

COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NA PERSPECTIVA DA FAMÍLIA E DE PROFESSORES

COMMUNICATION OF DEAF CHILD FROM THE PERSPECTIVE OF THEIR FAMILY AND TEACHERS

Ana Claudia TENOR¹

Débora DELIBERATO²

RESUMO: o objetivo desta pesquisa foi identificar as habilidades comunicativas da criança surda na perspectiva da família e de professores. Participaram um pai, uma mãe e duas professoras. Utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, preenchimento de um protocolo adaptado e observações. Identificaram-se os seguintes temas: 1) habilidades de comunicação: compreensão e expressão, opinião a respeito da Língua Brasileira de Sinais; 2) recursos de tecnologia assistiva: recursos de baixa tecnologia e recursos de alta tecnologia; 3) estratégias: estratégia para o ensino; 4) aprendizagem: percepção e opinião; 5) participação da família: percepção do envolvimento, participação e expectativas. Constatou-se a necessidade de um programa de capacitação voltado às famílias e aos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Inclusiva. Surdez.

ABSTRACT: the aim of this research was to identify the communicative skills of the deaf child through the perspective of their family and teachers. A father, a mother and two teachers of deaf students took part. Semi-structured interviews were used, a protocol adapted from was filled in and observation was made. The following themes have been established: 1) communication skills: comprehension and expression, opinion about the Brazilian Sign Language; 2) assistive technology resources: low tech and high tech resources; 3) strategies: a teaching strategy 4) learning: perception and opinion; 5) family participation: perception of involvement, participation and expectations. We have found the need for a training program for families and teachers.

KEYWORDS: Special Education. Inclusive Education. Deafness.

INTRODUÇÃO

A inserção da família na escola, especialmente quando se fala da educação inclusiva, é um tema que vem sendo discutido na literatura. As crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação necessitam de interlocutores competentes nas linguagens alternativas, para exercerem e manterem interações comunicativas que permitam o acesso à linguagem e aos processos comunicativos (VON TETZCHNER et al., 2005; VON TETZCHNER, 2009; ROCHA, 2013).

Sendo assim, muitos estudos evidenciaram a necessidade de capacitação das famílias por meio de orientações sistemáticas e contínuas, a fim de permanecerem atentas às habilidades comunicativas de seus filhos e oferecerem o suporte necessário para que os mesmos possam se comunicar (DELIBERATO, 2011; DELIBERATO; MANIZINI, 2012; DELIBERATO, 2013; DELIBERATO et al., 2013).

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP, Campus de Marília/SP; Mestre em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Graduada em Fonoaudiologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP, Marília, SP; Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Atualmente é Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação de Botucatu, SP.

² Bolsista Produtividade CNPq; Livre-docente na área da Comunicação Alternativa pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP/Marília/SP; Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Docente Adjunto do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília/SP.

Pesquisadores preocupados com o suporte necessário para a aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças com deficiência alertaram que as crianças surdas filhas de pais ouvintes, por não compartilharem de uma mesma língua podem apresentar barreiras linguísticas e dificuldades de interações tanto no contexto familiar quanto na escola (BATISTA; REIS, 2011; SCHEMBERG; GUARINELLO; MASSI, 2012; GUARINELLO et al. 2013).

A aquisição tardia de uma língua ocorre com frequência no caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes, o que preocupa os profissionais da área (NADER; NOVAES- PINTO, 2011; QUADROS, 2011).

Em decorrência da falta de aquisição de um sistema de representação que permita uma comunicação efetiva, as crianças surdas podem desenvolver modalidades de comunicação não compartilhada por um grupo social, mas que acabam conquistando espaço em determinados contextos, como no caso das situações familiares (SILVA, 2008; QUADROS; 2011; LIMA; CRUZ-SANTOS, 2012; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

Diante destas questões, autores preocupados com o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas alertaram a importância dos profissionais da educação e da saúde orientar os pais a respeito dos modelos de atendimento terapêuticos e educacionais disponíveis e oferecidos à criança surda, bem como a concepção de linguagem que permeia cada um deles e as consequências trazidas pela opção de uso de cada uma das abordagens disponíveis (MOTTI; PARDO, 2002; ARAÚJO; LACERDA, 2010; MOURA, 2013).

Os estudos a respeito de orientação familiar demonstraram que as famílias apresentam dúvidas e incertezas a respeito da abordagem de intervenção relacionada à comunicação perante a inserção e ampliação das tecnologias (SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

O uso do implante coclear tem possibilitado a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral para certas crianças surdas, mas, as pesquisas apontaram que ter o acesso a essa tecnologia assistiva não garante a todas as crianças surdas a possibilidade de desenvolver a fala e conquistar o bom desempenho escolar (JIMÉNEZ; PINO; HERRUZO, 2009; MOMENSHON-SANTOS; PAZ-OLIVEIRA; HAYASHI, 2011; VALADAO et al. 2012; GUIMARAES; KELMAN; NASCIMENTO, 2013).

