

Mediação e linguagem na sala de aula com crianças surdas

Rute Bomfim *

Ana Paula Ramos de Souza **

Resumo

Este estudo examina como os princípios de mediação, tomando por base a experiência de aprendizagem mediada (EAM), de Reuven Feuerstein, e de aquisição da linguagem numa abordagem interacionista podem interferir nas práticas educacionais e/ou terapêuticas na surdez, considerando a linguagem com foco de aprendizagem/aquisição. O contexto de pesquisa foi um grupo de quatro crianças surdas e suas duas professoras, uma surda falante de libras (língua brasileira de sinais), e outro ouvinte, responsável pelo português brasileiro. O objetivo foi analisar o quanto freqüentes foram os princípios de mediação e de aquisição antes e depois de uma intervenção formativa com as professoras. Também se investigaram as conseqüências na linguagem das crianças em ambas as línguas e no contexto familiar. Os resultados demonstraram conseqüências importantes na comunicação das crianças, observadas pelas mães no contexto familiar, bem como mudanças no processo de mediação das professoras em sala de aula. Entre os princípios mais freqüentes encontraram-se os de intencionalidade-reciprocidade, busca de significado, transcendência e mediação do sentimento de competência. As crianças tornaram-se mais ativas tanto na sala de aula quanto no contexto familiar.

Palavras-chave: Mediação. Aprendizagem. Linguagem. Interação. Surdez.

Introdução

Tradicionalmente, a educação de surdos tem como centro das investigações o resultado de teste formais e debates sobre métodos da comunicação, perdendo de vista o processo de aquisição da linguagem como um processo de constituição de sujeitos, futuros cidadãos. O papel das interações iniciais, sejam escolares, sejam familiares, não é devidamente valorizado (WOOD, 1992) e a linguagem é tomada como fruto de um código a ser dominado: a língua. Assim, domina a visão comportamentalista (TRENCH, 1995; SOUZA, 1998; GOLDFELD, 1997; GÓES, 1999), na qual o surdo é submetido a um treinamento, o que não permite transcender a patologia. A conseqüência de tal situação educacional pode ser sentida no depoimento de adultos surdos que relatam sua exclusão social, manifestada no não-acesso ao trabalho, à vida relacional, ao lazer, enfim, à cidadania (BORNE, 2002).

* Psicóloga, Mestre em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná em 2003.

** Doutora em Letras e Linguística pela PUCRS, docente do Programa de Mestrado em Letras da Universidade de Passo Fundo.

A superação de tal modelo, iniciada pela concepção inatista, que trata a linguagem na surdez como uma questão de bilingüismo, é maior nas concepções sócio-históricas, iniciadas por autores como Bakhtin (1997) e desenvolvidas por Vigotsky (1991, 1996) na psicologia. O primeiro autor coloca a língua/linguagem num plano histórico e dinâmico, no qual os sujeitos são constituídos por ela, ao mesmo tempo em que a constituem, e formula um dos princípios mais importantes no processo de aquisição da linguagem: a necessidade de inserção da língua em rotinas significativas, cujo locus inicial é a família e, depois, a escola.

A clínica e a escola exercerão, no caso da surdez, o papel de mediadoras entre o surdo e sua família ouvinte, e do surdo com a sociedade, porque não só vão minimizar os efeitos da doença (a surdez), mas também devem se constituir em espaços de promoção da saúde e da qualidade de vida. O fracasso na atuação desses dois campos pode ser indutor de um processo de exclusão social do surdo, pois, sem dominar uma língua ao menos, ele pode ter dificultado o acesso a boas condições de trabalho, à educação, à cultura física e formas de lazer e descanso, enfim, à democracia e cidadania, aspectos inerentes à saúde tão bem ressaltados por Buss (2000) ao analisar a relação entre promoção de saúde e qualidade de vida. Alguns estudos sociais sobre a surdez demonstram que as dificuldades de comunicação, conseqüentes do fracasso educacional dos surdos, colocam-nos em desvantagem para o enfrentamento de um ima-

ginário social que os vê como sujeitos pouco dotados intelectualmente (ver Borne, 2002, para extensa revisão).

Buss (2000, p. 4) afirma que “a concepção ampla do processo saúde-doença e de seus determinantes propõe a articulação de saberes técnicos e populares, e a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados” para o enfrentamento de problemas de saúde, sobretudo na construção de propostas de intervenção. Considerando a surdez como um problema de saúde ainda muito prevalente, a criação de um ambiente favorável à saúde do surdo na família e na escola muda o foco das discussões infundáveis e inúteis sobre métodos de comunicação para sujeitos imaginados para métodos de comunicação para sujeitos reais; ainda, produz um efeito de deslocamento do olhar sobre a doença para a promoção da saúde e da qualidade de vida desses sujeitos.

Motivada pelo desejo de dar um passo importante na construção de interações escolares bem-sucedidas para os surdos, a visão adotada nesta pesquisa foi a de que a linguagem na surdez necessita de uma abordagem interacionista, com uma teoria educacional de mediação (FEURSTEIN; RYNDERS, 1997). Essa foi a base para o manejo do ambiente escolar para um funcionamento lingüístico produtivo e inclusivo para o grupo de crianças estudadas, mediado por suas duas professoras, no período de um ano letivo. Os pesquisadores foram os mediadores na tarefa de transformar um novo saber num novo fazer por parte das professoras.

Considerando tal perspectiva, os objetivos deste estudo de caso foram:

- a) analisar a presença e frequência de princípios de experiência de aprendizagem mediada (EAM), interações lingüísticas entre professor e criança em sala de aula, bem como a mudança dos mesmos a partir de uma instrumentalização do professor, considerando a proposta teórica da EAM;
- b) investigar quais princípios de aquisição de linguagem (AL) se faziam presentes na interação do professor com a criança, antes e depois de uma orientação interacionista de aquisição de linguagem e de uma discussão sobre as peculiaridades da aquisição bilíngüe;
- c) observar se havia distinções entre as interações na língua de sinais (libras) e oral (PB - português brasileiro);
- d) analisar a efetividade da proposta de formação de professores para promover mudanças nas interações lingüísticas em sala de aula;
- e) analisar possíveis consequências das mudanças na percepção dos familiares sobre as crianças.

