CLASS.: 370.152
P761q
TOMBO: 633
SVE

ROSIMAR BORTOLINI POKER

A QUESTÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DE SURDOS E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.

1410000633



Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. **Adrian Oscar Dongo Montoya.**

UNESP - Marília
julho de 1995.

"Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão."

João Cabral de Melo Neto.

Ao meu avô, Antônio, pelo que me ensinou; à minha mãe, Marlene, fiel companheira das minhas aventuras; à filha Giovana, que dentro e fora de mim, percorreu os encontros e desencontros dessa difícil trajetória; aos surdos, que precisam mais do que todos, aprender a driblar as tramas da vida; ao Zé Geraldo, amigo, companheiro, primeiro e único da minha vida, por tudo o que fez.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido José Geraldo, pela dedicação exclusiva durante todo o transcorrer do trabalho;

Ao orientador, Prof. Dr. Adrian Oscar Dongo Montoya, pela maneira cuidadosa de conduzir a orientação;

Ao Grupo de Estudos de Epistemologia Genética, pelo que me proporcionou, nas pessoas de Marcelo, Ruth, Maria do Carmo Caputti, Inaiara, Rita, Vera, Maria do Carmo e outros que por ele passaram;

À Profa. Neusa Aparecida Rodrigues, pelo incentivo dado em momentos decisivos do trabalho;

Às meninas do COE, companheiras de sempre: Teresinha, Silvana, Júlia e Inaiara;

Aos amigos Antonio dos Reis, Tânia Braga, Tânia Plasa, Rogério e Beth, pelo apoio e solidariedade;

Às famílias dos surdos, pela contribuição fundamental para a realização da pesquisa;

Às professoras Lúcia, Margarete, Jaqueline, Ana Lúcia, Maristela e Sílvia, pela atenção e boa vontade oferecidas;

À Alair, D. Cleuza, Hosana, Selma, D. Simira e minha irmã Carla, pessoas com quem pude contar para que esta dissertação se materializasse.

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARILIA

RESUMO

Com o objetivo principal de revelar o modo de ação dos métodos de ensino oral e combinado para surdos, verificando se estão propiciando o desenvolvimento cognitivo, procedeu-se a um estudo acerca das teorias que os embasam e das respectivas práticas pedagógicas que acarretam. A análise centralizou-se nos métodos por considerar sua importância enquanto elemento privilegiado, favorecedor de trocas simbólicas, aspecto este negligenciado em pesquisas anteriores. Com base na teoria piagetiana de desenvolvimento, procurou-se investigar a maneira pela qual os dois métodos tratam a questão do ensino, isto é, se neles há preocupação com a troca simbólica, se proporcionam situações de exercício da atividade representativa. Assim, foi feita uma discussão teórica aprofundada a respeito dos métodos de ensino, procurando compreender melhor as consequências da surdez, que dificulta a realização de trocas simbólicas na interação do sujeito com o meio, prejudicando o desenvolvimento cognitivo. Além disso, através das provas operatórias e da construção do real, elaborou-se um diagnóstico da situação cognitiva de dois grupos de crianças surdas, usando como critério de classificação o método de ensino (se oral ou combinado) em que eram educadas, e um estudo de caso com as crianças que apresentaram alguma resposta de nível operatório. Foi feita então uma análise das práticas pedagógicas derivadas dos dois métodos para verificar de que forma estariam atuando: se no sentido de reproduzir a situação de déficit cognitivo, ou se, ao contrário, estariam eles empenhados em modificá-la. Constatou-se, por fim, que os procedimentos empregados pelos métodos não consideram o surdo como sujeito do conhecimento; que os métodos concebem a linguagem apenas enquanto veículo de transmissão de conteúdos, não a reconhecendo como instrumento efetivo de comunicação e expressão, elemento promotor de trocas simbólicas. Por tudo isso, concluiu-se que, nas formas como são pensados e vem sendo praticados, os métodos de ensino não estão propiciando situações para o desenvolvimento cognitivo dos surdos, contribuindo para conservar sua condição de marginalidade.

ABSTRACT

In order to analyse, from an intellectual point of view, the causes of the marginal situation in which the deaf generally find themselves, a study was carried out on the theories and their respective pedagogical practices in relation to two major teaching methods for the deaf: the oral method and the combined (oral - manual) method. Basing on Piaget's theory of development, this investigation sought to determine how teaching is conceived in two methods and also whether they allow symbolic interchange and situations for exercising representative activities to take place. A thorough discussion on the teaching methods provided a better understanding of the consequences of deafness, which hinder the symbolic interchanges between the subject and his environment and eventually his cognitive development. It is recognized that other determinants influence cognitive development and that they may or may not favor the practice of the representative capacity. However , this analysis focused particularly on the teaching methods for the deaf considering that they further symbolic interchanges, an aspect which has been neglected in research so far. A diagnosis test of the cognitive situation of two deaf children groups was devised using their submission to either method (oral or combined) as a classification criterion of the children. A theoretical analysis as well as a study of the pedagogical practices derived from the two methods followed in order to verify whether they were acting towards reproducing a situation of cognitive deficit or, on the contrary, were contributing to modify it. The results indicated that the procedures stemming from the two methods do not regard the deaf as the subject of knowledge. In fact they consider language only as a vehicle for transmitting content rather than as effective expression an communication tool, a symbolic interchange-promoting element. The conclusion was that the teaching methods as they have been conceived and practiced do not favor the cognitive development of the deaf but contribute to maintain their marginal condition instead.



INDICE

INTRODUÇÃO 1

Capítulo I: Objetivos e Estratégias da Pesquisa. 13

Capítulo II: O desenvolvimento cognitivo e a troca simbólica segundo a teoria de Jean Piaget. 18

Capítulo III: As condições de vida que possibilitam a troca simbólica junto aos surdos. 50
1 - O processo de marginalização e o desencognitivo do surdo. 50
2 - A surdez e a linguagem na perspectiva piagetiana. 58
3 - O problema da surdez e a troca simbólica. 62
4 - A relação entre déficit linguístico e déficit cognitivo. 65

Capítulo IV: A questão dos métodos de ensino na educação da criança surda (oral - combinado). 79
1 - A querela dos métodos. 79
1.1 - O método oral: seus defensores e seus críticos. 83
1.2 - O método combinado (gestual): seus defensores e seus críticos. 92
2 - Discussão acerca dos fundamentos subjacentes aos métodos. 99

Capítulo V: Os dados da pesquisa e sua análise. 121
1 - Estudo do modo de ação dos métodos de ensino junto aos surdos. 121
1.1 - Estudo do método oral. 122
1.2 - Estudo do método combinado (gestual). 146
2 - Estudo da situação cognitiva e da construção do real em crianças surdas aubmetidas à educação nos métodos oral e combinado. 164
2.1 - Procedimentos. 164
2.2 - Resultados. 171
2.3 - Considerações sobre os resultados. 196
3 - Estudo de Casos..... 206

CONCLUSÃO. 224

BIBLIOGRAFIA. 234

ANEXOS. 239

INTRODUÇÃO

O motivo que levou ao desenvolvimento da presente pesquisa foi o desejo de tentar compreender e desvendar supostas verdades que envolvem a educação do surdo.

Nesse momento, é necessário que aqui se faça uma explicação a respeito do que aqui se entende pela expressão ***"surdo"***, justificando o seu emprego nesta dissertação.

A idéia e o conceito de surdez tem sofrido mudanças ao longo do tempo. Tais mudanças aconteceram principalmente devido ao avanço dos exames audiológicos, que permitem cada vez mais detalhadamente especificar o grau da perda auditiva diagnosticada, o tipo e o local da alteração.

Em relação ao significado social da surdez, também ocorreram transformações. Na literatura específica, o surdo já foi chamado de ***surdo-mudo***, ***deficiente auditivo***, ***portador de deficiência auditiva***. Ultimamente, o tratamento destinado ao surdo em vigor é o de ***criança com necessidades especiais***. Esse significado ultrapassa o parâmetro médico-patológico. Relaciona-se com a visão que os ouvintes estão tendo dos surdos, se entendidos como pessoas com direitos iguais a eles ou se, por conta de sua diferença, devam ser colocados numa posição prévia de inferioridade numa coletividade. Assim, a surdez em si torna-se muito mais que apenas um déficit sensorial do qual o indivíduo é portador, vinculando-se com o complexo contexto social em que o sujeito se insere.

Neste estudo optou-se por usar a expressão ***"surdo"***, por ser a que melhor permite enfatizar o significado da surdez na duplicidade de sua condição - orgânica e social. Além disso, é a autodenominação escolhida pelos próprios surdos, que desejam ser aceitos não como pessoas deficientes, ou seja, como ***"ouvintes"*** que têm ausência de algo, mas como pessoas que teriam muito mais de igual do que de diferente, pessoas igualmente capazes e que se diferenciam dos ouvintes por desenvolverem sua linguagem através de outros recursos mais relacionados à natureza viso-motora (linguagem orofacial, gestual, dactilológica, etc.).

Entender este sujeito como surdo significa respeitar e reconhecer sua diferença; é entendê-lo do ponto de vista também político, onde, apesar de pertencer a uma suposta minoria social, deve possuir os mesmos direitos dos ouvintes quanto à aquisição e usufruto pleno de uma linguagem sem quaisquer bloqueios e obstáculos que venham a lhes dificultar ou prejudicar seu desenvolvimento cognitivo integral. Reconhecer os surdos como ***"surdos"***, enfim, significa reconhecê-los enquanto portadores do direito de se desenvolverem plenamente, como sujeitos também capazes, que têm necessidades como quaisquer outros seres humanos.

Comecei a me interessar pela educação dos surdos quando, ainda durante minha graduação em Pedagogia e Habilitação em Deficientes da Audio-Comunicação, a observação nos estágios em sala especial levou-me a perceber que a opção do profissional por uma ou outra metodologia de trabalho com surdos, era motivada por escolhas pessoais, sem fundamentação teórica aprofundada, pois as teorias divulgadas nas aulas apresentavam elementos que, apesar de respaldarem decisões sobre o

método de ensino a ser utilizado e as circunstâncias apropriadas na prática de cada um, não se aprofundavam em relação aos seus pressupostos epistemológicos subjacentes.

Na minha atuação profissional, enfrentando diferentes realidades educacionais que envolviam a educação do surdo, incluindo aí escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, atendimento clínico-individual a surdos que só haviam frequentado o ensino comum, atendimento a surdos assistidos em programas especiais numa parte do dia e em outro frequentavam classe comum, fui percebendo a complexidade do problema que cercava a educação do surdo. E os argumentos utilizados pelos profissionais na defesa de um ou outro método nestes diferentes programas de atendimento citados, tinham algo em comum que muito me interessou: a preocupação maior de seus defensores relacionava-se com os prováveis resultados imediatos que eventualmente poderiam advir do uso de determinada metodologia. Na verdade, estes aspectos prendem-se basicamente à crença na importância decisiva da linguagem. Assim enquanto os gestualistas acreditam que a linguagem, em qualquer forma que se apresente é determinante, pois consideram-na o elemento fundamental facilitador de transmissão de conteúdos e da comunicação; os oralistas por sua vez associam seus argumentos à necessidade de elevar o surdo à condição de "normalidade", tentando superar o máximo possível as limitações advindas da sua deficiência.

Com o tempo, pude observar que os resultados do trabalho com os surdos de diferentes idades, demonstravam as limitações tanto do método oral como do combinado enquanto instrumentos que pudessem proporcionar o desenvolvimento mental dos sujeitos. Embora este seja o tema em

discussão no Capítulo IV, para efeitos de melhor compreensão parece ser necessário antecipar o que aqui se entende por ***método*** na educação dos surdos. Considera-se como ***método*** o processo de ensino/aprendizagem de ***conteúdos escolares*** e, no caso dos surdos, tem como suporte básico a linguagem oral ou combinada (gestual).

O que pude constatar num olhar mesmo que superficial, é que grande parte dos surdos, principalmente aqueles economicamente mais pobres, dificilmente tornavam-se independentes no que se refere ao aspecto econômico, afetivo e cognitivo. Eram crianças que dificilmente conseguiriam chegar ao estágio mais elaborado de desenvolvimento cognitivo.

Em relação ao seu processo de aprendizagem, a realidade mostrava que normalmente os surdos estudavam até as primeiras séries do primeiro grau, apresentando dificuldades na produção escrita, na compreensão e interpretação de textos mais complexos, não demonstrando utilizar a linguagem oral de maneira funcional, tanto a nível de emissão, quanto de recepção, recorrendo muitas vezes a "intérpretes", ou seja, pessoas familiarizadas com seu tipo de linguagem para traduzi-la a outros, dessa forma possibilitando o acesso do surdo a informações e expressão de suas idéias e intenções.

Por causa da minha experiência profissional como professora especializada em educação de surdos, comecei a compreender a necessidade de se tentar investigar os motivos pelos quais os surdos apresentavam tantas dificuldades em seu processo de escolarização.

Apesar de naquele momento acreditar nas vantagens do método oralista e atuando na mesma direção, fui percebendo aos poucos que o aprendizado da fala não era suficiente aos surdos, pois em sua maioria

não a utilizavam de maneira funcional e espontânea. Quer dizer, dificilmente os surdos recorriam às palavras para manifestar suas idéias e a compreensão que tinham dos fatos era apenas parcial.

Por mais que procurasse crer, de acordo com a minha formação, que o ensino da fala aos surdos seria o melhor caminho para seu desenvolvimento, comecei a alimentar dúvidas pois o processo de aprendizagem tornava-se demasiadamente desgastante a eles, e o quadro que poderia ser vislumbrado era de que meus alunos, e outros em igual situação, muito provavelmente não conseguiriam cursar além das primeiras séries do primeiro grau. Também as famílias dos surdos, gradativamente iam manifestando descrédito em relação ao que a escola poderia oferecer aos seus filhos, e os próprios alunos cansavam-se de permanecer anos a fio numa mesma série, evadindo da escola no momento em que conseguiam arrumar algum emprego.

Esta situação desconfortável levou-me a imaginar que talvez utilizando o método gestual, o quadro poderia ser desenhado de maneira diferente, ou seja, mesmo contrariando minhas convicções anteriores, pensei em pesquisar a viabilidade do emprego do método gestual, enquanto instrumento facilitador, aos alunos, de uma aprendizagem mais significativa da linguagem e dos conteúdos escolares.

Essas primeiras reflexões a respeito do que vivenciei como profissional envolvida na reabilitação de crianças surdas, conduziram-me àquilo que hoje defino conceitualmente como o problema de minha pesquisa, que foi tomando sua forma definitiva quando tive acesso a disciplinas oferecidas no Programa de Pós-Graduação, que prendiam-se à discussão sobre a problemática que envolve a linguagem e o pensamento. A partir daí, do contato com novos referenciais teóricos, pude

compreender melhor aquilo que naquele momento se tornara, para mim, um problema propriamente dito: qual o real vínculo entre a linguagem e o pensamento e, em conseqüência, de que maneira o aprendizado de uma linguagem facilitaria o aprendizado de conteúdos escolares para o surdo.

Através do acesso, conhecimento e reflexões acerca das diferentes teorias sobre a relação entre linguagem e pensamento, possibilitado pela participação em disciplinas, curso de extensão e grupo de estudos, foi possível concluir que a abordagem piagetiana se mostrava a mais viável para entender a complexidade teórica que envolve os métodos de ensino de surdos. Esta temática se desdobra em questões como: de que maneira a linguagem é adquirida pelo surdo? De que modo o surdo constrói seu conhecimento? Como o meio propicia o desenvolvimento cognitivo do surdo no plano da representação?

Sem entrar em maiores detalhes por enquanto, é sabido que Piaget tratou essencialmente daquilo que ele mesmo chamou de "sujeito epistêmico", ou seja, o sujeito geral do conhecimento, a parte comum a todos os sujeitos que se encontram num mesmo nível de desenvolvimento. Nesse sentido, os surdos teriam igualmente a mesma possibilidade de desenvolvimento cognitivo e se isso não vem acontecendo é porque podem existir impedimentos que estão dificultando ou prejudicando os surdos nesse processo.

A discussão secular a respeito dos métodos de ensino de surdos sempre deteve-se em problemas pragmáticos relacionados com a utilização de um determinado tipo de linguagem - se oral ou gestual. Questões a respeito de como se processaria o desenvolvimento cognitivo do surdo, ou mesmo quais as condições pedagógicas adequadas de ensino e o modo de

ação da linguagem que favoreceria mais seu desenvolvimento mental, parecem não ser tratadas.

Por isso mesmo, com o objetivo de fazer uma análise qualitativa dos métodos de ensino, no sentido de desvendar sua ação, ou seja, se eles proporcionam realmente condições favorecedoras de desenvolvimento cognitivo, foi necessário que se fizesse inicialmente um estudo da teoria piagetiana de desenvolvimento, destacando-se nela a importância da troca simbólica enquanto fator primordial para o desenvolvimento do pensamento (objeto do Capítulo II). A partir desse referencial teórico, foi analisada a questão da importância da solicitação do meio, o que resultou numa melhor compreensão teórica da situação dos métodos de ensino como elementos privilegiados favorecedores de trocas simbólicas, o que se constitui no tema dos Capítulos III e IV.

Depois de esclarecidas as questões teóricas, foi possível identificar a maneira como esses diferentes métodos de ensino estavam sendo praticados na realidade e quais eram as suas prováveis conseqüências a nível cognitivo em dois grupos de sujeitos surdos submetidos aos respectivos métodos de ensino (Capítulo V - 1 e V - 2)

Desse diagnóstico, percebeu-se a necessidade de verificar se, efetivamente, os métodos de ensino poderiam estar promovendo o desenvolvimento cognitivo das crianças que alcançaram alguma resposta operatória nas provas aplicadas. Em vista disso, tais crianças foram submetidas a um estudo de caso (Capítulo V - 3).

De acordo com a concepção teórica de Piaget, parece que o que não está sendo considerado, nos métodos propriamente ditos e também na sua escolha, é justamente aquilo que as crianças surdas estariam mais necessitando para o seu desenvolvimento cognitivo. São os aspectos que

favorecem o exercício da atividade representativa e consequentemente propiciam o desenvolvimento cognitivo, ou seja: a reconstituição de experiências vivenciadas anteriormente, as trocas simbólicas com o meio, a compreensão do que está subjacente à percepção imediata, a vinculação do saber "fazer" com o saber "compreender".

A análise dos diferentes métodos demonstrou que tais fatores estão sendo negligenciados em favor da transmissão de conteúdos escolares e dos supostos méritos de um ou outro tipo de linguagem (oral ou gestual). Assim, parece que a forma como os métodos de ensino estão sendo concebidos, tanto na teoria como na prática, não faz com que eles favoreçam situações que resultem em instrumentos favoráveis ao desenvolvimento cognitivo dos surdos.

Conforme já indicado, existem duas correntes principais que se traduzem em dois diferentes métodos de ensino de surdos: o método oralista e o método combinado (gestual).

A abordagem oralista, da maneira como a empregam os educadores de crianças surdas, significa o ensino da fala como faculdade expressiva e o ensino da leitura labial como a habilidade receptiva. Além disso, significa que a fala e a leitura oro-facial constituem-se nos meios de comunicação mais utilizados para a transmissão de pensamentos. Os oralistas utilizam-se também da leitura e da escrita, mas sem qualquer tipo de comunicação manual (1).

Já quando optam pelo recurso à abordagem combinada, isto significa em geral que, para expressarem-se, os educadores usam ao mesmo tempo a fala e o alfabeto digital, ou a fala e a linguagem por sinais. O

---

(1) Cf. FINE, J.P. "La sordera en la primera y segunda infancia". Buenos Aires. Editorial Médica Panamericana, 1977, p. 102.

indivíduo pode receber as mensagens tanto por meio da leitura labial e ao mesmo tempo pela leitura dos sinais e/ou do alfabeto manual (2). Mas vê-se que entre os próprios surdos, costumeiramente a linguagem de sinais é empregada sem a presença da fala.

Embora seja perceptível que teoricamente entre uma e outra abordagem exista um limite bastante preciso, na prática o mesmo não acontece. É difícil encontrar pessoas surdas educadas com base em apenas uma metodologia de forma pura. Em conseqüência disso, nesta dissertação, foram considerados como sujeitos da pesquisa, na abordagem combinada (gestual), as crianças que apesar de terem desenvolvido certa habilidade de fala e usarem a leitura labial, servem-se basicamente dos gestos para se comunicar, tanto a nível de expressão como de recepção.

É importante ressaltar este aspecto uma vez que, no método gestual, raramente o surdo é educado apenas pelo gesto. Na verdade, a linguagem de sinais é um elemento a mais, que não necessariamente precisa negar o uso da fala, o uso da leitura labial, apesar do gesto se constituir na forma básica da comunicação e expressão. Nesse sentido, o método gestual e combinado se confundem. É necessário que isso seja mencionado dado que, no transcorrer deste estudo, os métodos gestual e combinado foram tratados como equivalentes.

Escolheu-se então como objeto de estudo a análise sobre as duas principais abordagens - oralista e combinada - e seus resultados, pois é histórica a discussão a respeito de qual delas favoreceria mais o desenvolvimento do surdo. Existem ramificações dentro de cada abordagem, mas estas não chegam a negar os pressupostos teóricos

(2) idem, ibidem. p. 102.

básicos que fundamentam cada perspectiva propriamente dita, seja ela oralista ou combinada.

A partir de um quadro desenhado com elementos derivados a princípio da experiência, e posteriormente respaldados por uma teoria, verifica-se a importância de se investigar a problemática que envolve os métodos, no sentido de entender a maneira pela qual consideram e propiciam o desenvolvimento cognitivo dos surdos, o que envolve também a aquisição de uma linguagem. Além disso foram analisadas, de forma complementar, as possíveis conseqüências do modo de ação dos métodos, conforme os dois grupos de crianças estudados.

Os surdos constituem-se na população ideal para uma pesquisa como a aqui proposta, uma vez que, através de suas limitações linguísticas, torna-se possível tentar compreender a relação existente entre déficit lingüístico e déficit cognitivo, e também verificar qual a participação dos diferentes métodos de ensino no seu processo de desenvolvimento mental.

Há que se perguntar então como os diferentes métodos de ensino estão propiciando o desenvolvimento cognitivo a nível das operações mentais. Se neste contexto existe neles alguma forma de preocupação com o exercício da atividade representativa, dado que, conforme a teoria piagetiana, é no plano da representação que o sujeito organiza as estruturas internas do pensamento, promovendo o desenvolvimento cognitivo.

Questiona-se assim: aos surdos são dadas as devidas condições de desenvolvimento cognitivo, que não se restringem apenas à aquisição da linguagem, para que consigam superar o estágio da inteligência prática?. Ou de outra forma, o trabalho com a linguagem, dentro dos

diferentes métodos de ensino, teria por objetivo a elevação do pensamento a outros niveis mais elaborados? Quais as concepções acerca do sujeito surdo subjacentes a cada método de ensino e o que pensam os métodos sobre o conhecimento?

E preciso no entanto destacar que as pesquisas realizadas nesse campo até o presente momento são ainda poucas e insuficientes para permitir o estabelecimento de conclusões definitivas acerca do problema aqui levantado. Uma das justificativas que explica em parte as dificuldades em pesquisas desse tipo relaciona-se com a elaboração de instrumentos adequados de avaliação dos dados coletados junto aos surdos. Além do mais, muitas discussões levantadas sobre o problema podem ser consideradas precárias em termos de levar em conta seus fundamentos epistemológicos, detendo-se mais em interesses pragmáticos imediatos dos defensores de cada um dos métodos de ensino. Parece não existirem estudos que façam críticas a esse respeito.

Além disso, as pesquisas até agora realizadas relacionam-se mais com a tentativa de verificar (ou estabelecer) se existiria relação direta entre a surdez e o desenvolvimento cognitivo. No entanto, poucas análises procuram entender e explicar quais seriam de fato os motivos responsáveis pelo suposto atraso cognitivo apresentado pelos surdos. E nesse contexto que se encontra o argumento para justificar a importância da presente pesquisa em relação ao que já foi estudado sobre o tema em questão até o momento.

E importante esclarecer que não se tem a pretensão de chegar, com esta pesquisa, a explicações definitivas ou mesmo indicar estratégias pedagógicas que poderiam superar eventuais limitações dos métodos de ensino de surdos. A preocupação fundamental deste estudo relaciona-se

ao desejo de esclarecer os pressupostos sobre quais os métodos se baseiam, a influência que de fato cada um deles exerce acerca do desenvolvimento mental. Acredita-se aqui que o método pode constituir-se em um elemento privilegiado favorecedor do desenvolvimento cognitivo. Por esta razão, espera-se que o presente estudo venha de alguma forma provocar reflexões que contribuam positivamente na educação dos surdos.

CAPITULO I: OBJETIVOS E ESTRATEGIAS DA PESQUISA.

- OBJETIVOS:

O objetivo principal deste estudo concentra-se em revelar o modo de ação dos métodos de ensino, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo dos surdos.

Para cumprir tal objetivo, é que se fez necessário analisar como os diferentes métodos de ensino estão sendo concebidos na teoria, a maneira pela qual se materializam através da atuação dos professores e as suas possíveis conseqüências no desenvolvimento cognitivo, verificadas por meio das provas operatórias, das provas da construção do real e dos estudos de caso.

- ESTRATEGIAS DA PESQUISA.

Conforme os objetivos traçados para a presente pesquisa, pensou-se como procedimentos necessários, inicialmente, situar o problema sob a perspectiva teórica piagetiana de desenvolvimento, tendo como foco a troca simbólica. Partindo desse referencial, foi preciso compreender como as solicitações do meio constituem-se em elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e como a surdez interfere nesse processo.

No entanto, apesar de considerar os variados elementos que promovem ou podem promover exercícios de troca, o estudo preocupou-se em investigar a importância dos métodos de ensino de surdos, entendendo

que eles podem se constituir em aspectos privilegiados para favorecer o desenvolvimento cognitivo. Por isso mesmo, houve a necessidade de realizar um estudo bibliográfico acerca dos diferentes métodos, com o intuito de esclarecer a polêmica existente entre as duas principais correntes que os sustentam - as vertentes oralista e combinada -, visualizando-se o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Sob esta base teórica, procedeu-se à análise do modo de ação dos métodos de ensino. Tal análise realizou-se a partir do material que fundamenta as práticas pedagógicas dos referidos métodos, e de algumas atividades consideradas como típicas de cada um deles, que são empregadas pelos professores no cotidiano escolar.

Para o estudo a respeito dos materiais teóricos que fundamentam a prática do método oral, recorreu-se à Proposta Curricular para Deficientes Auditivos, elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, que serve de orientação para o ensino de surdos nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Tal escolha se justifica pela frequente utilização que a Proposta tem tido pelos professores que se identificam com o oralismo, e também porque sintetiza bem as premissas gerais do método.

Quanto ao método combinado, não se conseguiu encontrar um recurso de pesquisa estruturado nos mesmos moldes da Proposta. Assim, a análise que se fez teve por base os planejamentos anuais e planos de aula de professores, e o referencial teórico que fundamenta o manual "Minha cartilha sinalizada" e o livro "Português Sinalizado", ambos escritos por Annete Scotti Rabelo. A falta de material que explicite os fundamentos do método combinado talvez possa advir da sua recente prática pedagógica no Brasil. O que vem acontecendo é uma prática confusa, onde se percebe uma estruturação teórica ainda superficial.

unesp

Em relação à forma como os métodos de ensino vem sendo praticados, procedeu-se a observações acerca da atuação dos professores junto aos alunos (dentre eles encontram-se as crianças que foram submetidas às provas operatórias e de construção do real). As observações sobre a prática pedagógica foram norteadas por alguns critérios, cuja ênfase concentrou-na na tentativa de compreender como os métodos vinham se concretizando no sentido de propiciar o desenvolvimento cognitivo. Por isso mesmo os aspectos ressaltados na observação das salas foram:

- a forma como as atividades eram organizadas dentro dos planos de aula e planejamentos anuais e depois materializadas na prática docente;
- como o aluno era concebido na relação ensino/aprendizagem, se de forma ativa ou passiva;
- qual a preocupação com o desenvolvimento cognitivo do aluno;
- como se apresentavam os conteúdos e quais os instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem;
- se havia espaço para o exercício da atividade representativa e da troca simbólica em algum momento da prática pedagógica;
- se a linguagem era trabalhada de maneira significativa, ou seja, se os conceitos eram impostos ou se eram construídos pelos alunos;

Para que esta observação acontecesse, foram escolhidas algumas situações típicas referidas à ação dos métodos. Justifica-se aí a escolha da disciplina Língua Portuguesa como o "lugar" desta pesquisa propriamente dito, devido a ali encontrar-se a manifestação mais explícita da maneira pela qual a linguagem estava sendo concebida e praticada dentro de cada um dos métodos. Juntamente com as observações sobre a docência da referida disciplina (o que aconteceu durante quase

um ano), realizaram-se entrevistas informais com os professores, para perceber se os objetivos das atividades articulavam-se com a questão do desenvolvimento cognitivo, se havia preocupação explícita com a troca simbólica.

Para avaliar a situação cognitiva de sujeitos surdos submetidos ao método oral e combinado, tornou-se necessária a formação de dois grupos homogêneos: um grupo de crianças submetidas ao "oralismo" e outro constituído de crianças educadas segundo o "gestualismo" (método combinado).

Tais pessoas são definidas como sujeitos com surdez profunda bilateral, congênita ou adquirida no período pré-linguístico, na faixa etária de 8 a 11 anos, que foram submetidos a mais de dois anos consecutivos a um determinado tipo de metodologia de ensino (oralista ou combinada).

Para esta definição dos grupos, houve a necessidade de se conhecer o cotidiano do surdo em seu próprio ambiente educacional.

As crianças integrantes do grupo definido como "oralista" no momento da pesquisa frequentavam classes comuns da rede estadual de ensino, e tinham atendimento clínico especializado com pedagogos e fonoaudiólogos. Vale ressaltar que os profissionais envolvidos nessa atividade mostravam-se seguidores da perspectiva oralista, e davam orientação nesse sentido aos professores de classes comuns nas quais as crianças estavam integradas.

Já as crianças componentes do grupo definido como "combinado" frequentavam as classes especiais para surdos em escolas estaduais, naquele momento não recebendo qualquer outro tipo de atendimento paralelo.

Conforme se verá detalhadamente no Capítulo V, e como já antecipado em algumas ocasiões anteriores, foi avaliada a capacidade cognitiva das crianças de ambos os grupos através de dois tipos de provas: as provas operatórias (de conservação, seriação e inclusão de classes) e provas sobre a construção do real.

As provas operatórias e de construção do real foram aplicadas individualmente em vários encontros, de acordo com a necessidade de cada criança. Tomou-se o cuidado de verificar se as crianças entendiam realmente as provas antes de sua realização, para que os resultados não fossem comprometidos com eventuais problemas de compreensão de instruções.

Em relação ao relato dos sujeitos surdos, quando apareceram em linguagem gestual, foram traduzidos na pesquisa em linguagem escrita, procurando-se preservar ao máximo a idéia que a criança pretendia manifestar.

Com os resultados daí decorrentes fez-se uma análise comparativa, verificando-se como os métodos estão atuando e, em conseqüência, quais as diferenças entre os resultados obtidos no grupo de sujeitos educados no gestualismo e no oralismo.

Dessa análise dos resultados, realizou-se dois estudos de caso de crianças que apresentaram alguma resposta de nível operatório. Para tanto, foram feitas entrevistas com as mães em suas próprias casas, na tentativa de compreender se existiam outros fatores, diferentes dos métodos, que poderiam estar promovendo condições de trocas simbólicas, o que favoreceria o desenvolvimento cognitivo dessas crianças.

CAPITULO II: O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A TROCA SIMBOLICA SEGUNDO A TEORIA DE JEAN PIAGET.

1 - A formação do conhecimento em Piaget.

Pretendendo explicar como se forma o conhecimento humano, Piaget refere-se em sua teoria ao que acontece com o sujeito epistêmico, tratando do sujeito ideal que constrói o seu conhecimento interagindo de forma continua e progressiva com o meio. A respeito dos sujeitos concretos que constituem-se nos sujeitos especificos desta pesquisa, os surdos, parece ser possivel estabelecer uma ligação entre estes e os sujeitos epistêmicos ideais concebidos por Piaget. Afinal, pressupõe-se que a teoria piagetiana, em sua base, deva ter condições de explicar as particularidades dos sujeitos que se incluem como membros da espécie humana.

Segundo Zélia Chiarottino, "se Piaget pretende explicar a capacidade de conhecer como fruto da interação meio x organismo, qualquer caso particular da capacidade de conhecer deve ser explicável com os recursos dessa teoria" (1)

Para se entender o desenvolvimento do pensamento na perspectiva piagetiana, é necessário partir do que se entende por inteligência dentro desse referencial. Inteligência aqui é o processo de adaptação do organismo ao meio, através da assimilação e acomodação. Pela

(1) RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. "Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget". São Paulo. EPU, 1988, p. 8.

assimilação, o sujeito incorpora o meio aos seus esquemas já constituídos, e pela acomodação, o sujeito, sofrendo perturbações do meio, se modifica, acomodando-se à nova situação. Sobre isso afirma Piaget:

> "(...) a inteligência constitui o estado de equilíbrio para a qual tendem todas as adaptações sucessivas de ordem senso-motora e cognitiva, bem como todas as permutas assimiladoras e acomodadoras entre o organismo e o meio." (2)

Obedecendo as leis de funcionamento da organização biológica, a inteligência vai assim incorporando novos elementos exteriores para conservar sua organização interna. Nessa interação do organismo com o meio, o sujeito vai construindo e reconstruindo novas estruturas, o que constitui o ato de conhecer, que é um processo de assimilação do mundo ao sujeito e acomodação desse sujeito ao mundo. Por isso mesmo o conhecimento se constitui num sistema dinâmico, vivo e atuante, onde, conforme Piaget,

> "Os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas de interações entre sujeito e objeto, e de interações inicialmente espontâneas do organismo, tanto quanto pelos estímulos externos. A partir destas interações primitivas, onde os fatores internos e externos colaboram de maneira indissociável (e são subjetivamente confundidos), os conhecimentos orientam-se em suas direções complementares, apoiando-se constantemente nas ações e nos esquemas de ação, fora dos quais

---

(2) PIAGET, Jean. "Psicologia da Inteligência". Rio de Janeiro. Editora Fundo de Cultura, 4a ed., 1956, p. 32.

> não tem nenhum poder nem sobre o real nem sobre a análise interior." (3)

Assim, de acordo com a teoria piagetiana, a ação do sujeito procurando formas de compensar o conflito em que se encontra devido às perturbações do meio, resulta no que Piaget define como o próprio desenvolvimento cognitivo.

Essas compensações, na verdade, seriam construções que constituiriam novos esquemas ou novas estruturas mentais. Quanto a saber como se formariam os primeiros esquemas, ou seja, como se iniciaria o desenvolvimento, é preciso entender que os esquemas advém dos reflexos, que são produtos funcionais da natureza orgânica do sujeito.

Por isso mesmo, qualquer construção de conhecimento, por mais que pareça inovadora, vincula-se sempre com os níveis anteriores, sendo orientada pela compensação de um problema precedente que foi superado. Conforme explica Piaget,

> "O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isso já é verdade em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogenia. Depois na construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a

---

(3) PIAGET, Jean. "Biologia e conhecimento". Petrópolis. Vozes, 1973, p. 39.

adolescência e toda vida ulterior (com muitas outras transformações ainda." (4)

O ato de conhecer tem assim sua origem na ação do sujeito sobre o meio em decorrência das estruturas mentais orgânicas que seguem uma determinada lógica de funcionamento que é inerente a todo ser humano. O indivíduo vai assim ordenando o meio através do desenvolvimento de suas estruturas mentais que funcionam classificando, seriando, etc.

Para Piaget, essa lógica relacionada com o funcionamento das estruturas mentais (classificação, seriação, ordenação) não se explica pela idéia de que seriam constituídas naturalmente, espontaneamente, por meio de um amadurecimento orgânico, que corresponderia à teoria "inatista" de desenvolvimento. Nem tampouco Piaget acredita que o meio social conferiria esta lógica, restando ao sujeito apenas o ato de apropriar-se dela, como se encontra em várias interpretações da teoria empirista.

Diferentemente, a teoria piagetiana acredita que a lógica do conhecimento, apesar de ser resultado de um funcionamento genético na espécie humana, é simultaneamente construída pelo sujeito, uma vez que suas noções e conceitos são alcançados através de um progressivo processo de interação entre ele, o sujeito, e o meio.

Disso se conclui então que a característica verdadeiramente hereditária ou biológica da espécie humana é o funcionamento da razão e não as estruturas cognitivas propriamente ditas. A razão, apesar de ser uma extensão do biológico, também constitui-se numa capacidade cujo desenvolvimento depende de uma construção individual que se efetiva no

---

(4) PIAGET, J. & INHELDER, B. "A psicologia da criança". São Paulo. Difusão Européia do Livro, 1968, p. 139.

processo de interação do sujeito com o meio. O aparelho biológico da pessoa permite ver as coisas do mundo de uma maneira e não de outra.

As funções biológicas de organização e adaptação fazem parte de toda substância viva. Assim a adaptação enquanto processo externo permite a conservação do organismo. Já a organização, enquanto processo interno, faz uso da realidade externa para criar e desenvolver estruturas.

Existe então uma concordância do pensamento com as coisas (adaptação) e do pensamento consigo mesmo (organização). Esse processo é único e inseparável.

Conforme afirma Piaget, "do ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação: são os dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior" (5).

Na realidade, a adaptação e organização são duas invariantes funcionais correlatas que manifestam-se tanto a nível material como no plano mental. Diz Piaget que "essa dependência mútua é reencontrada, também no plano da inteligência, não só na interação da atividade racional (organização) e da experiência (adaptação), que toda história de pensamento científico mostra serem inseparáveis, mas também na correlação de categorias funcionais; com efeito, nenhuma estrutura espaço-temporal objetiva e causal é possível sem uma dedução lógico-matemática, constituindo-se assim essas duas espécies de realidades em sistemas solidários de totalidades e de relações" (6).

---

(5) PIAGET, Jean. "O nascimento da inteligência na criança". Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1987, 4a ed., p. 18.
(6) idem, ibidem. p. 23.

No momento em que a razão se constitui no seu funcionamento (condição à priori do ser humano) o organismo desde que nasce vai interagindo com o meio e assim as estruturas do pensamento, que permitem a organização do mundo, vão sendo formadas e desenvolvidas. A tendência que o sujeito tem de organizar, procurar coerência e relações entre objetos é herdada; diferentemente das estruturas do pensamento que são construídas. O funcionamento do "equipamento biológico" é portanto condição imprescindível para a constituição das estruturas mentais, uma vez que elas são produtos resultantes da ação do sujeito sobre o meio, do conjunto de suas experiências, de sua vida. Da mesma forma e simultaneamente, o desenvolvimento das estruturas permite ao sujeito organizar sua realidade, o mundo dos fenômenos.

Ao exercitar seus esquemas motores, o sujeito vai relacionando-se com o meio através de um equilíbrio progressivo. Desse momento em diante, desenvolvem-se as estruturas mentais que são resultado do equilíbrio das estruturas orgânicas (endógenas) mais a influência do meio (exógena).

> "Os processos cognitivos aparecem simultaneamente como a resultante da auto regulação orgânica, da qual refletem os mecanismos essenciais, e como os órgãos mais diferenciados dessa regulação no âmbito das interações com o exterior, de tal maneira que acabam, no homem, por estendê-las ao universo inteiro." (7)

O desenvolvimento mental para Piaget refere-se a um processo cognitivo de construção de estruturas mentais novas a partir do remanejamento das anteriores e, por isso mesmo, considera que toda

---

(7) idem. "Biologia e conhecimento". Petrópolis. Vozes, 1973, p. 38.

construção de conhecimento supõe uma reconstrução, uma reorganização interna. Assim, a teoria piagetiana parte das relações entre os fatores biológicos-orgânicos e chega a compreender o conhecimento em sua dimensão psicológica. As funções "cognitivas prolongam as regulações orgânicas constituindo um órgão diferenciado de regulação das trocas com o exterior. O órgão em questão só é diferenciado em parte ao nível dos conhecimentos inatos, mas vai sendo cada vez mais diferenciado com as estruturas lógico-matemáticas e com os intercâmbios sociais também inerentes a toda experiência" (8).

