização e o trabalho com linguagem de sinais e estimulação da linguagem oral. Vale ressaltar que a sala de apoio se constitui em um espaço socializador, o que a difere de uma sala de recuperação.

Esta sala é composta com recursos (o ideal) como os aparelhos que vão favorecer e estimular a aprendizagem, com material concreto pedagógico como: jogos didáticos, cartazes, livros, revistas, objetos, etc. todo material que possa favorecer o aprendizado do aluno a partir de um cronograma estabelecido pelo professor.

A ludicidade – quando utilizada como recurso pedagógico auxilia na aprendizagem da linguagem do aluno, da fala, cognição, coordenação motora, esquema corporal, formas, sons, lateralidade, amplia a socialização, afetividade e etc., ou seja, cria possibilidades de desenvolver o que é essencial para seu aprendizado, mas depende da proposta e ação pedagógica. Entendemos que a essência da ação reside nos objetivos que se quer alcançar.

É importante frisar que percebemos o lúdico como a representação voluntária da satisfação, do prazer, da alegria e descontração da ação de brincar, uma atividade para ser lúdico precisa necessariamente envolver e despertar a atenção dos alunos (grifo nosso).

Contudo, não se pode perder de vista que, a ludicidade que chama a atenção do professor pode não ter o menor significado para o aluno. Assim reforça-se a necessidade de objetivos claros e definidos para a realização da proposta.

Portanto, concluímos que a falta de objetivos por parte da professora M. comprometia o desenvolvimento da atividade, o envolvimento dos alunos e a aprendizagem.

Linguagem (comunicação) – os caminhos trilhados para a realização desse trabalho nos permitiram perceber a amplitude e o desenvolvimento da linguagem em crianças com perda auditiva ou portadoras de deficiência auditiva, e a importância que nós ouvintes atribuímos a oralidade para a comunicação.

Considerando que a linguagem se constitui na interação com outros sujeitos e a comunicação se dá pelo ato da fala para ouvintes e transmissão de uma mensagem, percebeu-se que os alunos DA desenvolvem um nível de linguagem e comunicação que lhes permite interagir, compreender e dar significados ao mundo que o cerca, que seja em linguagem de sinais, hoje reconhecida mundialmente como a língua materna, ou em linguagem bimodal.

Na interação entre ouvinte e portador de perda ou necessidades, nossa compreensão é mínima frente a grande habilidade e conhecimento que eles detêm em nos compreender através da leitura labial ou fisionômica, corporeidade ou ainda nos resíduos auditivos.

A educação – como promotora da formação da cidadania, do homem consciente de seu papel social, significa que a escola deve ensinar valores morais imbuídos em seus currículo que compreendam a ética e, esta a partir de suas normas e regras passa integrar esse sujeito no mundo real da competição e da conquista, cenário da sociedade capitalista.

A inclusão da criança surda ou portadora exige como condição básica projeto de educação que considere e respeite a presença de todos os seus alunos, ouvintes ou com necessidades especiais sem perder de vista suas necessidades educacionais.

A análise nos permite elencar algumas sugestões de atividade que podem contribuir para a prática do cotidiano escolar, assim como favorecer a relação de ensino/aprendizagem.

Decisão sobre o sistema lingüístico que será utilizado com os alunos DA e os ouvintes, principalmente para sala regular no qual existem alunos inclusos, o sistema de comunicação deve favorecer a continuidade da educação no que se refere aos conteúdos curriculares e a comunicação entre professor e alunos.

O professor ao falar com a criança, com perda ou portadora, procura fazê-lo ou frente, sem exageros na articulação, usando sempre um tom normal.

Estabelecer critérios flexíveis para adaptações curriculares pertinentes a avaliação do processo de aprendizagem.

Planejamento de atividades recreativa que possibilitem a interação social das crianças ouvintes com as DA e atividades lúdicas com objetivos claros e definidos que estejam ao alcance dos alunos motivando-os para a realização.

Apresentar atividade com linguagem compreensível ao nível das crianças (libras ou língua portuguesa). Concluímos diante do exposto que consideramos essa pesquisa valiosa quando buscamos verificar as possibilidades de analisar as experiências de aprendizagens e comunicação dos alunos com perda de deficiência auditiva através da ludicidade.

Reconhecemos que as reformas de leis e bases educacionais ainda não são parâmetro suficientes para abarcar a educação necessária aos Portadores de Necessidades Educativas Especiais e, estendemos essa visão as discussões acadêmicas/curso de graduação tão limitadas a cerca de um segmento educacional complexo e expressivo por suas peculiaridades, e que merece reflexão e um reconstruir pedagógico.

Desta forma, cabe a nós educadores, iniciarmos esse repensar e reconstruir pedagógico consciente de que as dificuldades e limitações não estão centradas apenas no aprendiz com perda ou portador, mas em um projeto educacional que contemple suas reais necessidades educacionais, sociais, já mencionadas.