Sociointeracionismo: linguagem e mediação na escola

Vygotsky e Luria (1988) e Vigotsky (1991; 1996) consideram que o adulto (pai-professor), por meio de uma dialética entre relações inter e intrapsíquicas, promove a passagem de uma zona de aprendizagem proximal para real, desde que seja um bom mediador (FEURSTEIN; RYNDERS, 1997).

Especificamente em relação à surdez, ressalta a importância da linguagem como aspecto constitutivo do ser social, não apenas como instrumento de comunicação, e aponta as dificuldades advindas do não-partilhamento da mesma língua entre criança surda e professor (VYGOTSKY, 1991). Na mesma obra, (p. 190) propõe a poliglossia para o desenvolvimento dessas crianças considerando “a mímica¹ como uma linguagem verdadeira em toda riqueza de sua importância funcional” e que a fala, quando produzida de forma artificial, “é somente cópia sem vida da linguagem viva”.

Tais constatações são compartilhadas em estudos de bilingüismo tanto com surdos como com ouvintes. Eles trazem evidências de que esta experiência, quando precoce, amplia a consciência sobre a linguagem e favorece a que a criança desenvolva a capacidade de analisar propriedades estruturais da língua (DE HOUVER, 1997; GENESEE, 2002), seja ela oral ou de sinais, já que esta é uma língua natural tanto quanto a oral (STOKOE, 1960; BRITO, 1993). Para tanto, faz-se necessária a participação de surdos adultos na educação de outros surdos (GOLDFELD, 1997), embora os mesmos ainda sofram influência da educação oralista/comportamentalista que receberam (QUADROS, 1997; GESUELI, 1998).

Baseando-se em Schiff-Myers (2002), que demonstrou que o convívio com pessoas ouvintes, para crianças ouvintes filhas de surdos, entre aproximadamente cinco a dez horas, era o suficiente para conseguirem adquirir

a linguagem oral, pode-se afirmar algo semelhante para surdos filhos de ouvintes (BOMFIM, 2002). O papel do adulto será contribuir para uma conversa o na qual a criança será ativa (LINDHOLM, 1986; WOOD, 1992; DE LEMOS, 1995); deverá ele estar consciente de seu papel de modo a impedir as possíveis rupturas na comunica o do surdo que geram frustra es em seus pais (GUARINELLO, 1994). Isso ensina o que Johnson (2001) assinala ao afirmar a necessidade de modifica es nas intera es iniciais por meio da teoria da EAM, a qual descreve a qualidade da intera o entre um aprendiz e uma pessoa, que   chamada de “mediador” (FEUERSTEIN, 1997b).

O mediador será peça fundamental para o que o autor chamou de “teoria da modificabilidade cognitiva estrutural (MCE)”, a qual postula que o organismo humano   dotado de flexibilidade e plasticidade, que o levam a um alto grau de modificabilidade e o fazem imprevisível em seu comportamento e desenvolvimento. Tal modificabilidade   um conceito assumido pelo autor tanto diante de sujeitos em desenvolvimento normal quanto patológico, como para aqueles com priva o cultural (FEUERSTEIN, 1997; FEUERSTEIN e RYNDERS, 1997).

Em rela o ao surdo não exposto   língua de sinais precocemente, Brito (1993) constata que pode haver *deficits* cognitivos, como a capacidade de planejamento diante de situa es-problema, baixo controle da impulsividade e limita es na adapta o social, o que

sugere a limita o lingüística como uma priva o cultural e indica a necessidade de que o mediador (falante de libras ou auxiliado por falante de libras) observe aspectos propostos por Feurestein (1997). A linguagem terá papel central no processo de media o (SASSON, 2003), independentemente da sua modalidade (FEUERSTEIN, 1997, p. 60). Este autor considera que existem três categorias de princípios de media o: os universalmente necessários, os situacionais e os necessários para integrar mudança no funcionamento das estruturas cognitivas (FEUERSTEIN e FALIK, 2001). Esses princípios são agrupados em questões por Sasson (2003) e sintetizados no Quadro 1.

Observando esses princípios, pode-se relacioná-los aos estudos de Wood (1990,1992), os quais detectavam que uma das principais dificuldades que o ouvinte encontra ao comunicar-se com crianças surdas   o controle excessivo (*over control*), e que características de comunica o dos professores, que facilitam o mútuo entendimento e a aprendizagem, são essencialmente as mesmas para crianças surdas e ouvintes. Vejamos os princípios nesta pesquisa no Quadro 1.

Princípios	Estratégias do professor Desperta a curiosidade?
Intencionalidade e Reciprocidade	Cria desequilíbrio? Propicia exposição repetida, para formar hábitos?
Transcendência	Extraí princípios da situação e generaliza? Conecta tais princípios a situações futuras? Promove antecipação mediando a formulação de hipóteses?
Mediação de Significado	Atribui significados e valores a objetos e experiências distintas? Atribui significados afetivos? Encoraja a busca de significado em suas experiências?
Mediação dos Sentimentos de Competência	Seleciona tarefas graduadas? Analisa o processo mental? Atribui valor e significado ao sucesso?
Mediação para regulação e auto-controle	Providencia pré-requisitos? Controla a impulsividade? Encoraja a criança a responder quando está pronta?

Quadro 1 - Princípios de mediação (Sasson, 2003)

Com tal proposta teórica, buscou-se tornar a escola um espaço menos patologizante, considerando a proposta de um grupo de fonoaudiólogos da PUCSP (LIER DE VITTO, 1994; FREIRE, 1996), que, desde a década de 90, inspirados em De Lemos (1989), combate a clínica que adote uma concepção comportamentalista de linguagem. Esse grupo demonstra a necessidade de se despatologizar a clínica, ou seja, não tomar o sujeito fruto da sua patologia, mas colocá-la como um limite, entre tantos outros que pessoas ditas “normais” enfrentam; propõe abandonar a dicotomia saúde x doença e tratar com singularidades. Defende que a escola

não é um espaço para a clínica, mesmo quando se está diante de sujeitos que possuem patologia; a escola é um espaço pedagógico no qual o fonoaudiólogo pode ser inserido para discutir questões de linguagem que perpassem as concepções de sujeito, linguagem e aprendizagem (BERBERIAN, 1995). A proposta no trabalho aqui exposto é de que a escola se torne, quando revir tais concepções, num espaço de promoção de saúde e qualidade de vida.