Estudando os recém-nascidos em seu processo de adaptação, Piaget começou a desvendar o problema epistemológico do conhecimento. Para ele, o conhecimento não deriva unicamente dos sujeitos e nem tampouco dos objetos a ele impostos, mas resulta da interação entre os dois elementos, sujeito e objeto, que no começo da vida humana aparecem ao bebê como indiferenciados. Por isso, inicialmente não existem sujeitos ou objetos propriamente ditos, e nem instrumentos invariantes de troca. Daí o primeiro problema do conhecimento se constitui justamente em construir tais intermediários (9).

De acordo com a concepção de Piaget, o conhecimento não pode ser associado a uma justaposição de experiências acumuladas que o empirismo propõe, e nem tampouco confundido como um "maturacionismo", onde em cada momento o desenvolvimento manifestar-se-ia. Segundo ele, a construção do conhecimento consiste numa progressiva e contínua estruturação do real pelo sujeito.

---

(8) idem, ibidem. p. 417.
(9) Conforme Piaget, em "O nascimento da inteligência na criança". op. cit. p. 335 - 389.

O desenvolvimento das estruturas do pensamento constitui-se assim em um desenvolvimento endógeno, que vai evoluindo no momento em que novos elementos externos são assimilados ao sujeito e engendram novas combinações, que irão dar elementos para combinações posteriores. É fundamental entender que, dentro dessa teoria, a construção das estruturas mentais não acontece de forma isolada, mas vinculada com as etapas anteriores de desenvolvimento. O desenvolvimento mental constitui-se assim numa "unidade profunda dos processos que, da construção do universo prático, devido à inteligência sensório-motora do lactente, chega à reconstrução do mundo pelo pensamento hipotético-dedutivo do adolescente, passando pelo conhecimento do universo concreto devido ao sistema de operações da segunda infância. Viu-se como estas construções sucessivas consistem em descentração do ponto de vista, imediato e egocêntrico, para situá-lo em coordenação mais ampla de relações e noções, de maneira que cada novo agrupamento terminal integre a atividade própria, adaptando-a a uma realidade mais global"(10).

2 - Do ato ao pensamento.

Para a inteligência sensório-motora prolongar-se alcançando o pensamento conceitual, é necessário que os atos sejam inseridos dentro de um conjunto desvinculando-se da percepção imediata, que vê os fatos

(10) PIAGET, Jean. "Seis estudos de psicologia". Rio de Janeiro. Forense, 1984, p. 69.

sucessivamente sem compreendê-los dentro de um sistema de relações. Isso porque a inteligência sensório-motora, segundo Piaget,

> "(...) trabalha, apenas, sobre suas próprias realidades, e seus atos comportam somente distâncias bem curtas entre o sujeito e os objetos. Sem dúvida, é ela capaz de retornos e rodeios, mas, no geral cuida só dos movimentos realmente executados e dos objetos reais. O pensamento só se liberta destas distâncias curtas e destes trajetos reais por procurar abraçar a totalidade do universo, indo até o invisível e, às vezes, até o irrepresentável: é nesta multiplicação indefinida das distâncias espaço-temporais, entre o sujeito e os objetos, que consiste a principal inovação da inteligência conceitual e o poder específico de torná-la apta a engendrar as operações". (11)

Por conta disso Piaget percebe a existência de um estreito vínculo entre o aparecimento da linguagem e o desenvolvimento sensório-motor. Conforme Inhelder (12) tais vínculos relacionam-se ao período anterior tanto ao nível do conteúdo sintático-semântico dos enunciados, como em relação ao nível estrutural da linguagem propriamente dita.

Há então uma relação entre os progressos feitos pela criança na descoberta de seu mundo, resultantes dos confrontos de procedimento que são tomados tanto para resolver problemas no âmbito físico como no âmbito linguístico. Assim Inhelder em suas pesquisas indica que a superação desses conflitos se desenrola igualmente nos dois domínios (13).

---

(11) idem. "Psicologia da inteligência". op. cit. p. 159.
(12) INHELDER, B. "Linguagem e conhecimento no quadro construtivista". In PIATTELLI - PALMARINI, M. (org.) "Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem". São Paulo. Cultrix, 1979, p. 170.
(13) idem, ibidem.

A explicação epistemológica que Piaget dá a esse fenômeno de correspondência entre a descoberta do mundo físico e do mundo linguístico é que, segundo ele, a linguagem seria solidária às aquisições feitas pela criança no período sensório-motor, período este em que ainda não existe pensamento, nem representação e nem linguagem.

No entanto, no período sensório-motor há ações que estão se coordenando logicamente, formando esquemas que vão se desenvolvendo gradativamente, promovendo a generalização de tais ações, o que representa já um início de comportamento inteligente. Formam-se então esquemas de ações, ou melhor, esquemas de assimilações que resultam na verdade de conceitos práticos. São os conceitos de compreensão, que aparecem quando a criança começa a reconhecer os objetos, porém, não sendo conceitos em extensão, mesmo reconhecendo praticamente os objetos, a criança ainda não consegue representá-los mentalmente, por não ter ainda desenvolvida a capacidade de evocação.

A capacidade de representação do que há de comum em diferentes objetos somente será permitida com a constituição, mais tarde, da função simbólica. Por isto é que os conceitos práticos do período sensório-motor, seus esquemas de assimilação, carregam limitações apesar de já manifestarem certa lógica proveniente da coordenação dos esquemas.

A passagem dessa lógica da ação para a lógica conceitual, ou seja, a passagem dos conceitos em compreensão para os conceitos em extensão, resume-se na transformação da assimilação que se amplia, deixando de se constituir apenas em assimilação de objetos a um esquema de ação, passando a permitir a lógica conceitual, possibilitando ao sujeito a assimilação entre objetos, e com isso a extensão dos conceitos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Para tanto, porém, é importante que exista a condição de evocar, de representar aquilo que não está presente. E por esta razão que a função simbólica só se desenvolve a partir do segundo ano de vida e não antes. E a linguagem, neste contexto, pode ser considerada como um tipo de manifestação da função simbólica dentre outros como a ***imitação*** - que inicialmente é motora, passando depois para a imitação interiorizada - o ***jogo simbólico***, que seria evocar uma situação não presente por meio de gestos; a ***imitação diferida***, que é aquela que acontece na ausência do modelo.

A linguagem, ou evocação verbal, beneficia-se de tudo que foi adquirido no período sensório-motor e pela função simbólica. Conforme Piaget, o sincronismo existente entre a lógica do período sensório-motor e a formação da função simbólica não é aleatório. A linguagem somente se constitui num determinado momento porque depende e é derivada do período anterior. E a inteligência sensório-motora é que permite o desenvolvimento da função simbólica e simultaneamente o aparecimento da linguagem. Portanto, a linguagem é um produto da inteligência e não o contrário (14).

Mas é preciso destacar como acontece esta passagem da ação para a operação. Por volta de um ano e meio de idade, a criança adquire, conforme Piaget, a função simbólica, isto é, a capacidade de distinguir o significante do significado. Por isso mesmo, é neste momento que a criança tem condições de "pensar" através de imagens mentais indispensáveis para seus jogos simbólicos, suas imitações, sua linguagem, enfim, sua manifestação simbólica. Em síntese, a função

---

(14) Conforme Piaget sugere em "Esquemas de ação e aprendizagem da linguagem". In PIATTELLI - PALMARINI, M. op. cit. p. 212 a 215.

simbólica de acordo com Zélia Chiarottino, é a capacidade de diferenciar significados de significantes de forma que estes últimos evoquem e representem os significados através de imagens mentais visuais. É por volta de um ano e meio que a criança reúne condições de representar suas ações, acontecimentos e situações de sua experiência vivida, podendo agora referir-se ao passado e ao futuro através de imagens, fantasiando, antecipando, prevendo, "pensando" (15).

Conforme aponta Zélia Chiarottino,

> "Pensar seria não apenas representar, mas organizar ou estruturar representações. Estas representações, ou as imagens mentais, segundo Piaget, seriam 'cópias' do real. Usamos 'cópia', entre aspas, porque as imagens, para Piaget, não derivam dos objetos ou dos acontecimentos 'em si', mas do real tal qual está construído pelas ações do indivíduo num dado momento." (16)

Nesse sentido, as ações do sujeito podem ser representadas por meio dos diferentes instrumentos simbólicos, como a linguagem, a imitação, o jogo simbólico, etc. E, no plano mental, também vão ocorrendo transformações dos objetos do pensamento por meio de coordenações operatórias. Assim, enquanto a ação modifica os objetos materiais, a operação mental modifica os objetos do pensamento. Por isso é que Piaget entende que a operação é, na verdade, uma ação interiorizada.

A operação constitui-se dessa forma não numa representação de uma ação, mas ***é*** uma ação ***significante*** e não mais física, porque agora, os meios são de natureza implicativa e não mais causal. Daí existe uma

(15) De acordo com Zélia Ramozzi-Chiarottino em "Psicologia e Epistemologia... ". op. cit. p. 39-40.
(16) idem. ibidem. p. 40.

união completa entre ação e pensamento, pois há isomorfismo entre a causalidade e a implicação (17).

Inicialmente, então, "as imagens figurais ou representação das coisas e dos eventos são os 'objetos' da capacidade que o ser humano tem de representar, assim como as coisas são os objetos da ação material. Posteriormente, as próprias relações lógicas podem ser 'objeto' da ação mental, ou seja, do pensamento operatório" (18).

Segundo Piaget, obter êxito na ação realizada em um grau suficiente para alcançar os fins propostos é compreender ao nível da ação. Já, conseguir dominar por meio do pensamento estas situações resolvendo os problemas vinculados a elas enquanto ***porque*** e ***como*** acontecem e suas relações com outros aspectos da própria ação, reunindo vários dados sucessivos e simultâneos em forma de conjuntos, o que permite inserir os fatos no espaço e no tempo, realizando deduções sobre o possível, dando condições de reconstituir experiências passadas, interpretar as situações presentes e antecipar e deduzir o futuro, isto sim é o que Piaget entende por ***compreender*** (19). A representação por isso mesmo, torna-se instrumento indispensável dessa passagem do saber "fazer" para o saber "compreender".

De fato, há uma diferença de natureza entre estes dois tipos de coordenações, sendo que, conforme afirma o próprio Piaget, o nível da ação "é de caráter material e causal, visto que se trata de coordenar movimentos, mesmo se eles são guiados por índices perceptivos, enquanto o segundo (a compreensão) é de natureza implicativa (no sentido das ligações entre significações portanto da 'implicação significativa' ou

(17) PIAGET, Jean. "Fazer e Compreender". São Paulo. Melhoramentos/ EDUSP, 1974, p. 178.
(18) RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. "Psicologia e Epistemologia...". op. cit. p. 40.
(19) PIAGET, Jean. "Fazer e Compreender". op. cit. p. 176.

implicação no sentido amplo, e não apenas entre proposições) mesmo se entre seus elementos encontrarem-se representações de movimentos" (20).

Em síntese, dentro deste referencial,

> "(...) compreender consiste em isolar a razão das coisas, ***enquanto*** fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela." (21)

Vê-se assim que tanto a causalidade como as operações tem sua origem na ação, que inicialmente é indiferenciada e, aos poucos, vai diferenciando-se. Para Piaget, as operações tiram seus elementos das ações do nível sensório-motor.

O processo de conceituação e organização interna das ações pelo sujeito, possibilitam o desenvolvimento do pensamento representativo. Neste momento, as ações materiais tornam-se conscientes, ultrapassam o mundo imediato, permitindo ao sujeito alcançar o mundo das possibilidades.

E preciso ressaltar que no nível da representação, o problema para a criança não é somente a ação sobre o real a partir de seu próprio ponto de vista. No momento em que a criança evolui para o estágio da representação, precisa coordenar sua perspectiva com a dos outros, pois, sente necessidade de comunicar ao outro ou de obter informações do outro. Desta maneira, para constituir a representação total do objeto, torna-se imprescindível vê-lo sob todos os aspectos e

(20) idem, ibidem. p. 179.
(21) idem, ibidem. p. 179.

perspectivas coletivas construídas sobre ele, para não ser mais necessário ter de recorrer à ação prática para conhecê-lo.

Para se entender a influência da dimensão social no desenvolvimento cognitivo na forma concebida por Piaget, é importante salientar que o fator social pode ser fundamental, mas só exerce de fato esta influência se o sujeito reunir condições de atribuir significação a este.

A passagem do esquematismo sensório-motor para o nível de conceitos deve considerar a socialização do sujeito respeitando-se sempre as fases de seu desenvolvimento. As primeiras palavras adquiridas pelo sujeito designam na verdade sistemas de ações possíveis do objeto, e não o conceito propriamente dito. Esses primeiros esquemas verbais conservam ainda "do esquema sensório-motor, a saber, serem modos de ação generalizáveis, que se aplicam a objetos cada vez mais numerosos. Do conceito, porém, apresentam já um semi-desligamento em relação à própria atividade e uma situação que, da ação pura, tende no sentido da constatação. Além disso, do conceito anunciam o elemento característico de comunicação, por quanto são designados por fonemas verbais que os colocam em relação com a ação de outrém" (22).

Em momento posterior, os primeiros esquemas verbais progridem para os pré-conceitos e, graças à presença da linguagem, será possível a construção dos conceitos propriamente ditos. Da mesma forma, a linguagem também precisa destas representações conceituais para se desenvolver.

Assim, inicialmente, como a linguagem ainda mantém vínculo estreito com o período sensório-motor, a palavra limita-se apenas a

(22) PIAGET, Jean. "A formação do símbolo na criança". Rio de Janeiro. Zahar, 2a ed., 1975, p. 282.

traduzir em outro nível a organização dos esquemas sensório-motores que até passariam sem a sua presença.

A partir daí a criança desvincula-se desse ato imediato e presente, passando à construção de representações verbais propriamente ditas, isto é, "de juízos de constatação e não mais apenas de juízos de ação. A narrativa, fonte da memória, segundo P. Janet, constitui aqui intermediário indispensável como meio de evocação e de reconstituição"(23).

Constata-se aí que a linguagem que ainda está se formando não irá só acompanhar as ações presentes, começando, agora, a reconstituir a ação passada, o que caracteriza um início de representação, funcionando como um signo, pois não mais acompanha só o ato, mas o evoca em outras situações. A narração permite então a objetivação do mundo, pois permite a comunicação e também a socialização do pensamento do sujeito.

Daí, a narrativa evolui para a constatação, que é a descrição atual, ou seja, é quando se viabiliza uma verdadeira representação conceitual. Esses raciocínios constatativos resultam num raciocínio operatório, mas ainda são um prolongamento das operações práticas num plano representativo. Estão a meio caminho entre o pensamento simbólico e o pensamento lógico, pois ainda são pré-conceitos.

Em síntese, conforme Piaget, as diferenças fundamentais entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual são:

- enquanto as conexões estabelecidas pela inteligência sensório-motora só ligam percepções e movimentos sem inseri-los em sistemas de conjunto, no plano conceitual as ações e imagens fundem-se numa totalidade através da representação interior, que pode antecipar o ato.

(23) idem, ibidem. p. 285.

- enquanto a inteligência sensório-motora é uma inteligência prática, tendendo ao êxito imediato, a inteligência conceitual propicia a tomada de consciência, pois possibilita a ultrapassagem das ações exteriores para ações mentais móveis e reversíveis.

- enquanto a inteligência sensório-motora só trabalha nos seus indícios perceptivos e motores, a inteligência conceitual trabalha com um sistema de signos que permite a construção de conceitos necessários às classificações e seriações.

- enquanto a inteligência sensório-motora é essencialmente individual, centralizada no sujeito, no nível conceitual a socialização acompanha o uso dos signos, inserindo o pensamento individual em numa realidade social objetiva e comum, assegurando a reciprocidade dos pontos de vista (24).

Em outras palavras,

> "A partir do momento em que a criança procura não mais agir, somente, sobre as coisas, mas também representá-las em si próprias e independentemente da ação imediata, essa perspectiva única, em cujo seio a criança lograva introduzir a objetividade e a relatividade, deixa de ser suficiente e ela trata de coordená-la com as demais perspectivas." (25)

A representação sucede a ação porque somente nesse momento o sujeito reúne condições de atribuir significado simbólico às suas relações com outras pessoas. Por isso o sujeito procura comunicar ao outro o que faz e busca obter informação sobre a realidade. Esse processo supõe uma construção progressiva de relações que proporciona a descentração do próprio ponto de vista do sujeito em relação aos

(24) idem, ibidem. p. 304 - 305.
(25) idem. "A construção do real na criança". Rio de Janeiro. Zahar, 2a ed., 1975, p. 342.

outros, que agora serão considerados independentemente dele próprio. Constitui-se desta forma a possibilidade real de cooperar, que supõe um pensamento descentrado e operatório.

As formas egocêntricas de se entender os fenómenos vão sendo gradativamente descentralizadas através da coordenação dos pontos de vista até alcançarem a interpretação operatória propriamente dita. As noções de objeto, tempo, espaço, vão assim evoluindo, desde os esquemas sensório-motores, passando pelo estágio pré-conceitual, chegando ao tratamento de nível operatório.

Vê-se então que para se constituir,

> "(...) o universo representativo que se inicia com a coordenação das imagens e dos esquemas verbais, duas esferas de atividades novas tem que ser conquistadas: 1º) a extensão no tempo e no espaço do universo prático imediato, isto é, a conquista dos espaços longínquos e das durações abolidas, que exigem, uns e outras, uma representação que ultrapassa a percepção, e não mais apenas o movimento e o contato perceptivo diretos; 2º) a coordenação do próprio universo com o dos outros, ou, em outras palavras, a objetivação do universo representativo, em função da coordenação dos pontos de vista." (26)

É importante ressaltar que, para Piaget, a representação permite a continuidade da inteligência sensório-motora, que transcende o domínio do "aqui e agora", da ação imediata. O domínio da representação só acontece então através da imagem mental, e das diversas formas de manifestação da função simbólica. Nesse sentido, a linguagem, enquanto a mais importante forma de manifestação da função simbólica, torna-se

---

(26) idem. "A formação do símbolo...". op. cit., p. 333.

uma ferramenta fundamental, propiciadora do processo de transformação, da passagem da inteligência sensório-motora à inteligência conceitual.

No início da vida representativa, o mundo exterior em si não está organizado. É através da representação que o sujeito começa a exercer e a construir a capacidade de relacionar o que está vendo, pois anteriormente a isso, o mundo para ele ainda era indiferenciado. Apesar de inicialmente ter imagens do real, estas eram quadros visuais, não estando envolvidas num sistema.

Conforme Piaget, "de modo geral, aquilo que é adquirido no plano prático pela inteligência sensório-motora, isto é, a permanência de forma e de substância dos objetos próximos, bem como a estrutura do espaço e do tempo próximos, não necessita de reaprendizagem no plano representativo, mas se encontra diretamente integrável nas representações, enquanto que tudo o que ultrapassa o espaço e o tempo próximos e individuais exige uma construção nova: ora, essa elaboração, em lugar de proceder por generalização imediata a partir das estruturas práticas já conhecidas, constitui uma nova e verdadeira construção, a qual, fato muito interessante, reproduz em linhas gerais o desenrolar da construção já concluída no plano sensório-motor no que diz respeito às estruturas próximas. É precisamente esse novo desenrolar de que as etapas caracterizam o pré-conceito, depois a intuição e, enfim, os próprios mecanismos operatórios" (27).

Percebe-se então que a adaptação do período sensório-motor implica a construção de um universo prático imediato. Já a adaptação representativa prolonga esse processo incluindo aí um dado novo: a possibilidade de construir noções relacionadas à maiores distâncias

(27) idem, ibidem. p. 338.

espaço-temporais, através da "evocação dos objetos e dos acontecimentos fora do campo perceptivo, por meio das imagens simbólicas, dos signos e do pensamento. Em outras palavras, além dos objetos próximos e perceptíveis, ela (a criança) tem que adaptar-se ao universo longínquo, no espaço e no tempo, bem como ao universo dos outros" (28).

A representação implica a equilibração entre a acomodação e a assimilação atuais e passadas, e isto vai ocorrendo num processo evolutivo ininterrupto, de forma que na medida em que o equilíbrio aumenta, "a imitação e o jogo se integram na inteligência, a primeira tornando-se refletida e o segundo construtivo, com a própria representação cognitiva, chegando então ao nível operatório graças à reversibilidade que caracteriza o equilíbrio de uma assimilação e uma acomodação generalizadas" (29).

Do caráter egocêntrico do pensamento primitivo da criança, chega-se ao pensamento operatório, pois esse egocentrismo diminui à medida em que a criança se socializa através de sua interação com o meio e através da cooperação.

Entende-se então que a diferença entre o plano da ação e o plano da representação é que insere-se neste último o plano da intersubjetividade, ou seja, agora o indivíduo pode fazer trocas simbólicas, intercâmbios de significados a partir de significantes e coordenar diferentes perspectivas englobando a sua própria. Por isso mesmo é que, apesar da operação ter origem nas coordenações de ações sensório-motoras, seu desenvolvimento depende da evolução das

---

(28) idem, ibidem. p. 341.
(29) idem, ibidem. p. 346.

atividades representativas por meio da reconstrução de suas ações, o que possibilitará tornarem-se reversíveis.

De acordo com a teoria piagetiana, num primeiro momento, a linguagem da criança é composta de ordens e expressões de desejos, que não relacionam-se com os objetos propriamente ditos, mas sim com os sistemas de ações da criança, que se constituem de suas classificações, seriações, quantificações, etc. Nesse sentido a nomeação não pode ser reduzida uma simples atribuição de nomes. Antes de tudo, significa "o enunciado de uma ação possível: a palavra se limita quase a traduzir neste nível (inicial), a organização de esquemas sensório-motores que poderiam passar sem ela. Por isso a palavra se constitui como significante diferenciado do significado, não evoca apenas o objeto, mas a classe ou semi-classe na qual este se insere. Torna-se claro então, que para Piaget a fonte da significação representativa, que emerge agora, não se encontra no objeto ou na linguagem, mas, antes de tudo, no sistema de ações previamente construído e em vias de interiorização ou conceptualização" (30).

A palavra só assume então o caráter representativo, ou melhor, só há possibilidade do signo (31) surgir e agir com a formação da função simbólica, na qual o sujeito pode evocar ações e situações não presentes. A inteligência conquista aí níveis mais elaborados de organização interna.

Mas de onde se origina a função simbólica?

---

(30) MONTOYA, Adrian O. Dongo. "Sobre as raízes do pensamento e da linguagem: Vygotsky e Piaget". In CADERNOS DE PESQUISA, nº 92, fevereiro de 1995, p. 29.

(31) De acordo com o referencial de Ferdinand de Saussure, para Piaget, signo constitui-se em significante (imagem fônica) e significado (conceito). No caso dos surdos que servem-se da linguagem de sinais para se comunicar, a imagem fônica seria substituída pela "imagem visual" proporcionada pelos gestos, mas mantendo-se o mesmo significado, o elemento cognitivo propriamente.

Conforme a teoria de Piaget, ela "é efetivamente criada pela própria criança. Essa criação se realiza por meio do mecanismo da 'imitação' (atividade que prolonga a acomodação adaptativa da inteligência), pois constitui a pré-figuração sensório-motora da representação e a passagem do nível sensório-motor para a das condutas propriamente representativas. A 'imitação' como pré-figuração da representação, que já se constitui no decurso do período sensório-motor, é uma espécie de representação em ato material e ainda não em pensamento" (32).

As outras manifestações da função simbólica procedem assim da imitação, ou seja, o jogo simbólico, a imitação diferida, a linguagem, etc. Assim, a imitação demonstra a passagem da pré-representação em ato em ação material, para o pensamento. E isso é feito pelos conceitos, que, apesar de estarem coletivamente constituídos, sua aquisição pelo sujeito dependerá do estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança porventura se encontra, podendo ela dar-lhes ou não significado. Os aparentes progressos da inteligência representativa não podem então ser concebidos apenas por causa do uso da linguagem, mas sim por causa do desenvolvimento da função simbólica em seu conjunto. A criança inicialmente utiliza símbolos individuais que somente têm sentido para ela, sendo que apenas depois usa signos da língua, diferenciando os significantes de seus significados, de forma que os primeiros representem os segundos.

Segundo Zélia Chiarottino, Piaget entende que

---

(32) MONTOYA, Adrian O. Dongo. "Sobre as raízes do pensamento e da linguagem...". op. cit. p. 30.

> "(...) não é a linguagem que permite ao ser humano entrar no mundo dos símbolos, mas ao contrário, é a capacidade orgânica de criar símbolos, isto é, a função semiótica, que permite ao ser humano adquirir a linguagem (...). Piaget deixa claro que a sintaxe está vinculada aos sistemas de esquemas, à lógica das ações, e que a significação se origina da organização da experiência vivida." (33)

Daí é possível entender que, apesar de a linguagem ser fundamental para o desenvolvimento da inteligência operatória, é necessário compreender que ela não constitui a origem da lógica. Ao contrário, a linguagem é que é estruturada pela lógica.

Vê-se desta forma que as raízes da lógica não estão na linguagem, mas sim na coordenação geral das ações, que se origina no período sensório-motor. O esquematismo sensório-motor é reorganizado em um novo plano: o plano da representação, permitindo o desenvolvimento da inteligência operatória. Isto é suficiente para esclarecer os motivos pelos quais Piaget demonstra uma continuidade - com reconstruções ativas realizadas pelo sujeito - entre o orgânico e o intelectual. O bebê já manifesta através de seus mecanismos de assimilação de que maneira funcionará sua vida mental futura.

A lógica humana provém desse comportamento, que sempre está em funcionamento, que permite ao pensamento estabelecer relações de implicação entre esquemas dentro de sistemas. Por causa disso, a passagem do orgânico para o lógico, pode ser inserida no período sensório-motor, que é de onde a operação se origina. O poder de estruturar o real é dado então pela operação, que permite ao sujeito tornar a realidade objetiva, diferenciada e exteriorizada.

---

(33) RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. "Em busca do sentido da obra de Jean Piaget". São Paulo. Atica, 1984, p. 89.

O desenvolvimento do pensamento ao nível da representação depende da ação, pois pensar é ação. Mas, agora essa ação vai se coordenando por meio de implicações, característica própria do ser humano, que relaciona esquemas e opera sobre os elementos da realidade. Assim, a ação prática sobre o mundo tem uma função importante mas ainda não se constitui em operação.

Para Piaget, o pensamento começa e termina com a ação, entendida aqui como coordenação dentro de sistemas, e é isso o que progride, pois o pensamento atua em sistemas. Operar é agir no mesmo sentido do esquematismo do sensório-motor, só que lá a ação é física e observável. Já o pensar compreende ações que executamos internamente, com outras qualidades adquiridas em sua evolução. O meio vai assim fornecendo o conteúdo e as formas constituem-se na própria operação.

Antes do aparecimento da linguagem, ou seja, no período sensório-motor, não há pensamento propriamente dito, pois a criança neste nível não consegue ainda fazer relações nem compreender os signos ou as regras da vida social. Tudo para a criança relaciona-se às suas ações imediatas. Suas estruturas intelectuais não se modificam pela influência do meio, pois ela ainda não tem condições de dar significado a estes fatores externos. Daí que, "com a aquisição da linguagem, ao contrário, com os períodos simbólico e intuitivo, novas relações sociais aparecem enriquecendo e transformando então o pensamento do indivíduo" (34).

Entretanto, segundo Piaget, é preciso distinguir três aspectos importantes dessa passagem:

---

(34) PIAGET, Jean. "Psicologia da inteligência". op. cit. p. 204.

- no primeiro momento da passagem do sensório-motor para a representação, a criança passa por uma fase intermediária, situando-se entre o uso do signo coletivo e individual. Dessa forma, não basta para a criança apenas falar, precisa representar o que pensa através das várias formas da função simbólica: imitação, desenho, linguagem, construção.

- a linguagem transmitida ao indivíduo já está pronta, mas cada sujeito a reconstruirá a partir daquilo que pode ser assimilado por suas estruturas mentais, o resto é ignorado.

- a partir das relações entre ela e o meio, a criança vai tendo oportunidades de intercâmbios cada vez mais intensos, descobrindo um amplo mundo de pensamentos exteriores a ele e que começam a atingi-lo de alguma maneira (35).

No início da representação, a criança assimila as influências do meio ao seu modo, de acordo com o seu ponto de vista, pois ainda não consegue coordenar várias perspectivas, o que se constitui numa centração. Nesse sentido, no nível pré-operatório, a criança localiza-se num período que oscila entre a centração e a descentração, provocada pelas influências sociais. Por isso mesmo, a linguagem é um importante fator nesse momento, que propicia o desenvolvimento do pensamento, pois permite a troca do sujeito com os outros, favorecendo o processo de descentração. Em outras palavras, segundo o próprio Piaget:

> "De fato, a permuta constante de idéias com os outros é precisamente o que permite descentrar-nos, assegurando-nos a possibilidade de coordenar interiormente as

(35) Conforme Piaget, em "Psicologia da inteligência". op. cit. p. 203 - 205.

> relações provindas de pontos de vista distintos." (36)

Percebe-se que, para se alcançar o pensamento lógico, necessariamente é preciso que o indivíduo tenha condições de considerar as trocas interindividuais e assim ser capaz de coordenar vários pontos de vista, o que significa coordenação entre perspectivas de vários sujeitos, que é a ***cooperação*** propriamente dita. Por conta disso, "afirmar que o indivíduo só alcança a lógica graças à cooperação, significa supor simplesmente que o equilíbrio de suas operações está subordinado a uma capacidade indefinida de intercâmbio com outrém, portanto, subordinado a uma reciprocidade completa" (37).

3 - Troca simbólica e desenvolvimento mental.

O sistema de operações, resultado do pensamento do sujeito e da influência exercida pelo meio social, é que constitui a maneira pela qual o desenvolvimento mental acontece. Este sistema "não poderia ser considerado somente (como) pensamento individual ou como produto exclusivamente social: a atividade operatória interna e a cooperação exterior constituem, no mais preciso sentido da palavra, dois aspectos complementares de um único e mesmo conjunto, posto que o equilíbrio de um depende do equilíbrio do outro" (38).

(36) Idem. ibidem. p. 211.
(37) Idem, ibidem. p. 212.
(38) Idem, ibidem. p. 213.

Desse modo, percebe-se o quanto é importante que, nos processos de ensino, as crianças possam efetivamente comunicar-se entre elas e com os outros fora de seu ambiente, o que lhes permitiria superar o nível da inteligência prática, elevando-a à inteligência operatória. O desenvolvimento das operações mentais advém da ação material sobre o meio pois, afinal, a lógica nada mais é que a coordenação geral das ações, incluindo-se neste contexto a dimensão social que proporciona as trocas simbólicas.

Para Piaget, se restabelece o movimento da organização interna do pensamento e do ato do conhecimento através da reconstituição de experiências realizadas pelo sujeito, reconstituições estas que permitem a organização de suas estruturas a nível da representação. Daí a importância da criança exercer sua capacidade de representar o real através da narração. De acordo com Adrian Dongo Montoya,

> "A criança que relata e reconstitui o vivido através dos seus instrumentos semióticos, que exercita uma verdadeira ***troca simbólica*** quando ouvida e solicitada a levar em conta o ponto de vista dos outros sujeitos coloca em movimento o mecanismo interno da 'abstração reflexionante' e garante com isso o processo de reconstrução do real.
>
> Contrariamente, a criança que não for solicitada a falar e relatar a respeito de suas próprias experiências, a dizer e constatar aquilo que pensa, a reconstituir o vivido e o sonhado, não terá as condições necessárias para reconstituir as ações ao nível das representações. Como conseqüência disso, essa criança apresentará um 'deficit cognitivo'." (39)

---

(39) MONTOYA, Adrian O. D. "A criança marginalizada e a reconstrução do real". In EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, 19 (1), jan./ jun. 1994, p. 72.

Conforme os estudos realizados por Adrian Dongo Montoya com crianças de favela, constatou-se que o ambiente familiar delas não possibilitava a troca simbólica significativa, ou seja, as crianças não narravam ou expressavam suas ações ao nível representativo, não manifestavam seus pontos de vista, não reconstituíam experiências realizadas ou observadas. Essa situação não favorecia então o desenvolvimento mental desses sujeitos, uma vez que suas estruturas internas não eram levadas a reorganizarem-se em outro plano. Suas estruturas não sofriam resistência do meio, não exigindo do sujeito a reorganização interna delas. Isto torna claro o quanto o fator social constitui-se num elemento fundamental dentro da teoria piagetiana, uma vez que o desenvolvimento dos aspectos orgânico e mental impõe a participação do meio de forma ativa através de trocas simbólicas que o sujeito realiza com seu meio físico e social.

Nesta perspectiva, quando a criança apresenta um deficit cognitivo, segundo Adrian Dongo Montoya,

> "(...) esse déficit significa uma forma de relação cognitiva com o meio, eventualmente cristalizada, que não é mediada por formas conceituais de pensamento. Significa que as possibilidades da criança, como espécie humana, não estão sendo atualizadas devido a uma ação inadequada do meio social, pois este meio não está possibilitando o pleno exercício da atividade representativa ou da troca simbólica. Ao fazer esta afirmação não se está negando que o meio social (os outros) esteja agindo com e sobre as crianças através de expressões verbais e gestos que solicitam o exercício de suas ações. O problema a ser colocado é que a forma de sua ação não é a mais adequada para possibilitar, precisamente, a passagem da ação para a representação

> conceitual, a passagem de 'saber fazer em atos' para o 'saber fazer em conceitos'." (40)

Conclui-se com isso que o elemento essencial para se compreender o deficit cognitivo não se limita ao fato de saber se as crianças agem ou não com outras crianças, mas sim a maneira pela qual esta forma de ação favorece a reorganização representativa de seus atos. "De igual modo, o problema não está sendo com o conteúdo cultural da troca em si, mas com a forma de relação que possa possibilitar a sua reorganização conceitual" (41).

Existem então fatores individuais e coletivos que promovem o desenvolvimento cognitivo. O fator individual está relacionado aos aspectos biológicos, e o social refere-se às interações sociais (coordenações entre o sujeito e os outros) e às transmissões culturais. O aspecto educacional vincula-se ao fator social, diferenciado-se conforme as particularidades culturais. No entanto, mesmo que existam diferentes sociedades, não significa que nelas não haja coordenações de ações coletivas. A diferenciação entre estes processos relaciona-se com a dinâmica de cada sociedade. Há influência das pressões sociais sobre o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, podendo esta influência ser significativa, tanto positiva quanto negativamente, ou seja, podem limitar ou favorecer o exercício do pensamento do sujeito. As possibilidades de o sujeito superar o estágio em que eventualmente se encontra supõe condições adequadas de estruturação mental, que se constituem na interação do indivíduo com o meio físico e social. Isto

---

(40) Idem, ibidem. p. 74.
(41) Idem, ibidem. p. 75.

só é possível pelo favorecimento das interações sociais e das possibilidades de comunicação que os sujeitos constroem através delas.

Assim, nessa relação indivíduo - meio, a comunicação é fundamental, pois "favorece a possibilidade de explicitação das contradições que não podem ser constatadas como tais pela criança. Pelo contrário, uma comunicação entendida como simples informação de soluções estaria negando a possibilidade de 'recriação' dos conceitos transmitidos, assim como a elaboração de representações inteiramente novas. A comunicação como auto-expressão de idéias, juízos e julgamentos sobre os múltiplos acontecimentos que rodeiam a criança, possibilitaria a elaboração progressiva por parte dela, de novas e múltiplas coordenações internas, e com isso a possibilidade de ultrapassamento dos desiquilíbrios" (42).

Tendo um meio social favorecedor de troca simbólica, a criança poderá exercer sua expressividade através dos mais variados instrumentos, o que contribui para a descentração do seu pensamento, elevando-a à objetivação do mundo e à socialização do pensamento.

Dessa forma, a estruturação lógica do pensamento prevê simultaneamente tanto as coordenações de ações interiorizadas como as coordenações inter-individuais, que são as responsáveis pelo estabelecimento das trocas simbólicas dos sujeitos com o meio social através da integração de diferentes pontos de vista dentro do processo de comunicação entre os indivíduos. Essas diferentes posturas vão sendo reconhecidas e respeitadas promovendo a socialização efetiva do pensamento.

---

(42) Idem. "De que modo o meio social influi no desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada?" Dissertação de Mestrado. USP, 1983, p. 47.

É necessário garantir a estruturação lógica do pensamento ao nível da atividade representativa, que envolve as várias manifestações da função simbólica. Toda forma de expressão da criança dentro de suas próprias interações sociais devem ser valorizadas, podendo constituir-se inclusive em valiosos "recursos pedagógicos" a serem utilizados em salas de aula.

Nesse sentido, "se o meio social se constitui como aquele onde as trocas simbólicas efetivamente se exercitam, então a curiosidade e a expressividade dos interesses afetivos e cognitivos poderão se manifestar. De igual maneira, tanto a reconstituição das experiências vividas como o julgamento das realidades físicas, sociais, morais, etc; poderão ser exercidas espontaneamente. Desse modo, o meio social passaria a se constituir como um espaço de verdadeira atividade intelectual, pois a criança sentiria que compartilha seus interesses e necessidades com o grupo que a cerca" (43).

A interação positiva do sujeito com o meio social poderá favorecer o desenvolvimento da representação, uma vez que permite e estimula a troca de idéias, a representação mental, a descoberta de novas perspectivas, a expressão de experiências, o exercício da narração; em síntese, o desenvolvimento do próprio raciocínio.

Portanto, não basta a criança chegar a ter a capacidade de representação. É preciso exercitá-la através da solicitação do meio social próximo, no sentido de provocar a estruturação de suas representações, tendo condição de superar a experiência imediata,

---

(43) Idem. "Da possibilidade de intervenção visando a reconstrução da capacidade representativa de crianças marginalizadas: um estudo de espistemologia genética". Tese de Doutorado. USP, 1988, p. 33.

possibilitando ao indivíduo a tomada de consciência do mundo do "saber fazer", alcançando o mundo do "saber compreender".

Conclui-se assim que a falta do exercício da expressividade e da verdadeira comunicação e reconstituição de experiências pode comprometer o desenvolvimento cognitvo do sujeito. É importante por isso mesmo que a escola e os métodos de ensino por ela empregados assegurem um espaço para que as crianças se expressem espontaneamente, relatem e reconstituam suas experiências e efetivamente se comuniquem. É preciso ressaltar que primeiramente esta reconstituição deve partir daquilo que mais se aproxima das vivências individuais do sujeito, e progressivamente tais reconstituições vão se afastando dos fatos mais imediatos, representando acontecimentos mais longínquos, tanto no que se refere à ação passada como futura. Desta forma, estar-se-á estabelecendo trocas simbólicas e propiciando o desenvolvimento cognitivo propriamente dito.

CAPITULO III: AS CONDIÇÕES DE VIDA QUE POSSIBILITAM A TROCA SIMBOLICA JUNTO AOS SURDOS.

1 - O processo de marginalização e o desenvolvimento cognitivo do surdo.

No momento em que se fala em pessoa ou grupo social, critérios de valores são estabelecidos no intuito de classificar, discriminar e julgar as pessoas e/ou suas ações e comportamentos.

Quando as pessoas são rotuladas de divergentes é porque infringiram alguma regra social ou moral. Os sujeitos surdos, ou portadores de alguma deficiência em geral, não infringiram deliberadamente qualquer regra, mas mesmo assim, são considerados divergentes e, por isso, tornam-se alvo de atenção quando são estudadas teorias a respeito dos desviantes, dos chamados "marginalizados sociais".