A literatura que discute a respeito da criança surda orienta a necessidade de garantir a essas crianças a aquisição de um sistema de representação que lhe permita a conquista da linguagem, ou seja, a aquisição de uma língua. O real entendimento do profissional a respeito da linguagem poderá favorecer o pleno desenvolvimento das crianças surdas. O fonoaudiólogo, profissional responsável por entender e trabalhar com a linguagem seria um dos profissionais mediadores na discussão e orientação às famílias, professores e demais profissionais a respeito das possibilidades e necessidades da criança surda (BOSCOLO; MOMENSHON-SANTOS, 2005; NOVAES, 2005; BARBOSA; LICHTIG, 2014).

Capacitar o professor no que diz respeito às questões linguísticas do aluno surdo, também, são objetos de estudos, pelo fato de não existir na escola inclusiva condições favoráveis para um suporte ao processo linguístico compartilhado entre pessoas surdas e ouvintes (LACERDA, 2000; GÓES, 2000; LEITE; ASPILICUETA, 2007; POKER, 2008; CRUZ; ASPILICUETA; LEITE, 2009).

Os estudos vêm debatendo a falta de preparo dos professores, ou seja, a discussão a respeito da formação e capacitação dos professores do ensino regular e especial. O ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, é um dos aspectos que mais preocupa os professores (GONÇALO, 2004; PEREIRA, 2006; PEIXOTO, 2006; SÃO PAULO, 2007; 2008).

Bedoin (2011) considerou que é muito difícil os professores aprenderem em serviço e descobrirem por si só quais as dificuldades os alunos surdos podem encontrar e de que maneira eles poderiam auxiliá-los, sendo necessário então um programa de treinamento especializado a esses professores.

A partir das questões pontuadas a respeito da surdez e da linguagem seria possível perceber a necessidade de identificar a percepção de pais e professores a respeito da comunicação de seus filhos surdos para sistematizar programas envolvendo a família, professor e o fonoaudiólogo.

Sendo assim, este estudo teve como objetivo identificar a percepção de pais e professores a respeito da comunicação de crianças surdas.

MÉTODO

Este estudo fez parte de um projeto maior denominado *Mediação do fonoaudiólogo no processo de capacitação de professores do aluno surdo*, com aprovação do comitê de ética nº 351/2011. Elaborou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi utilizado com as famílias e professoras a fim de obter autorização para a realização da coleta de dados.

Participaram desta pesquisa um pai, uma mãe e duas professoras que atuavam com aluno surdo incluído no ensino regular, sendo uma professora de educação infantil e outra do ensino fundamental, de um município do interior de São Paulo.

A coleta de dados ocorreu em 2012, por meio de entrevistas semiestruturadas, observações da pesquisadora em sala de aula e preenchimento de um protocolo de identificação de habilidades comunicativas de alunos não oralizados proposto por De Paula (2007), que foi adaptado e adequado para a presente pesquisa.

Após a coleta, as entrevistas foram transcritas na íntegra e o texto escrito foi adequado às normas da Língua Portuguesa e, também foi utilizado sinais das normas de Marcuschi (1986). Para a identificação dos sujeitos, foi utilizado PRO1 (professora do ensino fundamental); PRO2 (professora da educação infantil); FA1 (pai do aluno surdo); FA2 (mãe da aluna surda); A1 (aluno surdo); A2 (aluna surda); Pe: (pesquisadora /entrevistadora).

Os dados obtidos do protocolo e registros das observações em sala de aula foram incorporados às transcrições das entrevistas, constituindo um texto único, conforme os pressupostos de Triviños (1992), originando temas e subtemas de análise segundo Bardin (2004): 1) habilidades de comunicação: a) compreensão e expressão; b) opinião a respeito de Libras; 2) recursos da tecnologia assistiva: a) recursos de baixa tecnologia e b) recursos de alta tecnologia; 3) estratégias: estratégia para o ensino; 4) aprendizagem: percepção e opinião; 5) participação da família: a) percepção do envolvimento e b) participação e expectativas. As

unidades temáticas foram encaminhadas e avaliadas por dois juízes com experiência na área da Educação Especial, obtendo índice de concordância favorável, segundo as recomendações de Carvalho (1996). Neste estudo os temas e subtemas foram definidos, a seguir:

Habilidades de comunicação: foram consideradas as possibilidades da criança surda para compreender o interlocutor e as possibilidades para expressar suas ideias, intenções e demais conteúdos relatados por pais e professores. Nesta temática foram identificados três subtemas: a) compreensão: diferentes habilidades da criança surda para compreender o interlocutor no ambiente escolar e/ou familiar, como por exemplo, por meio de gestos, sinais ou língua oral e demais habilidades. b) Expressão: diferentes possibilidades da criança surda para expressar uma intenção com outro interlocutor no contexto escolar e/ou familiar quer seja por meio de gestos, vocalizações, sinais, pela língua oral e demais habilidades e c) Opinião a respeito de Libras: todo relato dos pais e professores a respeito da Língua Brasileira de Sinais.