Essa proposição se alinha com a visão de promoção da saúde em fonoaudiologia exposta por Penteado e Servilha (2004), na qual se indica a necessidade de aproximação da fonoaudiologia das ciências sociais, pela fundamentação de seus estudos em pressupostos sociológicos que afirmem a dialética entre sujeito e sociedade, em que o homem é produtor da história de si próprio (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2000). Penteado e Sevilha (2004, p. 114) assumem que o “sujeito, suas percepções, representações, os usos que faz de seu corpo e as interpretações sobre sua funcionalidade e seu processo saúde-doença são constituídos pela sociabilidade num contexto histórico-cultural em que os sujeitos são levados a se ajustar às normas e aos padrões da cultura”. Portanto, pode-se imaginar que, quanto mais naturalística ou despatologizada for a situação de contato do surdo com a língua, melhor será seu acesso à cultura, seja do ouvinte, seja a sua própria.

Em razão dessa visão é que se pensou nesta proposta de intervenção num grupo de surdos e suas professoras

como um piloto para abordar a escola e extrapolar para outras instituições que atendam surdos.

Material e método

Para a realização deste trabalho de pesquisa qualitativa, foram avaliados, filmados, observados e analisados, no período de um ano letivo, encontros de um grupo de quatro crianças surdas, com perdas auditivas de grau moderado-severo a profundo, na faixa etária de quatro a cinco anos, duas meninas e dois meninos (AS1, SJ2, SL3, SR4), com suas professoras. Dessas professoras, uma era ouvinte, professora PB, responsável pela oferta da língua oral, a qual atendia o grupo de 2ª a 6ª feira por, aproximadamente, 1h30min por dia; a outra era uma professora surda, professora L, responsável pela oferta da língua de sinais, libras, que atendia o mesmo grupo duas vezes por semana durante 30min. As aulas foram desenvolvidas num centro de reabilitação na cidade de Curitiba-PR, instituição com tradição no ensino especializado a surdos e trabalho sistemático com grupos de crianças pequenas, a qual tem em seu quadro de funcionários professores ouvintes e surdos.

A pesquisa foi realizada em três momentos distintos. No primeiro momento, foi realizada a sondagem da etapa de aquisição de linguagem em que se encontravam as crianças, por meio da observação de interações espontâneas e com a evocação de vocabulário básico, focalizado em Bastos (2000), tanto em PB quanto em libras. Ainda foram

feitas entrevistas com o professor PB e professor L, filmagem de seis aulas das duas professoras em momentos distintos e, finalmente, transcrição e análise das mesmas, para investigar a forma de atuação e a frequência dos princípios interacionistas de AL e da EAM antes da intervenção quanto a esses aspectos.

O método de codificação das transcrições foi baseado em Bernardino (2000), correspondendo: Texto em Maiúscula: expressão em Libras; Texto entre colchetes: expressão oral; Texto entre parênteses: descrições contextuais.

A análise da frequência dos princípios da AL e da EAM foi qualificada com a escala: *sempre*: considerou que o princípio apareceu com frequência razoável, o que permitiu identificá-lo como algo ativo constantemente na interação dos sujeitos; *às vezes*: em algumas situações sim, em outras não ativo na interação; *esporádico*: não ocorreu de forma suficiente para que este princípio pudesse ter funcionalidade na interação.

Após o levantamento de dados do material colhido na primeira etapa do trabalho, foi realizada, durante quatro meses, atividade formadora com as professoras PB e L, por meio de palestra concernente à aquisição de linguagem com abordagem interacionista e bilíngüe. Também houve sessões quinzenais com as professoras PB e L, em momentos distintos, para análise e reflexão sobre textos lidos relativos à teoria de aquisição de linguagem com enfoque interacionista, bem como sobre a EAM e a modificabilidade cognitiva estrutural. Nesses encontros, foi feita, ainda, análise de filmagens de quatro

sessões de sala de aula, com duas professoras, visando discutir novas estratégias de interação. Este trabalho contou com momentos de crise das professoras e de muita reflexão e conversa no sentido de buscar soluções. O pesquisador atuou como o Outro de fora, que pode lançar um olhar crítico e construtivo sobre a atividade de sala de aula.

Na seqüência, foram realizadas duas filmagens de sessões, transcrição e análise do pós-intervenção e novas entrevistas com as professoras para verificar se houve ou não evolução no processo de AL pelas crianças, bem como na frequência dos princípios da EAM e AL com enfoque interacionista nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Também foram realizadas entrevistas de acompanhamento com os pais. Neste artigo, são relatados dados parciais da primeira e última filmagem e os dados mais significativos dos discursos dos pais após a intervenção.

Os princípios da EAM observados antes e depois da intervenção foram: mediação da intencionalidade e reciprocidade; transcendência; significado; sentimento de competência e da regulação e do controle do comportamento (SASSON, 2003).

Ainda, os princípios de aquisição de linguagem com enfoque interacionista foram: se a linguagem surgia como manifestação dialética; se estava inserida em rotina significativa; se respeitava o campo semântico; se utilizava o brinquedo; se havia exposição natural à língua (sinais ou oral) na rede social individual da criança, promovendo interação dialógica; se desenvolvia

motivação subjetiva e se havia uma língua auto-referenciada favorecendo trocas entre todos os envolvidos (DE HOUVER, 1997; BAKHTIN, 1997; ALBANO, 1990; DE LEMOS, 1999).

No estudo comparativo para verificar se houve mudanças quanto à AL em PB e em libras, foi realizada a evocação de vocabulário básico, tendo como referência Bastos (2000), e, ainda, realizou-se observação de interações espontâneas em sala de aula, as quais foram transcritas segundo método de codificação Bernardino (2000) e analisadas segundo estágios de aquisição da linguagem propostos por Ramos (2001).