E essa classificação tem sempre como ponto de referência e norma padrão o sujeito produtivo, essencialmente em se tratando da sociedade ocidental capitalista. Assim, o "desviante" é aquele que não se enquadra nos modelos, nas formas padronizadas do ser pessoa impostos pela sociedade, e por isso sofre a segregação, a rejeição por parte dos "normais", que muitas vezes não vêem motivos para facilitar a vida de quem não é como eles, uma vez que parece existir uma crença no sentido de que os "marginais" pouco tem a contribuir com a sociedade.

Em se tratando do surdo, sua limitação promove certo desequilíbrio na interação entre as pessoas e consequentemente na sociedade. Na verdade, conforme Trenche (1987), "a linguagem verbal construída na e para a interação e aproximação dos homens, nesse caso passa a ser um instrumento de separação, de discriminação" (1). Ou, de outra forma,

> "A marginalização social que lhes é imposta cultural, lingüística e profissional, fixa a trajetória de suas vidas à uma condição cristalizada de perceber o mundo e de perceber-se nele." (2)

Assim, quando o sujeito nasce surdo ou desenvolve a surdez antes do período de aquisição da linguagem, toda forma de interação com o meio ficará prejudicada pelo não aproveitamento das situações verbais. E, além disso, depois de caracterizado como divergente ou diferente em relação aos padrões ditos "normais", o sujeito é submetido a mecanismos sociais que irão destacar sua diferença, seu déficit.

Afinal, sua formação estará sendo orientada pelo modo como a sociedade o vê, ou seja, como sujeito incapaz de se enquadrar nos modelos de pessoa já previstos por ela. O poder coercitivo implícito ou explícito de não aceitação da pessoa propicia a culpa e aos poucos, então, a criança vai introjetando sua inferioridade.

Percebe-se que no momento em que a surdez é diagnosticada, uma série de alterações são determinadas no processo de interação da criança com seu meio. Além das restrições provenientes da própria limitação sensorial vinculadas com o prejuízo da linguagem, acrescenta-

---

(1) TRENCHE, Maria Cecília B. "A criança surda: educação para a marginalização". Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo, 1987, p. 21.
(2) idem, ibidem. p. 21

se ainda mecanismos de segregação social aparentemente sutis, mas que levam à marginalização. O sujeito portador de alguma deficiência sofre então pressões coletivamente pré-existentes, produto dos métodos de controle social que tendem a eliminar os que não se enquadram nos modelos concebidos como ideais para o bom funcionamento de uma sociedade produtiva.

Os mecanismos de segregação criados pela sociedade, como instituições, escolas ou classes especiais, aparentemente têm o objetivo de distanciar o deficiente, dificultando suas relações com os sujeitos ditos "normais": a partir do momento em que há distanciamento do portador de alguma deficiência, o problema parece desaparecer ou inexistir, acontecendo assim o fenômeno da "homogeneidade".

Nesse sentido,

> "Dentro do padrão não há lugar para diferença. A comunidade, grupo, ou pessoa que é marginalizada - ou que se auto marginaliza - é porque não cumpre com os pré-requisitos - ou não deseja cumprir - necessários ao padrão standard, o qual se constrói socialmente de acordo com a história e a cultura da maioria, e é a maioria que, por sua vez, é a que, por ter o poder, torna-se a mais privilegiada e o modelo a ser seguido. O poder simbólico das classes dominantes se faz sentir desde os setores produtivos que respondem aos interesses do capitalismo. A sua política é obviamente, a discriminação a partir de agentes que servem e reproduzem os seus interesses. Até a poucos anos em nosso país em muitos trabalhos e de outros países, a área educativa que tratava do tema da deficiência se denominava pedagogia diferencial, o que quer dizer corrigir a diferença e não ensinar sobre a diferença, e nem educar os diferentes." (3)

---

(3) MASSONE, Maria Ignácia. "O linguista ouvinte frente a uma comunidade surda e ágrafa: metodologia da investigação". In MOURA, M.C., LODI, Ana C. B. & PEREIRA, M.C.da C. "Lingua de sinais e educação do surdo". São Paulo. Tec Art, 1993, p. 72.

Vê-se então que os chamados "descapacitados" são pessoas que fazem parte de minorias que ficam a margem da sociedade. São considerados por isso mesmo impotentes, incapazes, sendo necessário que outros pensem e ajam por eles.

Em relação ao surdo, o problema é ainda mais relevante, pois uma vez que não escuta, dificilmente conseguirá falar com fluência ou mesmo se alfabetizar. Por isso mesmo, muitas vezes é considerado deficiente mental, sendo inclusive tratado como tal devido a erros de diagnóstico ou preconceito. Não podendo falar, manifestar claramente aos outros sua vontade, pois muitas vezes não é compreendido, e tendo dificuldades para compreender, o surdo é desqualificado pela sociedade, não sendo por ela considerado cidadão completo.

> "Se um homem não fala, ele é reduzido a nada. O surdo ao ser mudo, quer dizer, incapaz de falar por si mesmo, sem ensino sistemático algum, porque não pode ouvir, é visto como alguém de pouca ou de nenhuma inteligência. A isto deve agregar-se o fato de que além disso, ele não escreve, e a escrita é uma das medidas da inteligência. (...) O surdo é considerado como incapaz diante da lei, e a justificativa da incapacidade é sua impossibilidade. (...) Obviamente a sua "idiotice" ou "psicose" se deve ao fato de ele não estar alfabetizado. A lei, como reflexo da representação social, assume esta carga que a sociedade lhe atribui e se converte em protetora deste grupo de "enfermos" através de legislações que os marginalizam." (4)

---

(4) idem, ibidem. p. 74

A interação dos sujeitos surdos com o meio fica comprometida, uma vez que são tratados pela sociedade como incapazes. Este preconceito pode ser mais prejudicial ao sujeito que a surdez propriamente dita. Segundo Trenche, "um diagnóstico de surdez implica e se explica numa série de alterações do processo interativo da criança com o mundo, com as outras pessoas e com a própria linguagem" (5).

Desta forma, o surdo será atingido em duas frentes: no plano individual, que vincula-se com sua condições orgânicas, cognitivas e afetivas, e no plano ambiental onde são considerados os aspectos sociais, económicos, familiares e de solicitações do meio.

A primeira delas relaciona-se com a limitação sensorial propriamente dita, ou seja, ao déficit orgânico que compromete a condição do sujeito e exige esforços para superá-la, pois, afinal, influencia diretamente na forma de relacionar-se com o meio, prejudicando as possibilidades que tem de apropriar-se das solicitações do ambiente em que vive. Seriam estas solicitações que permitiriam a realização de trocas simbólicas.

No outro extremo, a limitação associa-se ao meio, que muitas vezes não se adapta às condições do sujeito surdo. Assim, esse meio torna-se pobre em solicitações e não proporciona espaço para o sujeito agir sobre ele, tornando-o vulnerável ao estigma da surdez, que pode leva-lo à marginalização ou à auto alienação por introjetar sua inferioridade lingüística. Mais uma vez o sujeito compromete sua interação com o ambiente e a elaboração simbólica fica prejudicada.

Ao ser excluído, "o indivíduo não pode se opor ao que o excluiu, seus atos se acham freqüentemente circunscritos e definidos pela sua

(5) TRENCHE, M. C. op. cit. p. 23.

diferença, no caso da criança surda, por aquilo que se considera ser a sua doença e conseqüentes implicações na constituição da linguagem" (6).

Na verdade, estes dois extremos, o individual e o social, fazem parte de um mesmo processo do desenvolvimento do sujeito. E esse processo somente poderá ocorrer de forma adequada quando forem oferecidas ao sujeito condições de vida favoráveis que possam levá-lo ao desenvolvimento do simbolismo, condições estas que considerem e respeitem a limitação orgânica, procurando compensá-la por meio de outros recursos.

E evidente que o problema da marginalização do sujeito surdo é por demais complexo, mas a escola e seus métodos de ensino podem contribuir para a reprodução dessa situação ou, contrariamente, podem vir a optar por práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento mental dos surdos. Supõe-se que com isto os surdos consigam ao menos compreender o contexto em que vivem, sendo este talvez um passo decisivo para a conquista de sua emancipação.

Desta forma, "o desenvolvimento global-linguístico, cognitivo, emocional, será determinado pelo processo de interação entre as características próprias da criança e as características do meio com o qual ela entra em contato" (7).

E evidente que o sujeito surdo não reúne as mesmas condições que o sujeito ouvinte de aproveitar as informações transmitidas pela via auditiva, informações estas que proporcionam o desenvolvimento da linguagem, e da mesma forma o pensamento.

---

(6) idem, ibidem. p. 25.
(7) ZORZI, Jaime Luiz. "Aquisição da linguagem infantil". São Paulo. Pancast, 1993, p. 51.

Mas, suas possibilidades para se desenvolver são as mesmas dos ouvintes, o que os difere são os elementos usados para se efetivar as construções cognitivas, ou seja, sua forma peculiar de construir a sua linguagem.

Diferentemente dos ouvintes, o desenvolvimento da linguagem oral no indivíduo surdo não acontece de maneira natural, espontânea. Encontra-se no surdo o comprometimento da audição, um sentido fundamental para que alcance a dimensão do simbolismo.

Nesse sentido, observa-se que a condição de vida do surdo é diferenciada, uma vez que em decorrência dessa mesma falta, tem também prejudicada a fala, que também é uma capacidade relevante na comunicação que o sujeito realiza com o meio, possibilitando a troca simbólica.

Na verdade, "qualquer criança cujas trocas com o meio tenham sido prejudicadas, não importa por que fator, pode apresentar 'déficits', o que não quer dizer que este não seja passível de ser superado (Isto significa que a criança não é inferior, mas está inferior)" (8). É preciso considerar ainda que dentro da teoria piagetiana inferior e superior referem-se a etapas da construção da capacidade de conhecer do ser humano, que vai desde o nível mais elementar até o nível das trocas simbólicas.

Sem a audição parece que o sujeito precisa ter acesso a recursos alternativos e ser submetido a estratégias que facilitem o desenvolvimento de sua linguagem e de sua inteligência. No entanto pode-se pensar que, de fato, o que importa não é a estratégia em si, mas o que ela propõe ao sujeito.

(8) RAMOZZI - CHIAROTTINO, Zélia. "Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget". São Paulo. EPU, 1988, p. 6.

Novamente, há que se ressaltar que a escola é um dos recursos supostamente disponíveis ao surdo, uma vez que, quando consegue acesso e nela permanecer, o surdo passa ali grande parte de seu tempo. A forma como a escola concebe sua educação, que se manifesta também na escolha do método de ensino a ser utilizado, pode determinar ou não uma preocupação em proporcionar o desenvolvimento cognitivo, favorecendo ou dificultando a passagem do sujeito do estágio do saber "fazer" para o saber "compreender".

Tendo prejudicada sua condição de vida em relação às suas potencialidades de troca com o meio, o surdo terá de apropriar-se desses instrumentos facilitadores para conseguir compensar suas limitações, desenvolvendo algum tipo de linguagem que lhe permita comunicar-se efetivamente. Afinal, "quando o mundo sonoro inexiste, ou então, quando se apresenta uma multiplicidade de sons indiscerníveis, a lacuna que é deixada nas informações carregadas de sonoridade, onde a imagem visual e acústica se interpenetram, compondo todas as significações, esta lacuna altera a compreensão do mundo mas não a anula" (9).

E só através das relações sociais concretas, e entre elas as proporcionadas pelos diferentes métodos de ensino na escola, ou seja, da interação propriamente dita, que o surdo poderá desenvolver verdadeiramente sua linguagem. Mas linguagem no sentido de Bakthin, como valor lingüístico:

> "Na realidade não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou

(9) SOARES, Maria Aparecida Leite. "A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?". Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 1990, p. 106.

> triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial." (10)

2 - A surdez e a linguagem na perspectiva piagetiana.

Para poder desenvolver a linguagem, o sujeito precisa desenvolver sua inteligência, pois a linguagem é um instrumento importante de desenvolvimento e de socialização do pensamento. Nesse instante, vale tentar recorrer a Piaget no sentido de perceber como este processo pode ser compreendido.

Em sua teoria, Piaget não detém-se especificamente no desenvolvimento da linguagem, pois considera-a como um elemento da inteligência, fazendo parte de uma organização cognitiva mais ampla que é a aquisição do conhecimento, lançando suas raízes na coordenação geral das ações e nos mecanismos sensório-motores. De acordo com Inhelder, a linguagem "em particular, é um dos elementos de um feixe de manifestações que repousam na função semiótica, na qual participam o jogo simbólico, a imitação diferida e a imagem mental" (11).

Para Piaget o conhecimento novo não sobrepõe-se ao anterior, mas ao contrário, o envolve e o amplia, pois dele depende para seu próprio desenvolvimento, e a estrutura anterior, com isso, torna-se subestrutura. Assim portanto, na teoria piagetiana o desenvolvimento

---

(10) BAKHTIN, M. "Marxismo e filosofia da linguagem". São Paulo. Hucitec, 4a ed., 1988, p. 105.
(11) INHELDER, B. "Linguagem e conhecimento no quadro construtivista". In PIATTELLI - PALMARINI, M. "Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem". São Paulo. Cultrix, 1979, p. 170.

do cognitivo de um sujeito vai acontecendo de maneira dependente de sua conduta anterior.

Transferindo esta forma de compreender o aparecimento da linguagem para os sujeitos surdos, Piaget afirma que

> "(...) no surdo, em compensação, a linguagem articulada só se adquire muito depois da imitação diferida, do jogo simbólico e da imagem mental, o que parece indicar-lhe o caráter genético derivado, visto que a sua transmissão social ou educativa supõe, sem dúvida, a constituição prévia dessas formas individuais de semioses; esta constituição, ao contrário, como demonstra o caso da surdez, independe da linguagem. Os surdos chegam, aliás, à sua maneira coletiva própria, à elaboração de uma linguagem por gestos, interessantíssima, pois é, ao mesmo tempo, social e procedente dos significantes de caráter imitativo, que intervém de forma individual na imitação diferida, no jogo simbólico e na imagem relativamente próxima do jogo simbólico: com as suas propriedades de eficácia adaptativa e não lúdicas, a linguagem por gestos constituiria, se fosse geral, uma forma independente e original de função semiótica mas, nos indivíduos normais, torna-se inútil pela transmissão do sistema coletivo dos sinais verbais ligados à linguagem articulada." (12)

Conforme Piaget, a troca do organismo com o meio é fundamental para a construção das estruturas do pensamento. No momento em que o indivíduo age sobre o meio, transforma-o junto consigo mesmo, evoluindo num processo ininterrupto. Sem exagero, pode-se afirmar que produziu uma teoria sobre a vida. E a inteligência faz parte da vida, pois no momento em que o organismo adapta-se ao meio, estrutura não apenas a si mesmo, estendendo este processo a todo o universo.

---

(12) PIAGET, J. & INHELDER, B. "A psicologia da criança". São Paulo. Difusão Européia do livro, 1986, p. 79.

Considerando tudo isso, parece que o surdo, em particular, precisa então de todo um conjunto de atividades que o levem ao que se pode chamar de educação. Educar o surdo na verdade é permitir e possibilitar que o sujeito deficitário por causa de uma patologia orgânica tenha condições de reorganizar suas estruturas através de instrumentos materiais e pessoais, permitindo-lhe superar o estágio em que porventura se encontre pela ampliação quantitativa e qualitativa de sua relação com o meio, favorecendo trocas simbólicas significativas. Vale ressaltar, entretanto, que o importante é o que esta interferência favorece: se propicia a passagem do estágio do saber "fazer" para o saber "compreender", ou se permanece indiferente, parecendo ignorar a condição de déficit cognitivo na qual o surdo se encontra.

O meio torna-se fundamental nesse momento para o desenvolvimento do pensamento do surdo. Principalmente no que se refere ao aspecto da linguagem, que constitui-se no maior obstáculo a ser enfrentado pelo surdo na sua interação com o meio. A importância da linguagem justifica-se por ser ela uma "caracteristica definitória do ser humano. Aqueles que não tem possibilidade de desenvolver linguagem usualmente não são considerados como interlocutores válidos pelo resto dos integrantes da sociedade" (13).

A linguagem, desta forma, não pode ser vista como um ato mecânico de repetição de elementos isolados, e a aprendizagem da língua não pode ser considerada apenas como memorização de normas pré estabelecidas.

Afinal, compartilhar uma linguagem comum é um pré-requisito para a participação plena da criança na família, na comunidade e na sociedade.

---

(13) LUJAN, Myrian Anzola. "As crianças surdas adquirem sua lingua". In MOURA, M. C., LODI, A.C.B. & PEREIRA, M.C. op. cit. p. 129.

E, é através da interação, ou melhor, das relações sociais concretas que torna-se possível o desenvolvimento da linguagem de forma dinâmica e participativa. Nesse sentido, a linguagem constitui-se no principal veículo de interação social, pois é através dela que muitas informações são transmitidas, atuando como instrumento facilitador da aprendizagem do sujeito.

Os surdos não possuem mecanismos que lhes permitem conhecer as regras de sua linguagem de forma inconsciente. Por causa disso, segundo a análise feita por Moores (14), é relevante a necessidade de um meio social que propicie solicitações ao sujeito, pois sua aprendizagem não será espontânea e rápida como acontece com o ouvinte. Ao contrário, será lenta, gradual e consciente.

No entanto, também é preciso lembrar que não é somente a linguagem que vai levar o sujeito a desenvolver seu pensamento. Apesar de a linguagem constituir um elemento importante, outros elementos já apontados acima devem ser igualmente considerados. O processo de troca do organismo com o meio deve ser rico, ou seja, esse meio precisa solicitar a reorganização das estruturas mentais do sujeito. A linguagem quando oferecida ao surdo de maneira estática e funcional, não leva à representação mental, não propicia a troca simbólica propriamente dita.

Segundo Zamorano, "no deficiente auditivo o problema não é só a linguagem em si, pois não é só ela que determina o conceito, mas a possibilidade de troca com o meio através da linguagem é que é importante na aquisição do conceito" (15).

(14) MOORES, D.F. "Psycholinguistcs and deafness". In AMERICAN ANNALS OF THE DEAF, 1970, 115 (1), p. 35-47.
(15) ZAMORANO, Maria Alicia F. "Um estudo sobre o papel da linguagem oral, através de provas piagetianas, no pensamento da criança surda". Dissertação de Mestrado. USP, São Paulo, 1981, p. 17.

A linguagem não cria as estruturas mentais, mas é um elemento que permite o desenvolvimento delas. Desta forma, a linguagem, defendida pelos diferentes métodos de ensino, deveria estar associada a um ambiente rico em solicitações para poder ser apreendida de maneira contextualizada e verdadeiramente significativa. O ambiente proporcionado ao surdo deveria, então, ser estimulador em todos os níveis, para que possa levá-lo a organizações contínuas das suas estruturas mentais.

> "Noutras palavras, a linguagem teria um papel facilitador que consistiria em estimular a atividade intelectual geral. Um meio estimulante, rico em solicitações de todas as maneiras exerceria então uma influência parecida à da linguagem oral. Isto deixaria supor que o suposto retardo dos surdos não está estritamente ligado à ausência da linguagem oral mesma, mas sim à atitude dos sujeitos devido ao ambiente menos rico em solicitações." (16)

3 - O problema da surdez e as trocas simbólicas.

Há que se pensar que o déficit real do surdo não se localiza no retardo da linguagem propriamente dita, mas no que essa privação lingüística supõe. O problema não se relacionaria com a ausência de linguagem, mas residiria na ausência de solicitação por parte do ambiente, que possibilitaria ao sujeito expressar sua forma de pensar, explicar e compreender as diferentes situações que eventualmente lhe

---

(16) idem, ibidem. p. 82.

são propostas. A linguagem nesse caso parece ser de fato necessária para consolidar no surdo o processo de troca que realizaria com o meio.

Nesse sentido, torna-se preciso instrumentalizar o surdo para que tenha condições de expressar seus conceitos lógicos, que poderão estar, se lhe forem dadas as devidas condições de desenvolvimento, num nível equivalente ao dos ouvintes.

A influência da família, da educação escolar e do meio social como um todo, tornam-se componentes essenciais no processo de sua educação. Na ausência da audição, o surdo dependerá muito mais do que o ouvinte daquilo que o meio lhe solicitar para desenvolver suas estruturas cognitivas.

Segundo Piaget, "o objeto é enriquecido pelo sujeito, tal como o meio pelo organismo, ao mesmo tempo em que o sujeito elabora suas próprias estruturas agindo sobre os objetos, de tal sorte que suas interações excluem simultaneamente todo empirismo em favor de uma construção contínua que admite o aspecto de totalidades relacionais indissociáveis e o desenrolar histórico" (17).

Um meio repleto de solicitações favoreceria assim o desenrolar do processo de construção tão importante para o sujeito em fase de desenvolvimento, e muito mais significativo ainda para o surdo, que encontra-se de alguma maneira impossibilitado de interagir com o ambiente de forma tão ampla e complexa como acontece ao ouvinte, que tem acesso à informações facilitadas e à troca simbólica por meio da representação oral adquirida naturalmente.

O surdo, por conseguinte, precisa de um ambiente ainda mais estimulante para compensar a perda auditiva que possui, para que possa

(17) idem, ibidem. p. 147.

de outras maneiras promover o desenvolvimento de sua potencialidades mentais e afetivas. O método de ensino pode constituir-se em um desses ambientes, favorecendo o desenvolvimento do sujeito, concebendo-o como capaz de participar efetivamente de seu processo educativo.

Acrescente-se a isso a afirmação de Ramozzi-Chiarottino:

> "A natureza de tais deficiências depende do meio pelo qual a criança vive e de suas possibilidades de ação neste meio, ou seja, depende das trocas com o meio (...)." (18)

Parece evidente que os problemas cognitivos decorrentes da surdez não podem e não devem ser tratados como um problema em si mesmo, mas relacionados com um aspecto anterior muito mais determinante para a educação do surdo. Impõe-se aí o nível de interação organismo-meio, ou seja, devem também ser consideradas as possibilidades de experimentação do meio por parte do sujeito. Experiências estas que deveriam ser uma preocupação dos diferentes métodos de ensino pois, afinal, a limitação experiencial pode tornar-se desse modo mais prejudicial para o desenvolvimento das estruturas cognitivas do surdo que o déficit lingüístico que lhe é pertinente. A mera aquisição de uma linguagem não garante de maneira alguma por si só o desenvolvimento do pensamento. Se conjuntamente a essa privação lingüística estiver associada a privação de experiências, ou melhor, o ambiente não oferecer muitas oportunidades de troca simbólica, o caminho para a educação do surdo estará muito mais comprometido.

Conforme o raciocínio piagetiano, na verdade não seria a linguagem que permitiria ao ser humano entrar no mundo dos símbolos, mas ao

(18) RAMOZZI - CHIAROTTINO, Zélia. "Em busca do sentido da obra de Jean Piaget". São Paulo. Atica, 1984, p. 83.

contrário, é a capacidade orgânica de criar símbolos, isto é, a função semiótica, que permite ao homem adquirir a linguagem (19).

Constata-se portanto que a linguagem não é adquirida de forma acabada mas, inversamente, é construída e re-construída pelo sujeito no exercício da função simbólica. E por sua vez a função simbólica, enquanto resultante da coordenação de ações do período sensório-motor, vai se desenvolvendo ao mesmo tempo em que também se desenvolve a sintaxe da linguagem. De acordo com Piaget, a sintaxe está vinculada aos sistemas de esquemas, à lógica das ações e sua significação se origina na organização e re-organização da experiência vivida (20).

4 - A relação entre déficit lingüístico e déficit cognitivo.

A partir de uma análise comparativa entre surdos e ouvintes verifica-se segundo a opinião de diferentes autores que a variação do nível de funcionamento intelectual do sujeito não se relaciona diretamente com a privação sensorial em si, ou com o déficit lingüístico pertinente, mas o que essa privação pode acarretar.

Conforme as afirmações de Telford e Sawrey:

> "Na ausência de provas de que a inteligência inferior e a surdez hereditária tenham um vínculo genético, presumimos que os determinantes hereditários do nível intelectual das crianças surdas não são significativamente diferentes dos encontrados em seus irmãos de audição normal. As diferenças em seu funcionamento intelectual devem

(19) Caso se queira mais detalhes sobre isso, procurar em RAMOZZI - CHIAROTTINO. idem, ibidem. p. 89.
(20) E o que afirma Jean Piaget em "A formação do símbolo na criança". Rio de Janeiro. Zahar, 1975, p. 351.

> portanto, decorrer de diferenças ambientais. A questão da possível inferioridade intelectual dos deficientes sensoriais se converte numa questão da medida em que a privação sensorial influencia o nível de funcionamento intelectual do indivíduo." (21)

Fine também afirma que os "surdos congênitos mostram retardo em suas faculdades verbais e de linguagem. Ademais, se não se instituir o tratamento reabilitador em idade precoce, a criança parecerá um retardado mental grave" (22).

Assim, desde que lhe sejam dadas condições que possibilitem o desenvolvimento de seu pensamento através de outros recursos (linguagem gestual), ou mesmo a própria linguagem oral trabalhada de forma significativa, como meio efetivo de comunicação e expressão, é possível que o surdo desenvolva suas estruturas cognitivas tanto quanto o ouvinte, podendo chegar ao nível mais elaborado de raciocínio.

Aí está o importante papel da escolarização, e mesmo dos métodos de ensino de surdos, que podem ser considerados variáveis relevantes para o desenvolvimento cognitivo dos surdos. Conforme afirma Furth,

> "A escolarização precoce amplia as experiências da criança, ela se defronta com situações e problemas novos e facilita a aprendizagem lingüística e o desenvolvimento da comunicação, o que promove o processo construtivo de sua inteligência e contribui para que a criança seja capaz de considerar o ponto de vista dos outros.
>
> (...) A incorporação da criança surda em situações educativas que ampliem sua experiência potenciam a dinâmica construtiva da inteligência e facilitam o domínio de formas de comunicação cada vez mais elaboradas, que vão permitir assimilar melhor qualquer experiência." (23)

---

(21) TELFORD, C.W. & SAWREY, J.M. "O indivíduo excepcional". Rio de Janeiro. Zahar, 5ª ed., 1983, p. 531.
(22) FINE, P.F. "La sordera en la primera y segunda infancia". Buenos Aires. Panamericana, 1977, p. 43.
(23) FURTH, H. G. "Pensamiento sin lenguaje". Madrid. Marova, 1981, p. 25.

E importante enfatizar nesse sentido que não basta indicar para o surdo um substituto da linguagem oral, como seria a linguagem gestual. E necessário que qualquer tipo de ***intervenção*** seja feita levando-se em conta o significado que essa linguagem adquire, em que contexto acontece o processo de troca simbólica.

Se este aspecto não for muito bem pensado, pode acontecer apenas a substituição de uma forma insuficiente de comunicação por outra. Quer dizer, parece que o fator mais importante a ser considerado aí insere-se na maneira como essa linguagem vem sendo usada e para o que esteja servindo nos diversos ambientes vividos pela criança (família, escola, etc.).

Além disso, é preciso levar em conta não apenas a surdez enquanto ponto central nas análises sobre a surdez e suas conseqüências ao nível da cognição. Há que se considerar também as diferentes condições em que a perda auditiva aconteceu. Afinal, tais variações podem interferir sobremaneira no desenvolvimento do sujeito, uma vez que o impacto da privação sensorial varia de sujeito para sujeito, conforme as diferentes situações que vivenciou. Assim, é bom que se saiba a época em a surdez ocorreu, qual o nível de seu comprometimento, o tipo de trabalho pedagógico realizado depois do diagnóstico. São esses os fatores que interferem nas possibilidades de interação do organismo com o meio. Levando-se em conta todas essas informações, verifica-se a possibilidade de ser analisada a relação entre a surdez e o desenvolvimento mental, já que este fator constitui-se no produto mais importante desse emaranhado de aspectos a serem relativizados.

Antes de tratar da relação entre surdez e funções mentais, é importante ressaltar que toda essa problemática discutida e pesquisada por vários autores, é resultado de uma forma peculiar de pensar este problema: a surdez compromete a linguagem e esta torna-se o fator preponderante para o desenvolvimento do pensamento. Segundo alguns autores, no momento em que o sujeito tem prejudicada a sua linguagem, dificilmente conseguirá desenvolver sua capacidade mental. Mas há também outros autores que questionam esta forma de conceber o problema. A questão que se coloca pelos diferentes autores é: até que ponto a linguagem em si é fator determinante para o desenvolvimento do pensamento?

Por muito tempo, a inteligência foi medida pela habilidade de se utilizar a linguagem, e só ela é que permitia ao sujeito atingir o nivel do conhecimento abstrato, o estágio de maturidade do sujeito acabado propriamente dito.

De acordo com a afirmação de Myklebust, "se a privação auditiva supõe certamente um impacto, pode supor que, do ponto de vista psicológico, este será maior nas áreas da personalidade e nas funções mentais" (24).

Fazendo um retrospecto histórico sobre este problema específico, percebe-se que em 1900 as pesquisas de Pintner, considerado o pai da psicologia da surdez, concluem que desde a primeira infância os surdos possuem uma capacidade mental inferior aos ouvintes e, a explicação "destes resultados se encontra, segundo o autor (Pintner) nas

---

(24) MYKLEBUST, H.R. "Psicologia del sordo". Madrid. Magisterio Español, 4a ed., p. 78.

alterações que originam a surdez, as quais afetam também o cérebro, motivando assim um atraso mental" (25).

Mas Myklebust acrescenta que essa idéia se disseminou porque pode ser comprovada em alguns poucos casos de surdez resultantes da meningite ou outras doenças graves em que o sujeito sofre uma alteração ao nível cerebral desencadeando até uma deficiência mental.

Outro aspecto que precisa de igual explicitação quando se tenta realizar uma relação entre surdez e inteligência, situa-se nos instrumentos usados pelos pesquisadores para fazer tal medição. O ideal é que o tipo de avaliação escolhida considere a especificidade do sujeito a ser avaliado. Ou melhor dizendo, se o sujeito domina a linguagem oral, como e quando adquiriu a surdez, o tipo de perda, etc.

Com esses dados indica-se o tipo de teste adequado. No entanto, tal processo não é tão simples quanto parece. Ao contrário, é muito difícil definir com certeza quando utilizar um teste verbal e o momento para o uso de um teste não verbal. Mesmo porque os diferentes tipos de testes podem avaliar áreas distintas do pensamento. Existem entre eles certa "correlação significativa, porém também é óbvio que medem aspectos distintos da inteligência. Os testes, por exemplo, que exigem uma facilidade verbal, guardam uma relação mais estreita com capacidades, requeridas para aprendizagem de matérias escolares; ao contrário, os não verbais não são aptos para detectar o mesmo tipo de aprendizagem. Estas limitações tem complicado grandemente o trabalho do psicólogo com indivíduos surdos e hipoacúsicos" (26).

---

(25) idem, ibidem. p. 78.
(26) idem, ibidem. p. 81.

Em outra pesquisa, Pintner e Reamer (27) fizeram estudos com surdos relacionando surdez e inteligência e seus resultados indicaram que os surdos tinham um atraso mental de dois anos, e um atraso educacional de cinco anos. Acrescentam ainda que, dos cinco anos do atraso educacional, dois devem-se ao atraso mental, e os outros três anos referem-se à ausência de linguagem desde a primeira infância.

Com estes resultados, que não pareceram muito convincentes, as pesquisas continuaram na tentativa de se elaborar instrumentos mais adequados, incluindo-se aí o aprimoramento dos testes não verbais.

Drever e Collins (28) em 1936, prepararam na Inglaterra outros testes e perceberam que os surdos não eram mentalmente inferiores como tinham indicado os testes de Pintner e Reamer.

Segundo Furth, Oléron e Henon aplicaram nos surdos provas piagetianas traduzidas de maneira não verbal e, constataram um atraso de mais ou menos seis anos em comparação com os ouvintes, mas, advertem "que a diferença de seis anos não deve ser tomada em sentido absoluto e também que a causa disto pode estar em que a criança surda deva sua deficiência a algum outro fator" (29).

Furth realizou os mesmos experimentos utilizando as provas piagetianas, mas teve o cuidado minucioso de não empregar a linguagem verbal nas instruções. Seus resultados foram:

> "Primeiro: a diferença de seis anos, mencionada por Oléron, se reduziu para um ano e sete meses. Segundo: o topo das crianças normais se apresentou mais baixo, aproximando-se ao nível 7 que Piaget apontou. Isto nos

(27) Conferir em PINTNER, J. F. "A mental and educational survey of schools for the deaf". AMERICAN ANNALS OF THE DEAF. 65, 451, 1920.
(28) DREVER, J. & COLLINS, M. "Performance tests of intelligence". London. Olivier and Boyd, 1936.
(29) FURTH, H.G. op. cit. p. 139.

> oferece uma garantia de que os resultados são representativos do desenvolvimento conceitual." (30)

Outro fenômeno típico constatado nas pesquisas de Furth é que as crianças surdas menores apresentam deficiência de experiências significativas, resultados de abandono social, emocional e também intelectual.

Ainda segundo Furth, Lovell e Ogilview, bem como Wohlwill e Lowe, também constataram que "a lenta maturação intelectual do surdo geralmente se deve a sua insuficiente aprendizagem dos números e também a sua menor experiência do mundo exterior, em comparação com as crianças normais" (31).

Perello e Tortosa por sua vez, citados por Eulália Fernandes (32), não acreditam que o surdo apresente retardamento. Acreditam que qualitativamente o desenvolvimento é normal, mas quantitativamente diferente. Acham que o desenvolvimento das operações formais, apesar de não depender só da linguagem, sofrem influência considerável desta.

Em 1946, Pintner e Peterson fizeram outra investigação onde concluíram que o surdo encontrava-se de dois a três anos abaixo do nível médio do ouvinte. Este teste verificou a inteligência geral, sendo necessário proceder-se com certas reservas quanto ao seu uso, pois mede especificamente a aprendizagem simbólica e verbal e, para crianças com perdas profundas desde os primeiros anos, pode ser inadequado (33).

---

(30) idem, ibidem. p. 141.
(31) idem, ibidem. p. 143.
(32) FERNANDES, E. "Problemas linguísticos e cognitivos do surdo". São Paulo. Agir, 1990, p. 36.
(33) MYKLEBUST, H. R. op. cit. p. 85.

Segundo Furth, "quem estabeleceu suspeitas diferenciais no pensamento dos surdos, empregaram normalmente testes verbais e encontraram sua teoria confirmada ao observar que os surdos eram muito mais atrasados que as pessoas normais em semelhantes tarefas" (34).

Torna-se então difícil avaliar os resultados destes testes pois a maioria deles está baseada em destrezas lingüísticas e não em aptidões cognitivas. Seus resultados são confusos, pois não é possível averiguar se indicam o nível mental dos surdos, ou simplesmente que os surdos não tem capacidade para compreender a linguagem verbal utilizada.

Além disso, é preciso levar em consideração o nível sócio-econômico da população na qual se realiza os testes. Crianças provenientes de famílias de baixa renda podem apresentar certo déficit cultural resultante de um ambiente pobre em estimulação que pode comprometer sua curiosidade intelectual.

Freqüentemente a surdez se manifesta não na realização dos testes em si, mas na compreensão de suas instruções. Se estas não forem muito bem esclarecidas, poderão interferir em muito nos resultados obtidos, que poderão ser interpretados de forma equivocada.

Em síntese, observa-se que existem diferenças relevantes entre os resultados dos testes empregados, mas parece que tais diferenças relacionam-se com o tipo de teste usado (verbal ou não verbal) e os objetivos a serem avaliados (inteligência ou aprendizagem). Entretanto, apesar de todo esse amontoado de testes e resultados, chega-se, conforme afirma Myklebust, a uma conclusão aparentemente simples: o surdo apresenta grande dificuldade de alcançar o raciocínio formal.

---

(34) FURTH, H. G. op. cit. p. 40.

> "Esta discrepância de resultados, nas crianças surdas, de diferentes tipos de provas mentais tem produzido um verdadeiro problema para os psicólogos e pedagogos e tem sido a causa de alguns investigadores darem como válida a conclusão de que os testes onde as crianças surdas tinham a pontuação abaixo do nível médio, não são adequados para eles. Poderia ser esta verdade quanto ao grau de capacidade mental. Outros, ao contrário, tratam de explicar essas variantes na base da diferença distinta da surdez sobre uns processos psicológicos e outros. Assim, uma criança, com surdez desde sua primeira infância, é presumível que acuse inferioridade nos testes que tratam de medir precisamente os processos psicológicos mais afetados. Segundo os estudos de Heider, Oleron, Templim e Myklebust, as crianças surdas tem pontuação abaixo da média normal nos testes que requerem certos tipos de abstração ou de arrazoamento." (35)

A limitação do desenvolvimento da linguagem oral imposta pela surdez parece levar a um comprometimento da capacidade reflexiva devido à relação intrínseca que esses elementos têm. Porém, quando se afirma que o surdo sofrerá limitações em relação a seu raciocínio abstrato, isto não permite que se faça, necessariamente, referência a um atraso mental. O que ocorre é que as funções simbólico-verbais do surdo estão prejudicadas e por isso não possibilitam o desenvolvimento do pensamento a nível formal, como acontece com os ouvintes. Afirmar isso é, portanto, muito diferente de concluir que ele, por apresentar déficit lingüístico não desenvolverá seu pensamento, apresentado então um atraso mental.

Ao contrário desse pressuposto, acredita-se aqui que no momento em que a linguagem for concebida de forma diferente e trabalhadas pedagogicamente as suas limitações, instalando-se o incremento da

---

(35) MYKLEBUST, H. R. op. cit. p. 86.

troca simbólica, da aprendizagem significativa, o surdo poderá desenvolver sua capacidade abstrata como qualquer outro ouvinte.

Parece que na verdade o atraso intelectual apresentado pelos surdos é resultado das deficiências experimentais e de uma intervenção educativa falha, muito mais do que proporcionado pelo déficit sensorial propriamente dito.

A este respeito, Furth afirma que Liben, em suas pesquisas, "tem ressaltado que este tipo de deficiência experimental é fato que costumeiramente ocorre no ambiente dos surdos. A audição é um canal básico para a recepção de informações e para conduta exploratória. Assim, explica que o som amplia a capacidade de exploração das crianças sobre os objetos e impulsiona o sujeito a explorá-los e conhecê-los. Acrescenta ainda que a ausência de som impede os surdos de conhecer as qualidades sonoras dos objetos, limitando seus interesses na exploração e isso pode ser fato determinante para restringir o dinamismo cognitivo do sujeito" (36).

Outro aspecto relacionado com a deficiência experiencial do surdo vincula-se a pobreza de interação com novas situações resultantes do cuidado excessivo dos pais, que muitas vezes restringem sua iniciativa e independência, preocupando-se com a segurança de seus filhos. Portanto, aponta Liben, suas experiências vão ficando limitadas, bem como sua comunicação com adultos e com seus pares. Como conseqüência de todas estas barreiras de "comunicação", o surdo poderá sofrer sérios atrasos no conhecimento geral do mundo, repercutindo ainda em possíveis atrasos nos processos cognitivos e afetivos.

---

(36) FURTH, H.G. op. cit. p. 26.

Segundo Alvaro Marchesi, isto acontece porque "grande parte deste conhecimento é adquirido pelos ouvintes através de perguntas e no diálogo com os adultos, e através de diferentes canais de informação: rádio, televisão, cinema, histórias, etc. As crianças surdas privadas de receber a informação que se baseia na palavra, adquire um conhecimento muito mais reduzido" (37).