Em Recursos da Tecnologia assistiva³ os subtemas identificados foram: recursos de alta tecnologia e recursos de baixa tecnologia. No subtema recursos de alta tecnologia foram identificados: implante coclear e o sistema FM. Implante coclear: trata-se de uma prótese inserida cirurgicamente e que funciona de forma computadorizada, substituindo parcialmente as funções da cóclea, ou seja, transforma energia sonora em sinais elétricos, que serão interpretados no córtex auditivo (BERRO; OLIVEIRA; BRAZOROTTO, 2008) e o Sistema FM: é um sistema por frequência modulada, usado principalmente para melhorar a percepção da fala em situações acústicas desfavoráveis, como por exemplo, em salas de aula ruidosas (BERRO; OLIVEIRA; BRAZOROTTO 2008). O subtema recursos de baixa tecnologia: foram considerados os materiais escolares e/ou materiais pedagógicos modificados para auxiliar o aluno surdo nas tarefas realizadas em sala de aula. O tema e subtemas identificados foram direcionados às habilidades de compreensão e expressão durante as tarefas pedagógicas.

As estratégias referiram-se aos procedimentos utilizados pelo professor para a realização das atividades escolares, enquanto que, o subtema estratégias para o ensino: os procedimentos utilizados pelo professor para auxiliar o aluno, ou seja, o modelo de execução de uma determinada tarefa para facilitar a compreensão do aluno quanto ao conteúdo pedagógico.

Aprendizagem diz respeito ao conteúdo acadêmico adquirido pelo aluno durante a rotina do planejamento oferecido pelo professor. Nesta temática foi identificado o subtema: percepção e opinião: conteúdo escolar adquirido pela criança surda durante as atividades realizadas na escola, relatado por pais e professores.

Participação da família diz respeito ao envolvimento familiar com as questões escolares e as expectativas em relação ao filho surdo. Os subtemas foram: a) Percepção do envolvimento: a percepção da família em relação ao envolvimento, interação e comunicação do seu filho com o processo educativo, b) Participação: a participação da família no processo de escolarização do filho e c) Expectativas: a expectativa da família em relação aos profissionais da educação e da saúde que atendem a criança surda.

³ Tecnologia Assistiva é uma área de conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões serão apresentados considerando a sequência das temáticas estabelecidas anteriormente:

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO: COMPREENSÃO E EXPRESSÃO

Os exemplos a seguir foram obtidos durante as entrevistas com FA1 e FA2, tendo como objetivo entender as habilidades comunicativas das crianças surdas deste estudo.

EXEMPLO 1: ENTREVISTA COM FA1

Pe: Você está conseguindo se comunicar com ele?

FA1: É, eu me comunico com ele, mas é pouco. É sempre por gesto.

Pe: Hoje em dia de que forma o A1 mais se comunica (+) por gesto, gesto e fala ou língua de sinais?

FA1: Ah, ele faz um grito, eu entendo um grito. /.../ Ele grita e faz gesto.

EXEMPLO 2: ENTREVISTA COM FA2

Pe: Você consegue se comunicar com a A2?

FA2: Com a A2 sim.

Pe: E como que você se comunica com ela no dia a dia?

FA2: Então eu tento falar com ela olhando bem nela, porque ela entende.

Pe: E sinais?

FA2: Pouco sinal. É (+) sinal na verdade só três sinais, que é banho, escola e comer.

Os relatos verbais dos pais nos exemplos 1 e 2 evidenciaram que diante da falta de um sistema de representação linguístico, os filhos surdos comunicavam-se por meio de gestos caseiros e vocalizações. Foi possível perceber que as famílias identificaram as habilidades de comunicação, mas que não eram suficientes para o processo de interação realizado, o qual depende de um sistema de representação com maior complexidade para favorecer o aprendizado de novos conceitos e ampliar os aspectos comunicativos.

A literatura alertou que, apesar desses sistemas possibilitarem a comunicação, eles são limitados, restringindo-se a atender às necessidades básicas da criança. Além disso, com o avanço da idade, esse tipo de comunicação torna-se insuficiente (BATISTA; REIS, 2011; NADER; NOVAES- PINTO, 2011; QUADROS, 2011).

As informações obtidas a respeito dos aspectos da comunicação por meio do relato das professoras também foram semelhantes às indicadas pelas famílias, ou seja, a interação ocorre, mas de forma limitada pela falta de um sistema de representação mais complexo. Os exemplos 3 e 4 ilustram as professoras descrevendo a respeito da comunicação do aluno surdo na sala de aula.

EXEMPLO 3: ENTREVISTA COM PRO1

Pe: A compreensão dele como é, ele compreende todos os comandos, todas as ordens?

PRO1: A maior parte. Quando a atividade é na folha /.../ eu explico, mostro, vou apontando, também através de gestos.

Pe: E para ele se expressar é mais (+)

PRO1: Mais gestual /.../. Assim, ele emite alguns sons, algumas vogais. /.../. O meu nome segunda- feira eu ficava falando aí ele repetiu “ Is”.