Temos clareza que esta pesquisa não responde todas as questões imbuidas no processo de aprendizagem dessas crianças, esperamos poder contribuir a partir desta na prática de professores resignificando a importância do lúdico no desenvolvimento da linguagem e comunicação desses alunos, e ainda colaborar para uma redimensionamento de projetos educacionais voltados para o desenvolvimento do alunado, visto que, percebe-se quanto se faz necessário essas mudanças em nosso cotidiano escolar tomando por base a realidade investigada em uma escola da rede pública de Marabá.

REFERÊNCIAL BIBLIOGRÁFICO

FONSECA, Vera Regina J. M. (org.). *Surdez e Deficiência Auditiva: a trajetória da infância à idade adulta*. 1ª. Ed. Casa do psicólogo livraria e editora, São Paulo, 2001.

COLL, Cesar, PALÁCIOS, Jesus, MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Editora ARTMED. Vol. 3, Porto Alegre, 1995.

CORRÊA, Jordelina Montalvão. *Surdez e os fatores que compõem o método Áudio + Visual da linguagem Oral para crianças com Perda Auditiva*. ATENEU, Rio de Janeiro, 2001.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil História e Políticas Públicas*. 3ª. Ed. Editora Cortez, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 2ª. Ed. editora WVA, Rio de Janeiro, 2001.

MEC – Secretaria de Educação a Distância. *Deficiência Auditiva*. 2001.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa Qualitativa: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação/Pa: cartilha paraense de sinais.

MEC – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – Brasília, 2000.

MEC – LDB/9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 2000.

OBRAS CONSULTADAS

LA TAILLE, Jues de La, OLIVEIRA, Marta Koll de & DANTAS, Heloisa. *Piaget, Vygotsky – Wallon: teorias Psicogenéticas em discussão* – São Paulo, Summus, 1992.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação*. 4ª. Ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, 1997.

QUADROS, Ronice Müller. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. ARTMED. Porto Alegre, 1997.

HUIZINGA, Johom: Homo Ludens. *O jogo como elemento da cultura*. Editora perspectiva. São Paulo, 1996.

SKLLAR, Carlos (org.). *Educação e Exclusão – abordagens sócio – antropológicas em Educação Especial*. 2ª. Ed. Editora Mediação. Porto Alegre, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na Escola das diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2ª. Ed. ARTMED. Porto Alegre, 2001.

DORAN, Roland & PAROT, Françoise: *Dicionário de Psicologia*. Editora Ática. São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Martins fontes, São Paulo, 1987.

FERNANDES, Eulalia – Sec. de Educação de Goiânia/*Superintendência de Ed. Especial:*
Surdez, linguagem e Inclusão (apostila).

ANEXOS

OBSERVAÇÕES

1º DIA DE OBSERVAÇÃO

Cheguei às 14 horas na escola Y, localizada na folha 16 lote especial, me dirigir a sala de recursos pedagógicos pedi licença, entrei e cumprimentei todos, conversei com a professora e expliquei o meu objetivo em relação ao trabalho e tempo de permanência que ficaria com eles. A professora conversou e explicou a eles sobre meu trabalho eles fizeram sinal de OK, e deram boas vindas, aliás eu já não sou estranhas para eles devido as várias vezes em que estivemos juntos na escola e em outros ambientes.

Em seguida, fomos eu e a professora até a sala do 2º grau (1ª e 2ª série) conversar e me apresentar para a professora daquela sala. Repetimos no gesto pedimos licença, saudamos todos com “Boa Tarde”, a professora me apresentou a outra professora e em seguida, eu me apresentei para as crianças, estavam em sala os dois alunos inclusos e mais 17 crianças.

Logo em seguida chegou a hora do lanche, as crianças saíram da sala em fila organizada pela professora e logo todos correram em direção ao balcão do lanche. Eu sai conversando com a professora que me falou um pouco viroso – Eu não sei me comunicar com eles sou professora substituta e tenho muitas dificuldades em lidar com eles. Nesse momento chegamos a sala dos professores, em fim para a sala de recursos e ela entra na sala dos professores.

Na sala de recursos estavam todos reunidos, conversando (libras), rindo e landrado. É muito interessante que na hora do lanche todos os alunos D.A. se reúnem na sala de recursos. Eles não usam outro espaço.

Retornamos às 16:30 horas, a professoras da sala de recursos reunio todos os alunos e foram para o Cine Marrocos ensaiar coreografia de uma dança para uma apresentação de um evento.

Eu me despedi e sai junto com eles.

2º DIA DE OBSERVAÇÃO

SALA DE RECURSOS PEDAGÓGICOS

A aula teve início às 07: 40 horas, estavam presentes 5 alunos sendo:

- um aluno da 5ª série (H)
- um aluno da 2ª série (F)
- dois alunos da 3ª série (T e E)
- um aluno da 7ª série (P)

A professora pede que os alunos se acalme, pois ela vai sentar com cada um para rever os assuntos da prova.

O aluno da 5ª série estuda língua portuguesa ela sentou a sua frente e explicou a matéria no livro e o aluno começou a fazer a tarefa de revisão. O aluno da 7ª série tinha que fazer um trabalho de ciências e estudar alguns assuntos do caderno. Ele estava nervoso e inquieto e dizia (em libras) que não dava tempo. A professora o acalmou e ele começou fazendo o trabalho.