Outro aspecto que reafirma o anterior e obstaculiza ainda mais o desenvolvimento do surdo, é que a escola muitas vezes contribui para que ele incorpore sua incapacidade por não oferecer atividades que busquem promover o seu desenvolvimento como um todo. A este respeito, Marchesi comenta:

> "Em muitas ocasiões o colégio onde a criança surda estuda não facilita a superação desta deficiência, ao não adaptar o programa de ensino a necessidade de proporcionar conteúdos informativos diversos e progressivos, utilizando modos de expressão capazes de ser compreendidos. Muitos adultos surdos tem apontado que as matérias que lhes foram ensinadas eram monótonas, empobrecidas e repetitivas." (38)

Além disso, o ambiente comunicativo dos surdos é muito diferente do que o dos ouvintes. Os pais, parentes, professores, ou seja, a sociedade em geral costuma, ao se comunicar com o surdo, simplificar a estrutura das frases, omitir informações mais complexas, restringir os fatos aos dados concretos, reduzir a extensão das frases, o que as torna mais didáticas e menos espontâneas.

Há que se pensar também que "existe uma tendência dos pais (e de muitas outras pessoas) a evitar situações de conflito com seus filhos

(37) MARCHESI, A. "Apresentação". In FURTH, H.G. op. cit. p. 27.
(38) Idem, ibidem. p. 27.

surdos e desta forma não estabelecer discussões e raciocínios extensos, o que priva as crianças de importantes experiências que facilitariam a compreensão do ponto de vista dos outros e a superação progressiva de sua perspectiva egocêntrica" (39). Acrescente-se ainda que às vezes o adulto preocupa-se tanto com a pronúncia correta na fala que o surdo perde o interesse pela troca comunicativa e até mesmo pela busca de informações, uma vez que torna-se um exercício demasiadamente desgastante.

O déficit experiencial, de trocas simbólicas que sejam significativas aos sujeitos, também pode ser constatado em testes que são aplicados nos surdos quando crianças e repetidos depois na idade adulta. Os resultados indicam que os surdos mais velhos rendem, em alguns testes, como as crianças ouvintes. Isto quer dizer que os surdos quando têm possibilidade de vivenciar experiências significativas, interagir com o meio, podem alcançar os mesmo resultados que os ouvintes. Percebe-se que "este handicap não é permanente. Parece que estas crianças (surdas) vão evoluindo com o crescimento, até que na idade adulta, inclusive na adolescência, podem render nesse aspecto igual aos demais (ouvintes)" (40).

Em resumo, as pesquisas de Furth demonstram que não existem diferenças tão significativas entre os surdos e os ouvintes. Há áreas específicas que os surdos apresentam maiores dificuldades, mas em outras, às vezes, dão-se melhor que os ouvintes. O problema é que eles não descobrem a "razão" das coisas, precisando assim de alguns outros recursos para poder compreendê-la.

---

(39) Idem, ibidem. p. 27.
(40) FURTH, H. G. op. cit. p. 117.

> "Se temos motivos para afirmar que falta aos surdos uma estimulação do meio normal frente a uma atitude intelectual, podemos, em consequência, considerar seu atraso intelectual um 'handicap' do meio ambiente. É surpreendente observar que o descobrimento, quer dizer, a sua iniciativa, é melhor do que sua aplicação e compreensão de conceitos. Em todas estas situações parece haver uma incapacidade na busca de razões e não uma incapacidade para raciocinar em si. Não parece que os surdos duvidem das situações perceptivas." (41)

Eulália Fernandes também aponta para as conseqüências da surdez num ambiente pobre em solicitações direcionadas para o surdo. Diz a autora que "a concepção de mundo de quem está privado de audição, desde o nascimento ou a partir de tenra idade, não poderá ser a mesma de um ouvinte normal, visto serem muitos os processos que dependem do sentido auditivo em termos de aprendizagem e constatações do universo das pessoas e das coisas que o cercam" (42).

Todas estas privações irão interferir direta ou indiretamente na forma de ser e de pensar do surdo.

Assim, concordando com as idéias de Myklebust, Fernandes ainda acrescenta que o resultado de todas estas intercorrências enfrentadas pelos surdos é que eles desenvolvem mecanismos mentais de modo diferente dos ouvinte e, por isso mesmo, tem necessidades específicas no se seu processo educativo.

Conclui-se então que a aparente deficiência de experiência a nível da representação simbólica, a nível da ação mental, torna-se o principal, ou um dos principais fatores de comprometimento negativo do

(41) Idem, ibidem. p. 172.
(42) FERNANDES, E. op. cit. p. 53.

rendimento intelectual do surdo. Ele, o surdo, tem possibilidade para compreender e aplicar os princípios lógicos racionais, para descobrir, para exercitar sua mente investigadora, mas não tem condição ou motivação de, sozinho, desenvolver esta capacidade, precisando por isso de um ambiente estimulante que propicie trocas simbólicas desse sujeito com o meio.

A falta de motivação pode advir, sem dúvida, da ausência do uso efetivo e significativo de um tipo de linguagem que, afinal, é um fator preponderante de troca com o meio social. Sua ausência, mesmo que relativa, prejudica o recebimento de informações e interfere no desenvolvimento cognitivo. Com este déficit na comunicação, o surdo tem menos condições de conhecer o mundo em relação aos ouvintes. As informações que lhe chegam são escassas e muitas vezes deturpadas. É por isso que o surdo parece ignorar fatos comuns, demonstrando atitudes não inteligentes. Na realidade, isto é resultado do pouco conhecimento que possuem do mundo que o rodeia.

Percebe-se o quanto é fundamental a solicitação do meio para o desenvolvimento cognitivo, principalmente, pelo que já foi apontado, no caso dos surdos. Por isso mesmo, a respeito de sua educação escolar, é necessário que sejam pensados métodos de ensino dentro desta perspectiva, que considera a aprendizagem como um ato que necessariamente deve ser significativo.

CAPITULO IV: A QUESTAO DOS METODOS DE ENSINO NA EDUCAÇAO DA CRIANÇA SURDA (ORAL - COMBINADO).

1 - A querela dos métodos.

O surdo encontra-se impossibilitado de adquirir a fala, de desenvolver a linguagem oral, bem como de compreender a fala dos outros de maneira natural, como acontece com ouvintes. No entanto, o problema mais grave enfrentado pelo surdo é o que estas impossibilidades acarretam.

Ter condições de compartilhar uma linguagem comum constitui-se aparentemente num pré-requisito para viabilizar a sua participação efetiva como sujeito ativo na coletividade em que vive.

Na verdade, ouvir e falar são inegavelmente os meios fundamentais para que aconteça a comunicação, a troca de experiências com os outros a respeito das relações vividas e percebidas no ambiente natural e social. Nesse sentido, a audição e a fala, mais do que habilidades orgânicas, são elementos facilitadores ou mesmo imprescindíveis para a convivência e aceitação da pessoa em sociedade.

Sem deixar de reconhecer a intermediação que exercem na relação da pessoa com os outros, em sociedade, a audição e a fala podem ser ainda habilidades consideradas importantes no desenvolvimento da linguagem oral e dos desdobramentos daí decorrentes.

E preciso ressaltar que na ausência da linguagem, qualquer que seja, o pensamento do indivíduo nunca chegaria a tornar-se social, ou seja, não haveria meios disponíveis para a realização de troca de conhecimentos e experiências, de comunicação, entre os diferentes sujeitos. Além disso é a linguagem, em seu sentido amplo, que eleva o pensamento a um nível mais elaborado, dado que através dela torna-se possível ao sujeito fazer ligações mais rápidas entre os acontecimentos, libertando-o do imediato por meio da representação.

E isto o que evidencia Piaget quando tenta relativizar a importância da linguagem - e a linguagem tratada num sentido amplo, aí incluindo a linguagem gestual. Diz Piaget:

> "(...) quanto mais refinadas são as estruturas do pensamento, mais a linguagem será necessária para complementar a elaboração delas. A linguagem, portanto, é condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas. Ela é necessária, pois sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas, sem jamais se integrar em sistemas simultâneos ou contivessem, ao mesmo tempo, um conjunto de transformações solidárias. Por outro lado, sem a linguagem, as operações permaneceriam individuais e ignorariam, em conseqüência, esta regulação que resulta da troca interindividual e da cooperação. E neste duplo sentido da condensação simbólica e da regularização social que a linguagem é indispensável à elaboração do pensamento. Entre a linguagem e o pensamento existe, assim, um ciclo genético, de tal modo que um dos dois termos se apóia, necessariamente sobre o outro, em formação solidária e em perpétua ação recíproca. Mas todos os dois dependem, no final das contas, da

inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela". (1)

Conforme Elida Ghisi, a surdez "priva a criança surda de fazer uso de forma natural e espontânea do instrumento de comunicação mais importante do ser humano: a língua falada. A fala é a forma de comunicação mais frequente nas comunidades sociais majoritárias" (2).

Desta forma, o surdo profundo congênito ou cuja surdez fora adquirida no período pré-lingüístico, poderá apresentar déficits em áreas não relacionadas diretamente com a audição. Isto ocorre devido a impossibilidade da criança em aproveitar o ambiente informativo existente ao seu redor, implicando aí uma dificuldade não somente de compreensão, mas sobretudo de apropriação cognitiva daquilo que é oferecido pelo meio em que vive.

Nesse contexto, a educação passa a ser uma atividade fundamental na tentativa de compensação dos problemas advindos da surdez. E em sentido amplo, educação não equivale apenas a um conjunto de práticas pedagógicas e suas intenções. Mais do que isso, entende-se aqui que falar de educação significa também considerar a concepção de sujeito, o modelo de pessoa que a sociedade pretende formar (3).

O surdo tem sido concebido historicamente de diferentes maneiras, conforme as transformações da sociedade. Assim, "ao considerar a pessoa surda como pessoa deficiente, observa-se que a sociedade tem respondido de diferentes maneiras, em função do conceito de homem correspondente a cada época: desde a concepção de sua eliminação, sua segregação da

(1) PIAGET, Jean. "Seis estudos de Psicologia". Rio de Janeiro. Forense, 1984. p. 92.
(2) GHISI, Elida M. "Dinâmica institucional na operacionalização da educação bilíngue do surdo no Uruguai". In MOURA, M.C., LODI, A.C.B. & PEREIRA, M.C. (editores). "Língua de sinais e educação do surdo". São Paulo. Tec Art, 1993, p. 95.
(3) Há vários autores que tratam dessa questão. Entre eles encontra-se o clássico DURKHEIM, E. "A educação como processo socializador função homogeneizadora e função diferenciadora". In PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. "Educação e Sociedade". São Paulo. Cia Editora Nacional, 13a ed., 1987.

sociedade, sua classificação em normais e anormais, etc; até a valorização do humano que existe em cada pessoa deficiente, enfoque este que começa com a mudança na concepção de homem na Revolução Francesa (1789)" (4).

E possivel presumir que de uma ou outra maneira, os surdos tem sido tratados, classificados e educados pelas diferentes formas históricas de vida social de acordo com o padrão instituido do sujeito ouvinte. Tradicionalmente, de acordo com a visão pedagógica, o problema do desenvolvimento da linguagem do surdo tem sido tratado como uma questão relacionada à ***métodos***. A preocupação dos educadores tem se dirigido para a busca da ***metodologia*** de ensino mais "eficaz". A partir daí, levantou-se a polêmica em torno de dois tipos fundamentais de métodos: o oral e o combinado. Em defesa de cada uma das metodologias, originou-se uma polêmica secular que forneceu os subsídios para os debates, que sempre se limitaram ao pragmatismo, sem qualquer preocupação aparente em desenvolver reflexões numa perspectiva do desenvolvimento cognitivo do surdo.

De acordo com a literatura, os idealizadores da educação do surdo são o Abade de L'Epeé (1710 a 1789), que fundou na França a primeira escola para crianças surdas utilizando a comunicação manual ou a linguagem de sinais; e Samuel Heinicke (1723 a 1790), que criou na Alemanha a primeira escola pública para surdos, empregando métodos orais de comunicação. Segundo Telford & Sawrey,

> "Por volta de 1800, como resultado desses dois métodos originais, havia duas escolas

(4) GHISI, E.M. op. cit. p. 94.

> opostas de pensamentos na Europa quanto a questão de qual a melhor maneira de lecionar para crianças surdas - o sistema francês, ou o sistema de sinais (manual), e o sistema alemão, oral. Por mais de 200 anos, prosseguiu o debate acerca desses dois meios rivais de comunicação." (5)

1.1 - O método oral: seus defensores e seus críticos.

O método oral defendido por Heinicke, "foi o método aceito por todo o mundo como o mais adequado no Congresso de Milão em 1880" (6).

No Brasil, a partir de 1857, foi a metodologia oralista que orientou a educação dos surdos, devido a influência recebida dos Estados Unidos. O uso da linguagem de sinais não era corrente porque acreditava-se que as crianças educadas nessa metodologia não teriam motivação para aprender a falar ou mesmo empregar seu resíduo auditivo, e muito menos interessar-se pela leitura labial. Apenas casos mais extremos em que a educação oral apresentava-se como instrumento ineficaz, é que a comunicação manual era aceita.

Os precursores da metodologia oralista acreditavam que este método poderia oferecer resultados positivos evidentes, principalmente com a aparição dos aparelhos de amplificação sonora, que permitiam melhor aproveitar os resíduos auditivos, e conseqüentemente, colaborar no aprimoramento da pronúncia dos surdos. Além disso, vários países estavam experimentando este método e desenvolvendo estratégias para tentar superar as dificuldades encontradas pela criança surda no

(5) TELFORD, C.W. & SAWREY, J. M. "O indivíduo excepcional". Rio de Janeiro. Zahar Editores, 5ª ed., 1984.
(6) Conferir em PERELLO, J. & TORTOSA, F. "Sordomudez". Barcelona. Editorial Científico Médico, 3ª ed, 1978, p. 223.

processo de aquisição da linguagem. Para que a aplicação do método fosse bem sucedida, as crianças deveriam ser submetidas a ele desde os 3 até os 18 anos de idade, e "desde o princípio até o final da etapa educacional, o domínio da linguagem seria a atividade primordial. Somente desta forma se alcançaria a integração plena do surdo na sociedade" (7).

Até a década de 1960 o oralismo foi predominante, sendo muito influenciado pelo desenvolvimento da medicina, que caracterizava a surdez como doença. Dessa forma a educação do surdo deveria pretender aproximá-lo o máximo possível do modelo ***físico***, modelo ***formal*** de ouvinte, reduzindo o problema da surdez a uma questão de aparência, isto é, o surdo deveria comportar-se como ouvinte, mesmo não o sendo organicamente. Assim, "dentro dessa concepção clínica, a surdez é um déficit a combater e para isso tem auxílio de disciplinas como a audiologia, fonoaudiologia, foniatria e concepções psicológicas como o condutivismo, e utiliza recursos como o aparelho auditivo (para citar um exemplo) e o treinamento da língua oral de forma isolada e privilegiada" (8). Tudo isso desconsiderando a maneira significativa pela qual o sujeito desenvolve a linguagem no processo de construção do conhecimento.

Mas a concepção clínica não é a única a justificar ou defender as práticas oralistas. Segundo a teoria oralista há um vínculo estreito entre o pensamento e a linguagem oral, de forma que não há pensamento sem que haja linguagem oral. E, por isso, a linguagem oral deve ser ensinada ao surdo o quanto antes.

---

(7) idem, ibidem. p. 223.
(8) GHISI, E. M. op. cit. p. 95.

Para os defensores do oralismo,

> "(...) os surdos-mudos só são mudos porque são surdos e sua inteligência só é deficiente na medida em que seu pensamento não dispõe de um instrumento verbal, veículo da linguagem interior. Uma reeducação adequada permitiu aos surdos-mudos e aos surdos-mudos-cegos atingir a mais alta cultura (...). A complexidade do cérebro humano torna-o apto à simbólica da linguagem, ao estabelecimento de uma linguagem interior fonte do pensamento reflexo, qualquer que seja a via sensível pela qual se faz a educação. O ser humano isolado não pode nada, mas em sociedade consegue atingir uma cultura e um pensamento humano mesmo pelos caminhos mais difíceis do sentido tátil e vibratório." (9)

Assim, de acordo com os oralistas, a educação do surdo deve começar o quanto antes e deve aproveitar todos os recursos disponíveis para se desenvolver a linguagem interior da mesma forma como acontece aos ouvintes. Para isso é preciso um trabalho complexo que tentará, através do uso dos eventuais resíduos auditivos, da leitura labial, das atividades de sensibilização das vibrações vocais, desenvolver no surdo uma linguagem interna sem imagens auditivas. Segundo Elida Ghisi,

> "Como o déficit auditivo leva a não aquisição da língua oral, o objetivo principal da educação do surdo é tentar sua oralidade, a fim de que se obtenha um nível de comportamento o mais próximo possível ao socialmente aceitável que é o do ouvinte."(10)

Conforme essa perspectiva o desenvolvimento da linguagem oral é o que eleva o indivíduo à categoria de humano e, por conseguinte, um

(9) CHAUCHARD, Paul. "A linguagem e o pensamento". São Paulo. Difusão Européia do Livro, 2a ed., 1967, p. 95-96.
(10) GHISI, E. M. op. cit. p. 95.

homem sem linguagem não pode ser considerado verdadeiramente um homem, uma vez que a diferença entre ele e os outros animais é a vida em sociedade promovida pela humanização decorrente da linguagem.

Vale ressaltar o quanto a inteligência é dependente da linguagem oral para os defensores do oralismo. Parece que na ausência da linguagem oral, não haveria possibilidade de desenvolvimento do pensamento. A evolução da consciência humana encontra-se diretamente ligada ao desenvolvimento da linguagem oral, sendo sua aquisição um processo evolutivo ininterrupto, não havendo para isso outra forma ou instrumento que possa substituir a fala (emissão e recepção). Portanto o homem que porventura venha a ser privado de linguagem oral situa-se à margem do processo de humanização.

No postulado oralista acredita-se que "o modo humano de pensamento, que só é possível em razão do número de neurônios do cérebro do homem, expande-se apenas sob o efeito da linguagem (oral), meio humano de pensar. É na medida em que os deficientes sensoriais podem atingir a linguagem que eles se tornam homens normais. A desumanização é tanto maior e mais completa a privação social" (11).

Usando o argumento da "integração" do surdo à sociedade, o oralismo defende a sua "normalização". Isto quer dizer que na tentativa de levá-lo a superar sua diferença, o surdo deveria empregar todos os recursos disponíveis para se adequar aos padrões estabelecidos pela sociedade ouvinte. Desta forma, estar-lhe-ia sendo proporcionada a oportunidade de ter acesso a todo tipo de informação que na maioria das vezes se transmite oralmente e, além disso, possibilitaria ao surdo ser

---

(11) CHAUCHARD, P. op. cit. p. 99.

compreendido, a expressar-se no meio ouvinte que, é evidente, constitui a maioria da população em qualquer sociedade.

Em suma, considerando que o mundo em que o surdo vive é ouvinte, deve por isso desenvolver sua audição e sua linguagem oral, porque não existe um mundo à parte para ele. Conforme os defensores do oralismo,

> "(...) um adestramento na linguagem oral e na leitura labial proporciona uma adaptação mais fácil ao ambiente, no qual a expressão oral é o principal meio de comunicação. Não confina o indivíduo surdo na convivência com aqueles que conhecem o alfabeto manual ou com os que estão dispostos a usar papel e lápis. No trabalho, o chefe tende a favorecer o indivíduo surdo com quem pode comunicar-se oralmente, que é aquele cuja habilidade é a mesma, porém com a qual deve comunicar-se por meio de gestos ou pela escrita. Nem sempre é possível ao surdo, especialmente em comunidades pequenas, arrumar emprego ou fazer amigos entre outros surdos. Os oralistas sustentam que no essencial, as crianças educadas pelo método oral estão em melhor posição, e o estarão cada vez mais, já que existe maior número de professores adequadamente preparados no método oral". (12)

Há que lembrar ainda que, para os oralistas, a aprendizagem da linguagem oral deve ser orientada pelos mesmos processos em que se realiza o aprendizado pelas crianças ouvintes.

Conforme Pollack, algumas das razões para se acreditar na eficácia do uso da linguagem oral na reabilitação do surdo são:

> "1 - Eles estão aprendendo a fala, que é som, através de ajuda auditiva adequada, e sua atenção é direcionada ao redor da escuta do

(12) SILVERMAN, S.R., LANE, H.S. & DOEHRING, D.G. "Sordera Infantil". In DAVIS, H. & SILVERMAN, S.R. "Audición y sordera". La Prensa Medica Mexicana. 2a ed., 1971, p. 394.

> som, e ao redor da aprendizagem da imitação do uso do som.
>
> 2 - Eles estão aprendendo falar durante o período crítico do desenvolvimento da fala, que é durante a infância e os anos pré-escolares, desenvolvendo-se de maneira mais próxima ao ouvinte.
>
> 3 - Eles estão aprendendo a fala primeiramente em suas casas na comunidade aonde todo mundo se comunica com a fala, e não em situação escolar com o grupo de pares não verbais.
>
> 4 - Não está sendo oferecido a eles, ao mesmo tempo, outro caminho para pensar e se comunicar, que é o sistema visual de sinais." (13)

Ainda segundo Pollack, "através do acesso audiológico a criança está em contato com seu ambiente para sempre aumentar de extensão. Ele agora vocaliza constantemente, percebe e imita sons da fala, e ouve e imita inflexões e ritmo padrão. Os anos à frente serão devotadas para o desenvolvimento da compreensão de símbolos abstratos através de pistas contextuais, e na habilidade de adquirir e usar uma larga gama de vocabulário na sintaxe apropriada" (14).

Porém, os próprios defensores do oralismo consideram que o desenvolvimento do surdo não terá o mesmo ritmo que o ouvinte, devendo por isso serem empregados outros meios que não apenas os sonoros para substituir o canal auditivo. Esses outros canais sensoriais podem ser a visão, o tato, sensações cinestésicas, etc. Todos esses canais poderão captar estímulos externos com o objetivo de suprir as limitações da surdez, possibilitando ao surdo o desenvolvimento da linguagem oral, meta maior do oralismo.

---

(13) POLLACK, D. "Educational audiology for the limited hearing infant". Illinois. Charles Thomas Publisher, 1970, p. 180.

(14) idem, ibidem. p. 181.

Apesar destes recursos não serem suficientes para substituírem efetivamente o canal auditivo, que é o meio natural para o desenvolvimento da linguagem oral, da fala, na criança, é possível através de um árduo trabalho terapeutico, conjuntamente com o aproveitamento do resíduo auditivo com o uso de aparelhos individuais de amplificação sonora, que a criança surda tenha condições de adquirir uma linguagem oral.

Para Raymond Carhart, "o adestramento da linguagem para criança surda requer métodos especiais que utilizem sua audição residual e suas outras capacidades sensoriais. Os sinais visuais são de particular importância já que, com a criança surda, estas aumentam a capacidade de captação das atividades da linguagem" (15).

As críticas que os chamados gestualistas ou defensores do uso da linguagem de sinais fazem aos oralistas referem-se à ineficácia do método oral. Afirmam que dificilmente o surdo consegue utilizar a linguagem oral de maneira funcional e inteligível aos ouvintes, sentindo-se com isso mais segregados por não ter uma linguagem verdadeiramente natural. Ao mesmo tempo, os surdos têm acesso a uma linguagem que não corresponde às suas necessidades e aspirações, pois não conseguem dominá-la, por mais que tentem.

Segundo Maria Ignácia Massoni, o surdo sofre assim "uma decepção constante, porque o oralismo o lembra do que nunca poderá ser e o deixa livre à incerteza do seu próprio destino. (...) O oralismo estabelece clara e explicitamente a inaceitabilidade da diferenciação lingüística quando esta diferença não é só gramatical e léxica, mas também, quando é transmitida através de uma modalidade distinta. Constitui uma

(15) CARHART, R. "Conservacion del lenguaje". In SILVERMAN, S.R. & DAVIS, H. op. cit. p. 372.

ferramenta da sociedade ouvinte para estabelecer o seu poder simbólico sobre os surdos ao deixar assentado como pré-requisito o domínio no uso da fala. Os surdos vivem num mundo que foi feito para o ouvinte, mas com o qual devem continuamente se confrontar" (16).

Além disso, os adeptos do gestualismo argumentam que os oralistas preocupam-se demasiadamente com a aquisição da linguagem oral, ficando a educação do surdo reduzida apenas a esse aspecto, uma vez que esse processo torna-se muito desgastante. Aspectos relacionados a outras áreas de conhecimento ficam muitas vezes negligenciados em prol da habilidade de falar.

A respeito da análise e crítica do método oralista, vale recorrer ao que apontam Silverman, Lane e Doehring:

> "(...) os resultados do método exclusivamente oral não são satisfatórios, e a criança surda não pode fazer-se entender com um indivíduo não familiarizado com este método. (Os gestualistas) Argumentam ainda que muitas crianças não têm aptidão para beneficiarem-se da educação oral, e o tempo que se emprega com este tipo de educação poderia ser utilizado no desenvolvimento 'mental' da criança, melhor que com seus meios de comunicação. Alguns defensores do manualismo sustentam ainda que o surdo prefere relacionar-se com outros surdos e que portanto, têm escassa ou nenhuma necessidade de utilizar a comunicação oral."(17).

Pesquisadores como Perello e Tortoza também sinalizam restrições ao método oral. Afirmam que principalmente em relação à articulação correta das palavras, é difícil obter-se resultados satisfatórios com

(16) MASSONE, M.I. "O linguista ouvinte frente a uma comunidade surda e ágrafa: metodologia da investigação". In MOURA, M.C., LODI, A.C.B. & PEREIRA, M.C. (editores). op. cit.p. 76.
(17) SILVERMAN, S.R., LANE, H.S. & DOEHRING, D. G. "Sordera infantil". In DAVIS, H. & SILVERMAN, S. R. op. cit. p. 394.

os surdos. Para que este ensino aconteça, demanda um trabalho pedagógico árduo e lento, que exige muitos esforços tanto por parte dos alunos como do professor, que precisa dar atenção individualizada a cada um deles.

Como conseqüência disso, os surdos, por não terem uma linguagem oral muito bem articulada, apresentam uma fala por vezes ininteligível, dificultando sua compreensão pelos ouvintes. Os professores ficam em dúvida: se permitem que o surdo se expresse, mesmo que inadequadamente, ou se ficam corrigindo-o o tempo todo, o que pode levá-lo à inibição e mudez, pois perde a motivação para falar.

As críticas dirigidas ao oralismo enfatizam também os "vícios" que os surdos internalizam e depois dificilmente se desprendem. Um deles consiste na repetição de gestos ou outros artifícios, eventualmente empregados por professores e terapeutas para auxiliar nos exercícios de "colocação de fonemas", na pronuncia de certos fonemas, o que confere uma aparência "mecânica" e pouco fluente à fala do surdo, pois preocupam-se demasiadamente com o ***como*** falar e não tanto com ***o que*** falar, com o significado do que é falado.

Acrescenta-se a isso que a linguagem oral quase sempre é ensinada dentro de certas situações artificiais criadas em sala de aula. Por isso, muitas vezes o aluno surdo não se sente motivado a falar. Essa prática pedagógica pode levá-lo inclusive a desenvolver comportamentos estereotipados, como se houvesse apenas uma forma de manifestar-se dentro de determinada situação, o que evidencia de maneira clara e inequívoca que mesmo aprendendo a falar, os surdos dificilmente conseguem fazer um uso funcional da língua (18).

(18) Conforme as afirmações de PERELLO & TORTOSA. op. cit. p. 305-307.

Há que se ressaltar ainda o fato de que a linguagem contida nos livros didáticos usados pelos surdos na escola é pouco compreendida por eles, já que, embora formados por palavras escritas, os textos representam a linguagem verbal e são dirigidos a ouvintes. Os textos não são adequados e tampouco interessantes aos surdos que não reúnem as condições necessárias para interpretá-los de maneira significativa, dado que não dominam a linguagem oral como os ouvintes.

Outra crítica refere-se à forma como o surdo é visto no "oralismo", ou seja, enquanto portador de uma patologia, precisando de cuidados, sendo descapacitado para ouvir. Tal concepção clínica de enxergar a educação dos surdos trata o falar e o ouvir como os grandes objetivos da escola. Nesse sentido, "o resultado tem sido gerações e gerações de analfabetos ou surdos analfabetos funcionais. O sistema educativo nasce com uma intenção assistencialista e reparadora, ainda que faça com as crianças percam muito tempo útil e produtivo, formando analfabetos funcionais e dificultando-lhes o acesso ao mercado de trabalho e social, fomentando a sua falta de auto estima e valorização, negando-lhes o direito de expressão e livre comunicação e formando indivíduos desprotegidos legalmente" (19).

1.2 - O método combinado (gestual): seus defensores e seus críticos.

A favor do uso da linguagem combinada, os gestualistas argumentam que os surdos não devem ser reduzidos a uma imitação do sujeito

(19) MASSONE, M.I. op. cit. p. 73.

ouvinte. Afinal, é preciso considerar que o déficit sensorial existe e por isso o surdo não poderá desenvolver a linguagem oral da mesma maneira que os ouvintes.

Segundo Hardy,

> "O propósito da educação do surdo deveria consistir em fazer dele um indivíduo feliz e bem integrado em seu meio e não numa simples imitação do indivíduo ouvinte. Propomo-nos formar indivíduos surdos felizes e bem adaptados, diferentes uns dos outros, cada qual com sua própria personalidade. Se uma criança não pode ler bem os lábios ou não pode falar bem, é mais conveniente desenvolver nela outros meios de expressão e comunicação através da escrita ou dos gestos, que fazê-la sentir frustrada e avergonhada por não poder adquirir a difícil arte da linguagem expressiva e da leitura labial." (20)

Se até a década de 1960 havia a predominância do "oralismo" na educação dos surdos, a partir de 1969 o quadro mudou: ao contrário das opões excludentes por um ou outro método (se oralismo ou gestualismo), "um número crescente de programas nos Estados Unidos tem utilizado tanto a comunicação oral quanto a manual" (21).

Os motivos que levaram a esta mudança de postura diante da educação do surdo foram resultados de pesquisas realizadas que verificaram que:

> "a) as crianças ensinadas através de métodos puramente orais usam a comunicação gestual com seus pares, a despeito das instruções para não o fazerem e das punições por fazerem; b) somente um pequena percentagem - cerca de 17% - dos estudantes ensinados por métodos

---

(20) HARDY, W.G. "Children with impaired hearing". Washington, D.C, Government Printing Office, 1952. p. 15. Apud SILVERNAN, S.R., LANE, H.S. & DOEHRING, D.G. op. cit. p. 392.
(21) TELFORD, C.W. & SAWREY, J.M. op. cit. p. 543.

> puramente orais chegava algum dia a ser oralmente fluente; c) apenas cerca de 25% dos surdos conseguem acompanhar uma conversação normal pela leitura da fala, enquanto quase 75% se comunicam manualmente com fluência, mesmo quando o uso de sinais é proibido nas salas de aula; d) a comunicação manual precoce facilita, ao invés de retardar, o desenvolvimento posterior da linguagem oral; e) as crianças que usam a soletração com os dedos e a linguagem de sinais saem-se melhor, academicamente, dos que crianças equiparáveis que foram limitadas à comunicação oral; f) os filhos surdos de pais surdos tem melhor desempenho que os filhos surdos de pais que ouvem em medidas de aptidão na língua inglesa, o que sugere os efeitos benéficos da experiência precoce com a comunicação manual."(22)

Pesquisas feitas na área da lingüística na década de 1960 começaram a examinar a língua de sinais como sendo a verdadeira língua natural e não apenas como simples representação manual da língua falada. Desta forma, o surdo passa a ser visto como diferente e não mais como deficiente. Diminuiu a ênfase no déficit auditivo, havendo uma tendência a respeitar o sujeito surdo através da valorização de sua língua e de sua cultura, consideradas de maneira equivalente a dos ouvintes num grupo social.

Segundo Elida M. Ghisi, "como conseqüência da surdez ocorrem fenômenos de identidade social e lealdade social e a um conjunto de regras culturais, sendo a língua de sinais o fator dessa identificação social e cultural dos integrantes da comunidade surda, somada à aceitação da diferença como diferença e não como deficiência" (23).

Outro argumento empregado pelos defensores do método combinado diz respeito ao fato de que a língua de sinais é a língua natural do surdo

(22) idem, ibidem. p. 543.
(23) GHISI, E. M. op. cit. p. 96.

e, por isso, facilmente será adquirida. O quanto antes for utilizada, a língua de sinais favorecerá o desenvolvimento da competência lingüística do surdo. Além disso, há pesquisas que indicam que do ponto de vista biológico, a linguagem gestual organiza-se no cérebro da mesma forma que a linguagem oral e, assim como esta apresenta um período crítico de aprendizado (24). Da mesma forma sustenta-se que o sujeito surdo adquire um tipo de comunicação que melhor adapta-se a ele, aquela que ele está preparado para absorver. Acrescenta-se a isso o fato de que a própria natureza aumenta a capacidade de visão do surdo compensando a perda de audição e facilitando o uso de um tipo de linguagem mais direcionada para as pistas visuais, como na linguagem gestual (25).

É possível perceber que os defensores do uso da linguagem gestual acreditam que, mesmo havendo diferenças substanciais entre a linguagem oral e a gestual, existem condições de utilizar gestos para desenvolver a fala. Mas é importante ressaltar que a língua oral poderá ser considerada uma "língua estrangeira", estando condicionada a um maior esforço, a técnicas especiais e até mesmo a terapias intensivas, diferentemente da comunicação gestual, que é adquirida de maneira espontânea e natural quando oferecida precocemente por pessoas que a dominem. Segundo Alvaro Marchesi, "a dificuldade de que a criança surda aprenda a linguagem oral em seus primeiros anos obriga a considerar como necessária a linguagem dos sinais. A comunicação desde idades

---

(24) É a afirmação de GHISI, E. M. op. cit. p. 96.

(25) Isto segundo Norberto Rodrigues em seu texto "Organização Neural da linguagem", p. 5 - 18. In MOURA, M.C., LODI, A.C.B. & PEREIRA, M.C.(editores). op. cit.

precoces pela linguagem manual pode aumentar o potencial para a utilização posterior da linguagem oral" (26).

Acredita-se que por causa disso os surdos filhos de pais surdos apresentam vantagens em relação a surdos filhos de ouvintes, uma vez que estiveram expostos muito precocemente a uma língua considerada natural no ambiente em que vive. Assim seu desenvolvimento linguistico através da língua de sinais é similar ao do ouvinte na linguagem falada. Entretanto, os surdos filhos de ouvintes também podem adquirir linguagem gestual, mesmo que isto venha a acontecer mais tardiamente, da mesma forma como seu desenvolvimento cognitivo. Isto acontece "devido ao seu ingresso nos âmbitos linguisticos em que a língua de sinais existe em etapas mais tardias de seu desenvolvimento" (27).

Há que se dizer ainda que "a vantagem do uso da língua de sinais, é que só ela é capaz de desenvolver o centro cerebral da linguagem nos surdos, o que significa dar a eles reais possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional - ou seja, torná-los efetivamente pessoas idênticas às ouvintes, só que falando em outra língua" (28).

De acordo com os gestualistas, o que é imprescindível na educação do surdo é a possibilidade dele se apropriar das informações por um canal facilitador e não complicador. Em síntese, as informações devem partir de um sistema linguistico visual-verbal, e é por isso que Myriam Z. de Luján considera que "a língua de sinais se constitui em um elemento insubstituível ao acesso da simbolização e da

(26) MARCHESI, Alvaro. "Presentación". In FURTH, H.G. "Pensamiento sin lenguaje". Madrid. Marova, 1981, p. 28.
(27) BEHARES, Luis E. "Implicações Neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda". In MOURA, M.C., LODI, A.C.B. & PEREIRA, M.C. (editores). op. cit., p. 53.
(28) Isto segundo uma entrevista de Carlos Sánchez publicada na Revista NOVA ESCOLA, nº 69, ano VIII, setembro de 1993, p. 32.

conceitualização. Ela dará à criança surda a possibilidade de construir seus significados, elaborar seu conhecimento de mundo e transmiti-los àqueles que a rodeiam. Além do mais, dará a ela o sentimento de pertencer a uma comunidade que lhe proverá o meio de identificação como indivíduo" (29).

As críticas feitas pelos oralistas aos gestualistas dirigem-se à tendência de segregação contida nesta abordagem. Como segregação, entende-se os seguintes aspectos: a insuficiência da língua de sinais para substituir plenamente a linguagem oral; a impossibilidade do surdo em desenvolver sua linguagem interior de maneira natural tal qual os ouvintes; o número restrito de profissionais habilitados para trabalhar com a linguagem de sinais de forma conveniente. Há que se considerar ainda que muitas vezes os gestos usados não são padronizados mas criados para suprir exigências da comunidade local. Assim as crianças surdas podem comunicar-se de forma compreensível apenas com a comunidade próxima, dado que a comunicação depende de um conhecimento prévio pelas pessoas dos sinais e seus diferentes significados locais.

Por causa dessas limitações, os oralistas defendem a unificação da linguagem em torno da fala. Todos os recursos disponíveis devem ser usados para aproximar o máximo possível o surdo do ouvinte. Apesar do ensino da linguagem oral aos surdos demandar um trabalho árduo e nem sempre terminar em resultados positivos, os "oralistas" não admitem tratar o surdo como diferentes que precisam utilizar uma linguagem própria, mesmo tendo consciência que eles têm facilidade em apropriar-se da linguagem de sinais.

---

(29) LUJAN, Myrian. "As crianças surdas adquirem sua lingua". In MOURA, M.C., LODI, A.C.B. & PEREIRA, M.C. (editores). op. cit., p. 130.

Conforme a concepção oralista,

> (...) "a tendência natural do surdo-mudo que deseja comunicar-se é a de exprimir-se por gestos, como o faz o ouvinte em país estrangeiro; a linguagem mímica convencional, extremamente engenhosa e capaz mesmo de noções abstratas elementares simbólicas, completada pelo alfabeto dactilológico, que permite reproduzir as letras com os dedos, segundo um código dado, tem o grave inconveniente de prestar-se mal às formas elevadas da linguagem: com vocabulário pobre, faltam-lhe sobretudo possibilidades gramaticais importantíssimas para o desenvolvimento do pensamento, que não consegue ultrapassar o estádio jargão ou tatibitate. (...) Se a linguagem mímica é pois, suscetível de reflexão, ela não dá senão uma linguagem interior incompleta e cria hábitos irredutíveis que não desaparecerão nem mesmo depois da reeducação verbal, o que a torna hoje condenada (...)." (30)

Para os educadores oralistas devem ser dadas a todos os surdos a oportunidade de aprender a falar, uma vez que "a linguagem é um meio básico de comunicação e portanto, um mecanismo vital de adaptação no ambiente" (31). Segundo os oralistas, esta oportunidade é negada às crianças pelos educadores gestualistas, que sustentam que a linguagem natural dos surdos seria a linguagem de sinais, impedindo-os de ter acesso à linguagem usada universalmente pela humanidade.

Além disso, Perello e Tortoza no estudo a respeito dos métodos, indicam que dificilmente o surdo educado dentro do método combinado poderia desenvolver e compreender a fala, pois "um surdo que desenvolve a habilidade dactilológica vai diminuindo sua capacidade fonoarticulatória, se não receber reforços que evitem esse processo. Do

(30) CHAUCHARD, P. op. cit. p. 97.
(31) SILVERMAN, S.R., LANE, H.S. & DOEHRING, D.G. op. cit., p. 404.

mesmo modo, se habitua o surdo a entender a dactilologia, ao exigir-se a atenção aos movimentos da mão, abandona o hábito de olhar a boca, o que incapacita-o para a leitura labial, a não ser que se reforce" (32).

Nesse sentido, para os oralistas, o uso do método combinado na verdade conduz ao gestualismo, sendo difícil manter ou desenvolver atenção a duas fontes de informação simultâneas, a boca e as mãos de quem se quer decifrar uma mensagem. No momento em que se aceita o gesto, a fala e a leitura labial tem poucas chances de se desenvolver, e isso comprometeria o acesso à forma universal da comunicação humana, que é oral. Acrescente-se a isso ainda o fato de que é pouco provável que o surdo encontre, distante de sua comunidade surda e dos ouvintes que lhe são mais próximos, pessoas que saibam fazer uso da linguagem mímica para se comunicar com ele (33).