Resultados

No Quadro 2 encontra-se a comparação da evolução da linguagem das crianças antes e depois da intervenção, tanto em libras quanto em PB, observando-se que, no pós-intervenção, foi possível identificar as habilidades de compreensão e expressão

Sujeitos	ANTES		DEPOIS			
	PB	LIBRAS	PB		LIBRAS	
	LE	LE	LC	LE	LC	LE
SA1	I	MLI	ASC	MLI	DN	DN
SJ2	I	MLI	ASC	MLI	DN	DN
SL3	I	MLI	ASC	MLI	ASC	ASC
SR4	I	MLI	ASC	MLI	DN	DN

Legenda: PB - Português brasileiro; MLI - Mapeamento lexical inicial; LC - Linguagem compreensiva; ASC - Análise sintática complexa; LE - Linguagem expressiva; DS - Desenvolvimento de sintaxe; I - Internalização da língua; DN - Desenvolvimento da narrativa.

Quadro 2 - Análise comparativa de aquisição linguagem antes e depois da intervenção

Na elicitación de vocabulário e análise da transcrição das primeiras sessões, verificou-se, com base em Ramos (2001), que, quanto à evolução de linguagem expressiva, todas as crianças encontravam-se na fase de I em PB e na de MLI em libras.

Após intervenção, foi possível identificar evolução significativa na compreensão e expressão tanto da língua oral quanto da língua de sinais, ainda com base em Ramos (2001). Verificou-se que,

na compreensão da língua oral, todas as crianças encontravam-se capazes de compreender frases (ASC) e, na expressão, de produzir palavras (MLI). Em libras, pôde-se perceber que tanto na compreensão quanto na expressão três crianças atingiram o desenvolvimento narrativo (DN); apenas uma ficou limitada à análise sintática (ASC).

No Quadro 3 encontra-se a comparação das mudanças ocorridas na prática das professoras.

Princípios de Aquisição de Linguagem e Bilingüismo											
Prof. LIBRAS						Prof. PB					
ANTES			DEPOIS			ANTES			DEPOIS		
Sempre	Às vezes	Esporádico	Sempre	Às vezes	Esporádico	Sempre	Às vezes	Esporádico	Sempre	Às vezes	Esporádico
0	3	8	8	3	0	0	2	9	10	1	0
Parâmetros de Experiência da Aprendizagem Mediada											
Prof. LIBRAS						Prof. PB					
ANTES			DEPOIS			ANTES			DEPOIS		
Sempre	Às vezes	Esporádico	Sempre	Às vezes	Esporádico	Sempre	Às vezes	Esporádico	Sempre	Às vezes	Esporádico
0	2	13	2	10	3	0	4	11	3	12	0

Quadro 3 - Análise comparativa de princípios antes e depois da intervenção

Com base no levantamento desse quadro, constatou-se que a presença dos princípios fundamentados na teoria interacionista, tanto de aprendizagem quanto de AL e bilingüismo, focalizados no presente estudo, surgiram com frequência importante no pós-intervenção.

Os aspectos voltados aos princípios de AL e bilingüismo foram os que tiveram maior modificação, uma vez que passaram a ocorrer sempre nas situações após intervenção. Quanto aos parâmetros de mediação da aprendizagem, observou-se que passaram a ocorrer às vezes e em menos quantidade sempre – tanto nas atividades em libras quanto em PB –,

indício de que houve uma mudança de atitude por parte das professoras quanto à forma de mediar a aprendizagem das crianças. Todos os princípios da EAM propostos foram contemplados em um ou dois aspectos.

No Quadro 4, é possível observar a sequência de atividades desenvolvidas pela professora L, a qual trabalhou com um grupo de crianças sentadas em semicírculo e tinha como objetivo trabalhar posições do corpo, verbos relacionados a essas posições e cores primárias, utilizando como material um boneco articulado e potes coloridos. Também se observa a professora PB

em atividade na qual explorou, entre outros aspectos, notícias trazidas pelas crianças, objetos de interesse trazidos de casa, com o grupo de crianças sentadas em semicírculo, com um mural preso à parede, em cuja parte superior estavam escritos em destaque as palavras: QUEM?, TROUXE e O QUÊ?;

abaixo, espaços para colocar tiras com as palavras e desenhos, duas caixas de sapato encapadas, escrito QUEM?; dentro o nome das crianças e do professor e O QUÊ?, dentro os objetos trazidos pelas crianças. Observa-se, em ambos os momentos, a ausência de funcionamento lingüístico.

Prof. L	Prof. PB
SEQÜÊNCIA 1	SEQÜÊNCIA 2
120) – Prof. L.: (Segura boneco articulado, o apóia no peito, aponta o olho do boneco, pega pote azul, aproxima do boneco, aponta ponte de tinta, aponta olho boneco) IGUAL	5) – Prof. PB: [O que é isso?] (Mostrando objeto).
121) – Prof. L.: (Aponta pote, aponta olho) AZUL	6) – Aron: EU
122) – Aron: (Vai em direção ao boneco, aponta olhos, aponta calção, são ambos azuis)	7) – Ana: MAÇÃ (Articula o /mãã/)
123) – Prof. L.: (Olha) AZUL	8) – Aron: EU MAÇÃ (Articula) MAÇÃ, MAÇÃ
124) – Prof. L.: (Aponta calção)	9) – Prof. PB: [Uma maçã, maçã, am, am, am]
125) – Aron: (Aponta o pé, o qual é azul)	10) – Prof. PB: [É para brincar assim?] (Rola maçã no chão) [é] (Afirma com cabeça)
126) – Prof. L.: (Aponta pé boneco) AZUL	11) – Aron: NÃO (Articula /ãõ/)
	12) – Prof. PB: [Não, é para comer] (Simultaneamente) [am, am, am]
	13) – Aron: NÃO (Com o dedo) COMER

Quadro 4 - Interações iniciais da professoras e crianças

No Quadro 5 observa-se a evolução nas atividades desenvolvidas após intervenção com a professora L, cuja intenção era introduzir uma história e estabelecer relação entre os personagens da história e situações de vida das crianças. Os materiais utilizados foram o livro, colorido e ilustrado, da história *O gato agricultor*, alguns bichos de pelúcia e objetos presentes na história. Também se vê o professor in-

troduzir, através do brincar, conceitos relacionados aos animais selvagens com miniaturas de animais para o campo temático do zoológico. A atividade teve três momentos distintos: introdução à atividade, construção do zoológico e, após, foram introduzidos bonecos em miniatura (mãe, pai, bebê, menino, menina e vovó) visitando o zoológico.