Os alunos da 3ª série estudavam matemática para uma prova que fariam no dia seguinte.

Após acompanhar individualmente cada aluno, lendo com eles perguntando e tranquilizando-os em suas atividades a professora dirigi-se para o aluno da 2ª série aluno R. e F. pediu que pegasse uma caixa no armário. Da caixa retirou 12 figuras, com a ajuda de um

aluno colar as figuras em duas colunas no quadro, sendo elas: baú, bola, boi, bule, batata, abacate, boca, balão, bombom. Botão, bota.

1ª figura – o aluno escreveu balu, leu, apagou, escreveu novamente baul. A professora pede que ele leia. Ele leu em libras e em seguida leu junto com a professora e apagou e escreveu correto baú, rindo por ter escrito errado.

A fala a professora repetiu 3 vezes a palavra lendo e pronunciando devagar. Em seguida, ela colocou a mão dele em sua garganta e falou devagar para que ele tivesse a vibração sonora das cordas vocais depois repetiu o gesto na garganta do próprio aluno, em seguida colocou a mão do aluno em sua bochecha e novamente repetiu 3 vezes dramatizando.

2ª figura – bola a professora dramatiza o nome da figura, o aluno fala e escreve correto. Ela repete o gesto com a mão na garganta e depois na bochecha e ele repete várias vezes. O aluno ficou muito alegre por ter acertado.

3ª figura – boi ele escreveu baú, olhou, apagou e corrigiu sorrindo escreveu boi – leu e repetiu com o mesmo gesto mão na garganta e bochecha, primeiro na da professora e depois na dele, em seguida dramatiza.

4ª figura – bulé – ele escreveu bulu, a professora em libras questiona e leu compassadamente e depois dramatizou cada signo. Ele apagou escreveu cada letra e em seguida pronunciou as sílabas e leu com os mesmos gestos com a mão na garganta e bochecha.

Em seguida a professora escreveu a família silábica ba – be – bi – bo – bu e juntos dramatizavam, liam e repetiam.

5ª figura – batata o aluno não teve dificuldades na escrita, porém, não conseguia “falar” tata. A professora repetiu o gesto da mão do aluno em sua garganta (dele), em seguida dele, falava devagar de frente para ele para que este fizesse a leitura labial em seguida colocou a mão do aluno em frente a boca dele para que sentisse a força do ar na pronúncia. Ele conseguiu com muito esforço repetir batata.

6ª figura – boca o aluno escreveu sem dificuldades, mas não conseguiu pronunciar o “ca” (fonema). A professora repetiu os mesmo gestos mão na garganta, na bochecha (lado direito e lado esquerdo) depois apertou o nariz do aluno para que este percebesse o ar que sai pela boca, e chamou a atenção para a posição da língua ao pronunciar o “ca”. Depois de todos esses exercícios o aluno leu e repetiu boca.

7ª figura – abacate o aluno só conseguiu escreve com a ajuda da professora que dramatizava o nome e em libras gestos de cada signo ele escreveu não conseguiu ler. A professora separou a palavra em sílabas a/ba/ca/te e juntos pronunciaram repetidas vezes com os mesmos gestos. A sílaba “te” foi muito difícil, foi preciso a professora escrever a família silábica em uma disposição bem interessante prolongando a perna do ‘t’ até a vogal:

ta	ti	
te	to	tu

Com muito esforço mais bastante descontraído o aluno conseguiu com dificuldades “ler” conjuntamente com a professor.

8ª figura – balão o aluno não conseguiu escrever, a professora dramatizou, o aluno escreveu cada letra da sílaba “lão” é foi muito difícil pronunciar. Os gestos foram repetidos várias vezes mão na garganta, na bochecha (lado direito – esquerdo) no nariz. O aluno ria descontraído pelas descobertas das vibrações e com muito esforço pronunciou “balão” e repetiu várias vezes.

9ª figura – bala o aluno escreveu corretamente, dramatizou e pronunciou corretamente com poucas dificuldades.

10ª figura – botão o aluno só escreveu a Segunda sílaba com o auxílio da professora dramatizando e representando em libras cada signo da sílaba “tão), em seguida repetiu os gestos até o aluno conseguir pronunciar.

11ª figura – bola ele escreveu, dramatizou e pronunciou sem muitas dificuldades.

12ª figura – bota o aluno escreve, dramatiza e lê sem dificuldades.

No final da atividade o aluno leu todas as palavras e satisfeito, sentou-se em seu lugar pegou o caderno e foi escrever todas as palavras.

Chegou a hora do intervalo, todos saíram para pegar o lanche, passaram-se talvez 10 minutos e já estavam de volta na sala.

Após o lanche o aluno retomou sua escrita no caderno, a professora foi orientar outro aluno em suas atividades de geografia (7ª série) desenho do mapa do Pará.

Ao terminarem suas atividades, os alunos apresentaram palavras novas em seu vocabulário para treinarem em libras, foram elas inteligente, calado, calmo, passear sonhar. Junto com a professora eles dramatizaram em libras as novas palavras.