EXEMPLO 4: ENTREVISTA COM PRO2

PRO2: Ela se comunica muito pouco, o pouquinho que ela precisa ela dá um toquinho na gente e aponta. /.../ Ela dá um toque e aponta, mas ela se comunica muito pouco. Ela não pede nada, ela não pede para ir ao banheiro, ela não pede comida se é a hora do lanche. /.../ Ela toca e aponta e às vezes ela faz aquele barulhinho, aquele sonzinho.

Pe: Como que é a compreensão dela? Você acha que ela compreende as ordens, os comandos das tarefas da apostila, ou as tarefas da rotina da escola?

PRO2: Ela compreende porque ela realiza. Agora o que fica difícil para eu conseguir entender é porque sempre tudo é feito em grupo.

Outro aspecto observado durante as entrevistas foi o de que os pais demonstraram não entender o significado da aquisição de uma língua para as trocas dialógicas e para a interação com os diferentes membros da família. Essa temática surgiu quando os familiares foram questionados a respeito da Língua de Sinais: foi possível observar a falta de entendimento e conhecimento a respeito da Libras e, o posicionamento desfavorável ao ensino de Libras aos filhos surdos (exemplo 5), ou como no caso de FA2, a filha poderia aprender Libras somente após conseguir adquirir a fala, como pode ser observado no exemplo 6.

EXEMPLO 5: ENTREVISTA COM FA1

Pe: Você já recebeu informação sobre outras formas de comunicação que existem, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) /.../?

FA1: Essa daí (referiu-se a Libras), como que fala, aquele pessoal já procurou várias vezes para (+).

Pe: Grupo religioso?

FA1: Isso. /.../ Só que eu opinei que não.

Pe: O que você acha da Língua de Sinais?

FA1: Pode ser até que ajude ele, mas eu não sei se eu me adaptaria com isso, com esse jogo de sinal, estar falando por sinal eu não sei se vou conseguir aprender.

EXEMPLO 6: ENTREVISTA COM FA2

Pe: Quem te orientou sobre Libras?

FA2: Grupo religioso. Falaram o que é língua de sinais, que ela pode ser professora depois.

Pe: E o que você acha dessa forma de comunicação?

FA2: Eu acho bom, eu acho que depois que ela estiver falando ela deve ter Libras, porque é bom para ela também.

As pesquisas apontaram que o desconhecimento a respeito das consequências da surdez no desenvolvimento da linguagem pode estar relacionado ao fato de que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, sendo a preocupação inicial a aquisição e desenvolvimento da fala, modalidade de comunicação mais aceita entre os interlocutores de uma comunidade (PETEAN; BORGES, 2003; MOURA; LODI; HARRISON, 2005; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

TECNOLOGIA ASSISTIVA: RECURSOS DE BAIXA TECNOLOGIA

A área de Tecnologia Assistiva tem proporcionado aos profissionais da educação e da saúde inserir serviços, recursos, estratégias, técnicas diferenciadas com as pessoas com deficiência para possibilitar a elas a participação nos diferentes ambientes com diversas pessoas com qualidade de vida. No que se refere à criança surda, existe o desafio relacionado ao entendimento e conhecimento a respeito das habilidades e necessidades da aquisição e desenvolvimento de uma língua que possibilite a construção da linguagem e acesso à comunicação e interação, conforme ilustra o exemplo a seguir.

EXEMPLO 7: OBSERVAÇÃO FEITA PELA PESQUISADORA NO MOMENTO EM QUE PRO2 FEZ USO DE RECURSOS VISUAIS PARA FACILITAR A COMPREENSÃO DA ALUNA SURDA.

PRO2 relatou a pesquisadora que A2 não entendia a rotina de atividades da semana, especificamente que o dia do brinquedo, quando as crianças traziam algum brinquedo de casa para escola era na sexta- feira. A2 levava sua boneca e um carrinho de bebê todos os dias para escola e essa não era a regra. A pesquisadora sugeriu a PRO2 o uso de um calendário para representar a rotina de atividades da semana e confeccionou as figuras com os dias da semana e desenhos representando a rotina, para colar na prancha e mostrar a A2. A pesquisadora levou a professora uma sequência de figuras com desenhos representativos confeccionados no PCS da seguinte forma: segunda-feira: movimento; terça-feira: brinquedoteca; quarta- feira: movimento, quinta- feira: lego; sexta- feira: brinquedo. A professora colocou as figuras na prancha pequena e solicitou a uma colega que mostrasse a A2 e falasse: ____ Hoje nós vamos à brinquedoteca. Em seguida PRO2 aproximou-se de A2 com a prancha, ensinou o sinal em Libras hoje, falou hoje e fez o sinal, depois continuou falando “nós vamos à brinquedoteca”, apontou a figura da brinquedoteca e em seguida apontou em direção a brinquedoteca. A2 entendeu e balançou a cabeça concordando.