2 - Discussão acerca dos fundamentos subjacentes aos métodos.

Por tudo já apontado acima percebe-se que tanto oralistas quanto gestualistas esforçam-se por produzir argumentos coerentes e lógicos para justificar suas escolhas, o que torna difícil e complicado estabelecer com base em suas falas qual corrente estaria de fato com a razão.

No entanto, uma corrente e outra parecem prender-se muito aos aspectos periféricos da linguagem, preocupando-se pouco em evidenciar

---

(32) PERELLO & TORTOSA. op. cit. p. 345.
(33) Isto segundo afirmações de PERELLO E TORTOSA. op. cit. p. 346.

nas suas teorias em que medida os tipos de linguagem podem interferir qualitativamente no desenvolvimento cognitivo de crianças surdas.

Vê-se que o papel da linguagem como elemento determinante para o desenvolvimento do pensamento ainda é uma questão demasiadamente complexa, uma vez que não existem estudos específicos que comprovem de forma inequívoca as causas dos aparentes atrasos cognitivos dos surdos. A ênfase dada às habilidades perceptivas aparentes descuida de aspectos que nesta pesquisa são considerados fundamentais: de que maneira estaria sendo trabalhada a competência lingüística da criança surda no sentido possibilitar o seu desenvolvimento cognitivo, ou ainda, como é concebido o sujeito do conhecimento, e qual a concepção de conhecimento que é subjacente aos diferentes métodos de ensino.

Uma das explicações possíveis para a existência desse "vácuo teórico" talvez resida no fato de que ambas as correntes tem como pressuposto uma evidência que permanece sem questionamento. Ambas tomam o acesso a um tipo de linguagem, qualquer que seja sua forma, como suficiente por si só ao desenvolvimento do pensamento. Bastaria que um indivíduo fizesse uso de algum tipo de linguagem para que seu pensamento se desenvolvesse. Nesse contexto a linguagem assume imediatamente o poder de elevar o raciocínio às representações mais elaboradas. Não se pensa, porém, na maneira como esse movimento se processaria.

Segundo Myklebust,

> "Sobre este tema existe um acordo geral entre os autores em afirmar que a capacidade de abstração é uma das qualidades próprias unicamente do ser humano. Porém, já não estão de acordo quando se trata de definir a natureza desta capacidade e já é uma confusão

> o que acontece ao tentar determinar o papel da linguagem no comportamento abstrato. Os filósofos, ao sustentar alguns deles a opinião de que não é possível o pensamento abstrato sem a linguagem, tem acentuado mais que outros especialistas sobre a interdependência entre a linguagem e a capacidade de abstração". (34)

Uma observação ainda que superficial do cotidiano mostra que os surdos tem a tendência de chegar à idade adulta com sérios comprometimentos no que tange ao raciocínio abstrato, uso funcional da linguagem e desenvolvimento das operações formais. E, mais interessante, é que existem diferentes hipóteses sobre as prováveis causas desse suposto atraso. Para alguns o atraso relaciona-se à própria surdez, ou seja, ao déficit sensorial existente. Para outros, o atraso acontece por causa da metodologia utilisada em sua educação. Há ainda um outro grupo que crê que a falta de experiências significativas provocada pela surdez seja o fator determinante na diferença entre os surdos e ouvintes.

Partindo do pressuposto que a linguagem é um elemento determinante do desenvolvimento mental, poder-se-ia considerar provável que os comprometimentos mencionados acima venham a ser decorrentes também de um determinado método de ensino a que o surdo eventualmente fora submetido em sua educação. Embora aparentando ser esta uma conclusão coerente, tem um alcance explicativo bastante restrito, uma vez que, como já visto, a polêmica acerca das vantagens e desvantagens dos métodos não avança para responder a questão essencial dessa discussão: de que maneira poderia ser pensada a educação do surdo no sentido de propiciar a aquisição de uma linguagem que lhe fosse significativa,

---

(34) MYKLEBUST, H. R. "Psicologia del sordo". Madrid. Magistério Español, 4a ed., 1971, p. 104.

instrumento efetivo de representação mental, que favoreceria o seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, a passagem do saber "fazer" para o saber "compreender"?

Na verdade, as metodologias utilizadas (oralista ou combinada) somente centram-se na problemática relacionada à apropriação de um ou outro tipo de linguagem, e não na questão das condições do desenvolvimento mental e da aquisição da linguagem.

A respeito de como esses métodos tratam a linguagem, é possível verificar que os argumentos em sua defesa apoiam-se mais na experiência e vivência de profissionais ligados à educação do surdo do que em teorias ou estudos científicos. Conforme acrescenta Myklebust,

> "Portanto, o fato de que os métodos empregados com os surdos se baseiam em opiniões e experiências não é uma reprovação da grande obra realizada pelos educadores no passado e no presente. Sem dúvida, é preciso reconhecer a evidente necessidade de estudos científicos. Tem-se feito muitas apologias e contra apologias da eficácia de alguns métodos em particular. Só um estudo objetivo pode decidir o valor dos mesmos." (35)

Vê-se assim que existe uma inegável necessidade de serem realizados estudos a respeito de como cada abordagem de ensino de surdos trata e concebe o desenvolvimento do pensamento. Entretanto a suposta omissão de argumentos por parte das diferentes metodologias sobre o desenvolvimento cognitivo pode ter explicação.

Não é a ausência do aspecto cognitivo em si que se torna o fator relevante, mas sim o que isto significa, ou seja, que tipo de explicação a respeito da faculdade de conhecer está em questão. Desta

(35) idem, ibidem. p. 252.

forma, a partir de uma análise dos métodos de ensino sob o ponto de vista epistemológico, principalmente em se tratando do oralismo, nota-se que, mais do que o "esquecimento" do aspecto cognitivo, o que está sendo considerado irrelevante é o próprio sujeito da aquisição (o sujeito cognoscente, aquele que busca adquirir conhecimento).

Através de uma análise crítica dos pressupostos do oralismo, fundamentalmente em sua concepção tradicional, percebe-se que este método explica a formação do pensamento a partir da internalização das regras da linguagem. Essa visão aparentemente empírica de conhecimento, sugere uma concepção até certo ponto "passiva" de sujeito, no sentido de que ele não participa de seu próprio processo de aprendizagem, não construindo seu pensamento a partir da ação e organização sobre o mundo. Nessa perspectiva o pensamento é o ato resultante da apropriação pelo sujeito do mundo tal como se apresenta. É por isso que se considera a linguagem tão importante, e que estaria sintetizando a experiência sócio-cultural da criança.

Uma semelhante argumentação também é percebida no gestualismo. Entretanto, parece que, neste caso, o método dá indícios de que existe relação entre o uso da linguagem de sinais e o desenvolvimento cognitivo, demonstrando isso com resultados práticos, sem o cuidado de mostrar ***como***, ***de que forma*** isso se daria. Sobretudo neste método, não existe explicitação dos argumentos. A este respeito, Furth salienta que isto

> "(...) se deve em parte a indiferença, já assinalada, da forma de se estudar a linguagem ou o pensamento, e de que em todas estas investigações se aceita, sem demonstração, certas suposições. Entre estas últimas (suposições), se encontra a teoria de que a

> linguagem reflete fielmente o pensamento, de que esta linguagem é o único sistema importante de símbolos e de que essa faculdade junto com os símbolos e o pensamento se encontram necessariamente unidos." (36)

As justificativas empregadas por cada abordagem tentam provar que o núcleo central da problemática que envolve a educação do surdo resume-se à linguagem. Através do acesso a um tipo de linguagem elaborada, acredita-se que o sujeito teria condições de desenvolver-se plenamente em todos os aspectos, inclusive o cognitivo.

A grande questão está centralizada assim na oferta ao sujeito surdo de uma linguagem, podendo ele fazer uso dela tal qual o fazem os ouvintes.

Sobre isso os oralistas afirmam que, apesar dos surdos usarem também um sistema visual como os ouvintes (leitura labial), o método oferece mais vantagens no sentido de que a leitura labial é uma linguagem verbal, diferentemente da linguagem de sinais. Dessa forma, apesar do método "oralista" ter limitações, pretende ser superior no que se refere à linguagem, uma vez que aproxima-se mais da linguagem fonética, que é o tipo de linguagem em uso na humanidade.

Segundo um dos defensores do oralismo, a linguagem gestual é um tipo de linguagem ideográfica, sendo mais ligada aos objetos e por isso menos simbólica e flexível quando comparada aos sistemas simbólico-verbais. Para Myklebust, "comparativamente, a linguagem verbal é mais abstrata. Além do mais, um sistema adequado de linguagem deve ter sua forma escrita. (...) No caso da linguagem de sinais, parece impossível

---

(36) FURTH, H. G. op. cit. p. 39.

inventar uma forma escrita. Enquanto linguagem, o sistema de sinais manuais deve, pois considerar-se inferior ao verbal" (37).

Pode-se afirmar que em grande parte seja por isso que os oralistas defendem o uso da linguagem oral. Afinal a fala é considerada por eles como a linguagem mais evoluída e, segundo seus adeptos, somente ela daria condições de o pensamento chegar ao nível mais elaborado (raciocínio abstrato). Os oralistas acreditam que o uso da linguagem de sinais, por enquadrar-se num tipo de linguagem pictórica (38) é menos elaborada, não possibilitando o pleno desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo, tornando difícil alcançar o estágio das operações formais.

Verifica-se que quando os defensores do oralismo utilizam o argumento de que a linguagem oral é superior devido ao seu poder de abstração, o fazem contrapondo-se à linguagem de sinais, considerada por eles como mais concreta, por estar mais ligada à realidade imediata, inferior e menos simbólica.

Adversamente, os gestualistas afirmam que só o uso de uma linguagem natural, que consideram para o surdo a língua de sinais, é que ele teria condições de dedicar seu tempo dentro da escola para exercer atividades que venham a promover seu desenvolvimento mental como fazem os ouvintes, ao contrário de ocupar seu tempo apenas tentando aprender a falar.

Mesmo reconhecendo que a linguagem gestual facilita a expressão e comunicação dos surdos, que teriam aí maior liberdade de manifestar suas idéias, a abordagem combinada não usa argumentos suficientemente

(37) MYKLEBUST, H. R. op. cit. p. 254.
(38) Segundo a definição encontrada em Myklebust, a linguagem gestual é um tipo de linguagem ideográfica sendo mais ligada ao objeto e menos simbólica e flexível se comparada aos sistemas verbais. Cf. MYKLEBUST, H. R. op. cit. p. 253.

claros para explicar a maneira como isso acontece. As justificativas remetem diretamente à prática, não apresentando argumentos teóricos que consigam explicar como, por quais meios o sujeito adquire conhecimento, quais as concepções epistemológicas envolvidas nesse processo e que, por isso mesmo, precisam ser desvendadas e compreendidas. A preocupação maior de seus defensores parece que é o emprego da linguagem gestual como instrumento de transmissão de conhecimentos e não como uma forma de conhecimento em si. Os conteúdos tornam-se assim mais importantes do que a forma, ou seja, evidencia-se o que deve ser ensinado, mas não como isso aconteceria, o processo mental subjacente a este fenômeno.

Os defensores dessa corrente chegam a constatar um desenvolvimento, ou seja, indicam quais seriam os procedimentos mais viáveis para se resolver a problemática inerente ao desenvolvimento do pensamento, mas não explicam como isso acontece. Na verdade, tratam do problema como uma questão prática, preocupando-se apenas, nas sua defesa, com a funcionalidade que esta forma de intervenção manifesta.

Assim, apesar dos gestualistas constatarem que a linguagem de sinais é adquirida naturalmente pelos surdos dentro dos mesmos parâmetros que a linguagem oral para os ouvintes, facilitando por isso mesmo o exercício da simbolização e da conceitualização, o que possibilita à própria criança conhecer o mundo ao seu redor, transmiti-lo de maneira autônoma aos outros, e apropriar-se mais facilmente dos conteúdos escolares, nota-se que, de fato, todas estas afirmações limitam-se a estabelecer relações causais, onde certos procedimentos levariam a um tipo de resultado prático e não a outro.

Constata-se a partir dessa visão uma compreensão epistemológica onde se privilegia a ação do meio.

Enfim, somente a partir da compreensão do que na realidade opera a linguagem de sinais, o que este tipo de linguagem solicita ao sujeito no sentido de favorecer-lhe o desenvolvimento da simbolização e da conceitualização, é que seria possível formular uma teoria que proporcionasse o suporte necessário à superação das discussões centradas na prática, alcançando a dimensão teórica sobre o problema que envolve a relação entre a linguagem gestual e o desenvolvimento cognitivo dos surdos.

- Sobre a questão da linguagem e do pensamento.

Considerando a relação linguagem-pensamento a partir da teoria piagetiana, pode-se dizer que o surdo também desenvolve a função semiótica ou simbólica, uma vez que esta função é mais ampla do que a linguagem propriamente dita, envolvendo sinais verbais e não verbais. Há que se pensar então que o surdo tem comprometido apenas um aspecto da função simbólica, ou seja, a linguagem articulada. Não se pode negar que este tipo de linguagem tem importância fundamental enquanto favorecedora do próprio pensamento. A despeito de seus problemas com a linguagem oral, o surdo como qualquer outro indivíduo, tem as outras funções desenvolvidas, e por isso não se pode afirmar necessariamente que há comprometimentos ao nível de seu pensamento.

Na verdade, a linguagem segundo a teoria piagetiana,

> (...) "não é a mesma coisa que o pensamento. O pensamento é mais amplo do que a linguagem, contém tudo o que ocorre ao indivíduo. Em vez disso, a linguagem não é capaz de conter

> tanto, mas sim de expressá-lo. A linguagem seria, então, só uma expressão do pensamento, quer dizer, uma ferramenta". (39)

Com base na teoria formulada por Piaget, é possível pensar que o surdo pode desenvolver a função simbólica independentemente da linguagem articulada. Assim, hipoteticamente os surdos teriam condições de desenvolver seu pensamento independentemente do tipo de linguagem utilizada por eles. Os comprometimentos aparentes podem ser decorrentes do precário nível de interação do sujeito com o meio, uma vez que, convém lembrar, o ambiente em que vive o surdo é um ambiente produzido e apropriado por ouvintes. Caso o ambiente não for adequado aos surdos, propiciando-lhe solicitações pertinentes, pode prejudicar sua compreensão do mundo e daí o desenvolvimento de seu pensamento.

Para Piaget, nas suas próprias palavras, a linguagem é considerada

> "(...) uma condição necessária para a aquisição das estruturas lógicas, pelo menos ao nível das estruturas proposicionais. Mas isto por si não significa condição suficiente da formação lógica, e muito menos no que diz respeito às estruturas lógico matemáticas mais elementares. Se insisto basicamente nas insuficiências da linguagem, é porque todo mundo está ciente de sua contribuição positiva. Acho que reconheço suficientemente a importância dessa contribuição. Por outro lado, esquecemo-nos, com excessiva facilidade, do papel das ações e da inteligência operacional." (40)

Faz-se necessário tentar compreender os aspectos contraditórios que envolvem a questão da relação entre a linguagem e o desenvolvimento

---

(39) ZAMORANO, M. A. F. "Um estudo sobre o papel da linguagem oral, através de provas piagetianas, no pensamento da criança surda". Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, 1981, p. 35.
(40) PIAGET, Jean. "A linguagem e as operações intelectuais". In PIAGET, Jean (org.). "Problemas de Psicolinguística". São Paulo. Mestre Jou, 1973, p. 63.

do pensamento para Piaget. Se por um lado a linguagem pode ser considerada apenas como uma das formas da função simbólica do indivíduo, incluindo-se aí a imitação, o jogo simbólico e as representações cognitivas; por outro lado não se pode desconhecer que a linguagem representa o principal instrumento que possibilita tornar o pensamento, individual numa atividade coletiva através da comunicação.

Nesse sentido, Piaget concorda com a afirmação de Guillaume, para quem "a linguagem oral do homem é apenas a principal e não a única manifestação de uma função simbólica muito geral" (41).

Diversamente de teorias que apontam a linguagem como elemento condicionante e constituinte do pensamento ou outras que indicam que o pensamento desenvolve-se independentemente dela, a teoria piagetiana aponta para uma outra forma de enxergar a questão que, pode-se dizer, envolve ambas as concepções, mas as superam. Não esquece que a linguagem é importante e necessária ao pensamento, não sendo no entanto suficiente. A linguagem seria então um dos instrumentos de manifestação do pensamento, sendo este concebido como mais amplo e anterior à ela, uma vez que seriam os esquemas desenvolvidos pelo sujeito durante o estágio sensório-motor que constituiriam posteriormente as funções simbólicas, entre elas a linguagem.

Assim, no momento em que se observa as diferenças entre linguagem e inteligência sensório-motora num segundo estágio, verifica-se o quanto a linguagem é, aparentemente, superior. Em primeiro lugar, porque as condutas verbais "graças à narrativa e às evocações de todos os gêneros, podem introduzir ligações com rapidez muito maior. Em segundo lugar, enquanto as adaptações sensório-motoras são ligadas ao

(41) idem. "A formação do símbolo na criança". Rio de Janeiro. Zahar, 2a ed, 1975, p. 89.

espaço e ao tempo próximos, a linguagem permite ao pensamento apoiar-se em extensões espaço-temporais bem mais vastas e libertar-se do imediato. Em terceiro lugar, e em conseqüência das diferenças anteriores, enquanto a inteligência sensório-motora procede por ações sucessivas e graduais, o pensamento chega, mercê principalmente da linguagem, a representações simultâneas de conjunto " (42) .

E preciso ressaltar e esclarecer que todos os progressos do pensamento representativo advém, de fato, da função simbólica, e conseqüentemente, são produtos da lógica sensório-motora. E a função simbólica vista em seu conjunto que permite a representação, possibilitando elevar a inteligência da ação para operação. Nesse momento a linguagem tem uma tarefa de grande relevância, sendo ela um instrumento simbólico que já está construído, contendo de antemão ricos elementos cognitivos que podem ser usados pelo sujeito muito antes que ele venha a ter condições de contribuir para o enriquecimento da linguagem. A linguagem encontra-se pronta para ser colocada a serviço do pensamento (43).

A criança aos poucos vai possibilitando verbalmente as coordenações de ações presentes num período anterior à fala. Mas, apesar da linguagem constituir-se num produto do período sensório-motor, dado que é a manifestação externa de um processo evolutivo interno, resultante do desenvolvimento da inteligência do sujeito, quando a criança tem condições de utilizá-la, a linguagem já está socialmente pronta.

---

(42) PIAGET, J & INHELDER, B. "A psiciologia da criança". São Paulo. Difusão Européia do Livro, 1968, p. 81.
(43) E o que sugere Piaget e Inhelder. op. cit. p. 81.

Na tentativa necessária de adaptar-se ao meio, o sujeito vai elaborando esquemas e coordenando-os de forma evolutiva e contínua, ou seja, vai aprimorando suas condições internas de relacionar-se com o ambiente e isto constitui-se num processo simultâneo. O meio interfere na vida do sujeito e este conseqüentemente vai considerando o meio de maneira cada vez mais elaborada, reflexo das modificações e ampliações ocorridas nas estruturas internas do sujeito, superando as etapas anteriores de desenvolvimento, mas sempre envolvendo-as e aprimorando-as.

A partir dessa concepção a respeito de como o conhecimento se constitui no sujeito, Piaget afirma que "as operações, na medida em que resultam da interiorização das ações e de suas coordenações, permanecem por longo tempo independentes da linguagem" (44).

Como já ressaltado anteriormente, tanto a metodologia oralista como a gestualista não se preocupam em demonstrar como a linguagem participa do desenvolvimento da função simbólica do sujeito, que tipo de solicitações a linguagem promove. Principalmente em se tratando do método oralista, parece que a linguagem justamente por encontrar-se pronta, fruto do arcabouço social da humanidade, contém já uma lógica e a criança precisa apropriar-se dela, que é inerente ao sistema da língua pois estaria aí o fator essencial possibilitador da aprendizagem, de seu desenvolvimento mental. Essa postura não considera a criança enquanto sujeito "ativo" no sentido de construtora subjetiva de seu próprio conhecimento, mas diferentemente, o conhecimento aconteceria de fora para dentro, ou seja, o sujeito precisaria apropriar-se da linguagem pois ela sintetiza o pensamento humano

(44) PIAGET, Jean. "Linguagem e operações intelectuais". op.cit. p. 68.

determinado historicamente. Nessa abordagem, o desenvolvimento das estruturas cognitivas internas do sujeito não chegam a ser consideradas. No entanto, é justamente quando se trata do ensino de linguagem ao surdo que estas questões tornam-se mais pertinentes.

Piaget chegou a analisar casos onde houve certo nível de retardamento lingüístico e nenhum comprometimento ao nível das operações intelectuais e, outros casos onde houve um retardamento operatório sem transtorno aparente de linguagem. Percebe-se assim que o surdo pode enquadrar-se nesse último caso, dado que teria condições de desenvolver sua função simbólica, deixando apenas de adquirir a linguagem articulada, o que não significa que necessariamente teria algum tipo de comprometimento intelectual.

Em face disso, torna-se possível questionar os postulados defendidos pelas metodologias que tem como elemento focal a linguagem. Parece que bastaria a aquisição de uma linguagem, para que o sujeito surdo tivesse condições de ultrapassar todas as barreiras impostas pela sua limitação sensorial orgânica. Mas é notório que não existem resultados convincentes apresentados pelos surdos educados por essas diferentes metodologias. Nessas metodologias encontram-se indícios denotando que somente o desenvolvimento da linguagem, seja ela oral ou gestual, daria condições ao sujeito surdo de vir a "normalizar-se" em todos os aspectos que envolvem sua vida - afetivo, social, cognitivo e econômico, entre outros.

Com base nessa discussão, torna-se possível aventar a hipótese de que talvez o trabalho educativo deva enfocar principalmente o desenvolvimento do pensamento e não apenas a aquisição de uma linguagem. Isso poderia modificar a perspectiva das atividades

pedagógicas centralizadas nos aspectos propriamente lingüísticos. Para o surdo compreender e dominar uma linguagem é necessário que antes saiba empregar uma lógica de relações, principalmente em se tratando da linguagem oral que, conforme Zamorano, precisa ser trabalhada com o surdo de forma "consciente e deliberada" (45).

Por conta disso, também se pode visualizar a linguagem mais conveniente ao surdo. Talvez o método adotado, qualquer que seja, deva ser considerado apenas enquanto um instrumento facilitador para o desenvolvimento mental, sendo este a sua ênfase.

É fácil verificar em relação aos diferentes métodos que não existe preocupação com aspectos necessários à formação do pensamento a nível da representação, como a reconstituição de experiências vividas pelas crianças, narração de fatos, manifestação de sua opinião, ou seja, com a realização de trocas simbólicas significativas.

Na verdade constitui-se numa evidência inquestionável a necessidade de prover o sujeito surdo de um meio de comunicação, cumprindo-se assim a principal função da linguagem. Mas esta não pode ser tratada sem considerar o surdo como sujeito do conhecimento, o sujeito cognoscente, ou seja, a maneira pela qual o processo evolutivo interno acontece, possibilitando a reorganização interna das experiências coletivas traduzidas em forma de linguagem. Talvez resida aí uma explicação para a maneira com que os surdos se relacionam com a linguagem ensinada oral ou gestualmente. A observação empírica, ainda que superficial mostra que a maioria dos surdos oralizados ou usando a linguagem de sinais continuam apresentando sérios comprometimentos em

---

(45) ZAMORANO, M. A. F. op. cit., p. 84-85.

termos de pensamento, no que tange principalmente ao uso funcional da linguagem e ao pensamento conceitual abstrato.

Parece faltar aos surdos as devidas condições que poderiam ajudá-los a superar suas aparentes limitações intelectuais. Afinal, seu potencial lógico pode desenvolver-se tal qual os ouvintes, uma vez que a sua limitação sensorial não compromete o desenvolvimento de seus esquemas sensório-motores e a interiorização deles, permitindo-lhe assim constituir suas operações como "sujeito normal".

A respeito desse problema, Piaget citou pesquisas de Vincent e Oleron, que utilizaram as provas operatórias com surdos, concluindo:

> "Os resultados foram que, embora se observe certo atraso, mais ou menos sistemático, da lógica do surdo mudo, não se pode falar de carência propriamente dita, pois se encontram os mesmos estádios de evolução, com um atraso de um a dois anos." (46)

Por conta disso, há que se pensar numa outra maneira de se entender o surdo e sua educação. Esta outra postura levaria a favorecer o desenvolvimento de uma linguagem significativa e não mecânica como acontece corriqueiramente. Isso quer dizer que o surdo possa vir a ter condições de dominar uma língua de maneira viva, usando-a como meio efetivo de expressão e comunicação com os outros.

Não é possível desconhecer que o surdo venha a apresentar alguma deficiência de linguagem independentemente do tipo de metodologia usada em sua educação. Dificilmente teria todas as condições favoráveis para

---

(46) PIAGET, J. & INHELDER, B. "Psicologia da criança". op. cit. p. 83.

desenvolver plenamente sua competência linguistica, tanto no que se refere a fala, como em relação à língua de sinais.

Por um lado, quando tenta adquirir a fala, o surdo precisa ultrapassar todas as barreiras impostas pelo mundo sonoro e, por outro lado, se educado na abordagem gestual também encontrará problemas, pois dificilmente se relacionará no cotidiano com pessoas que dominem este tipo de linguagem, o que lhe prejudica em grande parte o acesso a informações verbais.

A esse respeito, Furth salienta que "para todos os efeitos, o homem surdo, criança ou adulto, tem deficiências de linguagem, seja em sua vida presente ou em seus anos passados" (47).

Torna-se assim incoerente a utilização de provas verbais para se avaliar o desenvolvimento mental do surdo, visto que a linguagem oral é para ele um elemento complicador. Talvez, partindo-se deste pressuposto, os métodos de ensino deveriam ter uma preocupação maior com o desenvolvimento do pensamento, já que este constitui-se num aspecto que o surdo tem plena condição de desenvolver. O trabalho pode ser realizado utilizando a linguagem de maneira significativa, pois quando está trocando simbólicamente com o mundo, está favorecendo o seu desenvolvimento cognitivo.

E preciso reafirmar que as raizes do pensamento encontram-se na coordenação geral das ações desde o nível sensório-motor e, "este esquematismo continua, depois, a desenvolver-se e a estruturar o pensamento, mesmo verbal, em função do progresso das ações, até a constituição das operações lógico-matemáticas, remate autêntico da

---

(47) FURTH, H. G. op. cit., p. 49.

lógica das coordenações de ações, quando estas se acham em estado de interiorizar-se e agrupar-se em estruturas de conjunto" (48).

Não existe então diferença entre a natureza da lógica inerente à coordenação das ações do período sensório-motor e a lógica verbal. O que acontece é que a função simbólica, agindo como um todo, através da evocação, permitiria o desenvolvimento da representação do mundo e, assim, o pensamento e a estruturação da própria inteligência teriam condições para se ampliar, não estando mais presos à ação ou percepção imediata.

Nesse sentido, segundo Piaget

> "(...) a origem do pensamento deve ser procurada na função simbólica. Mas também se pode, legitimamente, sustentar que a função simbólica se explica pela formação de representações.(...)
>
> Mas como a linguagem só é uma forma particular da função simbólica, e como o símbolo individual é, certamente, mais simples que o símbolo coletivo, conclui-se que o pensamento precede a linguagem, e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel." (49)

Sendo assim, é viável oferecer condições propícias de desenvolvimento cognitivo ao surdo até mesmo ao nível mais elaborado de representação. É preciso entender que, como afirma Furth,

> "(...) a idéia de que os surdos possuem um pensamento conceitual ou abstrato inferior se apóia no fato de sua incapacidade lingüística, já que todo pensamento se manifesta em termos verbais. Esta idéia é uma falsa interpretação de uma definição operacional. Uma coisa é

(48) PIAGET, J. & INHELDER, B. "Psicologia da criança". op. cit. p. 84.
(49) PIAGET, J. "Seis estudos de Psicologia". op. cit. p. 85-86.

> denotar o termo 'pensamento abstrato' mediante o termo 'pensamento verbal' e, sem dúvida, é algo muito diferente de dar a volta e explicar que o pensamento abstrato está causadamente relacionado com a destreza lingüística." (50)

Esta idéia pode parecer estranha aos ouvintes que muitas vezes não conseguem visualizar a problemática do surdo sob outro prisma que não o seu próprio de ouvinte. Talvez haja a possibilidade de serem criadas atividades pedagógicas que permitam o desenvolvimento do raciocínio formal vinculadas ou não a um tipo de linguagem. O importante é que a linguagem se constitua num instrumento para o desenvolvimento mental, e não, ao contrário, em um obstáculo. A dificuldade para enxergar o problema sob este ângulo é notória, uma vez que as pessoas que pensam a educação do surdo e elaboram provas de avaliação mental para eles são ouvintes.

Desta maneira, o aparente atraso intelectual apresentado pelos surdos pode não estar vinculado diretamente ao uso de uma ou outra linguagem, se oral ou gestual, mas sim como ela está sendo desenvolvida. Quando se trata de educação de surdos há uma ênfase muito grande sobre o aprendizado de uma linguagem, não somente pela escola, mas inclusive pelos pais ou a comunidade de outras pessoas próximas com quem mantém relações, por conta disso outras atividades direcionadas que poderiam favorecer o desenvolvimento cognitivo propriamente dito ficam negligenciados pelos agentes envolvidos na sua educação.

Sobre isso, vale lembrar o que afirma Furth:

> "(...) os surdos se comportam como o fazem, não por causa de sua deficiência

---

(50) idem, ibidem. p. 165.

> lingüística, senão como resultado do seu meio social. Este inclui suas famílias, escolas, comunidades de surdos dentro da comunidade geral, cada uma delas com suas atitudes sociais, estereótipos e outros fatores ambientais. Se o meio ambiente influi na conduta intelectual do surdo, como parece evidente, não tem necessidade de recorrer à falta de competência lingüística, exceto quando esta última influi no meio social. Neste caso, deveremos estabelecer uma relação entre o ambiente social e o seu desenvolvimento intelectual e não entre a deficiência lingüística e a inteligência, e nos perguntaríamos se esta relação pode estabelecer-se teoricamente e se é suscetível de comprovação empírica." (51)

A partir destes pressupostos é possível concluir que a discussão a respeito dos métodos deve ser tratada em outro nível. Afinal, a concepção de linguagem que se encontra presente nas diferentes abordagens não permite que haja mudanças na maneira de se enxergar a educação do surdo. Essa postura assumida a respeito da importância da linguagem e sua influência sobre o pensamento é antiga e os pais, professores, a sociedade em geral e até mesmo os próprios surdos parecem terem introjetado a suposição de que a melhor maneira do surdo superar sua limitação sensorial seja somente através da aquisição de um tipo de linguagem.

Mais uma vez é importante ressaltar como Piaget explica a tarefa da linguagem para a formação das operações lógicas, que para ele se processam em duas etapas sucessivas que são as operações concretas e as operações proposicionais.

As operações concretas, entendidas como operações aditivas e multiplicativas de classes e de relações, podem explicar como Piaget

---

(51) idem, ibidem. p. 171.

entende a relação entre pensamento e linguagem. Em seus estudos, constatou que estas operações de reunir ou dissociar, antes de constituirem-se em operações do pensamento são, na verdade, ações. Assim a criança somente teria condições de fazer classificações e de seriar objetos se pudesse manipulá-los, sendo que a linguagem não interfere nesse processo (52).

A linguagem, é claro, elevará as estruturas operatórias a outro nível nitidamente superior às coordenações sensório-motoras, mas ela mesma se constituiu enquanto tal nessas próprias coordenações, visto que há equivalentes funcionais entre este tipo de inteligência sensório-motora e as operações.

Em relação às operações proposicionais, outros pesquisadores que seguem a orientação piagetiana também tem encontrado resultados semelhantes. Mesmo que o pensamento verbal pareça dar condições para o raciocínio hipotético dedutivo manifestar-se, uma vez que situa-se num plano abstrato, nota-se que a linguagem não é condição suficiente para tanto, apesar de ser, nesse caso, necessária.

Dessa forma, Piaget constata que

> "(...) a resposta dos fatos genéticos não deixa nenhuma dúvida a esse respeito. As experiências de Mlle. Inhelder sobre o raciocínio experimental e sobre a indução das leis físicas nos adolescentes, da mesma maneira que as pesquisas feitas anteriormente, por ela e por mim (Piaget) sobre o desenvolvimento das operações combinatórias, mostram que estas operações se formam por volta de 11-12 anos em todos os campos, ao mesmo tempo, ***e não só no plano verbal***." (53)

---

(52) Sobre isso, ver diretamente em PIAGET, J. "Seis estudos de Psicologia". op. cit., p. 88.
(53) idem, ibidem. p. 90 - grifo meu.

Enquanto a discussão a respeito dos métodos oral e gestual limitarem-se ao nível apenas pragmático será difícil avançar, pois o aspecto complicador no caso do surdo - como realizar uma aprendizagem significativa - está sendo negligenciado. Talvez este seja o grande mérito de pesquisas que venham a enxergar esta questão por outros pontos de vista, uma vez que a surdez poderia ser concebida sob perspectivas alternativas, que possivelmente viriam a constituir determinantes mais significativos ao desenvolvimento do pensamento do que a linguagem trabalhada isoladamente.

Para isso, num primeiro momento, é imprescindível entender e aceitar o surdo com todas as suas limitações, mas ao mesmo tempo oferecer-lhe reais condições de compensá-las sem deixar de respeitá-lo como surdo, que é a sua situação permanente.

Para terminar, nunca é demais lembrar que, como afirma Furth, a criança surda

> "(...) só será aceita por seus pais e pela sociedade se aprende a linguagem. A necessidade primária para que uma criança se desenvolva normalmente, em particular uma criança com deficiências, é que aceite a si mesma como pessoa. E esta aceitação não deveria estar subordinada a um aspecto da conduta que se relaciona diretamente com a inabilidade da criança e, portanto, fora de seu controle. Este aceitar a si mesmo é o mais difícil, em geral, a menos que tenham pais fora do normal. Nosso sistema educativo e social não permite aceitar a surdez." (54)

(54) FURTH, H. G. op. cit. p. 217.

CAPITULO V: OS DADOS DA PESQUISA E SUA ANALISE.

1 - ESTUDO DO MODO DE AÇÃO DOS METODOS DE ENSINO NOS SURDOS.

Pressupondo que os métodos de ensino têm um potencial que pode vir a favorecer o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos, uma vez que constituem-se em um eficaz instrumento de troca do sujeito com o mundo, é importante destacar aqui de que maneira os métodos de ensino para surdos estão propiciando este espaço.

Na medida em que aparentemente não existem pesquisas que preocupam-se exclusivamente com o aspecto do desenvolvimento cognitivo da educação do surdo, seria interessante fazer aqui um estudo de como estes métodos estão atuando na prática, na tentativa de perceber neles se há a intenção (manifesta ou não) de proporcionar condições de troca simbólica e a maneira como isso estaria sendo realizado.

Conforme já se anteçipou na Introdução, sob a mediação da teoria piagetiana acerca do desenvolvimento cognitivo e da importância que o fator troca simbólica tem neste processo, realizou-se um estudo envolvendo diferentes aspectos da ação do método. Para isso, foram analisados os seguintes elementos: a Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (que serve para orientar a prática pedagógica dos professores das chamadas "salas especiais" da rede de ensino público do Estado de São Paulo); planejamentos anuais; planos de aula e a prática em salas de aula. Através da discussão acerca dos objetivos, conteúdos, práticas de ensino e formas de avaliação do rendimento escolar, contidos nestas fontes de análise, tentou-se investigar os

métodos em relação ao que oferecem, como e para que as atividades são programadas e realizadas, qual a relação que preconizam entre o professor e o aluno e, finalmente, se de alguma maneira no decorrer de sua prática, os métodos oferecem condições de troca simbólica dos sujeitos com o meio.

1.1 - Estudo do método oral:

Tendo como premissa que o objetivo primordial da educação do surdo deva ser "a auto realização e o ajustamento social do indivíduo", conforme indica a Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (1), entendem os oralistas que a linguagem oral é a melhor forma de se favorecer o desenvolvimento do sujeito, uma vez que ela é o tipo de comunicação majoritariamente usada pela sociedade. O impedimento que o surdo tem por causa de sua deficiência, dificulta-lhe em muito o acesso ao tipo de comunicação oral, o que provoca atrasos em seu processo de desenvolvimento, uma vez que, como sustenta a Proposta, os conceitos mais abstratos só podem se desenvolver através da linguagem oral.

Com o objetivo de "ajustar o sujeito à sociedade", preparando-o para exercer nela uma participação ativa, os oralistas acreditam que esta meta somente poderá ser alcançada quando os surdos puderem comunicar-se tal qual os ouvintes. Para tanto, todos os esforços são concentrados na utilização máxima do resíduo auditivo através do uso de aparelhos de amplificação sonora e treinamento auditivo. A pista visual

---

(1) Cf. Ministério da Educação e Cultura - Centro Nacional de Educação Especial. "Proposta Curricular para Deficientes Auditivos". Brasília, 1979, vol. 1.

também é utilizada na leitura orofacial e, para o desenvolvimento da fala, usa-se pistas táteis, cinestésicas e gráficas na obtenção de uma emissão adequada. Além disso, é importante ressaltar que, segundo o método, os pais devem atuar no sentido de darem continuidade ao trabalho realizado na escola e esforçarem para integrar seu filho surdo nas situações sociais do mundo sonoro.

A Proposta Curricular para Deficientes Auditivos assinala ter como fundamentação teórica a gramática gerativa transformacional de Noam Chomsky, a qual postula que a criança tem potencial inato para adquirir a linguagem. Assim, a Proposta sugere que, para desenvolver esta capacidade, "basta que a criança seja exposta a padrões lingüísticos para induzir as regras da gramática de sua língua, de, onde deduzimos que o fator ambiental é de fundamental importância para a aquisição da linguagem" (2).

No entanto, a Proposta destaca que com o surdo é necessário tomar o cuidado de filtrar (sic) a linguagem para facilitar o início da realização das combinações sintáticas da criança, enfatizando que "é necessário uma seleção de alguns elementos que serão trabalhados em atividades mais sistematizadas, ainda que em situações de lanche ou de conversa espontânea, sejam usadas estruturas mais livres" (3). Ressalta ainda que essa seleção de linguagem deve seguir os parâmetros de aquisição de linguagem da criança ouvinte. Por isso mesmo, a Proposta traz selecionados os nomes, verbos, quantificadores, possessivos, demonstrativos, que respeita esta seqüência. Por exemplo: se a criança ouvinte emite primeiramente o fonema "m" e depois o "v", a criança

---

(2) idem, ibidem. p. 16.
(3) idem, ibidem. p. 23.

surda será ensinada a emitir estes fonemas na mesma seqüência, o que acontece com os demais elementos da linguagem.

Então, os elementos adquiridos pela criança vão proporcionando novas combinações sintáticas, o que resulta na formação de outros elementos que, cumulativamente, vão sendo adquiridos e inseridos na linguagem do sujeito.

Um outro cuidado apontado pela Proposta, refere-se à existência de fenômenos dentro da linguagem oral, entre eles, a previsibilidade do que será falado num contexto. Os surdos tem grande dificuldade de perceber tais fenômenos, precisando daí, serem expostos a contextos lingüísticos estruturados para entender estes fenômenos e familiarizarem-se com eles, o que indica a artificialidade em que a fala é ensinada e aprendida, como se tratasse de uma língua estrangeira.