Prof. L	Prof. PB
<u>SEQÜÊNCIA 3</u>	
256) – Prof. L. para Aron: VOCÊ VIU, GATO DORMINDO, ACORDOU, SE ARRUMOU, FOI ANDANDO, ANDANDO, VIU VACA. PEGOU BALDE, COLOCOU, TIROU LEITE, TIROU LEITE. PEGOU BALDE, LEVOU, PÓS LEITE COPO, BEBEU LEITE. VOCÊ GOSTA DE LEITE, BEBER? (Enquanto isto Aron e Lia prestam atenção no Prof. e Júlia olha um livro.)	<u>SEQÜÊNCIA 4</u>
257) – Aron para Prof. L.: SIM (com a cabeça).	73)– Lia: (Entrega outro animal para Prof.)
258) – Prof. L. para Lia: VOCÊ GOSTA BEBER LEITE GOSTA, CASA LÁ. LEITE BEBER?	74) – Prof. PB.: [E esse aqui o que é?]
259) – Lia: SIM (com a cabeça).	75) – Lia: LEÃO.
260) – Aron para Prof. L.: TIRAR LEITE, VACA EU CASA TEM.	76) – Prof. PB.: [O que é isso aqui?]
261) – Prof. L.: VOCÊ CASA. VOCÊ PÕE NO COPO, MEXE, TOMA LEITE?	77) – Júlia: LOBO, (Emite) /obo/.
262) – Aron: SIM (com a cabeça).	78 – Prof. PB.: [O lobo, lobo]
263) – Prof. L. para Júlia: VOCÊ, LEITE CASA BEBE LEITE?	79) – Aron para Júlia: CACHORRO? (Pega o lobo da mão da Prof., olha. Mostra para Prof.) CACHORRO?
264) – Júlia: (Olha Prof. L.) SIM (com a cabeça).	80) – Prof. PB.: NÃO [Não].
265) – Prof. L.: VOCÊS TRÊS, SIM...	81) – Aron: LOBO (Articula).

Quadro 5 - Interações das professoras e crianças após intervenção

O Quadro 5 demonstra a presença de funcionamento lingüístico, já que há uma conversação entre os interlocutores, a maior parte do tempo ausente no período pré-intervenção.

Em relação à percepção das mães sobre as evoluções de seus filhos, é possível observar que elas passaram a acreditar mais em seus filhos, conforme se vê no Quadro 6.

Antes	Nº Sujeitos	Depois	Nº Sujeitos
		Entende o que se diz	4
		Faz perguntas	4
		Quer saber o que acontece	4
		Pede coisas ausentes ao contexto	3
		Quer saber tudo	3
Não perguntava	4	Quer saber o nome	3
Pedia coisas presentes	3	Mais atenta	3
Não se interessava pelo que ocorria	1	Fica no meio	2
Se isolava	4	Quer saber o sinal	2
		Ensina sinais	2
		Corrige se o sinal está errado	2
		Protela para amanhã	2
		Conta o que viu	1
		Justifica por que	1

Quadro 6 - Percepção das mães sobre os filhos após intervenção

Nas situações de casa no início do ano, as crianças não faziam perguntas nem demonstravam interesse pelas coisas que ocorriam à sua volta, limitando-se a pedir o que estava à vista, o que indica tendência a fixar-se no concreto e em dados observáveis. Outro aspecto refere-se à atitude de isolar-se. A mudança é percebida em todos os relatos das mães:

- MA1 - Antes ficava só olhando, não participava, não sabia fazer perguntas.
- MJ2 - Difícil ela fazer pergunta, no início do ano ela mostrava coisas que tinha feito. Mas conversa, pergunta, assim não. Se eu estava fechando a porta, a janela ela perguntava se estava chovendo ela sabia o sinal de chuva só isso ela perguntava, era a única coisa que perguntava. [...] antes ficava só olhando, agora, não. [...] os outros não entendiam e ela acabava ficando sozinha. Ela pedia quando via as coisas, depois ela esquecia.
- ML3 - Não perguntava, só olhava, ficava assim com aquela cara de que não está entendendo. Só pedia quando estava perto de algo que ela queria, mostrava, apontava.
- MR4 - Não fazia perguntas, [...] só pedia coisas que estavam presentes na situação, se isolava, não tentava participar.

Ao final do ano, as mães relatam que todas as crianças participam do que acontece em casa, fazem perguntas, pedem coisas tanto próximas como ausentes; querem saber o que ocorre em

torno delas. Duas mães observaram que ficaram surpresas diante da evolução da criança; percebem que entendem o que se passa à sua volta, fazem perguntas, contam o que viram, querem saber o nome e o sinal, falam o nome de pessoas que aprenderam. Todas as mães consideram que, atualmente, as crianças brincam melhor, fazem-se entender e relatam uma diminuição importante nas crises de birra que eram frequentes antes da intervenção.

Outro resultado importante foi o efeito multiplicador do trabalho com as duas professoras sobre as demais professoras da escola. O grupo percebeu a maior evolução do grupo de crianças participantes desta pesquisa em comparação a todos os demais grupos que têm passado pelo mesmo nível de escolaridade. Há relatos de que crianças em níveis mais avançados de escolarização não estão com o domínio lingüístico dos sujeitos desta pesquisa. As professoras foram solicitadas pelas colegas a passar sua experiência adiante. A primeira pesquisadora segue até hoje fazendo essa formação na escola.

Discussão

Os resultados permitem observar que, no pré-intervenção, a abordagem de linguagem caracterizava um modelo comportamentalista, no qual as crianças eram tratadas como receptoras passivas da informação, mesmo na língua de sinais, possivelmente em razão de a professora surda ter sido alvo de educação igualmente comportamentalista (QUADROS, 1997; GE-

SUELI, 1998). O uso do vocabulário era restrito e oferecido na forma de perguntas na estrutura mural com caixas de interrogação (chave de Fitzgerald) (LINDHOLM, 1986). No entanto, muitas vezes, as respostas eram dadas pelas professoras após a enunciação da pergunta, não havendo tempo para o processo de elaboração mental que pudesse desencadear a necessidade para apreender (FEUERSTEIN, 1997; SASSON, 2003). Assim, pode-se dizer que a concepção de aprendizagem também era comportamentalista (SKINNER, 1978; TRENCHÉ, 1995; GOLDFELD, 1997), pois a forma de explorar os elementos apresentados era numa sequência fixa, o que sugere tendência de base estruturalista, que não considera a heterogenidade da língua nem o processo interlocutivo (DE LEMOS, 1999). As contribuições das crianças não eram levadas em conta, uma vez que a confirmação de suas tentativas de emissão não eram mediadas para ensinar o sentimento de competência, de modo a sentir suas experiências como valorizadas e diferenciadas, como propõe Feuerstein (1997).