A partir do exemplo 7, podemos observar que houve a preocupação por parte do professor de educação infantil em buscar recursos para tentar ensinar a aluna surda: desenvolveu procedimentos de mediação e fez uso de determinados elementos linguísticos como recursos para facilitar a compreensão da aluna, como mostrar figuras, fazer o sinal em Libras e apontar. Os recursos oferecidos por meio dessas mediações podem propiciar a participação do aluno surdo, mas não são suficientes para garantir o processo de ensino e aprendizagem. O professor necessita de maior conhecimento a respeito do aluno que está na sua sala e precisa entender como as tarefas da rotina de sala de aula podem e devem ser adequadas às necessidades do seu aluno.

Sendo assim, o professor necessita de capacitação continuada para refletir a respeito de sua prática e, assim, oferecer suporte adequado aos seus alunos com deficiência. Bedoin (2011) também observou em seu estudo conduzido na França, com professores de alunos surdos, os desafios por eles enfrentados ao adaptarem métodos de ensino de acordo com as características desses alunos, evidenciando a necessidade de um programa de treinamento especializado direcionado a esses professores.

TECNOLOGIA ASSISTIVA: RECURSOS DE ALTA TECNOLOGIA

Em relação ao uso de recursos de alta tecnologia na área da surdez, as professoras já tinham conhecimento do implante coclear, relataram ter recebido orientação fonoaudiológica a respeito do funcionamento do aparelho. Quanto ao sistema FM, PRO1 conhecia, mas PRO2 desconhecia. A identificação dessa temática é importante, pois as orientações a respeito da tecnologia, como o Sistema FM, também são tópicos importantes a serem inseridos em programas de capacitação ao professor do aluno surdo.

EXEMPLO 8: ENTREVISTA COM PRO1

Pe: No caso, o implante, o implante coclear /.../. Você sabe como funciona o implante do A1?

PRO1: Eu tenho aquelas informações que vocês trouxeram no planejamento /.../.

Pe: É, você conhece, já ouviu falar sobre o uso de um microfone que fica com o professor e uma outra peça que é encaixada no aparelho (mostrou o local com a mão) atrás da orelha? Você já ouviu dizer?

PRO1: Já.

EXEMPLO 9: ENTREVISTA COM PRO 2

Pe: Você sabe como funciona o implante coclear, você já teve uma orientação sobre o implante?

PRO2: Agora eu sei como funciona, porque você me orientou.

Pe: Você conhece ou já ouviu falar sobre um microfone que fica com o professor e outra peça que é adaptada aqui no implante, no aparelho da aluna.

PRO2: Não, nunca tinha ouvido falar.

Ainda na temática relacionada às tecnologias, as famílias relataram perceber diferença nos filhos surdos após o uso do implante coclear, no sentido de começarem a perceber os sons da fala e sons ambientais. No entanto, demonstraram uma expectativa quanto ao desenvolvimento da fala, o que ainda não tinha acontecido, conforme evidenciaram os relatos a seguir.

EXEMPLO 10: ENTREVISTA COM FA1

Pe: E você notou diferença (+) que você falou que a partir de 4 anos ele começou a usar certinho o aparelho, ele levanta já põe o aparelho, aí ele tira só para dormir.

FA1: Ah, ele (+) ele ficou meio diferente. Ele /.../ só não vi ele desenvolver a fala ainda. Eu mesmo não percebi isso.

EXEMPLO 11: ENTREVISTA COM FA2

Pe: E no caso dela estar usando o implante, você percebeu mudança na A2?

FA2: Ela está mais atenta, ela aprendeu a olhar a rua para atravessar.

Pe: Você acredita que com o uso do implante tem ajudado a A2?

FA2: Tem. /.../. Na percepção dela, no som que ela escuta, ela fica contente, ela presta atenção na televisão.

Muitas famílias de crianças surdas que usam o implante coclear criam uma expectativa de que esta comece a falar o mais rápido possível. (MOMENSHON-SANTOS; PAZ-OLIVEIRA; HAYASHI, 2011).

A tecnologia assistiva, como no caso do implante coclear, pode ser um instrumento importante no desenvolvimento da criança surda, principalmente quanto às questões da linguagem, mas cabe ao fonoaudiólogo inserir orientações sistemáticas a esse respeito. Entender a linguagem pode permitir ao professor maior propriedade no uso da tecnologia e no planejamento de suas ações para inserir o aluno surdo na rotina das tarefas pedagógicas. (DELIBERATO, 2013).

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO

A respeito das estratégias de ensino adotadas por professor de aluno surdo, Lacerda (2000) destacou que o assunto merece ser discutido, uma vez que estas, por vezes, não atendem às necessidades específicas desse aluno. O exemplo a seguir ilustra que embora o professor tenha percebido a necessidade de inserir elementos para a interação com o aluno surdo, ele não identificou a necessidade de adequação na tarefa envolvendo elementos fonológicos da língua portuguesa.