Conforme já exposto no Capítulo II, a educação oral é difícil, demandando grande esforço por parte de alunos e professores. Assim, a Propostas Curricular aponta algumas atividades determinantes na viabilização do método. São elas:

- "Treinamento sensorial": atividades com objetivo de aumentar as informações básicas do surdo acerca do meio ambiente;

- "Leitura orofacial": instrumento utilizado para recepção da linguagem oral, através do qual os surdo poderá compreender a linguagem;

- "Treino fonoarticulatório": constitui-se no desenvolvimento da parte mecânica da formação dos sons e palavras, abrange o trabalho com respiração, voz, articulação e ritmo;

- "Treino auditivo": objetiva levar o surdo a usar o máximo possível seu resíduo auditivo, favorecendo mais um meio de recepção de informações;

- "Desenvolvimento da linguagem": atividades que levam à assimilação gradual dos significados e das formas de estruturação simbólica que dão representação às idéias.

Em síntese, a metodologia oralista, na forma como apresentada pela Proposta, consiste em "fazer com que a criança receba a linguagem oral através da leitura orofacial e amplificação do som, enquanto se expressa somente através da fala. Sinais e alfabeto digital são proibidos" (4).

Segundo a Proposta Curricular, a disciplina Língua Portuguesa compreende três itens: linguagem, fala e treinamento auditivo.

Quanto à linguagem, "o professor irá trabalhar o sistema sintático semântico ao nível de comunicação dos alunos, tanto em recepção como em emissão" (5). Desta forma, a Proposta indica que a possibilidade de concretização do "feed back" auditivo e articulatório que está sendo adquirido pela criança, somente acontecerá através de sua exposição à linguagem filtrada pelo professor. A criança deve estabelecer a partir daí uma relação entre "significante e significado, adquirindo os conceitos expostos em linguagem oral, escrita e leitura, isto é, quando é apresentado o vocabulário - pata - para a criança, esta deverá associar o nome ao elemento correspondente, ou seja, o nome 'pata' como significante e o elemento concreto como significado" (6). E ainda "todos os vocábulos deverão ser apresentados à criança com

(4) idem, ibidem. p. 27.
(5) idem, ibidem. p. 43.
(6) idem, ibidem. p. 43.

representação concreta, para que ela possa vivenciar a situação usando todos os sentidos, isto é, pistas visuais, táteis, auditivas, olfativas e gustativas. Só posteriormente serão usadas figuras, até que a associação entre significante e significado esteja estabelecida" (7).

A respeito do processo de alfabetização, preconizado por esta Proposta, ali se utiliza o método "analítico-sintético", ou seja, parte-se de uma estória com frases simples (com início, meio e fim) e escolhe-se uma palavra chave para que suas estruturas menores e mais simples, as sílabas, sejam destacadas e trabalhadas. Assim, o aluno fará a análise e a síntese, pois desmembrando a palavra conhece as sílabas e estas, agrupadas com outras já conhecidas, levará o aluno a formar novas palavras até ter condições de formar frases e textos, que precisam sempre ser trabalhados oralmente em vários momentos para sua fixação. É importante salientar que, segundo a Proposta, a análise das palavras é dirigida pelo professor.

O aluno deve então receber através da leitura oro-facial e do uso de seus resíduos auditivos o que texto traz, tentando compreendê-lo e interpretá-lo. Por isso mesmo, de acordo com a Proposta, é necessário que inicialmente o texto contenha uma estrutura com frases simples, que se completam.

Acredita-se que desta forma a criança irá receber "através destas estruturas (dos textos), os modelos sintáticos que vão ser reforçados em situações múltiplas, chegando a induzir regras gramaticais. A criança não irá definir regras gramaticais, nem o professor deverá exigir isso. Notar-se-á que as estruturas do aluno estarão incompletas ou inadequadas quando este expressar o seu pensamento oralmente ou

(7) idem, ibidem. p. 43.

através da escrita. O professor não deverá corrigi-lo mas, sim, devolver-lhe o modelo adequado, reforçando suas emissões e redação corretamente e o mais próximo possível da emissão da criança" (8).

A tarefa do professor de surdos, segundo a Proposta, é tomar a atitude acima descrita em qualquer situação dentro da escola, pois somente através da sistematização da linguagem oral e escrita, realizada com a devolução contínua dos modelos corretos das estruturas de linguagem, é que o surdo terá condições de desenvolver sua linguagem oral e escrita.

Quanto à fala, a Proposta Curricular indica que, por causa do déficit auditivo, o surdo não a desenvolve naturalmente e, além disso, devido à falta quase total da pista auditiva para se monitorar, tem hábitos inadequados na utilização dos órgãos envolvidos no uso da fala. A Proposta justifica dessa forma o motivo pelo qual o currículo escolar para surdos atribui importância ao treinamento de todos os aspectos que envolvem a fala pois, só assim, o surdo poderá expressar convenientemente pela linguagem oral, aproximando-se do modelo ouvinte.

Portanto, é preciso considerar a fala entendendo-a como o uso do sistema fonêmico da língua, o que implica a emissão de cada fonema de acordo com os traços que lhes são característicos. Segundo a Proposta, para que isso aconteça, o surdo precisa de pistas para reconhecimento destes traços e posterior fixação e utilização deles. "A escolha da ordem, no uso dos fonemas, porém, não é aleatória. A fala só será utilizada de forma inteligível e adequada se os sons ouvidos, ou percebidos por outras pistas, forem analisados, distinguidos dentre os demais e retidos convenientemente, para que sejam relembrados de acordo

(8) idem, ibidem. p. 43 - 44.

com o modelo recebido" (9). Acrescenta-se a isso que para a criança ter condições de falar precisa além disso desenvolver algumas funções centrais (do sistema nervoso central), que irá possibilitar a correta integração dos estímulos. Estas funções, segundo a Proposta, são: a análise e síntese auditiva, discriminação auditiva, memória auditiva e evocação. São estas funções que vão interferir na compreensão e utilização da fala pelo surdo e por isso mesmo devem ser estimuladas para se alcançar "o uso do sistema prosódico da língua, ou seja, do ritmo e melodia que utilizamos em nossas emissões" (10).

De acordo com a Proposta, o aluno precisa ser treinado para perceber os aspectos da fala e poder, depois, automatizar o seu uso de maneira inteligível. Para tanto incluem-se aí exercícios de respiração, ritmo corporal e musical e relaxamento.

A respeito do treinamento auditivo, a Proposta entende que é necessário propiciar à criança condições para que aprenda a ouvir e interpretar os sons como o faz a criança ouvinte, dado que a maioria dos surdos possuem algum resíduo auditivo. É preciso então que o surdo possa utilizar-se de algum aparelho de amplificação sonora para aprender a ouvir os sons que, agora, seu aparelho capta, atribuindo significados a eles e retendo-os na memória. Para tanto é imprescindível que o surdo seja submetido ao treinamento auditivo, que lhe possibilitará o aumento de informações, melhorando sua percepção como um todo, ou seja, poderá melhorar sua compreensão da fala dos outros, desenvolver mais rapidamente sua linguagem, melhorar sua qualidade vocal bem como aperfeiçoar sua articulação e ritmo e com isso

---

(9) idem, ibidem. p. 58.
(10) idem, ibidem. p. 58.

tudo alcançar um melhor desempenho em conteúdos escolares. Enfim, o surdo, segundo a Proposta, poderá melhorar seu ajustamento social e emocional.

A título de exemplo da maneira pela qual as concepções teóricas oralistas podem se materializar, vale recorrer à narrativa de algumas atividades observadas na prática educativa dentro do método oral.

a) Atividade de Linguagem:

O professor apresentou o texto "Fábio comeu arroz, feijão e bife. Depois bebeu café", com o objetivo de levar os alunos a serem capazes de ler, identificar, compreender novas palavras, fixar a série silábica do "f" a nível de emissão e recepção, relacionando-a com as séries silábicas já aprendidas. Para tanto serviu-se do seguinte procedimento:

Após apresentar o texto, escrito na lousa, o professor leu e explicou-o oralmente aos alunos, explorando os conceitos novos (feijão, bife, café). Solicitou em seguida que as crianças lessem o texto em voz alta. Em seguida, o professor destacou a palavra "bife", decompondo-a nas séries silábicas correspondentes (ba, be, bi, bo, bu e fa, fe, fi, fo, fu). Foi distribuído para cada criança um envelope com um jogo composto por cartões contendo sílabas já estudadas pelos alunos. O professor acrescentou ao jogo de cada criança cinco fichas correspondentes à série silábica do "f". Pediu então aos alunos que formassem palavras com as séries contidas nos cartões. Estas palavras foram escritas na lousa pelo professor, que em seguida ditou outras palavras não lembradas pelas crianças que faziam parte do vocabulário do fonema /f/.

A seguir o professor solicitou que copiassem no caderno as palavras e desenhassem ao lado de cada uma o seu significado, o que fora já explicado anteriormente aos alunos.

Para avaliar o desempenho e o nível de compreensão de cada aluno, o professor pediu aos alunos para realizarem individualmente um exercício de completar lacunas: "Fábio comeu arroz, _____ e _____. Depois bebeu _____". Propôs também um exercício de relacionar palavras com as figuras correspondentes. Aproveitando a atividade com as fichas contendo as séries silábicas anteriormente distribuídas, o professor ditou algumas palavras para as crianças formarem e, depois, pediu para cada uma que ditasse também uma palavra, o que serviu para verificar o nível de emissão e recepção dos alunos, bem como a fixação do vocabulário.

b) Atividade de Fala:

Com o objetivo de levar o aluno a ser capaz de adquirir condições para o uso do fonema /f/ de forma adequada, ou seja, com ritmo e entonação, o professor percorreu o seguinte caminho:

Primeiro reapresentou o texto "Fábio comeu arroz, feijão e bife. Depois bebeu café". Usando somente a fala e alguma expressão corporal, o professor solicitou aos alunos que o imitassem na emissão da série silábica do "f". Prosseguiu chamando os alunos para ficarem de frente a um espelho e mostrou-os o movimento articulatório correto da boca a ser realizado para a emissão do fonema /f/. Depois disso, colocando a mão entre o lábio superior e o nariz, o professor tentou levar os alunos a perceberem como o ar é expulso com a emissão contínua do fonema em aprendizagem. O professor orientou os alunos na realização de

exercícios rítmicos corporais, colocando as duas mãos em frente ao tronco, como se estivessem empurrando algo, emitindo várias vezes e alternadamente as várias formas do fonema: "ffffa, ffffe, ffffi, ffffo, ffffu", ou ainda "affffa, effffe, etc".

O jogo de Bingo: O professor distribuiu cartelas para os alunos contendo seis palavras cada uma. A seguir, sorteou uma figura e nomeou-a oralmente e solicitou aos alunos que procurassem em suas cartelas se existia nelas o vocábulo correspondente. Depois, o professor chamou um aluno de cada vez para que sorteasse a figura e a nomeasse. Vale ressaltar que os alunos não viam a figura sorteada. A partir das pistas visuais e auditivas, deveriam decifrar a palavra correspondente à figura sorteada. Ganhava o jogo quem preenchesse primeiro a cartela.

O jogo de Bingo serviu para que o professor avaliasse a atividade da fala, observando o desempenho de cada um dos alunos, se eles fixaram o vocabulário a nível de emissão e recepção, se conseguiam emitir corretamente o fonema /f/ nas palavras, usando uma fala com ritmo e entonação.

c) Atividade de Treinamento Auditivo:

Nessa atividade o professor objetivou levar os alunos a serem capazes de discriminar os sons da fala, palavras que iniciam com o mesmo fonema e com a mesma extensão, sem apoio visual.

Para tanto, inicialmente, realizou uma atividade de treinamento auditivo com palavras começadas com fonemas diferentes, passando a seguir para o uso de palavras iniciadas com o mesmo fonema mas de extensão diferente, empregando num primeiro momento a pista visual, retirando-a depois.

O professor fez isso distribuindo três folhas para cada criança contendo cada uma série de dois, quatro e seis vocábulos respectivamente. As folhas foram usadas alternadamente da seguinte forma: os alunos deveriam desenhar o que significava cada vocábulo. Em seguida o professor ditava uma das palavras da folha e cada aluno deveria assinalar abaixo da figura. O professor falou cada vocábulo pelo menos quatro vezes. Quando o aluno, individualmente, conseguia discriminar o vocábulo por várias vezes com o apoio visual, lendo os lábios do professor, a mesma atividade era feita sem o apoio. As palavras utilizadas correspondiam às palavras já estudadas na atividade de linguagem. No caso da atividade observada, foram empregadas as palavras: "fubá, fio, feio, fada, faca, fofa, fedido, feijão, bife, café".

Como avaliação da atividade, o professor procurou observar o desempenho individual dos alunos quanto à sua discriminação auditiva, verificando quais deles conseguiam realizar satisfatoriamente a atividade sem contar com a ajuda de apoio visual.

- Discussão dos dados a respeito do método oral.

A análise acerca dos subsídios teóricos que sustentam a Proposta Curricular enquanto expressão do método oral e a sua aplicação prática, permitem chegar a algumas conclusões.

A primeira delas é a de que aparentemente os objetivos do referido método não se debruçam especificamente sobre a questão do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Preocupa-se mais em promover o

ajustamento social do surdo na coletividade ouvinte. Dessa forma, todo esforço concentrado na sua educação é dirigido no sentido de que consiga adquirir a linguagem oral, aqui entendida como o principal fator de diferenciação entre surdos e ouvintes. Dentro desta Proposta, parece que nada seria tão importante quanto a interferência para metamorfosear o surdo em ouvinte, ou levá-lo a aproximar-se o máximo possível desse modelo.

Nessa perspectiva, o surdo, enquanto sujeito incapaz de adquirir a linguagem oral naturalmente, precisa portanto ser ensinado a falar. Do contrário, a sua incapacidade oral o conduzirá a uma incapacidade de pensamento.

Daí que no método não se encontram referencias a atividades que tenham por intenção explícita a de promover, além da aquisição da linguagem, também o desenvolvimento do pensamento.

Em conseqüência, a oralização do sujeito é de fato um princípio do método. Isso é tão destacado, que parece que o método não se constitui em um método de ensino propriamente dito, mas num método de ensino de linguagem. Na maioria das atividades, a importância atribuída ao aspecto da emissão e recepção oral do sujeito ultrapassa qualquer outro objetivo proposto acerca de outras áreas do conhecimento. Este procedimento é justificado com a pressuposto de que seria somente através da linguagem oral que os surdos conseguiriam alcançar o nível dos conceitos mais abstratos.

Outro aspecto que merece atenção, e que não deixa de vincular-se com o que já fora apontado anteriormente, é que, na medida em que enfatiza o uso da fala e da audição, este método sugere um caráter "medicamentoso" da educação do surdo. A surdez é aí concebida como uma

espécie de ***doença*** mais social que propriamente individual - orgânica, que precisa ser tratada, e isso acontece a medida em que o surdo precisa se ***comportar*** como se fosse um ouvinte, tentando disfarçar sua surdez, fazendo com que os ouvintes ao seu redor o reconheçam como um dos ***normais***.

Os professores adeptos do oralismo manifestam em sua prática a dúvida inerente ao método: torna-se difícil a eles definir uma conciliação entre a ênfase à parte específica da educação especial - desenvolvimento da linguagem oral - e a preocupação com a escolaridade propriamente dita - a apropriação dos conteúdos escolares. Alguns professores declaram que sem o desenvolvimento da linguagem oral, dificilmente as crianças conseguem compreender os conteúdos das diferentes disciplinas.

No entanto, se eles, professores, esperarem que os alunos venham a adquirir efetivamente a linguagem oral, e portanto, estabelecer um veículo pelo qual lhes seja possível receber informações, terão de aguardar por muito tempo. Isso porque o processo de aquisição da linguagem, mesmo dentro de um trabalho sistemático, é muito lento. Daí que há uma perceptível tendência da Educação Especial, ainda que implícita, de dividir o aprendizado do surdo em dois períodos: num deles, o surdo frequentaria a chamada "sala comum" junto com os ouvintes, podendo aí receber o conteúdo regular do currículo escolar (o que alguns classificam de "processo de integração"); num outro período, deveria o surdo se dedicar ao trabalho de sua "reabilitação", onde receberia atendimento especializado, cuja ênfase incidiria nas práticas de desenvolvimento da linguagem oral.

O fato de buscar justificativa na teoria "inatista" de Noam Chomsky, é mais um aspecto a se ressaltar na Proposta Curricular. Como se sabe, tal teoria defende que o elemento ambiental é fundamental para a manifestação da competência lingüística do sujeito. Na Proposta, a interpretação desta premissa gerou uma preocupação no sentido de "filtrar" a linguagem, com o intuito de oferecer aos surdos facilidades para que pudessem ter condições de entendê-la melhor, levando-os a induzir dela as regras gramaticais.

Pode ser identificado aí um princípio de contradição no método: apropria-se de um pressuposto "inatista", mas utiliza uma prática pedagógica "empirista". Segundo Chomsky, para a criança desenvolver naturalmente a linguagem basta que lhe seja oferecido um ambiente lingüístico que lhe permita a expressão e comunicação.

Já a Proposta entende que a linguagem precisa ser "filtrada" no sentido de nela selecionar alguns elementos, na tentativa de torná-la mais simples (e mais "pobre"). Fazendo isso, a Proposta recomenda uma prática "empirista", a medida que determina ao sujeito o conteúdo lingüístico a ser adquirido e o momento adequado para tanto. É como se o meio tivesse o poder de determinar o ritmo de desenvolvimento do sujeito, através das associações feitas por ele a partir dos elementos lingüísticos oferecidos e controlados pelo professor.

Os conceitos seriam assim aprendidos justapondo-se uns aos outros, como geralmente acontece no ensino de uma língua estrangeira, cujo método constitui-se, em essência, no domínio dos elementos mais simples, passando-se, sob orientação do professor, gradativamente a um nível relativamente mais complexo. Trata-se dessa forma a linguagem como algo totalmente exterior ao surdo, levando-o a apropriar-se dela

"homeopaticamente", por meio de pequenas e constantes doses. Somente assim, segundo sugere a Proposta, o surdo poderia se aproximar do modelo ouvinte de linguagem.

Essa situação de "controle" pode ser confirmada a partir da análise das atividades consideradas determinantes para a consolidação do método oral, que se centralizam no ***treino*** enquanto mecanismo de aprendizagem e fixação da linguagem oral.

Analisando-se mais detidamente as atividades de Linguagem Oral descritas há pouco, pode-se ver nelas a confirmação da concepção "empirista" que orienta a prática pedagógica, pois ali encontra-se claramente estabelecido que os conceitos são aprendidos a partir da associação de significantes - a fala e a escrita - e significados - os objetos concretos. Por isso mesmo existe a preocupação com a seleção prévia do vocabulário a ser estudado pelos alunos. Somente São oferecidos aos alunos conceitos que possam ser mostrados concretamente.

A atuação do professor também serve como demonstrativo de que não se considera como importantes as expressões espontâneas dos alunos. O que parece importar realmente para ele é que os alunos saibam usar corretamente a estrutura gramatical e a fala, que devem se aproximar o mais perto possível da do modelo ideal dos ouvintes. Essa conduta denuncia o quanto o aluno surdo não participa da programação das atividades e na determinação das estratégias pelas quais se realiza seu próprio ensino. Isso tudo lhe é exterior, sendo as atividades sistematizadas considerando-se a evolução progressiva hipotética dos ouvintes. O conhecimento acontece assim de fora para dentro, meio pelo qual se acredita poder despertar a "competência lingüística" dos sujeitos surdos.

Até mesmo as frases utilizadas pelo professor em sala de aula precisam ser pensadas no sentido de "facilitar" aos alunos o acesso às informações de maneira gradual. Isso evidencia o quanto, nessa relação, os alunos são colocados de maneira totalmente dependente do professor. Devem recorrer a ele o tempo todo para se confirmar ou certificar daquilo que fala e entende da fala do outro. Aparentemente, a relação entre alunos surdos e professor acontece dando a entender que os alunos estariam "pensando" o tempo todo para falar, mas o pensar nesse contexto não pode ser associado a uma atividade autônoma/interna. Pensar nesse contexto significa que os alunos estão o tempo inteiro elaborando mentalmente a estrutura gramatical daquilo que desejam falar, de maneira totalmente diferente como acontece com os ouvintes.

Além disso, a "filtragem" feita pelos professores da qual resulta aquilo que os alunos devem aprender, ainda que pretendendo facilitar, resulta mesmo num "empobrecimento" da língua em sua dinâmica. Isso praticamente impede que os surdos se apropriem (e esta é a palavra) da linguagem como algo vivo e em constante processo de elaboração, provocando dificuldades aos surdos em compreender que se pode empregar vários vocábulos com o mesmo conceito, e que a escolha de cada um depende da interpretação acerca das conveniências de uma situação, por exemplo.

A fixação através de memorização constitui-se na estratégia principal dentro deste contexto pedagógico. Por causa disso, aparentemente haveria um espaço para que as crianças até pudessem demonstrar ao professor ***o que*** e ***como*** aprenderam. Mas na verdade, a despeito da possibilidade de vir a manifestar-se subjetivamente, isso sequer parece ser considerado como algo importante para o professor,

dado que os alunos não exercem influência decisiva na determinação do processo de ensino/aprendizagem que se volta sobre eles.

De certa maneira, a ausência de momentos de expressão subjetiva, autônoma e espontânea acaba servindo para explicar em parte os motivos pelos quais os alunos surdos quase não usam o que foi "aprendido" quando se encontram fora da sala de aula, como se queixam alguns professores, acrescentando que quando se ausentam da escola por um tempo mais prolongado - férias ou recesso - os alunos voltam para a aula "sem saber nada do que foi aprendido há um tempo atrás".

Nas atividades de Linguagem observadas foi possível notar a raridade com que aconteceram situações que propiciaram algum tipo de troca entre as crianças. Quanto ao professor, ele somente solicitou aos alunos falar algo que estivesse diretamente relacionado com as atividades por ele propostas.

Como exemplo, vale recorrer a seguinte situação:

O professor pergunta aos alunos

- Vamos ler o texto? Quem aqui sabe o que é café, faca, fubá?

Um aluno tentou falar que tomava café e que um dia havia queimado a boca. Outro aluno falou que não gostava de café. Logo em seguida interveio o professor:

- Agora vamos voltar ao texto, certo?

Depois, em outro momento, diz o professor:

- Vamos completar os espaços em branco? Mas vocês não podem olhar no texto. E preciso lembrar, tá? Lembram? O que Fábio comeu? E depois? O que bebeu? Só que um não pode falar para o outro, certo?

Depois, quando a atividade foi terminada, o professor chamou cada criança para responder:

- W., o que Fábio comeu?

W. olhou sem saber o que estava acontecendo. Disse o professor:

- No seu caderno, olhe! O que você escreveu?

W. apontou para a frase escrita, indagando se era lá que deveria ler.

- E, disse o professor. Olhe, preste atenção para o que eu estou falando. O Fábio, lembra? O que ele comeu?

- Fábio comeu arroz, feijão e bife, leu W. em seu caderno.

- Olhe bem: biffffe, interveio o professor, usando movimentos de mão.

- Biffffe, repetiu W.

- O que Fábio bebeu? perguntou o professor a outra criança.

- Fábio comeu arroz, feijão e bife, respondeu C.

- Não. Eu falei o que Fábio bebeu, disse o professor, enfatizando na fala o bebeu.

C. apontou para a segunda frase escrita no caderno, se era aquilo que deveria responder.

- Preste atenção! disse o professor, continuando. Fábio comeu arroz, feijão e bife, certo? Depois que acabou, o que ele bebeu?

- Café, Respondeu C.

- Muito bem! devolveu o professor.

As ocasiões em que os alunos "participaram" da aula limitaram-se, como foi constatado, a exercícios de memorização que não exigiam dos alunos qualquer tipo de reflexão. Eles não interagiam na aula, no sentido de ida e volta. Apenas recebiam conteúdos, que depois precisavam ser imitados e devolvidos. As poucas situações de interação propriamente dita ocorreram nos intervalos, em conversas dos alunos

entre si, ou mesmo com o professor, sobre algum material novo que ganharam. Mas na aula, o professor não destina um espaço ao aproveitamento destas informações que lhe poderiam ser valiosas para proporcionar um aprendizado mais significativo aos alunos.

E interessante salientar que as crianças, nas poucas tentativas de conversas informais que mantiveram com o professor, não conseguiam falar sobre fatos não presentes. A fala delas se referia mais aos fatos atuais. Mostravam a roupa nova, o lápis diferente. Além disso, nessas raras ocasiões, pode-se dizer que até havia uma tentativa de se realizar o exercício da representação mas, parece que isso ocorria de maneira excepcional e sem qualquer intencionalidade por parte do professor, tanto que tais situações não foram por ele exploradas. Tome-se o diálogo que se segue como exemplo:

- W., tudo bem? perguntou o professor à criança.

- Tudo. Lápis. respondeu W. ao professor, mostrando-lhe o lápis novo.

- Bonito! Lembra que sábado eu vi você na rua? perguntou o professor.

W. não respondeu. Olhou para o professor dando a entender que não havia compreendido a pergunta. O professor então desenhou-se na lousa, vendo W. passear com sua mãe. W., com expressão de felicidade, fez um gesto afirmativo com a cabeça, como se estivesse só naquele instante entendido o que o professor queria lhe dizer..

- Você saiu para comprar o quê? Aonde você foi? perguntou o professor.

- Eu mamãe você viu, respondeu W.

- E, eu vi. Aonde você estava indo? insistiu o professor.

- Hãã? retornou W, fazendo expressão de que não estava entendendo o que o professor havia falado.

- Você foi comprar roupa, sapato, lápis? Aonde você foi? tornou a perguntar o professor.

W. fez gesto afirmativo com a cabeça. Parece que continuou a não compreender sobre o que o professor estava falando, mas fez de conta que entendeu. O professor encerrou aqui o diálogo com o aluno, e sem maiores esclarecimentos, partiu para uma atividade que havia planejado.

A dificuldade em compreender o que o professor estava perguntando foi também observada nas atividades propostas para exercitar a fala. Muitas vezes os alunos chegaram a ler vocábulos ou repeti-los a partir de um modelo oral, mas literalmente não sabiam do que estavam falando. Na maioria dos casos, o próprio aluno justificava o desconhecimento como "esquecimento" e o professor enfatizava que era necessário estudar mais o vocabulário já ensinado.

A principal preocupação nas atividades dirigidas à fala referem-se ao modo como os alunos falam, se isso se faz corretamente, respeitando o ritmo, entonação e emissão adequados em todos os fonemas. Até existe uma certa preocupação com o significado das palavras, mas é algo secundário. Tanto que muitos dos exercícios realizados não possuem qualquer referência conceitual. Por exemplo, o exercício do fonema /f/:

- "afffffa... effffe..."

Muitas vezes, quando foi um aluno quem ditou as palavras, ele preocupou-se tanto em emitir os fonemas corretamente que a palavra tornou-se ininteligível. Veja-se o caso:

- Agora é P. quem vai ditar a figura. Vamos? Que figura você sorteou? perguntou o professor dirigindo-se à aluna.

- Ffaaatá, soletrou P. o que deveria ser "fada". Os outros alunos demonstraram nada ter entendido do que disse a colega.

O professor então mostra o movimento do /f/ e do /d/ (movimento de empurrar com as mãos e o gesto de dar, respectivamente).

- Ffffada, consegue falar P. repetindo os movimentos feitos pelo professor.

Os alunos compreendem e colocam tampinhas para assinalar a palavra nas cartelas onde ela se encontrava escrita.

- O que é fada? pergunta o professor.

O aluno J. havia assinalado corretamente a palavra, mas não sabia seu significado. A pergunta do professor, respondeu com o gesto de cortar característico da palavra "faca".

- Não, eu falei fa***"dda"*** e não fa***"cca"***, disse o professor, acentuando a a diferença fonética entre as duas sílabas "da" e "ca".

Ainda assim, J. dizia não saber. Então P. mostrou-lhe a figura, ao que J. prontamente respondeu com movimentos que imitavam o gesto do fazer mágica sugerido pela figura sorteada por P.

- Esqueceu, hein? Então fale: "faada". Ordenou o professor.

- Fffa***da***, disse J, acentuando a sílaba "da", como havia feito o professor.

Como nas atividades reservadas à Linguagem, nas atividades de Fala não é concedido espaço para conversas livres , uma vez que a fala precisa ser correta, o que se torna um obstáculo a expressão espontânea dos alunos. As vezes os alunos manifestam vontade de contar algo, mas desistem por não dominar oralmente os conceitos, o que dificulta a comunicação. Preferindo restringir-se apenas à realização dos exercícios mecânicos de fixação de fonemas e memorização de estruturas

rítmicas, o professor não demonstrou desejos de incentivar as conversas espontâneas.

As observações permitiram verificar a inexistência de momentos em que as crianças conversaram no sentido de recorrerem apenas à fala. Quando conversaram nos intervalos, usavam vocábulos soltos acompanhados de alguns gestos demonstrativos, o que atribuía um aspecto "concreto" à fala, presa que estava a fatos e objetos do imediato das crianças.

Quanto às atividades destinadas ao Treinamento Auditivo, viu-se repetir as mesmas estratégias de "transmissão de conhecimentos" empregadas nas outras atividades, apenas que nesse momento a tentativa de imposição do meio sobre as crianças apareceu com mais nitidez, porque muito mais rigorosa. Nas atividades de Treinamento observadas não se reservou qualquer espaço que permitissem trocas ou interações aos alunos, restando-lhes como forma de expressão o ato de responder àquilo que lhes ia sendo embutido de fora para dentro através do treino, para que, segundo o método, pudessem melhorar a percepção auditiva, ajudando-os a superar sua surdez.

A expressão "treinamento" por si só já é suficiente para revelar a sucessão de práticas mecânicas que compõem a atividade do mesmo nome. No treinamento, o aluno deve, a partir do percurso estipulado pelo professor, ter condições de dar respostas adequadas, o que lhe exige um grande esforço, não propriamente intelectual, mas relacionado diretamente com sua capacidade de memorização.

Não se pode negar que, para quem apenas assiste ou observa, as atividades de treinamento são bastante atrativas. Do ponto de vista do oralismo, é bonito ver uma criança "bem trabalhada" (um jargão da área) conseguindo discriminar um vocábulo entre outros seis, sem o

recurso a pistas visuais. A despeito disso, é preciso considerar que isso acontece num ambiente específico, num contexto artificial, com treino individualizado, pressupondo anteriormente as possíveis palavras que poderão vir a ser faladas, tudo isso cercado de cuidados no sentido de evitar erros.

Há que se questionar portanto o momento em que o aluno poderá vir a apropriar-se de todo esse treinamento em seu cotidiano. Será que depois de anos de treino ele conseguirá discriminar palavras de um discurso oral, em sua totalidade, dando-lhes sentido?

Tais atividades talvez até venham a contribuir no processo de sua alfabetização, mas quanto à possibilidade de compreensão da fala coloquial é pouco provável que lhe acrescente algo.

Em conseqüência disso, torna-se complicado entender os motivos pelos quais tanto se enfatizam estas atividades. Nelas em nenhum momento foram notadas possibilidades de troca simbólica dos sujeitos com o meio. As palavras usadas no treinamento são estipuladas previamente pelo professor e mesmo quando não o são, caso o professor resolva solicitar sugestões às crianças, aparecem as palavras por eles memorizadas em outras ocasiões sob influência do professor, o que não altera o contexto.

Mesmo que o professor venha a tentar diversificar a atividade, trocando de lugar com a criança, onde ela dita e o professor procura a palavra, isso em nada muda o sentido da atividade porque igualmente não modifica os papéis previamente estabelecido da relação entre os dois. O lugar de "sujeito" momentaneamente ocupado pela criança pode até vir a favorecer a fixação de conceitos e fonemas. No entanto, mais uma vez a criança não tem oportunidade de realizar trocas simbólicas, de falar

sobre o que lhe significa algo, sobre sua vida, reconstituindo experiências, representando mentalmente. O treinamento, apesar de concentrar-se em palavras, não oferece situações que levem a criança a exercitar de fato seu pensamento, não a leva a ultrapassar o imediato.

A despeito do peso dos questionamentos que podem ser dirigidos à prática oralista em todos os sentidos, os professores adeptos do método - alguns por falta de reflexões a respeito e outros por convicção - acreditam que através da aquisição da fala e da audição, os surdos tem realmente a chance de se desenvolver como os ouvintes.

Nesse sentido, o que se acredita e se defende aqui como sendo o ponto essencial da questão do desenvolvimento do surdo - o desenvolvimento cognitivo - sequer é mencionado pelos profissionais que atuam sob a metodologia oralista. Nesta perspectiva parece não fazer sentido expressões como "significado da aprendizagem para os alunos", "troca simbólica", "aprendizagem dinâmica para a compreensão do mundo".

Alguns professores chegam a manifestar uma certa insatisfação com os resultados pouco animadores do seu trabalho pedagógico, mas atribuem a causa disso a fatores externos, como a família, ou ainda culpam os próprios alunos, atribuindo-lhes limitações cognitivas. Contudo, a crítica que eventualmente pode ser feita aos resultados do trabalho não chegam a atingir o método que o orienta, evidenciando o quanto é difícil - e por isso mesmo tão necessário - conseguir levar o pensamento a voltar-se contra si mesmo, refletindo-se, questionando-se em suas mais recônditas determinações.

1.2 - Estudo do método combinado (gestual).

Antes de qualquer consideração inicial, é preciso destacar que quando se fala de método combinado na educação de surdos, deve-se lembrar que as propostas pedagógicas que tomam por base o uso de gestos combinado a outros recursos, como fala e alfabeto dactilológico na comunicação, ainda não se desvencilharam por completo do caráter experimental que cerca as inovações. Tais propostas são ainda "tentativas", não havendo muitas pesquisas sistemáticas que tenham avaliado a eficácia da aplicação do que se chama "método" e da influência por ele exercida no desempenho lingüístico e pedagógico com surdos de perda profunda.

Por isso mesmo não existem propostas pedagógicas formalizadas, acabadas, prontas, como acontece com o oralismo, que é resultado de muitos anos de aplicação. A fundamentação teórica do método combinado ainda é incipiente, mas vem se substanciando a medida que aparecem e são divulgados artigos e pesquisas a esse respeito.

No campo da prática, ou seja, da atuação pedagógica propriamente dita, encontram-se professores que começaram a introduzir mudanças de atitude nas aulas, utilizando os gestos de forma mais sistemática, recorrendo à dramatização, à expressão oral juntamente com a fala.

No entanto, apesar do esforço, os professores que utilizam-se do método combinado em sua grande parte, não tem condições de empregar a linguagem gestual para comunicar-se da mesma maneira espontânea e fluente que os ouvintes utilizam a fala. O recurso aos gestos acontece, na maioria das vezes, quando da necessidade de tradução de conceitos, idéias e vocábulos isoladamente.

Assim, a comunicação entre o professor ouvinte e os alunos surdos torna-se um aglomerado de fala, movimentos utilizados para colocação de fonemas, gestos padronizados e gestos criados pela própria classe. Já, entre os alunos surdos, a comunicação baseia-se nos gestos padronizados e espontâneos. Em relação aos professores, são raros os que dominam plenamente os gestos padronizados ou português sinalizado (gestos correspondentes e que seguem as mesmas regras da escrita) de elaboração recente, não permitindo o seu uso de maneira efetiva. Os gestos padronizados usados na linguagem de sinais dos surdos não acompanha as mesmas regras da linguagem oral e escrita, o que acrescenta maiores dificuldades para o seu uso com fins pedagógicos.

Esse é o panorama superficial que serve para demonstrar a situação de provisoriedade em que se encontra a educação dos surdos dentro da perspectiva do método combinado. Grandes mudanças a nível de concepções estão acontecendo, mas ainda em estágio de discussão, no sentido de verificar a viabilidade ou não do método que vem ressurgindo depois de mais de cem anos de proibição nos meios educacionais. Desde 1880, quando no Congresso de Milão ficou estipulado que a educação dos surdos deveria ser predominantemente oralista, com a proibição do uso da linguagem de sinais seu uso ficou restrito à marginalidade, pois a partir de então os gestos passaram a ser veementemente combatidos enquanto instrumentos pedagógicos.

Fora da sala de aula, porém, os gestos continuaram a ser livremente usados na comunicação dos surdos com o mundo ouvinte. Nos bares, ruas e pátios de colégios, os gestos permaneceram e foram divulgados, mesmo sem contar com a escola e os educadores que condenavam sua utilização.

Essa breve história foi contada para que o leitor situe-se melhor a respeito do quanto é complicada a questão do uso ou não dos gestos. Aceitá-los no processo pedagógico necessariamente implica entender a educação dos surdos sob outras perspectivas, sob outros pressupostos teóricos e epistemológicos, ainda que muito de seus adeptos - professores e outros especialistas - pareçam não ter se dado conta do quanto essa postura se contrapõe ao oralismo.

Basicamente o método combinado, em suas várias formas possíveis, sustenta-se sobre o pressuposto de que as funções de linguagem são fundamentais para que o ser humano consiga viver em sociedade. Nesse sentido, seus objetivos gerais visam que os surdos devem ter condições de desenvolver suas possibilidades da mesma forma como os ouvintes, mesmo que para isso recorram a diferentes instrumentos, como o gesto, para alcançar tal desenvolvimento. Não se encontram aí indícios que revelem a pretensão de aproximar os surdos dos ouvintes através da fala. Ao contrário, considera-se que o surdo, tanto quanto o ouvinte, devem ter acesso aos mesmos direitos de expressarem livremente seus interesses e vontades, de comunicarem-se de forma natural e espontânea.

Nesse sentido, o objetivo da linguagem dentro da abordagem combinada parece semelhante ao dos ouvintes: como instrumento de transmissão de idéias, conteúdos e de interação social, conforme apontaram os próprios professores quando argumentaram em defesa do uso dos gestos.

Em síntese, o objetivo central do método combinado "não é fazer a criança falar, mas dar-lhe um instrumento de linguagem compatível com

suas necessidades, dentro de um processo de desenvolvimento global" (11).

Segundo Annete Rabelo, que elaborou uma proposta de ensino baseada no português sinalizado, o surdo é concebido como uma pessoa eficiente, que se diferencia do ouvinte por desenvolver o seu potencial lingüístico por meio de outra linguagem, que tem uma natureza viso-motora, onde não haverá necessidade de ultrapassar qualquer bloqueio.

De acordo com os materiais que dão sustentação à metodologia combinada, o professor tem um papel de destaque, pois ele se constitui no modelo a ser imitado pelos alunos, tanto no que se refere à fala como aos gestos.

No entanto, segundo a proposta de Annete Rabelo, o professor não precisa preocupar-se inicialmente em motivar a imitação correta pelos seus alunos. Da mesma forma como a criança ouvinte adquire a fala, a criança surda primeiramente fará imitações grosseiras de gestos e da fala. Espera-se, contudo, que com o uso sistemático destes recursos (gesto e fala), as crianças surdas aprendam a empregá-los corretamente em sua vida cotidiana. Não há portanto um momento específico para se ensinar os gestos. O professor deve aproveitar as oportunidades que surgirem para expressar-se com gestos e, os alunos, paulatinamente vão exercitando e utilizando os gestos em diferentes situações.

De acordo com o que foi verificado nos planejamentos anuais de ensino e confirmado pelos professores, o conteúdo programático ministrado nas salas especiais que usam o método combinado, é

---

(11) Cf. RABELO, Annete Scoti. "Português sinalizado". Goiânia. Editora UCG, 1992, vol. 1, p. 18; e da mesma autora, "Minha cartilha sinalizada". Rio de Janeiro. ENELIVROS, 1991, p. 109.

exatamente o mesmo transmitido nas classes comuns, somente que adaptados aos gestos como forma de comunicação.

Grosso modo, pode-se dizer que a metodologia combinada sintetiza diversos instrumentos para facilitar a transmissão de conhecimentos aos surdos e simultaneamente desenvolver sua expressão. Para tanto usa-se a fala, gestos espontâneos e padronizados, figuras, exploração de objetos concretos, expressão facial, dramatização, isso tudo enquanto formas de ensino e de recepção.