A aula encerrou às 11:00 horas.

3º DIA DE OBSERVAÇÃO

Sala regular 2º ciclo (2ª série) às 14:30 horas. A professora titular está de licença médica e uma substituta rege a classe, ou melhor deveria estar regendo, no entanto havia uma outra substituta da substituta em sala.

Nesta tarde haviam 23 alunos, sendo 16 meninos e 7 meninas, a professora iniciou a aula fazendo a chamada. Em seguida distribui em atividade mimeografada de língua portuguesa para todas as crianças. Ela não lê, não explica nada, simplesmente entrega, senta-se no lugar e faz algumas anotações.

As crianças estão todas muito agitadas falam muito alto, poucos tentam realizar a atividade que tem a seguinte proposta:

1º leia e ordene as palavras e escreva corretamente.

Ex.:

Do – sol – da = _____

Bla – nu – do = _____

A proposta tinha sugestão de dez palavras. A 2ª questão era similar à primeira, pedia também que ordenasse as sílabas formando palavras.

As crianças não se envolviam com a atividade, poucos tentaram pôem sem êxito.

Os dois alunos D.A. desenhavam livremente, não tentaram realizar.

São 16:00 horas saímos para o lanche e só retornamos às 16:30 horas.

Antes de sairmos a professora recolheu todos as tarefas das crianças, alguns diziam: tia eu ainda não fiz. Ela respondeu: não tem importância.

No intervalo no corredor me aproximei para conversar com ela. Ela na defesa foi logo dizendo: Eu não sei me comunicar com eles, não sei falar com eles. Eu só estou substituindo minha amiga que esta estudando para uma prova, e apressou o passo passando a minha frente.

Na hora em que as crianças retornaram do lanche, ela distribuiu outra tarefa, agora de matemática. As crianças receberam tentaram ler e compreender sem nenhuma explicação ela sentou-se a sua cadeira enquanto os alunos começaram a formar grupinhos de brincadeiras, quatro alunos pegaram uma pedra de tamanho razoável e fizeram um “campo” no fundo da sala e começaram a jogar. O jogo está bem animado, teve gol e torcida, até o momento em que a bola acertou o camelo de um torcedor que gritou de cor chamou a tia dizendo que tinha sido atingido por uma pedra. Parece que só naquele momento, a professora se deu conta que tinha um jogo na sala.

Outros alunos brincavam de “carro” com um pedaço de pau da carteira os meninos pintavam contentes o desenho da atividade, assim com os dois alunos incluso, entregavam-se ao prazer de dar vida com as cores ao desenho.

Eu estava sentada no lado deles e os observava, o F olhou-me e fez um gesto se estava bonito, eu levantei o dedo polegar em sinal afirmativo, e realmente estava bonito ser pintura, o R agora desenvolve figuras geométricas com régua e esquadros.

Eu fiz gestos com as mãos e perguntei você não vai fazer? Ele respondeu que não sabia. Eu resolvi ajudá-lo na busca de verificar sua compreensão a cerca da atividade que tinha a seguinte proposta loteria de fotos na 1ª coluna: fatos com anos – 15 sugestões de adição e subtração Ex.: $(6 + 6)$, $(12 - 6)$ etc., a 2ª ordem... anexo. A seguinte questão envolvia problema com subtração: Eu pedi que ele lesse. Ele leu, perguntei se compreendeu, com gesto com a cabeça e sorrindo disse que sim. Eu pedi então faz. Ele pegou a caneta e escreveu a sentença $9 - 7 = 3$. Eu chamei atenção para os números e fiz o valor correspondente com os dedos da mão $9 - 7 = 2$. Ele sorriu, apagou o 3 e escreveu 2. Eu mostrei que as outras questões eram semelhantes. Ele olhou bem, leu e riu que sim, e começou a fazer.

O R continuava desenhando, a professora se aproximou muito insegura, bateu no canto da carteira, ele a olhou. Ela disse: não vai fazer? Ele balançou a cabeça não. Baixou a cabeça. Ela insistiu bateu novamente e disse: Você tem que fazer, e tirou a folha de dentro do caderno dele e colocou sobre o desenho que ele fazia. Ela não fez grosseria foi delicada, mas ele não gostou. Ela repetia com a mão direita gesto de escrever para ele pedindo que fizesse. Nesse momento surgiu uma briga entre dois garotos e mais dois vieram separar, foi uma grande briga, a professora pediu que todos sentassem e começou a recolher as tarefas sem que as crianças tivessem respondido. Os dois alunos inclusos pegassem seu material e saíram e os acompanhei, eles foram para sala de recursos e quando chegaram lá disseram para a professora que a outra professora só queria um aluno se destaca responde o seu e sai passando nas outras carteiras dizendo a resposta, alugar seus ouvidos quando está perguntou olhando para o relógio já? Todos riram com o que eles disseram.

Já eram mais de 17:00 horas e os outros já terminavam suas atividades. A professora da sala de recurso pediu a tarefa para ver e disse você sabe fazer, eu quero que vocês respondam e tragam amanhã, os dois disseram que sim.