EXEMPLO 12: ENTREVISTA COM PRO1

PRO1: Eu falo “A,” ele repete. /.../ Então eu vou falando ele vai repetindo as vogais, o som das vogais sai. Agora o problema assim é a consoante para estar fazendo.

Pe: Essa junção.

PRO1: Essa junção. Uma das atividades era completar com a inicial, nós estamos ainda nas vogais. E ele fez, foi fazendo junto com a classe eu fui mostrando. Abelha começa com a letra A, cheguei bem pertinho dele e falei: __ “A “A1, “A” A1. Ele completou a palavra.

Foi possível perceber por meio dos relatos de PRO1 situações em que a professora conduzia atividades em sala de aula, adotando as mesmas estratégias de ensino que foram planejadas para o aluno ouvinte, apresentando atividades que exigiam o ouvir e falar.

No exemplo acima foi possível observar que o aluno conseguiu realizar a tarefa no momento em que a professora aproximou e emitiu a vogal, facilitando para o aluno. O fato de o aluno utilizar implante coclear não significa que esteja preparado para as tarefas que envolvem a função auditiva. O professor precisa ser orientado a esse respeito para que observe as habilidades e necessidades do aluno e insira recursos visuais, como o apoio de figuras, que poderão auxiliar o aluno a compreender a tarefa e realizar a atividade proposta.

APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO E OPINIÃO

A sistematização de critérios para avaliação de alunos com deficiência no contexto do currículo da escola tem sido um desafio para os professores. No caso do aluno surdo Poker (2008) considerou que a avaliação deve ser flexível, de modo que tenha em vista a diversificação de critérios, instrumentos e procedimentos, considerando-se as condições desse aluno.

A percepção dos professores a respeito das questões do acompanhamento do aluno surdo na rotina escolar foi identificada por meio dos relatos a seguir.

EXEMPLO 13: ENTREVISTA COM PRO1

Pe: Então você considera que ele está no nível da classe? Por enquanto ele está no nível?

PRO1: Porque eu não fiz a sondagem, ainda de ninguém.

Pe: É, você acha que ele acompanha os demais alunos da classe ou ele está abaixo dos demais?

PRO1: Não, eu tenho alunos que estão mais aquém do que ele.

Cabe esclarecer que escola de ensino fundamental avaliava a escrita dos alunos ouvintes e surdo por meio da sondagem da escrita, com a intenção de verificar a evolução da escrita segundo os níveis de desenvolvimento: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. No processo de avaliação embora a professora

não tivesse formalizado uma forma de avaliar o aluno surdo por meio da sondagem da escrita, ela já havia percebido que o aluno surdo tinha potencial melhor que os ouvintes. A pesquisadora questionou se o aluno surdo se encontrava abaixo dos demais alunos, no que diz respeito ao seu desempenho acadêmico e a professora mesmo não sistematizando a avaliação conseguiu identificar que ele tinha potencial.

EXEMPLO 14: ENTREVISTA COM PRO2

Pe: /.../ Ela escreve alguma coisa, o próprio nome dela, ela ainda não escreve?

PRO2: Ela coloca algumas letras do nome. /.../ Algumas letras do nome ela coloca.

Por meio dos relatos de PRO2 constatou-se que a professora identificou que a aluna surda está se apropriando da escrita. A professora percebeu o que a aluna está fazendo, evidenciando-se então que está atenta em relação à aprendizagem da aluna surda. Perante a observação do professor, ela consegue perceber que a aluna está escrevendo as letras do nome. Conforme as orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda, documento elaborado em curso de formação a professores de alunos surdos que atuam na rede municipal de São Paulo, a aluna apresenta o desenvolvimento da escrita dentro do esperado (SÃO PAULO, 2008).

Esse mesmo documento orienta que na faixa etária de 3 anos a 5 anos, a meta é que as crianças surdas reconheçam a semelhança gráfica entre a inicial de seu nome e as iniciais dos nomes dos colegas que também possuem a mesma letra; arrisquem-se a escrever o nome nas situações em que assinar se faz necessário, como na produção de desenhos.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Os pais apresentaram uma expectativa de desenvolvimento da comunicação por meio da língua oral, no entanto demonstraram pouco envolvimento com as questões acadêmicas e pareceram não ter a dimensão das dificuldades comunicativas que já estão ocorrendo tanto no ambiente familiar como escolar, em decorrência da falta de uma língua constituída. As famílias desse estudo ainda não tinham presente, portanto, a importância da aquisição de um sistema de representação para o aprendizado da leitura e escrita, conforme ilustram os trechos de fala a seguir:

EXEMPLO 15: ENTREVISTA COM FA1

Pe: A sua participação, enquanto pai do A1?

FA1: Ah, eu sei que eu teria que estar ajudando também, mas eu não consigo, /.../ estar ajudando ele a desenvolver a fala /.../. Eu tento, mas não consigo /.../. Eu tenho um pouco de dificuldade, nessa parte.

Pe: /.../ O que você espera da escola, dos professores e dos profissionais /.../ que atendem seu filho /.../?