No que se refere à Língua Portuguesa, área escolhida para se estabelecer um princípio de comparação entre a prática dos diferentes métodos, em se tratando do método combinado, esta se decompõe em duas áreas: ***área comum***, onde o planejamento assemelha-se ao do usado nas salas comuns para ouvintes, que compreende os conteúdos curriculares, estratégias e formas de avaliação; e a ***área específica***, que se circunscreve a atividades relacionadas com o desenvolvimento da linguagem propriamente dito, entendendo-se aí linguagem oral e gestual.

Segundo os professores cuja prática se orienta na perspectiva do método combinado, as atividades referentes ao desenvolvimento da linguagem sempre se associaram ao conteúdo programático comum, sendo poucas as situações em que se fez necessário trabalhar os aspectos da linguagem gestual ou oral isoladamente. Isso, conforme dizem os professores, somente acontece quando as crianças manifestam alguma dificuldade em compreender determinados conceitos.

Como ilustração, pode-se arrolar algumas atividades de Língua Portuguesa observadas numa sala especial de orientação no método combinado.

Com objetivos de levar os alunos a compreender um texto de maneira global, interpretando-o oral e/ou gestualmente; fixar a série silábica do "v"; ler o texto; fixar e memorizar o vocabulário; identificar o sujeito e o predicado das frases apresentadas; fixar a utilização dos artigos "o" e "a"; o professor serviu-se da seguinte estratégia:

Primeiramente apresentou o texto aos alunos. Vale ressaltar que o professor escolheu nomes de crianças conhecidas pelo grupo para atribuir aos personagens.

O texto:

"A casa do Vovô.

Domingo Viviane e Valdir foram passear na casa do Vovô.

A Vovó deu uva para eles.

Quando o Vovô chegou, ele levou a Viviane e o Valdir para tomar sorvete.

Quando a mamãe chegou, Viviane falou:

- Como eu gosto da casa do Vovô."

A seguir o professor leu o texto e explicou cada frase aos alunos, usando a fala e os gestos. Depois os alunos leram o texto em voz alta e em grupo. Daí o professor destacou a série silábica do "v", que foi escrita na lousa e lida por cada criança, sendo que o professor orientava na emissão do fonema, utilizando-se de um movimento de mão que facilitasse a percepção tátil da vibração vocal característica do fonema /v/ (com a mão semi-cerrada, segurar levemente o queixo com dedo indicador enquanto se pronuncia o fonema /v/ continuamente).

A seguir o professor distribuiu uma folha contendo o desenho de duas cenas referentes ao texto. Uma onde se via duas crianças com a Vovó, e a outra mostrava duas crianças com o Vovó tomando sorvete.

Estas cenas foram interpretadas pelo professor, usando gestos e fala e, com a participação dos alunos, para fixar os conceitos da história lida. Depois de terminada pintura do desenho, o professor solicitou que os alunos copiassem o texto no caderno.

Num outro momento, o professor solicitou aos alunos que copiassem o vocabulário dessa história no caderno. As palavras selecionadas pelo professor como "vocabulário" foram: domingo, vovó, vovó, sorvete, uva, falou, deu, eles.

O professor colocou na lousa alguns exercícios, onde os alunos deveriam destacar os sujeitos e os predicados das frases através da resposta às perguntas "quem" e "o que". Para explicar como os exercícios deveriam ser respondidos, e facilitar a compreensão destes dois conceitos, o professor recorreu à dramatização de cenas com a participação dos alunos.

Posteriormente, o professor pediu ao alunos para copiarem as perguntas da lousa e responderem no caderno. Enfatizou bastante a diferença entre "quem" realizou a ação e "o que" fez, mostrando a diferença dos gestos correspondentes e da fala.

- "Exercícios:

Quem foi passear na casa da Vovó?

O que a Vovó deu para eles?

Quem levou a Viviane e o Valdir para tomar sorvete?

O que a Viviane falou?"

Durante a realização desta atividade, o professor enfatizou o uso dos artigos "o" e "a" antes dos substantivos masculinos e femininos. Assim, perguntou aos alunos qual era o artigo a ser utilizado antes de algumas palavras, sugeridas por ele e que relacionavam-se ao texto. Essa atividade foi realizada oralmente, com o uso dos gestos.

No dia seguinte, o professor aplicou exercícios de fixação a respeito do que foi estudado no dia anterior - sujeito e predicado.

- "Exercícios:

A  comprou uma  .

1 - Quem comprou uma flor?

2 - O que a mamãe comprou?

O  deu o  .

1 - Quem deu o sorvete?

2 - O que o Vovó deu?"

Para verificar o desempenho dos alunos, o professor procurou notar se eles demonstravam compreensão do texto através dos gestos, fala ou escrita, se conseguiam interpretá-lo a partir de perguntas realizadas pelo professor, se discriminavam a nova série silábica a nível de emissão e recepção, se identificavam o sujeito e o predicado das frases, respondendo às perguntas corretamente, se fixaram o novo vocabulário, utilizando-o em outras situações através de gestos e/ou

fala, se fixaram o uso dos artigos "o" e "a", empregando-os corretamente na escrita.

- Discussão dos dados sobre o método combinado.

Através da análise dos poucos documentos existentes a respeito do método combinado - planejamentos anuais, planos de aula e proposta de português sinalizado - além de observações de atividades realizadas em sala de aula na disciplina Língua Portuguesa, torna-se possível refletir aqui sobre a maneira pela qual as atividades estão sendo organizadas e concretizadas, quais os possíveis pressupostos teóricos que lhe dão embasamento e como é visto o sujeito do conhecimento dentro do método.

E importante lembrar que a quantidade de documentos metodológicos e teóricos (proposta curricular ou outros materiais semelhantes) encontrados para a análise pretendida aqui foi muito pequena, uma vez que é ainda recente, sobretudo na cidade de Marília, a implantação do método combinado propriamente dito.

Dessa forma, as salas especiais que utilizam tal metodologia ainda não empregam o método com todo o aparato teórico que deveria orientá-lo, como acontece nos lugares onde se pratica o oralismo. Os professores também ainda não dominam completamente a língua de sinais padronizada, o que os leva a recorrer aos gestos convencionados pelo próprio grupo.

Na análise dos planos de aula e do planejamento anual foram encontrados indícios que permitiram identificar a presença de alguns

elementos vinculados ao oralismo como, por exemplo, a preocupação com o treinamento auditivo. No entanto, apesar de estarem presentes naqueles documentos, não foram observados na prática pedagógica.

Os professores dizem sentir-se inseguros para usar o método com todo seu alcance. Apesar de terem consciência de que é preciso incorporar a linguagem gestual no processo de ensino, ressaltam eles que, nesse primeiro momento, estão acrescentando o gesto às aulas como instrumento facilitador de comunicação com as crianças, o que, segundo eles, permite maior eficiência na condução das atividades em sala de aula. No entanto este aspecto precisa ser melhor desenvolvido para ser melhor utilizado.

O método combinado, na forma como vem sendo concretizado nas salas especiais observadas - a maneira como as atividades são efetuadas e programadas, a relação entre professor e aluno, a concepção de sujeito do conhecimento, conteúdos, estratégias e formas de avaliação - lembra bastante o método oral em suas concepções e aplicação.

Os professores apenas tomam alguns cuidados que facilitam a aprendizagem, como: ao se organizar as atividades, o professor preocupa-se em que o conteúdo esteja inserido dentro de um contexto, para que a criança possa, a partir de um maior número de pistas, dar significado ao todo.

Por isso mesmo, não há tanta preocupação em se "filtrar" a linguagem oferecida, dado que o empenho maior dos professores não é com a fala propriamente dita, mas com a tentativa de levar seus alunos a acompanharem os conteúdos curriculares oferecidos na sala comum. Por conta dessa intenção, pode-se justificar o uso de quaisquer tipo de

linguagem que venha a contribuir para isso. O que importa é que os alunos tenham uma noção ainda que geral dos conteúdos.

A linguagem gestual torna-se então, dentro deste método, um elemento importante que contribui principalmente para o processo de "transmissão da escrita". O uso dos gestos no ensino de Língua Portuguesa, permitiria que o aluno compreendesse com maior facilidade os textos e o auxiliaria na formação de frases.

Conforme foi observado, na sala de aula o aluno tem uma aparente liberdade para utilizar qualquer um dos recursos que dispuser na sua comunicação: a fala, escrita e gestos. Vale ressaltar que a linguagem oral acompanha os gestos do professor. Os alunos utilizam-se basicamente dos gestos para se comunicar, mesmo quando referem-se ao professor. A fala é utilizada mais nas atividades dirigidas para a linguagem oral.

Fazendo uma análise mais aprofundada da forma como as atividades são realizadas, nota-se mais uma vez que domina aqui uma concepção associacionista de ensino de surdos, o que não foge das práticas comuns no atual contexto da escola pública paulista, mesmo em se tratando do ensino de ouvintes.

Como no oralismo, a alfabetização é realizada através do método sintético-analítico. O texto é elaborado pelo professor ou extraído de livros didáticos, e apresentado posteriormente ao aluno, para ser estudado de forma direcionada. Os exercícios também são pré-estabelecidos pelo professor, havendo igualmente grande preocupação com a fixação de vocabulário, por meio de exercícios de memorização.

No entanto, quando se trata da participação dos alunos nas atividades, percebeu-se uma certa diferença relativa com o oralismo.

Observou-se que apesar de ser o professor quem determina o tipo de atividade e o momento a ser realizada, os alunos são chamados a participarem como, por exemplo, nas atividades onde se requereu a dramatização de alguns trechos do texto apresentado. Além disso, a participação deles aconteceu conforme os recursos possíveis a cada um no momento. Alguns se manifestaram somente através de gestos, outros usaram a fala e os gestos.

Por conta disso, nota-se como a fala não se constitui na preocupação principal deste método. Nesta atividade de dramatização, o que o professor pretendeu foi levar os alunos a compreenderem o texto em sua totalidade, não se prendendo à fala propriamente dita.

Em relação à atividade de vocabulário, na qual o aluno precisava desenhar o que significavam as palavras escritas, o professor também manifestou a intenção de explicar o conceito ao aluno, não se preocupando tanto com o fato de o aluno falar ou não corretamente as palavras.

Apesar de aparentemente os alunos terem um certo espaço para participarem das atividades propostas, em geral observou-se que o ambiente no qual se realiza o ensino aproxima-se muito das situações tradicionais.

Nas ocasiões observadas, os professores não demonstraram preocupação em explicar aos alunos no início da aula ***o que*** eles iriam fazer, as atividades do dia, e tampouco ***para que*** isso lhes serviria. Também não se reservou qualquer espaço para que os alunos contassem suas experiências ou fatos vividos fora da escola.

E importante ressaltar isso, porque nas condições em que se realiza o método oral, torna-se até possível entender os motivos pelos

quais não se concede espaços de troca, dado que, dificilmente no início da aprendizagem, os alunos teriam condições verbais de se manifestar.

Dentro do método gestual contudo, sendo ele baseado em formas de comunicação alternativas à fala, já dominados em parte pelo aluno, isso permitiria que os alunos tivessem maior possibilidade de manifestação, desde que o espaço para tanto fosse assegurado.

Os professores justificam a ausência de um lugar nas atividades reservado exclusivamente para a troca de experiências dos alunos (para a reconstituição de fatos e acontecimentos vivenciados pelos alunos, para a reorganização de suas ações, ou seja, para a reelaboração da realidade a nível da representação), explicando que "as crianças já gostam muito de falar, não havendo necessidade de dedicar um espaço só para isso. O que demonstra que os professores não dão importância para este aspecto, pois aparentemente entendem que estas atividades mencionadas não são relevantes para o desenvolvimento mental de seus alunos.

Com a observação das atitudes dos professores, foi possível verificar que o uso que fazem da linguagem gestual em muito se assemelha ao que fazem tradicionalmente com a linguagem oral os professores de crianças ouvintes. O gesto parece ser utilizado basicamente enquanto instrumento de transmissão de conhecimento e não como conhecimento em si mesmo, ou seja, enquanto instrumento efetivo de re-elaboração da ação de maneira representativa, reorganizada.

Assim, os professores não tomam o cuidado de levar os alunos a se situarem dentro das atividades programadas para a semana, como por exemplo, os dias da aula de educação física, educação artística, futuros passeios a serem realizados ou festas, etc. Dizem os

professores que não fazem isso porque senão "os alunos ficam muito ansiosos e não se concentram mais nas atividades que tem de ser feitas antes".

A despeito disso, é preciso destacar que durante as aulas pode ser observado que com o emprego de gestos a compreensão do texto como um todo tornou-se mais fácil para os alunos, mas mesmo assim manifestaram uma certa dificuldade em entender as questões acerca da definição de sujeito e predicado propostas pelo professor.

Como exemplo, tem-se a seguinte situação:

- C., quem levou Viviane e Valdir para tomar sorvete? perguntou o professor.

C. olha para os colegas, não compreendendo a pergunta.

- Presta atenção! Quem é que fez isso? pergunta novamente o professor, dramatizando a situação a que se refere a pergunta.

- Vovô, responde C., usando gesto e fala.

- Isso! O Vovô, confirma o professor, continuando. Agora responda: o quê Vovô deu para Valdir e Viviane? Perguntou o professor usando fala e gesto, destacando a diferença entre o gesto utilizado para "quem" e o gesto usado para "o quê".

C. confirma a pergunta, mostrando com gestos se o que estava sendo perguntado era "quem havia dado o sorvete". O professor falou que era isso mesmo, repetindo mais uma vez a pergunta, acompanhada de gestos. C. então respondeu, com fala distorcida:

- Sorvete!

O professor confirmou, usando fala e gestos:

- Isso! O Vovô deu sorvete para Viviane e Valdir.

Percebeu-se que neste método as explicações dadas podem ser mais significativas para os alunos, pois o gesto facilita a compreensão do que é explicado. Mas, por outro lado, os alunos tem dificuldade de expressarem-se através da fala e da escrita na ordem correta, ou seja, seguem a maneira como se comunicam pelos gestos, o que é diferente da seqüência usada na fala e na escrita.

Por exemplo, quando o professor perguntou para E. quem foi passear na casa da Vovó, E. respondeu usando gestos e fala bem distorcida:

- Viviane, Valdir casa Vovó foi.

O professor disse que a resposta estava certa, mas que, para escrever E. precisava colocar as palavras na ordem correta, dando oralmente o modelo para o aluno:

- Viviane e Valdir foram passear na casa da Vovó.

E. em seguida, usando gestos, pediu para o professor repetir com gestos, para que conseguisse entender. O professor então ditou novamente com o acompanhamento dos gestos, ao que o aluno conseguiu escrever a frase.

Vê-se assim o quanto é complicado o uso da linguagem gestual no processo de ensino, principalmente da Língua Portuguesa, pois, na verdade, o trabalho é dirigido em três linguagens diferentes: a oral, a escrita e a gestual.

Os alunos usam estes mesmos elementos para se comunicar, mesmo que fundamentalmente empreguem gestos. Nesse sentido, como não dominam profundamente qualquer língua, contam e referem-se apenas aos fatos ou acontecimentos imediatos, ressaltando dados concretos, não seguindo uma seqüência temporal, o que torna difícil a compreensão de sua expressão a pessoas estranhas à convivência.

Este diálogo espontâneo entre um aluno surdo e um estagiário serve de exemplo para isto:

- Mamãe nenê igual Franciele nome, diz E. usando gestos.

O estagiário não entende o que E. diz, pedindo para a professora interpretar (traduzir).

- O nome da nenê da mamãe é Franciele, socorreu a professora.

- Dor olho, continuou E., com gestos e fala distorcida.

- Está doente a nenê? perguntou o estagiário.

- Acabou. Pingou remédio. Jóia, respondeu E. com gestos e fala distorcida.

A compreensão dos fatos, principalmente no que se refere à noção temporal, fica muito confusa. Os próprios professores falaram que muitas vezes não entendem o que o aluno quer contar, às vezes até demonstram que entenderam para a criança não ficar frustrada.

Frente a este problema é que alguns estudiosos, defensores do método combinado, estão elaborando a língua brasileira de sinais. Esta língua acompanharia as mesmas regras gramaticais da escrita. É o que vem sendo chamado de "português sinalizado".

Vale também destacar dentro do método, que há alunos que praticamente só utilizam-se dos gestos como forma de comunicação e, mesmo assim, não lhes é dispensado qualquer tratamento diferenciado, não são discriminados por isso, podendo acompanhar as aulas da mesma forma que os outros.

Como não há momentos reservados para o professor conversar com os alunos, eles não conseguem reunir elementos suficientes para manter um diálogo mais rico. A fala deles, sempre acompanhada de gestos, torna-se pobre, limitando-se apenas a fatos imediatos. Muitas vezes, quando

estão conversando entre eles, os alunos recorrem ao professor para ensiná-los como expressar determinada idéia.

Mesmo em relação às atividades propostas, a despeito de nelas poder ser encontrada certa preocupação com o significado em sua totalidade, em muitas ocasiões deixa-se de enfatizar aspectos importantes, como a seqüência temporal dos fatos. Isso foi perceptível quando o professor trabalhou com os desenhos relacionados com o texto. Referiu-se a cada um isoladamente, não mostrando preocupação em discriminar a sequência em que os fatos aconteceram. E esta parece ser mesmo uma grande dificuldade das crianças surdas, pois dificilmente conseguem relacionar fatos.

Enfim, parece que com a abertura para a utilização da linguagem gestual, o professor teria um recurso valioso para ser empregado em sala de aula. Supõe-se que se a criança dominar algum tipo de linguagem pode vir a poder ser requisitada a narrar fatos e experiências passadas, trocar informações, compreender o que está escrito nos textos, bilhetes ou qualquer material escrito, pode reconstituir um acontecimento significativo, pode narrar seus sonhos, "falar" sobre seus desenhos, ou seja, manifestar-se e expressar-se com todos os instrumentos possibilitadores de troca simbólica e mais ainda, a troca simbólica significativa, relacionada com seus interesses, sua vida, sua história.

No entanto, este potencial inerente ao método parece que não está sendo explorado em sua plenitude. Constatou-se pelas observações que os professores mudaram o método de ensino, sem no entanto definir e compreender claramente o que de fato precisaria ser mudado.

É inegável que, mesmo sem entender muito bem os motivos, os professores percebem uma melhora qualitativa dos alunos quando eles usam a linguagem gestual, principalmente em relação à riqueza na comunicação.

Mas isso somente não basta. Talvez o método precise introduzir outras modificações no processo de ensino para que possa vir a ser realizado de maneira a aproveitá-lo na plenitude de suas potencialidades. A relação professor/aluno não pode permanecer tão vertical; o professor não pode continuar, só ele, determinando ***o que***, ***quando*** e ***como*** fazer em sala de aula.

Em relação à linguagem gestual, parece que é importante que seja verdadeiramente dominada pelos professores para que possam utilizá-la fluentemente, e assim oferecer mais elementos de troca aos alunos.

Em suma, há necessidade de se entender verdadeiramente os pressupostos teóricos que norteiam o método em todas as suas conseqüências e exigências práticas, para que se possa avaliá-lo em sua plenitude, no sentido de repensar a forma como vem sendo empregado nas salas especiais não só de Marília, mas sabidamente de muitos outros lugares, dado o contexto atual das escolas públicas paulistas.

2 - ESTUDO DA SITUAÇÃO COGNITIVA E DA CONSTRUÇÃO DO REAL EM CRIANÇAS SURDAS SUBMETIDAS A EDUCAÇÃO NOS METODOS ORAL E COMBINADO.

Este estudo teve por objetivo investigar, através de uma análise comparativa, a situação cognitiva na qual crianças surdas submetidas ao método oral e combinado se encontravam. Para isso, foram utilizados dois tipos de provas: as provas operatório-concretas e as provas de construção do real.

2.1 - PROCEDIMENTOS.

2.1.1 - SUJEITOS.

Para a finalidade da pesquisa aqui realizada, considerou-se a criança surda, numa definição geral, aquela a quem a falta de audição tem impedido a aquisição normal da linguagem através do ouvido, mesmo com o uso de aparelho de amplificação sonora. Foi escolhida a definição de Quirós que classifica como deficiência auditiva uma perda de 60 decibéis na zona da fala em ambos os ouvidos (12).

- Número de sujeitos: 8.

- Séries escolares em que se encontram: CBI (Ciclo Básico Inicial), CBC (Ciclo Básico de Continuidade) e 3a série do Io grau.

- Sexo: Três meninos e cinco meninas.

- Idade: Crianças entre 8 e 11 anos. De acordo com a teoria de Piaget, espera-se que estas crianças devam estar no estágio das operações concretas, daí sua escolha como sujeitos na pesquisa (13).

---

(12) QUIROS, J. B. "Grandes problemas del lenguaje infantil". REVISTA CEMIFA, no 35, 1975.
(13) Conforme Jean Piaget aponta na obra "Seis estudos de Psicologia". Rio de Janeiro. Forense, 1984.

- Tipo de surdez: congênita ou adquirida no período pré-linguístico.

- Perda auditiva: profunda, ou seja, superior a 60 dB na zona da fala.

- Método de ensino: formou-se um grupo de 4 crianças educadas no método oral e outro de igual número educadas no método combinado. Tomou-se o cuidado de assegurar nos dois grupos a presença de crianças com a mesma idade, variando de 8 a 11 anos.

Procurou-se escolher para a pesquisa dois grupos homogêneos de sujeitos. O primeiro grupo foi composto por 4 sujeitos, de oito a onze anos de idade, que vivem na cidade de Marília e foram submetidos ao método combinado há mais de dois anos consecutivos. Um deles está no CB I (antiga 1a série do 1o grau) e os outros 3 no CB C (antiga 2a série do 1o grau). Por coincidência, todos desse grupo frequentam a sala especial para surdos em escolas públicas. Embora tendo sido educados no método combinado, usam basicamente os gestos para se comunicar na escola e na família.

O segundo grupo foi composto por quatro sujeitos surdos de oito a onze anos de idade que vivem na cidade de Marília e foram submetidos à educação na metodologia oralista. Por mera casualidade, todos frequentam classes comuns da escola pública estadual há mais de dois anos. Três deles sempre frequentaram a classe comum e um deles frequentou dois anos de ensino especial antes de se integrar na classe comum. As crianças deste grupo recebem atendimentos individuais paralelos à escola que se mantém vinculados à abordagem oralista (atendimento clínico em fonoaudiologia e pedagogia). Usam basicamente a

fala e a leitura labial como meios de comunicação na escola e na família.

É preciso apontar aqui que houve muita dificuldade em se encontrar sujeitos para formar grupos homogêneos comparativos. Isso aconteceu devido ao comportamento que pode ser considerado "itinerante" da população surda, principalmente em se tratando de crianças. Mudam constantemente de escola e passam por diversos tipos de atendimento em curto espaço de tempo: peregrinam pela classe comum, classe especial, atendimentos paralelos, etc. Além disso, também é necessário levar em conta que muitos surdos apresentam outros comprometimentos a nível sensorial ou mesmo mental, o que acabaria por prejudicar a homogeneidade dos grupos e sua validade para efeitos de pesquisa comparativa.

Um outro elemento de dificuldade para a formação dos grupos homogêneos, que determinou seu pequeno número, é que mesmo as crianças surdas que ficam por certo tempo numa mesma escola são cada ano submetidas a diferentes abordagens de ensino, dado que a opção metodológica geralmente fica a cargo do professor (que pode mudar a cada ano ou até em menos tempo na escola pública).

Antes da realização da pesquisa, notou-se que as crianças que em algum momento foram submetidas ao método combinado ou gestual, utilizavam-se basicamente dos gestos como forma de comunicação, o que praticamente impedia que viessem a ser escolhidas para compor o grupo de "oralistas", mesmo que no instante em que isto aconteceu estivessem sendo submetidas à educação no método oralista. Daí o cuidado de selecionar crianças que estivessem há pelo menos 2 anos consecutivos sendo educadas num mesmo método.

Os alunos selecionados para o grupo "oralista" foram aqueles cuja educação aconteceu de maneira segregada, ou seja, sem a presença de outros surdos. Desta forma, as crianças nele presentes não recorriam a gestos padronizados, mas somente a gestos espontâneos para dar apoio a sua fala, que muitas vezes torna-se ininteligível.

2.1.2 - PROVAS.

Provas operatórias.

Foram utilizadas as provas de conservação de líquido e massa, conservação de comprimento, inclusão de classes (frutas e animais), correspondência termo a termo e seriação de bastonetes. O conjunto das provas operatórias seguiu o modelo elaborado originalmente por Piaget e sua equipe com a adaptação ao meio brasileiro proposta por Orly Zucato Mantovani de Assis e Zélia Ramozzi Chiarottino (14). Em relação à prova da inclusão de classes, foi colocado no lugar das flores, animais familiares às crianças (patos e cavalos), pois as crianças não conheciam as diferentes espécies de flores contidas na prova original, o que comprometeria a sua categorização. Além das provas utilizadas por estas autoras, foram acrescentadas as provas de correspondência termo a termo e a de conservação de comprimento, propostas por Inhelder, por Bovet e Sinclair (15). Por considerar tais provas importantes, foram incorporadas à pesquisa, uma vez que seriam de fácil compreensão para os sujeitos pesquisados. Vale ressaltar que a importância delas deveu-se a fato de que pouco dependiam de argumentação oral das crianças.

(14) Conferir em MANTOVANI DE ASSIS, Orly. "Estudo sobre a relação entre a solicitação do meio e a formação da estrutura lógica no comportamento da criança". Campinas. FE/UNICAMP, 1977.
(15) INHELDER, B., BOVET, M. & SINCLAIR, H. "Aprendizagem e estruturas do conhecimento". São Paulo. Saraiva, 1977.

Durante a aplicação das primeiras provas, foi percebido que muitas crianças, apesar de terem os conceitos relacionados com o vocabulário empregado nas provas, não sabiam nomear algumas categorias. Essa nomeação era imprescindível para o andamento da pesquisa, ou seja, comprometia diretamente o resultado das provas aplicadas.

Desta forma, antes de iniciar a sua realização, tornou-se necessário verificar, com cada sujeito envolvido na pesquisa, se o vocabulário contido nas provas era deles conhecido. Quando não o era, realizou-se uma avaliação no sentido de detectar se o déficit se dava somente ao nível da nomeação, ou também da conceituação. Como resultado dessa avaliação preliminar, constatou-se que os problemas advinham de problemas na nomeação.

Na realidade, o surdo, por apresentar um sério comprometimento a nível de linguagem, muitas vezes deixa de conhecer o "nome" das coisas e o "nome" da categoria a que pertencem, apesar de procurar demonstrar que sabe categorizar de outras maneiras. Essa dificuldade relacionou-se basicamente com a prova de classificação, o que tornou necessária uma avaliação inicial.

Essa avaliação resumiu-se na apresentação de objetos de várias categorias e as crianças deveriam separá-los de acordo com um critério único: todos os elementos do conjunto precisavam ter uma característica comum para ficarem juntos, e isso foi devidamente explicado a cada uma das crianças. Somente depois de certificado que havia o conhecimento da nomeação é que se passou à aplicação das provas de classificação.

As provas foram aplicadas individualmente, e com cada criança tomou-se o cuidado de "personalizá-las", no intuito de facilitar a elas a compreensão de seu conteúdo, objetivos e respostas. Assim, usou-se

tanto a comunicação oral como a gestual tanto para comunicar as instruções em termos simples, como para demonstração de respostas, uma vez que o que se considerou importante na pesquisa foi a possibilidade da obtenção de respostas precisas e fidedignas.

A avaliação das provas fundamentou-se nos critérios estabelecidos por Inhelder, Bovet e Sinclair (16), sendo cada uma delas analisadas separadamente.

Material.

Foram aplicadas nas crianças de diferentes grupos as provas de conservação de líquido, de substância e conservação de comprimento. Também foram utilizadas as provas de seriação, de classificação (frutas e animais) e correspondência termo a termo.

- substância: duas bolas de plasticina.
- líquido: água e copos de diferentes tamanhos.
- comprimento: dois fio flexíveis de comprimentos diferentes.
- seriação: 10 bastonetes de madeira de diferentes tamanhos.
- classificação: conjunto de frutas de plástico e miniaturas de aninais.
- correspondência termo a termo: 10 fichas pretas e 10 fichas vermelhas.

Provas sobre a construção do real.

Foram utilizadas duas provas originalmente elaboradas por Adrián Dongo Montoya sobre a construção do real (17). Com estas provas

(16) idem, ibidem.
(17) MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. "Da possibilidade de intervenção visando a reconstrução da capacidade representativa de crianças marginalizadas: um estudo de epistemologia genética". Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 1988.

pretendeu-se avaliar a capacidade de organização representativa de situações e acontecimentos. As provas consistem em:

a) relato sobre um passeio realizado em duplas de crianças no Bosque Municipal da cidade de Marília. As duplas conheceram diversos ambientes significativos e, em alguns deles, foram propostas atividades. O relato aconteceu logo após as crianças terminarem o passeio. No relato, considerou-se toda forma de comunicação, desde que compreendida pelo pesquisador (gesto e/ou fala). Depois do relato, cada criança deveria fazer um desenho relacionado ao passeio. Em seguida, pediu-se que fizessem outros desenhos, desta vez orientados por uma numeração (de 1 ao 6), onde esperava-se que retratassem uma seqüência temporal de acontecimentos referentes à atividade. Esses fatos retratados, independentemente de quais fossem, precisariam seguir uma ordem temporal. Posteriormente aos desenhos, seis frases já estruturadas, escritas em tiras de papel, foram lidas e explicadas para as crianças. E importante frisar que antes de colocá-las em ordem, cada uma das frases foi interpretada para a criança, enfatizando ainda que se não conseguisse entender depois o que estava escrito, poderia novamente perguntar para o pesquisador. As crianças deveriam organizar as seis frases, estabelecendo uma seqüência temporal. Por fim, requereu-se das crianças uma produção escrita sobre o passeio, atividade esta que a maioria delas apresentou dificuldades em realizar.

b) Organização prática de uma casa a partir de repartições avulsas de madeira que simulavam os cômodos, e miniaturas de utensílios e móveis, que as crianças deveriam organizá-los (quantos cômodos a casa teria e quais utensílios gostariam que comportasse). Depois da organização prática, na ausência do modelo, pediu-se às crianças que

relatassem como realizaram a atividade, ou seja, quantos cômodos utilizaram, os motivos pelos quais determinaram os utensílios de cada cômodo, a seqüência temporal em que os cômodos foram organizados e se havia semelhança entre a casa organizada e a sua casa real. Depois desse relato, solicitou-se-lhes o desenho de uma casa parecida com a que fizera na atividade prática, realizado sem a presença do modelo.

Material.

- folha de papel sulfite.
- lápis de cor e preto.
- repartições de madeira de diferentes tamanhos que encaixadas formavam quadrados ou retângulos, servindo para simular os vários cômodos de uma casa.
- miniaturas de utensílios e móveis de plástico de uma casa.

2.2 - RESULTADOS:

2.2.1 - Das provas operatórias.

Dos sujeitos submetidos ao método oral.

- Na prova de conservação de líquido, 2 crianças (50%) não apresentaram a noção de conservação e 2 (50%) encontram-se no nível de transição.
- Na prova de conservação de massa, 3 crianças (75%) não apresentaram a noção de conservação e 1 encontra-se no nível de transição.

- Na prova de conservação de comprimento, 3 crianças (75%) estavam no nível de transição e 1 encontrava-se no nível operatório.

- Na prova de correspondência termo a termo, 3 crianças (75%) apresentaram argumentos pré-operatórios e 1 criança (25%) apresentou argumentos de nível de transição.

- Na prova de classificação de frutas, 3 crianças (75%) não apresentaram inclusão de classes e 1 (25%) encontrava-se no nível de transição. Este mesmo resultado, com os mesmos sujeitos, foi encontrado na prova de classificação de animais.

- Na prova de seriação de bastonetes, 2 crianças (50%) manifestaram comportamentos a nível pré-operatório, 2 crianças (50%) atingiram o nível de transição.

Os resultados individuais das provas operatórias desse grupo de sujeitos submetidos à educação oralista são os seguintes:

SUJEITOS	PROVAS OPERATORIAS														
	C. LIQ.			C. MAS.			C. COM.			C.T. T.			C. FR.			C. AN.			SER.		
	PO	T	OP	PO	T	OP	PO	T	OP	PO	T	OP	PO	T	OP	PO	T	OP	PO	T	OP
WIL	X			X			X			X			X			X			X		
CAR	X			X			X			X			X			X			X		
JUL		X		X			X			X			X			X				X	
PRI		X			X		X				X			X		X			X		

- CAR. apresentou 6 respostas (85%) com argumentos pré-operatórios nas provas de conservação de líquido, de massa de correspondência termo a termo, na classificação de animais e frutas e

na seriação. Na prova de seriação de bastonetes conseguiu fazer pequenas seriações com alguns bastonetes.

Apresentou 1 resposta (15%) com argumentos de transição nas provas de conservação de comprimento, onde o argumento utilizado pertence a segunda fase, ou seja, apareceram algumas respostas conservativas, mas incompletas e instáveis.

- PRI. apresentou 6 respostas (85%) com argumentos de transição nas provas de conservação de líquido e de massa, onde julgamentos de conservação e de não conservação foram apresentados alternadamente. Nas provas de correspondência termo a termo e classificação de frutas e animais também utilizou argumentos de transição, pois apresentou respostas instáveis com justificativas pouco explícitas. Na seriação conseguiu por tateamento, com correção posterior de erros, construir a série inteira de forma correta, mas na situação de tela obteve êxito parcial, o que indica ainda vincular-se a uma fase de transição.

Apresentou uma resposta (15%) com argumentos que podem ser considerados operatórios na prova de conservação de comprimento, onde utilizou-se do argumento de identidade, ou seja, sua justificativa foi de que para andar, a distância era a mesma, só que o fio estava dobrado, considerado ainda assim como o mais comprido.

- WIL. apresentou 6 respostas (85%) com argumentos pré-operatórios nas provas de conservação de líquido, de massa, correspondência termo a termo, de classificação de frutas e na prova de seriação, onde fez somente pequenas seriações com alguns dos bastonetes.

Apresentou apenas 1 resposta (15%) apresentou com argumentos de transição na prova de conservação de comprimento. Mas, esses argumentos referiram-se à primeira fase, ou seja, o julgamento só fora correto na

primeira situação, onde os fios coincidem suas extremidades. No entanto mesmo nessa situação hesitou para responder. Na segunda situação seu julgamento foi incorreto.

- JUL. apresentou 4 respostas (57%) com argumentos pré operatórios nas provas de conservação de massa, onde as respostas ainda apresentaram-se instáveis para cada transformação ocorrida, o mesmo acontecendo na prova de correspondência termo a termo, apesar de conseguir organizar a segunda coleção equivalente à primeira, que já estava organizada pelo aplicador. Contudo, em seus julgamentos a partir das modificações das peças manifestou dúvida para responder e por fim seus argumentos foram de não conservação. Esse tipo de argumento (pré operatório) também apareceu nas provas de classificação de frutas e animais, onde apesar de se verificar êxito para responder algumas perguntas, mas quando, lhe foi perguntado "se eu lhe der as frutas ou se eu lhe der os animais, o que sobra?" , JUL apresentou respostas incorretas, oscilando entre uma ou outra subclasse de determinada categoria.

Apresentou 3 respostas (43%) com argumentos de transição nas provas de conservação de líquido, na prova de conservação de comprimento, prova esta onde o argumento utilizado pertence à primeira fase, isto é, o julgamento fora correto apenas na primeira mas incorreto na segunda transformação. O mesmo aconteceu na prova de seriação, na qual por tateamento a criança conseguiu efetuar a seriação correta mas, na situação de tela, não conseguiu seriar os elementos corretamente.

Dos sujeitos submetidos ao método combinado (gestual).

- Na prova de conservação de líquido, 2 crianças (50%) não apresentaram noção de conservação, 1 criança (25%) encontrava-se no nível de transição operatório e 1 criança (25%) encontrava-se no nível operatório.

- Na prova de conservação de massa, 3 crianças (75%) não apresentaram noção de conservação e 1 (25%) mostrou-se conservante, encontrando-se no nível operatório.

- Na prova de conservação de comprimento, 3 crianças (75%) encontravam-se na fase de transição e 1 (25%) mostrou-se conservante encontrando-se no nível operatório.

- Na prova de correspondência termo a termo, 1 criança (25%) apresentaram argumentos pré-operatórios, 2 crianças (50%) encontravam-se no período de transição e 1 criança (25%) encontrava-se no período operatório.

- Na prova de classificação de frutas, 3 crianças (75%) não apresentaram inclusão de classes e apenas 1 (25%) encontrava-se no nível de transição.

- Idêntico resultado foi apresentado na prova de classificação de animais com os mesmos sujeitos.

- Na prova de seriação de bastonetes, 2 crianças (50%) manifestaram argumentos de nível pré-operatório e 2 crianças (50%) atingiu o nível de transição.

Os resultados individuais das provas operatórias desse grupo de sujeitos é o seguinte:

SUJEITOS	PROVAS OPERATORIAS													
	C. LIQ.			C.MAS.			C.COM.			C.T.T			C.FR.			C. N.			S.		
	PO	T	OP	PO	T	OP	PO	T	OP	PO	T	OP	PO	T	OP	PO	T	OP	PO	T	OP
CAM	X			X			X			X			X			X			X		
SI		X		X			X				X		X			X			X		
ELI			X			X			X			X			X			X			X
EME	X			X			X			X			X			X			X		

- CAM. apresentou 6 respostas (85%) com argumentos pré-operatórios nas provas de conservação de líquido e de massa. Nestas provas para cada uma das transformações, a criança apresentou julgamentos instáveis respondendo que ora uma ora outra quantidade era maior. Utilizou argumentos pré-operatório também nas provas de correspondência termo a termo, onde apesar de inicialmente constituir de forma correta a segunda coleção a partir da primeira, não conservou a quantidade nas outras transformações realizadas. O mesmo aconteceu nas provas de classificação de animais e frutas e na prova de seriação dos bastonetes, na qual realizou apenas pequenas seriações com alguns deles.

Apresentou apenas uma resposta (15%) com argumentos de transição na prova de conservação de comprimento. Os argumentos que usou aqui referiam-se à primeira fase da transição, onde o julgamento fora correto na primeira transformação, permanecendo incorreto na segunda.

- SI. apresentou 4 respostas (57%) com argumentos pré-operatórios nas provas de conservação de massas, classificação de frutas e animais

e na prova de seriação. Nesta última, realizou pequenas seriações utilizando-se para tanto de alguns bastonetes medindo-os de dois em dois.

Apresentou 3 respostas (43%) utilizando-se de argumentos de transição na prova de conservação de líquido, onde mostrou dúvida hesitando para responder. O mesmo aconteceu na prova de conservação de comprimento, na qual apresentou resposta conservativas, mas ainda incompletas e instáveis. Na prova de correspondência termo a termo, também apresentou argumentos de transição, isto é, apesar de resolver o problema de corresponder uma a uma das fichas, apresentou oscilações de julgamento durante cada situação demonstrando dúvidas e argumentos incompletos.

- ELI. apresentou 3 respostas (43%) com argumentos de transição nas provas de classificação de animais e de frutas, sendo observada certa hesitação por parte da criança e respostas instáveis, ora corretas, ora incorretas. O mesmo aconteceu na prova de seriação que foi realizada por tateamento, conseguindo efetuar corretamente a série inteira, mas não obtendo o mesmo resultado na situação de tela.

Apresentou 4 respostas (57%) com argumentos operatórios, sendo que nas provas de conservação de líquido, de massa, correspondência termo a termo e na conservação de comprimento os argumentos utilizados foram de identidade, ou seja, a criança considerou que os elementos conservariam a mesma quantidade ou o mesmo comprimento porque não se havia colocado ou retirado nada deles, devendo por isso permanecer como antes.