Ela virou para mim e falou. Eu ficou muito triste com isso para que eles quase não respondem nada com a outra professora.

Conversamos sobre o acompanhamento da SEMED/Supervisor, fonoaudióloga, ela reclamou da ausência, do apoio e de materiais que possam contribuir com seu trabalho.

Eu também fiquei decepcionada pois acreditava que a atividade de matemática iria ser resolvida em dupla, ou grupo em fim com dinamismo e ludicidade pois se tratava de um jogo lotérico que poderia ter sido trabalhado envolvendo todos os alunos, inclusive os D.A. em um momento de aprendizagem bem proveitoso.

4º DIA DE OBSERVAÇÃO

A aula iniciou às 08:30 horas na sala de recursos, a professora cumprimentou todos os alunos presentes em seguida verificou quais as atividades que eles tinham para estudar. A vice-diretora chegou, pediu licença e solicitou que a professora I. da sala de recursos fosse para a sala da 2ª série pois a professora titular faltou.

Nos deslocamos para a outra, sala eu a professora I. e 10 alunos portadores ou com perda auditiva.

Chegamos na sala a professora falou com os alunos que iam estudar linguagem de sinais – libras, as crianças ficaram muito alegres e agitadas. A professora junto com os alunos D.A. organizaram as carteiras em um grande vínculo. Enquanto dois alunos fixavam no quadro um lava grande no qual estava pintado o alfabeto e os sinais correspondentes a cada letra, assim como os números de 0 a 9, a professora junto com os outros alunos e as crianças faziam exercícios de relaxamento com as mãos braços e dedos, várias vezes.

Em seguida os alunos D.A. dramatizavam em libras o alfabeto na seguinte ordem:

De A a E

De F a J → de A a J

De I a P → de A a P

De Q a U → de A a U

De U a K → de A a K

De W → de A a W

Esse foi um momento muito animado e participativo por todos os alunos que em sua maioria já dominavam os gestos.

Em seguida cada criança ia até o quadro escreve seu nome e faz a dramatização em libras, estavam presentes os alunos D., F., B., E., Ig., V., Gr., Gl., Am., Mat., An., Mai., e Já., ou seja, 7 meninos e 6 meninas. A atitude foi realizado com muito dinamismo, os alunos DA. eram os “professores” a professora I. ficou um pouco afastada enquanto seus alunos orientavam as crianças nos gestos e todos participavam com desenvoltura e alegres por já conhecer muitos sinais.

Quando todos participaram, iniciaram o mesmo trabalho com os números e depois cada aluno representava sua idade em libras.

Após essa tarefa a professora parabenizou todos e informou – agora vamos aprender em libras os membros da família e começou com os gestos que representavam família, pai, mãe, avô, avó, irmãos, titio, titia.

Novamente todos repetiram os gestos.

Já eram 10:00 horas a vice-diretora chegou e avisou que após o lanche todos podiam ir embora. Apenas duas meninas e um menino ficaram pois os pais viriam buscá-los.

Após o lanche na sala de recursos a professora começou a orientar as atividades dos alunos D.A. que estavam com ela.

Às 11:10 horas pedi licença e me retirei.

5º DIA DE OBSERVAÇÃO

21 alunos – professora: M.

A aula iniciou com a chamada em seguida a professora pediu que os alunos copiassem uma atividade do livro de Língua Portuguesa página 36. Um mágico, os alunos que tinham livro

começaram a escrever, os outros brincavam, conversavam, e alguns permaneciam sentados desatentos.

A professora organizava calmamente a festa de confraternização da turma prevista para o dia 17/12.

Às 15:00 horas ela parou de distribuir os convites e convidou a turma para corrigir a tarefa.

Ela se dirigiu para o R e disse: você tem que lê apontando com os 2 dedos para a ponta de sua língua exposta para o aluno. Ela pede para o Francisco olha para o livro novamente aponta do olho direito para a página do livro.

Ela começa a leitura poucos alunos acompanham – nossos 2 alunos estão conversando em libras e ficam completamente isolados.

Ela pergunta quem é o autor da história. Eles não compreendem. Ela vai até a carteira deles e se aproximando com o livro e aponta para a alternativa da resposta. Ela corrige as perguntas. Quase nenhuma criança acompanha. I (um) menino bate com um pedaço da carteira no lápis como se quisesse pregar I (um) menino pergunta repetidas vezes: o que eu coloco na 5ª? Ela o ajuda dizendo a resposta. Em seguida, ela vai para a carteira dos alunos e fica entre os 2 (dois) R e F, mas fica por trás lê em voz alta e marca no livro a resposta da questão o aluno R escreve. Ela se dirigiu para o aluno F e repete o gesto. Dirigi-se para mim e diz – Eu não sei falar com eles, nunca tive alunos assim, é muito difícil, eu agora vou aprender.

Depois de responder no livro, a professora pede que escrevam toda a tarefa no caderno.

Uma aluna fica à margem da sala, isolada não participa de nada, rasga papel, brinca. Ela se aproxima, e eu pergunto para que ela não faz a tarefa. Ela diz meu lápis não tem ponta. Eu digo pede um apontador emprestado. Ela responde ninguém me empresta. A professora ouve e diz: Ela nunca faz nada. Eu disse, dê um livro para ela. Ela diz não adianta. Alguns alunos terminam, outros não, R e F interrompem a atividade.