FA1: /.../ O que eu mais quero é que ele desenvolva a fala. Eu sei que na escola ele vai aprender bem, que ele é esperto, ele gosta de estar ali, rabiscando, escrevendo.

EXEMPLO 16: ENTREVISTA COM FA2

Pe: /.../ Então você acha assim que tem que mudar alguma coisa na sua participação lá na escola /.../ ou está adequada?

FA2: Está adequada.

Pe: O que você espera FA2 da escola e dos profissionais que atendem a A2?

FA2: Ah, o desenvolvimento dela, que ela possa falar e desenvolver.

FA1 não pareceu perceber a relação entre desenvolvimento da fala e aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita da Língua Portuguesa. Além disso, FA1 relatou dificuldades em lidar com as situações dialógicas do filho em casa. Tal relato evidenciou que a família, no geral, não tem conhecimento da relação entre aquisição e desenvolvimento da competência linguística com a aprendizagem.

Já FA2 demonstrou não ter percepção de seu papel na aprendizagem escolar de sua filha, pois, embora considere sua participação adequada, não é o que vinha acontecendo na prática. Talvez isso esteja relacionado à falta de conhecimento desta mãe em como oferecer o suporte necessário nas situações dialógicas com sua filha na escola ou em outro ambiente.

Esses dados reforçam a necessidade de o fonoaudiólogo desenvolver um programa de capacitação ao professor fazendo vínculo com a família. A literatura tem destacado a necessidade da família de crianças com deficiências e necessidades complexas de comunicação receber orientações sistemáticas para que ofereça o suporte necessário para que as mesmas possam se comunicar (VON TETZCHNER, 2009; DELIBERATO; MANZINNI, 2012; DELIBERATO, 2013; DELIBERATO et al, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações identificadas por meio das entrevistas com pais e professores de alunos surdos evidenciaram que a comunicação da criança surda não estava suficientemente desenvolvida tanto no ambiente familiar como escolar, pois as crianças surdas em questão não tinham uma língua constituída, quer seja na modalidade oral ou de sinais, o que interferia nas situações de interlocução e no processo de escolarização. Havia o predomínio de uma comunicação por meio de gestos caseiros e vocalizações e, no entanto, os pais não percebiam que a falta de um sistema linguístico constituído poderia afetar as trocas dialógicas e o processo de ensino e aprendizagem. Os professores, por sua vez, não adotavam práticas de ensino diferenciadas que atendessem as necessidades específicas do aluno surdo e seguiam as atividades planejadas para os ouvintes.

Em virtude da falta de informações e esclarecimentos a respeito das especificidades linguísticas da criança surda, os pais demonstraram desconhecimento a respeito da Língua de Sinais e se posicionaram contra o ensino de Libras ao filho surdo.

Constatou-se ainda que os pais traziam a expectativa de que apenas com o uso de recursos de Tecnologia Assistiva, nesse caso, o implante coclear, seria possível o desenvolvimento da fala do filho surdo, atribuindo então à comunicação oral o aspecto mais importante para o

desenvolvimento. No entanto, pouco se envolviam com as questões escolares, o que poderia ajudar a criança a seguir adiante na apropriação do conhecimento.

Os resultados evidenciaram a necessidade de investimento em programas de capacitação ao professor do aluno surdo, envolvendo também os familiares desses alunos, enfocando as temáticas referentes a surdez, língua, linguagem e comunicação.

Neste sentido, o fonoaudiólogo enquanto profissional que atua com as questões de linguagem e comunicação, poderia auxiliar na implementação de programas de capacitação ao professor, buscando desenvolver ações conjuntas com os professores e as famílias.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C.C.; LACERDA, C.B.F. de. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, out./dez. 2010.

BARBOSA, F.V.; LICHTIG, I. Protocolo do perfil das habilidades de comunicação de crianças surdas. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 95-118, 2014.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA, T.P.; REIS, J.G. A família de estudantes surdos: e a importância da comunicação em Libras para o processo de aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 7. , 2011, Londrina. **Anais..** Londrina: UEL, 2011, p. 1201- 1213.

BEDOIN, D. English teachers of deaf and hard-of-hearings students in French schools: needs, barriers and strategies. *European Journal of Special Needs Education*, London, v. 26, n. 2, p. 159-175, 2011.

BERRO, A.G.; OLIVEIRA, K. F.; BRAZOROTTO, J.S. *Manual de orientação para professores de crianças com deficiência auditiva: abordagem aural*. 2. ed. São Paulo: Santos, 2008. v. 1, 73 p.

BOSCOLO, C.C.; MOMENSHON-SANTOS, T.M. A deficiência auditiva e a família: sentimentos e expectativas de um grupo de pais de crianças com deficiência da audição. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 17, n. 1, 2005, p. 69-75.

BRASIL. *Comitê de Ajudas Técnicas*. Ata da III Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas, 2007.

CARVALHO, A.M.P. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. *Pro-posições*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 5-13, 1996.