Quanto às concepções de aquisição de linguagem, ocorreu um diálogo de tipo instrucional (TRENCHÉ, 1995; VYGOTSKY, 1991), o qual se caracterizou pela introdução direta, sobre diferentes aspectos da linguagem. Os professores utilizaram informação filtrada, segundo critério de complexidade da língua, com a finalidade de “ensinar a falar”, em etapas “adequadas” ao desenvolvimento da criança, acreditando que tais estratégias facilitariam

a aquisição de linguagem. Essa visão criou pseudo-interações, visto que o professor introduzia e desenvolvia os turnos da conversação (SOUZA, 1998; TRENCHÉ, 1995).

Outro fator importante foi o fato de não ter havido preocupação em contextualizar a situação e favorecer o desenvolvimento de uma relação dialógica, visto que o professor introduziu e desenvolveu os turnos de conversação (SOUZA, 1998; TRENCHÉ, 1995).

Nas seqüências 3 e 4, no pós-intervenção, observou-se uma nova idéia quanto à forma como se adquire a linguagem, visto que as professoras L e PB desenvolveram conversação com as crianças sobre os elementos apresentados e o vocabulário surgiu a partir de situações contextualizadas.

Não se observou preocupação em “filtrar a linguagem”, a qual foi colocada no processo discursivo, evitando, assim, situação de controle e possibilitando o surgimento de estrutura frasal (turno 260), o que indica explosão de vocabulário e indício do uso de pronomes para “referente não presente” (QUADROS, 1997), confirmando o observado em Góes (1999) de que aspectos como inflexibilidade conceitual-semântica e restrição de vocabulário não são intrínsecos à surdez.

Observou-se, ainda, que as professoras utilizaram-se de diferentes estruturas frasais para questionar e estabelecer relação dialógica, o que possibilitou o acesso a uma língua estruturada e remeteu os alunos a situações passadas (GOLDFELD, 1997; JOHNSON, 2001).

No pós-intervenção, as professoras interagiram levando em consideração as contribuições das crianças, referendando suas descobertas, o que indica mediação do sentimento de competência ao designar significados para as realizações competentes das crianças, levando-as a estabelecer interação dialógica (SASSON, 2003), e que as crianças tiveram participação ativa, tornando-se responsivas às solicitações dos professores (WOOD, 1992); deram indícios da fase denominada “análise sintática complexa”, prevista tanto em língua oral (RAMOS, 2001) como nas primeiras combinações de sinais (QUADROS, 1997).

As professoras L e PB atribuíram valor às respostas das crianças e criaram situações para que ocorresse continuidade de conversação, possibilitando um processo interativo que as levou a responder, favorecendo que as crianças levantassem hipóteses (BAKHITIN, 1997). Isso sugere que a interação dialógica pode garantir à criança surda, em processo inicial de AL, uma interação verdadeira, tanto na modalidade gestual quanto na modalidade oral (WOOD, 1992; VYGOTSKY, 1995; DE LEMOS, 1999).

Na seqüência 4, uma das crianças introduziu um novo elemento na situação (turno 74), o que desencadeou uma seqüência de interações dialógicas, nas quais a professora PB mediu a busca de significados ao questionar o que era o elemento apresentado por Lia, diante da resposta errada da criança, a qual não foi rejeitada, procurando confirmação através de uma atitude de dúvida. Isso desencadeou a necessidade de levantar hipóteses, ao que

(turno 77) uma das crianças respondeu corretamente. A professora confirmou a resposta, ou seja, mediu o sentimento de competência (SASSON, 2003). Imediatamente, uma terceira criança interveio (turno 79) e interagiu com a colega, formulando uma pergunta sobre sua dúvida, e, em seguida, dirigiu-se à professora PB para confirmar sua hipótese. A professora disse que a resposta dela não estava correta, o que a levou a aceitar a resposta do colega. Portanto, nessa seqüência pode-se identificar a mediação para o significado e para a ampliação do sentimento de competência (SASSON, 2003).

Pode-se perceber uma cadeia de textos discursivos nos quais o enunciado da criança foi ouvido e ressignificado (DE LEMOS, 1999); observou-se, ainda, que a língua passou a ser objeto de reflexão (RAMOS, 2001). Como era esperado, as crianças evoluíram mais em libras do que em português, mesmo esta língua estando com maior freqüência na rotina acadêmica das crianças (mais aulas em PB). Sabe-se que, em intervalos de recreio, as crianças tinham acesso maior à libras em virtude da presença de surdos nos serviços da escola e também pela presença de colegas surdos de todas as idades. Isso comprova que, por mais que o adulto tente exercer um supercontrole da língua, o ambiente de imersão naturalístico é o melhor para a aquisição da linguagem (RAMOS, 2001; DE HOUWER, 1997).

Ambas as profissionais demonstraram em sua prática uma nova forma de interação, que promoveu, no grupo de crianças alto grau de reciprocidade,

aumento da busca de significado, ampliação do sentimento de competência e possibilidade de transcender a situação presente. Isso sugere que essas crianças passaram a ter acesso a formas abstratas de pensamento, ou seja, houve ampliação do funcionamento cognitivo e emocional, o que possibilitou domínio de conceitos e capacidade de interpretar os estímulos do meio, comparando-os e organizando-os. Esse é um aspecto necessário à solução de tarefas (GOLDFELD, 1997; FEUERSTEIN e RYNDERS, 1997; FEUERSTEIN, 2001; SASSON, 2003).