A professora pede para que todos esperem um tempinho o recreio, 16:00 horas saímos para recreio.

No intervalo os alunos reúnem-se todos na sala de recursos, eles não ficam no área livre. Lá eles brincam, riem, conversam enfim ficaria à vontade.

Retornamos às 16:30 horas, a professora no segundo momento ficou organizando a festa, os alunos brincando R e F saíram e voltaram para sala de recursos.

JOGO DE BOLICHE

O jogo é organizado com várias garrafas descartáveis de refrigerante. Cada garrafa tem um fonema colocado no centro da garrafa e, uma bola para arremessa.

A professora da sala de recursos pedagógicos informa que vão trabalhar linguagem e pede que um aluno pegue o material no armário. O aluno se desloca até o armário e pega o material, os alunos ficam todos agitados, alegres e começam a ser comunicar em libras relembram momentos anteriores, riem e se preparam para o início da brincadeira, ou seja, da aula.

Dois alunos são convidados para inicia, aluno “D” pega a bola e arremessa em direção as garrafas que estão agrupados a uma distância mínima de mais ou menos 1,20 m, a bola atinge a garrafa que tem a sílaba – tro, o aluno pega a garrafa e tem que lê. A professora pede que não sejam dadas pistas, e os outros apesar de bem animados e sorridentes como se tivessem certeza que seu colega “D” acertaria ficaram quietos. O aluno D fez um esforço, primeiro de memória pois parou franziu um pouquinho o texto e falou tra, com certo dificuldade, mas com a alegria da vitória, os outros a saudavam com todo entusiasmo. Outro aluno pega o bolo e continua a aula e assim, os alunos que apresentam maiores dificuldades na linguagem o exercitam e socializam seu aprendizado com os demais.

Foi uma tarde extremamente agradável, transparecia no rosto e nos gestos (libras, de cada, e um fato me chamou a atenção a respeito de cada um tem pelo outro, pois mesmo que o colega não acerte, eles não debocham, não zombam e sim estimula, alguns fazem os gestos em sinais das letras que representam o fonema, a sílaba às escondidas da professora.

A aula terminou por volta das 17:00 horas quando a professora marcou com eles a que cada um deveria trazer para a aula do dia seguinte, seguindo a ordem de apresentação e entrega de trabalhos.

PARA O PROFESSOR:

POR GENTILEZA AO PREENCHER A FICHA NÃO SE IDENTIFIQUE, COLOQUE APENAS SUAS INICIAIS.

1. NOME: DCS IDADE: 15

2. FORMAÇÃO: Magistério

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: Professora ANOS: 1

4. QUAIS AS SÉRIES QUE VOÇÊ JÁ TRABALHOU? 1ª série

5. COMO FOI SUA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS INCLUSOS? QUAL ERA A NECESSIDADE ESPECIAL DO ALUNO?

Muito difícil. Com os que trabalhei se deram muito bem nas aulas.

6. VOCE PARTICIPA DE ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA? QUAL? COMO?

Não

7. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM EDUCAÇÃO ESPECIAL? QUAL? COMO?

Não

8. DE QUE FORMA A SEMED - EDUCAÇÃO ESPECIAL - ACOMPANHA SEU TRABALHO?

De forma alguma, pelo menos até agora.

9. COMO VOCÊ SE RELACIONA (DESCUTE, OPINA) COM O PROFESSOR DA SALA DE AULA DE RECURSOS? CONTRIBUI PARA SEU TRABALHO DE SALA DE AULA?

Muito bem, pois eles não atira
palham na aula.
Sim.

10. QUAL A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO EM SEU COTIDIANO DE SALA DE AULA?

Para mim a importância deles,
é a mesma de um aluno
sem problemas.

Profª. Nílvia

PARA O PROFESSOR:

POR GENTILEZA AO PREENCHER A FICHA NÃO SE IDENTIFIQUE, COLOQUE APENAS SUAS INICIAIS.

1. NOME: _____ IDADE: 27

2. FORMAÇÃO: “Professora” magistério

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: Professora ANOS: 12

4. QUAIS AS SÉRIES QUE VOCÊ JÁ TRABALHOU? Alfa-1ª-2ª e 3ª

5. COMO FOI SUA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS INCLUSOS? QUAL ERA A NECESSIDADE ESPECIAL DO ALUNO?

Confusa - com medo de não conseguir, mas graças a Deus, conseguir mais de que esperava. A necessidade deles eram deficiência em retardamento mental.

6. VOCE PARTICIPA DE ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA? QUAL? COMO?

Sim, os P.C.Ns com encontros por módulos de 1ª a 4ª série. No qual já foram concluídos.

7. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM EDUCAÇÃO ESPECIAL? QUAL? COMO?

Não, mas os professores da classe especial sempre me ajudaram com os alunos.