CRUZ, G.C. de; ASPILICUETA, P.; LEITE, C.D. Escolarização de pessoas surdas na escola regular: explorando aspectos da comunicação na inclusão escolar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 169-176, 2009.

DE PAULA, R. *Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em ambiente escolar*. 148 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa e educação especial: Ações inclusivas para crianças e jovens com deficiência. In: CAPOVILLA, F.C. (Org.). *Transtornos de aprendizagem 2: Da análise laboratorial e da reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação*. 1.ed. São Paulo: Memnon, 2011, p. 181-186.

_____. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, A.P.; OLIVEIRA, J.P. (Org.). *Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, p. 71- 90.

_____, MASSARO, M.; GOLDONI, N.I.; SILVEIRA, J.M.V. Programa de capacitação de famílias de crianças, jovens e adultos usuários de comunicação alternativa. *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 89-103, jul./dez. 2013.

_____.; MANZINI, E. J. Identification of the Communicative Abilities of Brazilian Children with Cerebral Palsy in the Family Context. *Communication Disorders Quarterly*, Austin, v. 33, p. 195-201, 2012.

GÓES, M.C.R.de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C.B.F.de; GÓES, M.C.R. (Org.). *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, v. 1, p. 27-49.

GONÇALO, S.F. *Perfil da produção escrita e da trajetória escolar de alunos surdos de ensino médio*. 245 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GUARINELLO, A. C.; CLAUDIO, D. P.; FESTA, P. S. V.; PASIORNIK, R. Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes- filhos surdos. *Tuiti: Ciência e Cultura*, n. 46, p. 151-168, Curitiba, 2013.

GUIMARAES, A.D.S.; KELMAN, C.A.; NASCIMENTO,R.T. Expectativas dos pais quanto aos benefícios do implante coclear em contextos educacionais bilíngues. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 7. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 8. **Anais...** Londrina: UEL, 2013, p. 2304-2311.

JIMÉNEZ,M.S.; PINO, M.J.; HERRUZO, J. A comparative study of speech development between deaf children with cochlear implants who have been educated with spoken or spoken + sign language. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, Amsterdam, v. 73, n. 1, p.109-14, 2009.

LACERDA, C.B.F. de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf>. Acesso em : 10 jul 2013.

LEITE, C.D.; ASPILICUETA, P. A inclusão de surdos em escola regular: enfoque na comunicação e na interação. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2007. p.8. Disponível em: <www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/246.pdf>. Acesso em: 15 ago 2013.

LIMA, E.R.S.; CRUZ-SANTOS, A.. Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 495- 501, 2012.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MOMENSHON-SANTOS, T.M.; PAZ-OLIVEIRA, A.; HAYASHI, N.Y. Descrição das expectativas e dos sentimentos das famílias de crianças deficientes auditivas usuárias de implante coclear. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 307-315, 2011.

MOTTI, T.F.G.; PARDO, M.B.L. Diagnóstico da deficiência auditiva: compreensão dos pais e seguimento às orientações. *Acta AWHO*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 1-15, 2002.

MOURA, M.C. Surdez e Linguagem: In: LACERDA, C.B.F. de Feitosa; SANTOS, L.F. dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução a Libras e educação de surdos: São Carlos: EDuFSCar, 2013, p. 13- 26.

NADER, J.M.V.; NOVAES-PINTO, R.C. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 929-943, maio/ago., 2011.

NOVAES, B.C.A.C. A criança deficiente auditiva. In: BEVILACQUA, M.C.; MORET, A.L.M. (Org.). *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

PEIXOTO, R.C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

PEREIRA, M.C.C. *Leitura, escrita, surdez*. São Paulo: Secretaria de Educação, CENP, 2006.

_____. Aquisição da língua (gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNADES, E. (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 81-86.

PETEAN, E.B.L.; BORGES, C.D. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 195- 204, 2003.

POKER, R.B. Adequações curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, A.A.S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008, p. 167-178.

QUADROS, R.M. de; CRUZ, C.R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTANA, A.P.; GUARINELLO, A.C.; BERGAMO, A. A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 440-451, dezembro, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação Técnica. *Projeto Toda Força ao 1º Ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos*. São Paulo: SME/DOT, 2007. 144 p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental : Língua Portuguesa para pessoa surda /Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008. 114 p.*

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A.P.; MASSI, G. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 1, p. 172-32, 2012.

SILVA, I.R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora isso a gente não entende nada: o contexto multilíngüe da surdez e o (re) conhecimento das línguas no seu entorno. *Trabalho em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 47 n. 2, p. 393- 407, 2008.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

VALADAO, M.N. et al. Língua brasileira de sinais e implante coclear: relato de um caso. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 89-100, jan./abr. 2012.

VON TETZCHNER, S. et al. Inclusão de crianças em educação pré- escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 11, n. 2, p. 151-184, mai./ago. 2005.

_____. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. de. (Org.). *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologia e pesquisa*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p. 14-27.

Recebido em: 20 de novembro de 2016

Aceito em: 15 de dezembro de 2016