Os princípios de mediação mais frequentes foram os da intencionalidade e reciprocidade, do sentimento de competência e de significado; os menos frequentes foram mediação da transcendência e da regulação para o controle do comportamento. Portanto, houve uma modificação intensa na forma de pensar, sentir e agir das professoras a partir da visualização de seu trabalho e do conhecimento de abordagens mais abrangentes de aprendizagem e linguagem. Tal mudança atingiu os outros professores da escola, no início com resistência para implementar a nova abordagem, demonstrando como a intervenção bem-sucedida com um grupo piloto é importante para o efeito multiplicador desejado. Acredita-se que, se houvesse uma imposição do método novo, os resultados não seriam os mesmos. Há necessidade de formação continuada e de debate com o professor para que possa ser convencido a mudar sua práxis (SASSON, 2003).

Uma questão que surge é o que ocasionaria a intensa utilização da aborda-

gem comportamentalista tão frequente tanto para aprendizagem quanto para linguagem no ensino de crianças surdas? Este trabalho, no contato com os professores, sugere algumas respostas.

Em primeiro lugar, há o desconhecimento da abordagem interacionista, ausente na formação profissional dos professores e, talvez de modo mais importante, ausente na sua formação pessoal. A escola, em geral, ainda é muito comportamentalista, tratando o sujeito (ouvinte, surdo) como um memorizador de conteúdos, cujo reforço positivo será uma nota alta. Percebe-se, nas entrevistas iniciais com as professoras, que este foi seu histórico, sobretudo para a professora L., que, por ser surda, esteve exposta a práticas comportamentalistas mais furiosas (ver história da surdez em Curitiba em Borne, 2002) e que apresentou maior dificuldade inicial em mudar sua prática.

Outro ingrediente favorecedor de tais práticas parece ser a necessidade de manter o controle da situação, sobretudo quando há uma diferença lingüística. Percebe-se isso de modo intenso no ouvinte diante do surdo, o qual teme que este comunique em sinais algo que ele não possa entender; o reverso dessa situação é o surdo que teme conviver em comunidades ouvintes. Tal posição também é possível em situações de bilingüismo em ouvintes. Assim, o que parece uma discussão tão particular na educação do surdo está descrito em vários autores como situações inerentes ao bilingüismo (DE HOUVER, 1997; GENESEE, 2002).

Outras respostas podem ser hipotetizadas, como a presença de uma

representação social da surdez, tanto para surdos como em ouvintes, como uma desvalia, como assinala o trabalho de Borne (2002). A descrença na potencialidade do surdo é enorme em toda a história desses sujeitos. Nessa perspectiva, pode-se levantar a hipótese de que o fato de se estar diante de uma patologia tira a naturalidade das situações e pode estar induzindo a tratar como desvalia o que é apenas uma diferença e tornar a sala de aula como um arremedo de uma sessão terapêutica mal conduzida.

Em relação à crença nas potencialidades do surdo, é importante analisar o depoimento das mães sobre a evolução de seus filhos, conforme exposto no Quadro 6. Tais depoimentos demonstram como o trabalho escolar bem feito foi suficiente para mudar o funcionamento lingüístico das crianças e como as mães acompanharam e participaram dessa mudança. Cabe ressaltar que as mães da escola participam de grupos de pais com a primeira autora da pesquisa e outros especialistas da escola. A percepção do filho como alguém competente (FEUERSTEIN, 1997B; FEUERSTEIN, 2001; SASSON, 2003) permite pensar os efeitos disso no relacionamento familiar. O convívio tornou-se mais fluido, com participação constante da criança na conversação familiar; ela passou a ser ouvida, percebida em suas necessidades, em sua forma de ser. Não há dúvida de que essa mudança é um aspecto relevante na construção de saúde mental das mesmas. Borne (2002) é precisa ao descrever o relato de surdos cuja educação malsucedida gerou pro-

blemática pessoal e social importante. Em todos os relatos descritos pela autora fica clara a falha comunicativa como cerne do sucesso ou insucesso dos seus entrevistados.

Assim, a intervenção proporcionou uma melhora significativa na comunicação dos sujeitos, em seu domínio lingüístico, a partir de uma mudança na prática dos professores participantes desta pesquisa. Tal mudança se refletiu em outras turmas atendidas pelos professores. Isso sugere que novos métodos pedagógicos impostos por regras governamentais ou por diretrizes de saúde não saem do papel se não houver uma formação continuada na escola, da qual pode participar o fonoaudiólogo se buscar subsídios filosóficos, sociológicos e pedagógicos para seu trabalho, conforme assinalam Penteado e Sevilha (2004). Também faz pensar que a escola não é um espaço para a clínica, mas um espaço de participação do fonoaudiólogo na discussão pedagógica e na formação do professor (BERBERIAN, 1995). Como especialista de linguagem, ele pode ser um parceiro na construção de uma nova forma de conceber e praticar a comunicação, uma nova forma de funcionamento lingüístico.

Conclusão

Os resultados permitiram concluir que houve uma mudança importante no período pós-intervenção, o que possibilita responder aos objetivos iniciais do estudo com:

- o aumento importante da frequência dos princípios da experiência de

aprendizagem mediada e de aquisição da linguagem nas interações das professoras com seus alunos;

- a substituição de princípios de aquisição da linguagem comportamentalistas presentes no pré-intervenção por uma concepção interacionista de linguagem no pós-intervenção;
- a não-diferenciação inicial nas interações entre ambas as línguas foi sendo substituída por um domínio maior da libras sobre o PB, apesar de a escola priorizar as aulas em português, o que confirma, mais uma vez, aquela como a língua natural do surdo, se atendidas as necessidades interacionais para o funcionamento lingüístico;
- a efetividade da proposta de formação com os professores para produzir a mudança lingüística desejada nas crianças, reafirmando que a escola não é espaço para clínica;
- a mudança para melhor na percepção dos familiares, em relação às capacidades de seus filhos surdos no período pós-intervenção.

Outro aspecto importante a ressaltar foi o efeito multiplicador da intervenção nos demais profissionais da escola, demonstrando que a proposta foi efetiva como iniciadora de um processo de mudança da linguagem na sala de aula em toda a escola.