8. DE QUE FORMA A SEMED - EDUCAÇÃO ESPECIAL - ACOMPANHA SEU TRABALHO?

As professoras de educação especial, sempre estão me ajudando, com aulas de libras, e outras preocupações que envolve os alunos.

9. COMO VOCÊ SE RELACIONA (DESCUTE, OPINA) COM O PROFESSOR DA SALA DE AULA DE RECURSOS? CONTRIBUI PARA SEU TRABALHO DE SALA DE AULA?

Sim, por que ela tem que estar sempre por perto, para tirar minhas dúvidas e ajudar na integração dos alunos.

10. QUAL A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO EM SEU COTIDIANO DE SALA DE AULA?

É muito bom, porque ajuda com que eles se divertam e aprendam ao mesmo tempo. Uma maneira boa de ensinar.

PARA O PROFESSOR:

POR GENTILEZA AO PREENCHER A FICHA NÃO SE IDENTIFIQUE, COLOQUE APENAS SUAS INICIAIS.

1. NOME: _____ IDADE: _____

2. FORMAÇÃO: _____

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: _____ ANOS: _____

4. QUAIS AS SÉRIES QUE VOÇÊ JÁ TRABALHOU? _____

5. COMO FOI SUA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS INCLUSOS? QUAL ERA A NECESSIDADE ESPECIAL DO ALUNO?

A primeira experiência foi difícil, não tinha costume e muito menos entendia a linguagem dos sinais, com isso a comunicação entre eles e eu era mínima.

6. VOCE PARTICIPA DE ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA? QUAL? COMO?

Não, apenas assisto e participo das aulas administradas em minha sala pela profª Marcelma.

7. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM EDUCAÇÃO ESPECIAL? QUAL? COMO?

Não

8. DE QUE FORMA A SEMED - EDUCAÇÃO ESPECIAL - ACOMPANHA SEU TRABALHO?

Por meio de relatórios

9. COMO VOCÊ SE RELACIONA (DESCUTE, OPINA) COM O PROFESSOR DA SALA DE AULA DE RECURSOS? CONTRIBUI PARA SEU TRABALHO DE SALA DE AULA?

A conversa que tenho com a professora da sala de recursos, ajuda me bastante. Principalmente quando passo atividades e não sei transmiti-la através dos sinais, pois ajuda.

10. QUAL A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO EM SEU COTIDIANO DE SALA DE AULA?

É de grande importância, porque por meio desse material o aluno pode compreender melhor os conteúdos dados pelo professor no decorrer de suas aulas.

ALUNO: de Sousa Brito IDADE: 14 anos
END: Rua 28 do lote 13 Nova Marabá
MÃE: Ipea de Sousa Brito ATÉ QUE SÉRIE VOCÊ ESTUDOU: 2º grau com
PAI: Wazule Ferreira Brito ATÉ QUE SÉRIE VOCÊ ESTUDOU: 2º grau

01. Você fez pré-natal durante a gravidez?

Resp - Sim - tive acompanhamento médico sempre até porque a minha gravidez era de risco.

02. Como você percebeu o problema da criança? E quantos anos ele(a) tinha?

Resp - Um dia pedi que tanto fazia aumentar o volume das redações como mãe para eu não fazer a menor diferença. 2 anos.

03. Quais as providências que a família tomou?

Resp - Procuramos um otomino em Belo Horizonte fizemos todos os exames necessários para confirmar a surdez.

04. Quais as causas do problema?

Resp - O parto o fato de eu não ouvir também contribuiu para isso - para fazer o diagnóstico não tinha certeza da causa do problema.

05. Existe na família outras pessoas com o mesmo problema?

Resp - não

06. Com quantos anos a criança começou a frequentar a escola?

Resp - 2 anos quase 3.

07. Com quantos anos a criança se alfabetizou? (ler e escrever)

Resp - 2 anos

08. Como você percebe o aprendizado de seu(a) filho(a) na escola?

Resp - quando estou ajudando a fazer as tarefas do livro.

09. E na família como vocês se relacionam com ele?

Resp - Sim, nos procuramos sempre a ajuda de nós que foi preciso.

10. O aluno(a) têm acompanhamento especializado (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta) for da escola?

Resp - não - já teve uma avaliação.

11. Como você se relaciona com o professores da sala regular?

Resp - normalmente.

12. E da sala de recursos pedagógico? (Professora Iracelma)

Resp - Sim - sempre que preciso vou lá com ela a pedir o aprendizado dela.

13. Na sua opinião o trabalho realizado na escola é de qualidade? O que precisa melhorar?

Resp - Sim - acredito que tenha um curso para melhorar a qualidade para que possam sair do mundo e ter uma vida.