Abstract

Mediation and language in the classroom with deaf children

This study examines how some principles – like the mediation of the Experience of Mediated Learning (EML), by Reuven Feuerstein, and the Language Acquisition (LA), in an interactionist approach – can interfere in educational and/or therapeutic practice in deafness, considering language as the focus of learning/acquisition. The field of research was a group of four deaf children, from four to five years old (from hearing parents), with two teachers, a deaf one (responsible to teach Brazilian Sign Language) and the other, a hearing one (responsible for the Portuguese). The objective was to analyze how often those principles occurred in linguistic interaction, before and after the teachers received the tools according to the parameters of EML and Language Acquisition, observing if there were differences between interaction in sign and oral languages and researching the consequences of interactional change in the classroom and in the family. There was an increase in the use of EML principles by the teachers, identified by intention-reciprocity, search for meaning, transcendence and mediation of feeling for competence and regulation, and control of behavior. It could be observed that the deaf student can establish with teachers and classmates interactions in which they can perform an active role both in sign language and oral language. The mothers said they could observe a meaningful advance as to the beginning of communication, all of them stated they could understand their children, who are participatory, curious and they widened their relationship with family members.

Key words: Mediation. Learning. Language. Interaction. Deafness.

Nota

- ¹ Mímica: denominação então corrente para a linguagem de sinais.

Referências

- ALBANO, E. C. *Da fala à linguagem...* Tocando de ouvido. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahual e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BASTOS, J. C. *Vocabulário básico em um grupo de crianças na faixa etária de 1 ano a 2 anos e 6 meses do Balneário Camboriú e Itajaí*: discussão da metodologia de coleta. Dissertação (Mestrado em Distúrbios de Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, 2000.
- BERNARDINO, E. L. *Absurdo ou lógica?* A produção lingüística do surdo. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BERBERIAN, A. P. *Fonoaudiologia e educação: um encontro histórico*. São Paulo: Plexus, 1995.
- BOMFIM, R. O. *Concepções de linguagem e educação e a defesa da experiência de aprendizagem mediada como parâmetro de interação entre um grupo de crianças surdas e suas professoras*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.
- BORNE, R. *Representações sociais da surdez*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.
- BRITO, L. F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2000.
- DE HOURVER, A. Aquisição bilingüe da linguagem. In: FLETCHER, P. E.; MAC WHINNEY, B. *Compêndio de linguagem da criança*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 185-208.
- DE LEMOS, C. T. G. A criança com(o) ponto de interrogação. In: LAMPRECHT, R. R. *Aquisição de linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.
- _____. Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 1995.
- FEUERSTEIN, R. Teoria de la modificabilidad cognitiva estrutural. In: FEUERSTEIN, et al. *Es modificable la inteligencia?* Madrid: Bruño, 1997. p. 11-23.
- FEUERSTEIN, R.; RYNDERS, J. E. *Don't accept me as I am: helping "retarded" people to excel*. 2. ed. Renewed, USA: Sky Light Training an Publishing Inc, 1997.
- FEUERSTEIN, R.; FALIK, L. H. Cognitive modifiability: a needed perspective on learning for the 21 st century. Disponível em: <http://www.icelp.org/previewsopapers/cogmolifiabilityprspctv.html>. Acesso em: 28 jul.2001.
- FREIRE, R. M. *Processo terapêutico em linguagem: uma visão sócio-construtivista*. São Paulo: Plexus, 1996.
- GENESSEE, F. Desenvolvimento da linguagem bilingüe em crianças pré-escolares. In: BISHOP, D.; MOGFORD, K. *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Trad. Mônica Patrão Lomba e Leão Lankszner. Rio de Janeiro: Revinter, 2002. p. 73-98.
- GESUELI, Z. M. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. Tese (Doutorado em Educação): Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados/Unicamp, 1999.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.
- GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

- GUARINELLO, M. C. *Bilingüismo para crianças surdas pequenas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Bristol, 1994.
- JOHNSON, M. J. *Mediational strategies for deaf students: implementing feuerstein's instrumental enrichment to address cognitive deficits*. Disponível em: <http://www.umnito-ba.ca/unervoc/conference/papers/jhnsnson.pdf> Acesso em: 23 set. 2001.
- LIER DE-VITTO, M. F. *Fonoaudiologia no sentido da linguagem*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LINDHOLM, K. J. El desarrollo de la comunicación en el español de niño bilingües (español/inglês): la influencia de la comunicación de los padres. In: *Aquisición de Lengua* - Aquisição de linguagem. Frankfurt: Vervuert, 1986. p. 68-91.
- PENTEADO, R. Z.; SERVILHA, E. A. M. Fonoaudiologia em saúde pública/coletiva: compreendendo prevenção e o paradigma da promoção da saúde. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 16, n. 1, p. 107-116, abr. 2004.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RAMOS, A. P. A aquisição da linguagem oral: fases e implicações educacionais. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. *A criança de 0 a 6 anos na educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: Ed. Ulbra, 2001. p. 78-87.
- SASSON, D. Del cambio estructural a la autoimagen positiva. In: FEUERSTEIN, R. et al. *Es modificable la inteligencia?* Madrid: Bruno, 1997. p. 177-194.
- _____. Del cambio estructural a la autoimagen positiva. Disponível em: <file:// Del cambio estructural a la autoimagen positiva...>. Acesso em: 18 jul. 2003.
- SCHIFF-MYERS, N. Crianças dotadas de audição, filhas de pais surdos. In: *Desenvolvimento de linguagem em circunstâncias excepcionais*. Trad. Monica Patrao Lomba e Leão Lankszner. Rio de Janeiro: Revinter, 2002. p. 51-72.
- SKINNER, F. B. *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta?* Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- STOKOE, W. C. *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf*. 2. ed. Silver Springs, Maryland: Linstok Press, 1960.
- TRENCH, M. C. B. *A criança surda e a linguagem no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.
- YIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.
- YIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*, 3. ed. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Fundamentos de defectologia*. Trad. Lic. Ma. Del Carmen Parce Fernandez. Madrid: Pueblo y Educacion, 1995.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed., 2. tir. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Merma Barreto, Solange Castro Afache. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WOOD, D. *Cognição e aprendizagem*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Nova York, 1990.
- _____. *Teaching and talking with deaf children*. 3. ed. Great Britain: John Wiley e Sons, 92. East Kilbraide: Printed and Bound by Counrier International, 1992.

Recebido e aprovado em outubro de 2006