ALUNO: F IDADE: 12
END: Fl. 12 ad. 16 Lt. 06
MÃE: Maria Lemos de Freitas dos Santos ATÉ QUE SÉRIE VOCÊ ESTUDOU: 4ª série
PAI: Francisco Domingos dos Santos ATÉ QUE SÉRIE VOCÊ ESTUDOU: _____

01. Você fez pré-natal durante a gravidez?

Sim

02. Como você percebeu o problema da criança? E quantos anos ele(a) tinha?

6 meses

03. Quais as providências que a família tomou?

médico

04. Quais as causas do problema?

O médico nunca falou nada

05. Existe na família outras pessoas com o mesmo problema?

Não

06. Com quantos anos a criança começou a frequentar a escola?

3 anos

07. Com quantos anos a criança se alfabetizou? (ler e escrever)

10 anos

08. Como você percebe o aprendizado de seu(a) filho(a) na escola?

melhorado cada dia

09. E na família como vocês se relacionam com ele?

Muito bem

10. O aluno(a) têm acompanhamento especializado (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta) for da escola?

(~~sim~~) pelo educação especial

11. Como você se relaciona com o professores da sala regular?

bem

12. E da sala de recursos pedagógico? (Professora Iracelma)

Ela tem me ajudado muito

13. Na sua opinião o trabalho realizado na escola é de qualidade? O que precisa melhorar?

precisa melhorar pelo acompanhamentos de médicos

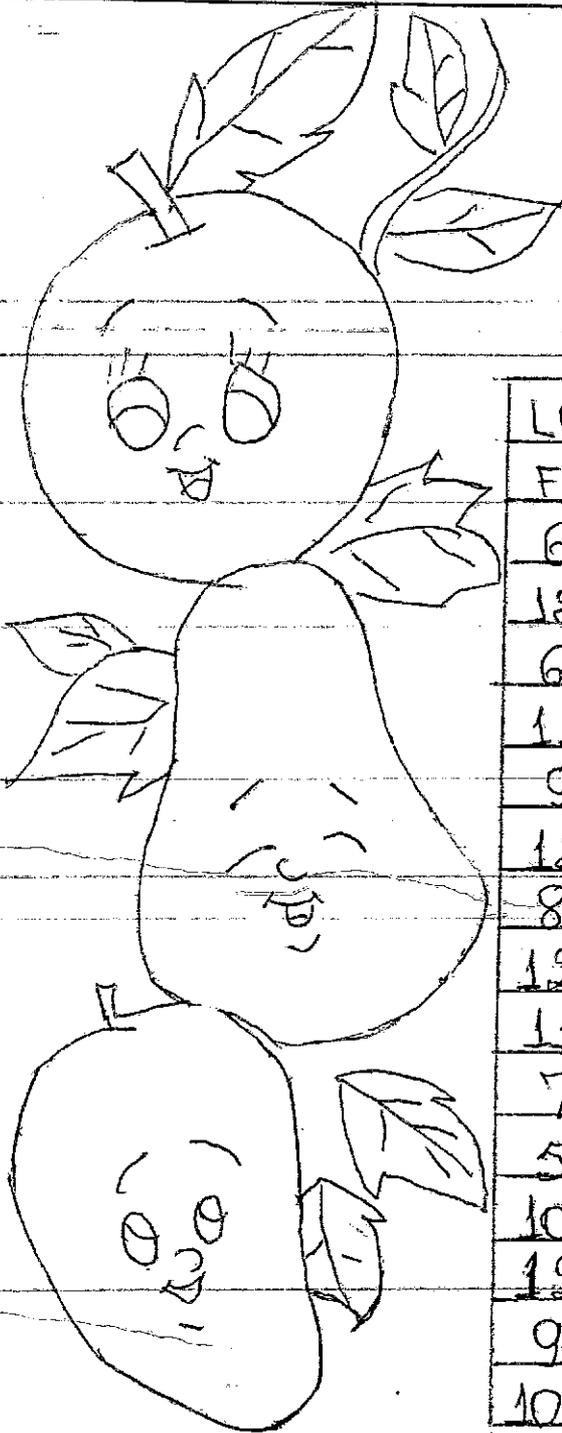
9. COMO VOCÊ SE RELACIONA (DESCUTE, OPINA) COM O PROFESSOR DA SALA DE AULA DE RECURSOS? CONTRIBUI PARA SEU TRABALHO DE SALA DE AULA?

A conversa que tenho com a professora da sala de recursos, ajuda me bastante. Principalmente quando passo atividades e não sei transmiti-la através dos sinais, peço ajuda.

10. QUAL A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO EM SEU COTIDIANO DE SALA DE AULA?

É de grande importância, porque por meio desse material o aluno pode compreender melhor o que foi dito pelo professor, no decorrer de suas aulas.

Eu sou _____



LOTERIA DE FATOS			
FATOS	COLUNA 1	COLUNA DO MEIO	COLUNA 2
$6 + 6$	12	9	10
$12 - 6$	6	5	9
$6 + 5$	9	11	10
$11 - 6$	5	4	2
$9 + 3$	12	11	10
$12 - 8$	2	4	1
$8 + 4$	10	12	11
$12 - 9$	3	6	5
$11 - 7$	4	2	3
$7 + 5$	11	12	9
$5 + 5$	9	11	10
$10 - 5$	5	6	8
$12 - 3$	7	8	9
$9 + 2$	10	11	12
$10 - 3$	7	6	5

2. Resolva o problema:

a) Ana ganhou 9 bolas. Perdeu 7.
Com quantas bolas ela ficou?

Cálculo

Resp. =

Ana ficou com _____ bolas.