- EME. apresentou 4 respostas (57%) com argumentos pré-operatórios nas provas de conservação de massa e líquido, onde a cada transformação a criança mudou de opinião, a lembrança das quantidades iniciais não modificou de maneira alguma seu julgamento. O mesmo aconteceu na prova de classificação de animais e de frutas, onde foi incapaz de comparar o número de elementos de uma sub classe ao de uma classe mais abrangente, na qual estaria inclusa, fazendo assim comparação apenas entre as duas sub classes.

Apresentou 3 respostas (43%) com argumentos de transição na provas de conservação de comprimento, onde os argumentos utilizados pertencem à primeira fase da transição, pois foram corretos só na primeira transformação e incorretos na segunda. Isso também aconteceu na prova de seriação, na qual construiu a série corretamente utilizando todos os bastões e na prova de intercalação, o fez comparando os bastões dois a dois tendo êxito apenas parcial. Não conseguiu realizar a prova com tela. Na prova de correspondência termo a termo, também apresentou argumentos de transição, pois mostrou comportamento conservativo em uma situação mas não em outra, demonstrando oscilação de julgamento e argumentos por vezes incompletos.

2.2.2 - Das provas sobre a construção do real.

De acordo com os dados da organização representativa, torna-se possível agrupar as respostas obtidas em três diferentes níveis:

I - Crianças que apresentaram uma organização representativa fragmentada onde aparecem em seus desenhos e relatos elementos e fatos

isolados, descontextualizados, sem qualquer indício de seqüência espaço-temporal (nível pré operatório).

II - Crianças que apresentaram um início de organização dos fatos e situações vivenciadas com uma tentativa de seguir uma ordem espaço-temporal, e seus desenhos começavam a manifestar indícios de contextualização (nível de transição).

III - Crianças que apresentaram organização representativa das situações experimentadas respeitando uma seqüência temporal nos desenhos e nos relatos, apresentado ainda desenhos contextualizados e vinculados com a atividade prática vivenciada (nível operatório).

Dos sujeitos submetidos ao método oral:

Respostas apresentadas pelo grupo de alunos submetidos à metodologia oralista:

- Na prova da construção do real relativa à atividade de representação de uma casa, 1 criança (25%) apresentou argumentos de primeiro nível (pré operatório), 2 crianças (50%) apresentaram argumentos de segundo nível (transição) e 1 criança (25%) apresentou argumentos de terceiro nível (operatórios).

- Na prova de construção do real relativa ao passeio no bosque, 1 criança (25%) apresentou respostas de primeiro nível (pré operatório) e 3 crianças (75%) apresentaram argumentos de segundo nível (transição).

Os resultados individuais podem ser vistos no quadro abaixo, onde a letra "C" refere-se à atividade de representação de uma casa e "B" refere-se à atividade de representação de um passeio pelo bosque.

METODO ORAL						
SUJEITOS	1o NIVEL		2o NIVEL		3o NIVEL	
	C	B	C	B	C	B
CAR			X	X		
PRI				X	X	
WIL	X	X				
JUL			X	X		

PRIMEIRO NIVEL:

- WIL. (8,3) - A organização prática da casa foi realizada colocando-se vários utensílios ao mesmo tempo, sendo os cômodos determinados somente depois do término da atividade prática. Ao final, WIL. organizou cinco cômodos, separando os utensílios pela sua funcionalidade. De maneira aproximada, organizou os cômodos e os móveis conforme a disposição em que se encontram na sua casa real, mas conseguiu reproduzi-la plenamente.

O relato que fez de sua organização prática (feita sem a presença do modelo da atividade) não correspondeu áquilo que realizou, ou seja, WIL não conseguiu falar a seqüência temporal que tinha utilizado para organizar os cômodos na atividade prática e não tinha certeza sobre o número de cômodos organizados. Além disso, apesar de atribuir a funcionalidade adequada sobre cada cômodo lembrado, só soube descrever alguns dos utensílios utilizados.

O desenho que a criança apresentou em nada se assemelhava com sua atividade prática. Os utensílios foram desenhados soltos ao redor da

casa mas um início de organização já pode ser percebido, pois apesar de estarem completamente isolados da casa, WIL os dispôs de maneira a formarem blocos que seguiam uma categoria determinada por ele. Por exemplo: móveis da sala, móveis do quarto, da cozinha.

Não houve marco divisor entre as figuras, não existindo também uma determinação explícita sobre onde começava e onde terminava cada cômodo ou qual a parte da casa ocupada por cada um deles. Outro fator relevante é que alguns elementos utilizados na atividade prática não apareceram no desenho. Conclui-se assim que WIL ainda não emprega critérios de organização representativa propriamente dito. Até mesmo o critério de funcionalidade, demonstrado na atividade prática, é desrespeitado na sua atividade representativa (desenho), aparecendo ali apenas alguns indícios dessa organização.

A respeito do passeio no bosque, seu relato foi bastante restrito. Quando perguntado sobre como foi o passeio e o que mais gostou nele, falou apenas alguns nomes de animais, mas não mostrou uma seqüência temporal ordenada dos acontecimentos. Usou basicamente a fala para se comunicar e quando não era compreendida, a criança utilizou-se de gestos imitativos (de animais principalmente).

Em seu desenho espontâneo, apresentou figuras soltas de animais, completamente isoladas de contexto.

No desenho dirigido, onde lhe foi proposto desenhar acontecimentos ou fatos seguindo uma ordem espaço-temporal, também desenhou animais soltos em cada quadro sem qualquer tentativa aparente de demonstrar seqüência de acontecimentos. WIL preocupou-se em nomear os animais.

O mesmo ocorreu em relação à seqüência temporal escrita que lhe foi apresentada e explicada uma a uma. Ordenou-as sem respeitar a

seqüência temporal dos fatos que tinham acabado de acontecer, apesar de já ter demonstrado uma tentativa de compreensão dos fatos através da escrita. Na produção escrita espontânea apresentou justaposição de frases sem qualquer encadeamento de idéias.

SEGUNDO NIVEL:

- CAR. (9,11) Num primeiro momento organizou a casa de maneira aleatória, mas logo começou a determinar um critério de funcionalidade para colocar os diversos utensílios nos cômodos. Houve uma tentativa de organizar os cômodos conforme estavam dispostos em sua casa real, mas alguns utensílios não foram colocados.

Em seu relato, CAR. atribuiu a cada cômodo uma função. Não relatou a seqüência temporal correspondente à organização dos cômodos na atividade prática. Alguns utensílios utilizados também não constaram no relato. Em relação ao número de cômodos da casa, CAR. soube dizer quantos e quais eram.

O desenho que fez apresentou os diversos cômodos correspondentes à atividade prática, só que de forma isolada. Cada cômodo foi demonstrado separadamente do restante da casa, num espaço delimitado com seus respectivos utensílios. CAR preocupou-se em nomear cada um dos cômodos organizados.

O espaço físico ocupado diferiu completamente de sua atividade prática. Pareceu que na realidade CAR, apesar de ser orientada para retratar no desenho sua atividade prática, não preocupou-se tanto com isso. Alguns utensílios organizados na atividade prática não apareceram no desenho.

Quanto ao passeio no bosque, CAR. fez um relato espontâneo com muitos elementos, mas apresentados de forma solta, sem qualquer encadeamento de idéias. Com a orientação dada pelas perguntas, CAR. manifestou um início de organização representativa, fazendo um outro relato que, mesmo um tanto confuso, mostrou uma seqüência temporal dos animais que foram vistos.

Os seus desenhos indicaram que CAR. encontrava-se no início da fase de transição ou segundo nível. No primeiro desenho que fez sem qualquer orientação, CAR. desenhou cinco animais que viu no passeio, que separou por quadrados e fora de qualquer contexto, completamente isolados uns dos outros, mas preocupou-se em nomear cada um deles.

No segundo desenho, CAR. fez questão de permanecer sob orientação durante todo o tempo da atividade, preocupada em desenvolvê-la corretamente. A cada desenho que fazia exigia apreciação. Nesse sentido, é preciso entender que, apesar dos desenhos apresentados conterem razoável nível de organização representativa, isso não significa que fosse resultado de uma atividade completamente isenta de interferência externa. Os desenhos ainda apresentaram-se soltos em cada quadro e permaneceu a preocupação com a escrita dos elementos da atividade.

Em relação a atividade em que deveria colocar as frases em ordem temporal, CAR. apresentou um início de organização, uma vez que apenas uma frase foi colocada em local que prejudicou a seqüência correta dos fatos.

O mesmo pode ser contatado a respeito da escrita espontânea. CAR. escreveu frases justapostas, embora apontando para um texto

propriamente dito, dado que houve uma sequenciação lógica temporal nas idéias apesar dos graves erros de concordância e gramática.

- JUL. (10,3) Teve um bom desempenho na atividade de organização pratica da casa, colocando os utensílios nos devidos cômodos de forma concomitante. Todos os cômodos foram organizados ao mesmo tempo. JUL. selecionou e separou os utensílios pela sua funcionalidade.

O relato apresentado na ausência do modelo também foi satisfatório. Apesar de não conseguir apresentar a seqüência temporal equivalente dos cômodos que organizou, JUL relatou quantos e quais cômodos haviam na casa. Da mesma forma relatou os utensílios colocados em cada dependência, esquecendo-se de alguns deles. Tentou organizar a casa de maneira semelhante ao lugar onde morava, restringindo-se a reproduzir o número de cômodos e não à sua disposição espacial.

No desenho, JUL. apresentou os cinco cômodos construídos na atividade prática com os devidos utensílios, mas a organização do espaço físico do desenho foi diferente. Desenhou a maioria dos utensílios, embora contornados por um traçado grosseiro, apresentando poucos detalhes.

Quanto ao passeio no bosque, o relato espontâneo feito por JUL. mostrou poucos elementos, mas deixou perceber um início de organização mental. Falou de poucos animais e de alguns fatos significativos seguindo uma certa ordem temporal. Quando perguntada, JUL. quase sempre respondeu "Eu não sei". Somente depois de muita insistência é que começou a falar mais sobre as coisas que viu, e aí tornou possível perceber indicativos de organização mental, mesmo tendo dificuldade em relatar os fatos de maneira organizada.

No desenho espontâneo sobre o passeio no bosque, JUL. mostrou uma tentativa de contextualização: ela desenhou animais dentro de suas respectivas gaiolas e com alguns elementos que pertenciam a essa realidade. Desenhou galhos, casinhas, vasilhas de comida, etc.

Já no desenho orientado para seguir uma seqüência temporal (6 espaços), JUL. apresentou figuras mais soltas e isoladas, apesar de apresentarem um início de organização a nível representativo.

Quanto a atividade em que a criança deveria colocar as frases escritas em ordem, suas tentativas não tiveram bons resultados. A forma como organizou as frases não expressava a relação com qualquer seqüência temporal, exceto a primeira delas.

Na atividade da escrita espontânea sobre o passeio, escreveu palavras justapostas m forma de frase, onde mostrou uma tentativa de encadeamento de idéias, mesmo considerando os graves erros de estruturação frasal a nível gramatical e de ortografia. Esboçou uma produção textual, ainda que empregando poucos recursos e palavras repetidas.

- PRI. (11,0) E uma criança que encontrava-se na realidade no final do nível de transição (segundo nível) e início do operatório (terceiro nível). Em relação ao passeio no bosque, a despeito de demonstrar através de suas atividades que ainda estava na fase de transição, naquele momento já empregava argumentos que podem ser considerados operatórios (terceiro nível). E por esse motivo que PRI na atividade do passeio aparece como pertencendo ao segundo nível e na atividade da representação da casa estando no terceiro nível.

Seu relato a respeito do passeio no bosque mostrou que PRI precisa de orientação, uma vez que espontaneamente limitou-se ao relato de nomes de animais completamente fragmentados, mantendo-se longe de qualquer tentativa de narrar uma seqüência de acontecimentos. Quando orientada através de perguntas soube, mesmo continuando a usar palavras soltas, relatar uma seqüência temporal conforme o passeio que realizou.

No desenho espontâneo, PRI utilizou-se de figuras soltas separadas por traçados, mas onde já se podia perceber sinais de contextualização em algumas das cenas (macacos em galhos, carros com pessoas). Mostrou-se preocupada em nomear todos os animais e lugares. Muitos animais foram desenhados.

Sobre seu desenho dirigido, PRI compreendeu bem a atividade e desenhou cenas numa seqüência temporal correta, apesar de vários fatos significativos não terem sido retratados. Todos os desenhos do passeio apresentavam um começo de contextualização.

Quanto a seqüência escrita que lhe foi apresentada, PRI não conseguiu colocá-la em ordem. Foi possível identificar uma ou outra tentativa de agrupar fatos próximos que se relacionavam (de dois em dois). Mas de maneira geral ela não conseguiu organizar o todo, as seis frases já escritas de forma seqüencial.

Sua escrita espontânea sobre o passeio também procurou retratar uma seqüência de acontecimentos. No entanto, devido às dificuldades no domínio da gramática e ortografia, o texto que produziu ficou muito prejudicado. Houve nele um esboço de texto propriamente dito, apesar de apresentar muitas dificuldades.

TERCEIRO NIVEL:

- PRI (11,0) Em relação a atividade da casa, PRI apresentou uma organização prática sistemática, podendo ser considerada de terceiro nível (operatório). Foi colocando os utensílios nos vários cômodos, que haviam sido por ela já previamente determinados (cinco cômodos). Separou os utensílios pela sua funcionalidade e aproximou-se bastante da divisão de cômodos existente em sua casa real (organização física).

Seu relato apresentou o número de cômodos que havia organizado, com a seqüência de organização quase que totalmente correspondente. Relatou todos os utensílios empregados na atividade prática, distinguindo a funcionalidade de cada um deles.

O desenho que fez aproximou-se muito da forma como organizou os cômodos na atividade prática, tanto no que se refere a quantidade de dependências, como ao espaço físico ocupado. Desenhou todos os utensílios empregados, acrescentando outros que existiam na sua atividade real. Vale lembrar que seu desenho foi feito respeitando as dimensões de cada cômodo na atividade prática, servindo-se para tanto de um traçado muito detalhado e significativo.

Dos sujeitos submetidos ao método combinado.

As respostas individuais nas provas de construção do real foram:

- Na prova da construção do real relativa à atividade de representação de uma casa, uma criança (25%) apresentou argumentos de primeiro nível (pré operatório), 2 crianças (50%) apresentaram argumentos de segundo nível (transição) e uma criança (25%) apresentou argumentos de terceiro nível (operatório).

- Na prova da construção do real relativa ao passeio no bosque, 2 crianças (50%) apresentaram respostas pré operatórias, uma criança (25%) apresentou argumentos de segundo nível (transição) e uma criança apresentou argumentos do terceiro nível (operatório).

De acordo com o quadro, as respostas individuais das crianças educadas no método combinado (gestual) foram:

METODO COMBINADO						
SUJEITOS	1º NIVEL		2º NIVEL		3º NIVEL	
	C	B	C	B	C	B
CAM	X	X				
SI		X	X			
ELI					X	X
EME			X	X		

PRIMEIRO NIVEL:

CAM (8,11) - A organização prática da casa inicialmente foi realizada de maneira aleatória, sendo todos os utensílios colocados num mesmo cômodo. Só depois é que CAM percebeu que poderia ocupar outros espaços e, por ensaio e erro, estabeleceu quatro cômodos na casa, conforme sua funcionalidade: uma cozinha, um banheiro, uma sala e um quarto. Foi a partir da ação que pode organizar os cômodos convenientemente.

Houve uma tentativa de organização prática semelhante ao lugar onde mora, mas tal preocupação dissipou-se no decorrer da atividade.

No relato sobre sua atividade prática, CAM restringiu-se a indicar o número de cômodos que tinha organizado. Não conseguiu relatar a seqüência temporal empregada na organização dos cômodos, relatando também poucos utensílios que colocara em cada um deles, e por vezes o fez de forma incorreta. Quando perguntada sobre o que havia colocado na cozinha, respondia "sofá" ou qualquer outro elemento que muitas vezes na sua atividade prática não pertencia a este cômodo.

No seu desenho não refletiu aquilo que organizou na ação prática. Apesar de colocar todos os utensílios dentro da casa, não tornou possível estabelecer uma separação entre os diferentes ambientes. Alguns elementos a mais foram desenhados (camas) e outros sequer apareceram quando comparados à atividade prática. Percebeu-se um início de organização quando CAM aproximou elementos pertencentes a um mesmo cômodo em seu desenho.

Não houve a preocupação de ampliar o espaço pra facilitar o desenho dos diversos utensílios. Dessa forma, existiu uma desproporção entre o tamanho da folha de papel cedida para a atividade e o espaço usado por CAM para o desenho proposto antecipadamente.

A respeito do passeio do bosque, seu relato foi fragmentado. CAM falou o nome de vários animais que havia visto e de outros que não estavam presentes no passeio. A seqüência temporal apresentada indicou a presença de alguns animais significativos para ela, podendo existir aí um sinal de organização temporal, apesar de CAM omitir vários fatos em seu relato.

O desenho espontâneo que fez mostrou figuras dentro de um certo contexto, mas os elementos mais significativos para CAM em seu relato

(animais) apareceram de forma muito dispersa fora de um contexto maior. Ela limitou-se a desenhar lugares sem a presença de animais ou pessoas.

Já no desenho dirigido, onde lhe foi proposto que deveria apresentar os acontecimentos seguindo uma ordem espaço temporal, CAM desenhou lugares e situações isoladas sem qualquer preocupação seqüencial. Cada quadro tinha uma situação distinta, sem qualquer relação entre eles.

O mesmo ocorreu em relação à seqüência escrita apresentada. CAM não conseguiu colocar os acontecimentos descritos em frases e explicados anteriormente numa seqüência correspondente. Na atividade escrita, onde deveria produzir um texto, escreve apenas a palavra "pata". Outras palavras não expressavam significado inteligível ao pesquisador. Não houve qualquer tentativa de formalizar um texto escrito propriamente dito.

SEGUNDO NIVEL:

- SI. (9,8) Começou organizando a casa por ensaio e erro e só depois organizou sistematicamente os cômodos e os utensílios de cada um deles, selecionando-os por funcionalidade. Não demonstrou a preocupação de reproduzir sua casa real na atividade prática.

Em seu relato, SI. indicou quantos e quais cômodos havia organizado na atividade prática. Relatou a maioria dos utensílios empregados, mas alguns importantes não foram lembrados. Acrescentou utensílios que existem em sua casa real e que não se encontravam presentes na atividade prática.

A seqüência temporal em que os cômodos foram organizados não foi relatada de maneira correspondente, apesar de SI. relatar o nome de todos os cômodos da casa.

Seu desenho apresentou a maioria dos utensílios empregados na atividade prática, embora não tenha lembrado de alguns deles que são significativos.

SI. desenhou uma casa nos moldes tradicionais e condicionou os cômodos nela. Mesmo percebendo que havia uma certa divisão dos elementos da casa que caracterizavam as diferentes dependências, não existiam fronteiras visíveis entre os cômodos. Os utensílios ficaram quase que soltos no espaço, estando aproximados conforme sua categoria (cozinha, quarto, sala, banheiro).

Em relação ao espaço físico, o desenho que fez em nada se assemelha à atividade prática desenvolvida. SI. foi arrumando os espaço que tinha de acordo com a sua necessidade imediata. Os desenhos apresentaram poucos detalhes com um traçado simples. Isso indica que SI, a despeito de encontrar-se no nível intermediário naquele momento, ainda mantinha resquícios do nível pré-operatório, precisando aperfeiçoar muito sua representação mental.

Sobre o passeio no bosque, o relato de SI, mesmo contendo vários elementos significativos, não apresentou qualquer seqüência temporal. Ainda que com a ajuda de perguntas a pretexto de orientação seqüencial de seu relato, SI. não conseguiu fazê-lo, apontando apenas elementos isoladamente.

Em seu desenho espontâneo, mostrou figuras contextualizadas. Várias situações significativas foram apresentadas dentro de um todo, ao contrário do desenho de animais que foram poucos (apenas 4). Vale

ressaltar que apesar de poucos, apareceram contextualizados em diferentes situações.

O mesmo ocorreu em seu desenho dirigido na tentativa de seguir uma ordem temporal. SI desenhou as várias situações respeitando uma seqüência temporal na maioria das cenas, apresentando aí um indício de contextualização. Ou seja, já havia a presença de elementos secundários que contribuem para a compreensão em si. O traçado que envolvia os desenhos era simples, sem muitos detalhes, mas significativo.

SI não conseguiu organizar as frases de forma seqüencial, correspondentemente aos fatos e situações, embora mostrasse sinais de organização mental também nessa atividade, uma vez que somente conseguiu organizar as frases de duas em duas e não todas ao mesmo tempo.

Em relação a escrita, SI escreveu o nome de lugares e animais, mas não conseguiu uma única tentativa de elaboração frasal. As palavras soltas não representaram nenhuma seqüência. Talvez porque SI não tivesse esta preocupação, limitando suas tentativas a escrita de algumas palavras que conhecia e que se relacionavam com o passeio. Ainda não estava completamente alfabetizado, faltando-lhe por isso recursos para a a escrita.

- EME (9,5) Começou organizando a casa por ensaio e erro, não antecipando quantos cômodos a casa teria. Na atividade prática em si é que foi determinando o número de dependências e quais os utensílios iria empregar.

Colocou concomitantemente os diferentes utensílios nos vários cômodos sem demonstrar uma escolha antecipada de elementos. Todos os

utensílios que estavam a sua disposição foram colocados nos cômodos e divisão entre eles foi feita respeitando o critério de funcionalidade. EME não organizou o modelo conforme sua casa real.

Em seu relato, EME indicou o número de cômodos que havia organizado e a ordem correta da organização (do primeiro ao quarto cômodo). Deixou de relatar muitos utensílios que empregou na atividade prática. Os que foram lembrados, porém, relacionavam-se com o cômodo que tinha indicado.

O desenho feito por EME pouco se assemelhou ao modelo construído na atividade prática. Somente os cômodos eram os mesmos, mas com uma nova determinação de espaço físico. EME desenhou uma casa tradicional e depois tentou colocar dentro do espaço disponível todos os utensílios que lembrou. Houve uma divisão entre as dependências, mas estas não comportaram todos os utensílios significativos presentes em sua atividade prática. O desenho que fez apresentou um traçado bem simples sem muitos detalhes.

Quanto ao passeio no bosque, EME mostrou um relato fragmentado com palavras soltas que não se articulavam no sentido de determinar uma seqüência temporal das atividades vivenciadas ou fatos vistos. Por duas vezes mencionou animais inexistentes no bosque. Corrigido, falou o nome de outros. Apresentou certa dificuldade em compreender a atividade proposta, exigindo que esta lhe fosse explicada e exemplificada por várias vezes.

Em seu desenho espontâneo sobre o passeio, EME limitou-se a desenhar basicamente três situações (lugares) com seus respectivos animais. Apesar de tal limitação, tornou-se nítida a tentativa de EME estar iniciando a representação mental de forma organizada, dado que

houve indícios de contextualização significativos, não existindo figura alguma completamente solta. Desenhou um lago com jacaré, um cercado com pato, tartaruga e porco com várias árvores, sendo que em uma delas havia um macaco.

Sobre o desenho dirigido, EME desenhou as cenas de forma muito simples e pouco detalhadas, com traçados grosseiros na maioria das cenas. Somente algumas delas correspondiam a uma seqüência temporal correta. Analisando-se as seis cenas de forma global, percebeu-se que os desenhos de EME não retrataram a ordem temporal na maneira como o passeio aconteceu.

Na atividade em que deveria colocar seis frases em ordem temporal, EME também não obteve bons resultados. Somente a primeira frase correspondia ao início da seqüência, sendo que as outras em nada se relacionavam.

O mesmo aconteceu na produção escrita. Na verdade EME escreveu apenas 3 palavras que sabia e que casualmente relacionavam-se com o passeio, dado que pareceu não pretender organizar qualquer seqüência (arara, pato, macaco).

TERCEIRO NIVEL:

- ELI (10,5) Começou organizando sistematicamente os cômodos que iria precisar. Depois, já tendo previamente determinado a função de cada um deles, foi posicionando seus respectivos utensílios, de acordo com o que havia em sua casa.

O relato por ela feito retratou o número de cômodos, quais eram e que tipo de utensílios pertencia a cada um, conforme aconteceu na atividade prática. Alguns utensílios foram esquecidos, mas a seqüência

temporal correspondeu a maneira pela qual os cômodos foram organizados na prática.

ELI também reproduziu em seu desenho a organização dos cômodos exatamente como fez na prática, que por sua vez representava sua casa real. Todos os elementos da atividade prática foram lembrados no desenho de maneira precisa e detalhada. O espaço também foi bem aproveitado, sendo que o tamanho dos cômodos não correspondeu plenamente à sua casa real.

O relato sobre o passeio foi satisfatório. ELI compreendeu com facilidade a proposta e tentou expressar-se seguindo a ordem dos acontecimentos. Alguns fatos foram relatados de forma invertida, mas no geral procurou indicar uma seqüência temporal daquilo que fora vivenciado no passeio. Relatou o nome de vários animais e lembrou da maioria das situações.

Seu desenho espontâneo atestou que ELI era uma criança que realmente estava na fase operatória. Apresentou um desenho rico em que todos os animais apareciam numa situação de contexto. Vários cercados foram desenhados conforme a realidade experimentada, onde outras situações aconteciam simultaneamente (macaco na árvore, carro chegando). O espaço ocupado na folha foi global e distribuído conforme suas dimensões.

Em seu desenho dirigido ELI mostrou também as diferentes cenas, todas colocadas dentro de situações-contexto e seguindo uma seqüência temporal de acontecimentos correspondente ao passeio realizado. Nele apresentou um grande número de elementos, dando a entender claramente aquilo que lhe foi mais significativo na atividade, dado que retratou tudo preocupando-se com a fidelidade, com muitos detalhes.

Quanto a atividade de ordenar a seqüência escrita, ELI colocou apenas uma frase de forma incorreta, mas tanto esse erro como a pobre produção textual talvez devam ser atribuídos às limitações relacionadas à sua alfabetização, ou seja, ao fato de ELI poderia não estar acostumada a produzir textos ou narrá-los.

ELI demonstrou a dificuldade que tinha em escrever algo espontaneamente sobre o passeio. Da mesma forma, percebeu-se que ela compreendeu a proposta da atividade, e buscando um encadeamento de idéias tentou produzir um texto seguindo uma ordem temporal mas, por falta de recursos para escrever, apresentou um texto pobre com graves problemas de estruturação frasal e gramática.

2.3 - Considerações sobre os resultados.

2.3.1 - Das provas operatórias.

METODO COMBINADO	PORCENTAGEM DE RESPOSTAS FRENTE AS PROVAS OPERATORIAS		
PROVAS	NIVEIS		
	PRE-OPERATORIO	TRANSIÇÃO	OPERATORIO
Conserv. Liquido	50,0	25,0	25,0
Conserv. Massa	75,0	----	25,0
Conserv. Comprimento	----	75,0	25,0
Corresp. termo a termo	25,0	50,0	25,0
Classif. de frutas	75,0	25,0	----
Classif. de animais	75,0	25,0	----
Seriação	50,0	50,0	----
TOTAL DE RESPOSTAS	50,0	35,71	14,28

METODO ORAL	PORCENTAGEM DE RESPOSTAS FRENTE AS PROVAS OPERATORIAS		
PROVAS	NIVEIS		
	PRE -OPERATORIO	TRANSIÇÃO	OPERATORIO
Conserv. líquido	50.0	50.0	----
Conserv. Massa	75,0	25.0	----
Conserv. Comprimento	----	75,0	25,0
Corresp. Termo a Termo	75,0	25,0	----
Classif. de frutas	75,0	25,0	----
Classif. de animais	75,0	25,0	----
Seriação	50,0	50,0	----
TOTAL DE RESPOSTAS	57,14	39,28	3,57

A partir dos resultados das provas operatórias aplicadas, é possível verificar provisoriamente que, em geral, a maioria absoluta das crianças, independentemente do grupo a que pertenciam (oralista ou gestualista), apresentaram defasagem em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que na faixa etária em se encontravam, todos deveriam já estar no estágio operatório.

Observou-se que quando as provas foram aplicadas as crianças dos dois grupos ainda não faziam coordenações entre as ações de forma reversível, que é a capacidade que caracteriza propriamente o raciocínio operatório.

Não existiram diferenças significativas entre o grupo educado no método oral e o grupo educado no método combinado. Observa-se que nos dois grupos a porcentagem de respostas operatórias foi muito pequena,

sendo que a grande concentração de respostas fica em torno do nível pré operatório e, em menor número, de transição. Parece que, até aqui, o método de ensino não se constitui numa variável determinante para o desenvolvimento cognitivo.

Com base nas provas aplicadas, constatou-se que a idade é um fator relevante, pois nos dois grupos os níveis de respostas foram evoluindo para o nível de transição e, em raros casos, para o nível operatório, na medida em que se avançava a idade das crianças.

As diferenças entre as crianças submetidas ao método oralista e aquelas educadas no método combinado (gestual) aparentemente aconteceram então em âmbitos mais específicos. Uma primeira distinção pode ser feita no sentido de que apareceram mais argumentos pré operatórios nas crianças educadas no método oral do que nas crianças submetidas ao método combinado, não sendo essa porém uma diferença que possa ser considerada significativa (aproximadamente 7%).

Foi notado nas respostas classificadas como pertencentes ao estágio de transição, a existência menor ainda em favor das crianças educadas no método oral (aproximadamente 3%).

Em relação à análise de cada uma das provas operatórias, as diferenças mais significativas entre os argumentos utilizados pelos dois grupos podem ser notadas apenas na prova de correspondência termo a termo, onde o grupo "oralista" demonstrou 75% de respostas pré operatórias, diversamente do outro grupo que apresentou apenas 25% desse tipo de argumento.

Uma provável explicação para a aparente discrepância dos resultados em favor das crianças do grupo do método combinado, na prova de correspondência termo a termo, pode ser atribuída ao fato de

que esta prova favorece o apoio na percepção concreta, o que facilita a constatação da conservação da quantidade. Nesta prova, o sujeito pode contar, ou seja, constatar empiricamente.

No caso das outras provas, não se constatou diferenças significativas entre os grupos m relação às suas respostas.

Nas provas de conservação (líquidos, substância e comprimento), as crianças em geral apresentaram um pensamento intuitivo, preso às percepções, não manifestando condições de retornar à situação inicial. Em relação a prova de seriação, as respostas obtidas levaram às mesmas constatações, pois a maioria das crianças dos dois grupos não demonstraram qualquer indício de organização operatória.

Quanto às provas de classificação, notou-se que as crianças não conseguiram destacar as partes do todo e nem o todo das partes, sendo influenciados ainda, demasiadamente, pelo raciocínio perceptivo, resultante talvez da dificuldade de descentração dos sujeitos.

Assim, conforme as respostas apresentadas, a maioria das crianças ainda encontrava-se no período intuitivo, apesar de duas delas terem demonstrado em suas respostas indícios de respostas operatórias. Esses poucos casos, no entanto, nesse contexto são consideradas exceções, aparentemente não podendo ser relacionados com o método usado na sua educação. Dentre os dois sujeitos que apresentaram algum tipo de resposta operatória, um deles pertencia ao grupo dos "oralistas" e outro ao dos "gestualistas".

Na tentativa de melhor compreender os motivos responsáveis que poderiam influenciar diferentemente das demais crianças o desenvolvimento de seu pensamento operatório, pode-se considerar para tanto outros fatores que não somente a educação recebida na escola, mas

também o cotidiano global das crianças e a natureza das relações que estabelecem na família, com os amigos, etc.

Conclui-se com isso que, da maneira como os métodos vem sendo tratados, não se encontra um método melhor ou "superior" ao outro na educação dos surdos, que seja mais ou menos favorecedor do desenvolvimento cognitivo de crianças deficientes auditivas, pelo menos no ambiente tratado nesta pesquisa. Neste caso, a questão metodológica do ensino pode até ser determinante em alguns aspectos para que se realize o desenvolvimento do pensamento dos surdos, mas não da maneira como vem sendo geralmente realizada pelos defensores de ambas as metodologias aqui abordadas.

Parece que os métodos de ensino não estão interferindo naquilo que realmente podem. Estão assim deixando de contribuir, pois não estão dando relevância àquilo que realmente pode ser considerado necessário para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Cabe questionar se estes métodos estão propondo aos sujeitos surdos condições efetivas de trocas simbólicas.

2.3.2 - Das provas sobre a construção do real.

METODO ORAL			
ATIVIDADES	1oNIVEL	2o NIVEL	3o NIVEL
BOSQUE	25%	75%	----
CASA	25%	50%	25%
TOTAL	25%	62,5%	12,5%

METODO COMBINADO			
ATIVIDADES	1º NIVEL	2º NIVEL	3º NIVEL
BOSQUE	50%	25%	25%
CASA	25%	50%	25%
TOTAL	37,5%	37,5%	25%

Numa primeira análise comparativa dos grupos educados no método oral e método combinado, é possível verificar a respeito do nível de representação dos sujeitos até aqui, que mais uma vez não se encontram diferenças significativas entre os sujeitos educados em uma ou outra metodologia.

As respostas obtidas da maioria dos sujeitos de ambos os grupos permitiu localizá-los no estágio pré operatório ou de transição, demonstrando assim um nível de representação simbólica aquém de suas possibilidades.

Nas provas aplicadas as diferenças entre os grupos foram pequenas. Em relação à atividade da casa, verificou-se que ambos os grupos apresentaram os mesmos resultados, ou seja, bom rendimento na organização prática e dificuldades na representação. Quanto ao relato e ao desenho na ausência do modelo, notou-se que, embora alguns naquele momento já apresentassem indícios de organização representativa seguindo certa ordem espaço temporal, havia crianças que apresentavam desenhos descontextualizados com elementos descoordenados, que sequer lembravam a organização prática da casa, exibindo um relato pobre,

empregando termos curtos e globais como "não sei", "acho que sim", "porque não", etc.

Em relação à atividade de construção do real a partir de um passeio no bosque, observou-se a existência de uma pequena vantagem no desempenho das crianças submetidas ao método oral. O número de respostas consideradas de transição foi maior em relação às obtidas das crianças "gestualistas".

Mas é preciso salientar que os dois grupos mostraram sérias dificuldades para relatar o passeio seguindo uma seqüência temporal. Com exceção da criança ELI (grupo "gestualista"), todos os outros precisaram de muitas perguntas e orientação para manifestarem suas idéias e, quando o faziam, oralmente ou através de gestos, não seguiam a ordem correta dos fatos vividos no passeio, expressando-se aqui também com termos curtos e isolados como: "vi pavão, quadra, cheiro bom, jabuti, água suja".

A princípio as crianças estranharam demasiadamente a proposta da atividade sobre a narração seqüencial do passeio, tendo necessidade de muita explicação para que compreendessem-na, o que leva a suspeitar não estarem elas familiarizadas a atividades de narrativa de fatos ou acontecimentos em seu cotidiano.

Sobre o desenho espontâneo do passeio, a maioria das crianças do grupo gestual desempenhou melhor a tarefa, realizando desenhos mais ricos em detalhes e mais contextualizados. Já a maior parte das crianças do grupo oralista apresentou certa dificuldade em se expressar através de desenhos, preocupando-se mais em escrever o nome daquilo que desenhavam isoladamente, fora de um contexto.

As crianças de ambos os grupos também tiveram grande dificuldade em realizar a atividade do desenho dirigido, onde deveriam desenhar seguindo uma seqüência de acontecimentos em seis espaços pré estabelecidos. E interessante notar que as crianças dos dois grupos apresentaram as mesmas dificuldades encontradas na atividade do relato, dado que as duas atividades exigiram delas a demonstração de uma capacidade de representação mental aparentemente pouco desenvolvida (seqüência temporal dos fatos). As crianças que demonstraram comportamento diferente deste são as duas que vinham já apresentando resultados discrepantes em várias outras atividades (uma criança do grupo oral e outra do gestual).

Nas atividades relacionadas com a escrita e a leitura, onde as crianças tiveram que colocar em seqüência temporal as seis frases, elaboradas pelo pesquisador a respeito do passeio, e mesmo na de produção livre de um texto sobre o mesmo passeio, as crianças dos dois grupos não apresentaram os resultados esperados para crianças de sua idade. Com exceção de ELI, que aproximou-se da seqüência correta das frases, e de PRI que separou as frases com certa ordem temporal apesar de não utilizar todas as seis frases, nenhuma das outras crianças conseguiu realizar corretamente a atividade, nem de forma aproximada. Alguns apresentaram grupos de idéias e para tanto empregaram duas ou três frases.

Quanto à atividade de produção do texto livre, as crianças de maneira geral mostraram muita dificuldade para realizá-la. Parece que as crianças educadas no oralismo manifestaram maior preocupação em mostrar que sabiam escrever e, por isso mesmo, deram muito mais importância para esta atividade do que as crianças do grupo dos

gestualistas. Apesar dos erros gramaticais e ortográficos cometidos, percebeu-se ali uma tentativa ainda que incipiente de elaboração textual. Para construir o texto, as crianças do grupo oralista utilizaram-se de frases soltas e repetitivas, sem encadeamento aparente de idéias. Já as crianças gestualistas escreveram apenas alguns nomes de animais, sem qualquer elemento de ligação entre eles ou seqüência temporal. Apenas o que ELI escreveu aproximou daquilo que se poderia chamar de texto, pois, a despeito de ser construído com poucas palavras, havia nele indícios de sequencialização e tentativa de manifestação de uma idéia propriamente dita.

Como já enunciado, por causa da sua faixa etária, as crianças dos diferentes grupos deveriam estar apresentando respostas operatórias e o fato de isto não ter acontecido serve como evidência que indica que o método, nesse caso, não pode ser considerado como a única variável significativa a interferir no processo de desenvolvimento do pensamento.

Em geral, é possível afirmar que a grande maioria das crianças pesquisadas obtiveram sucesso nas atividades que se referiram à organização prática do real, ao "saber fazer". No entanto, o desempenho dos dois grupos no que se referiu à sistematização de suas ações a nível mental, ao "saber compreender", demonstrou haver um certo atraso em ambos os grupos.

Nas atividades por eles realizadas predominaram comportamentos pouco sistemáticos no que concerne à representação. As crianças mostraram grandes dificuldades para relatar o que haviam feito na organização prática e para manifestar os fatos em seqüência espaço-temporal nas diferentes situações de avaliação utilizados. Verificou-se

também que algumas crianças apresentaram certo indício de antecipação, mas ainda modificavam sua atitude no momento de sua atividade prática.

As únicas crianças que atingiram de uma forma ou de outra um estágio mais avançado a nível de representação, conseguindo desvincular-se da "ação imediata" foram ELI e PRI, o que mais uma vez serve para reforçar a conclusão de que o recurso a um ou outro método de ensino de surdos não pode ser considerado isoladamente como fator determinante no que se refere ao desenvolvimento do pensamento ao nível da representação.

Por causa dos resultados apresentados pela pesquisa, não se pode descartar a importância dos métodos de ensino. Mesmo considerando que aqui, nesta pesquisa, não se mostraram instrumentos solicitadores, propiciando o desenvolvimento cognitivo dos surdos, é plausível acreditar que, caso os métodos venham a assumir uma perspectiva diferente de encarar o sujeito do conhecimento, possam vir a tornar-se recursos eficazes para o desenvolvimento cognitivo dos deficientes auditivos.

3 - ESTUDO DE CASOS COM AS CRIANÇAS QUE APRESENTARAM ALGUMA RESPOSTA OPERATORIA.

Dentre as crianças submetidas às provas de investigação da capacidade cognitiva e de construção do real, apenas duas delas apresentaram alguma resposta operatória. Por causa disso, pensou-se ser interessante realizar um estudo de caso de cada uma delas, com a intenção de buscar elementos para compreender se, necessariamente, seriam os métodos de ensino os fatores diretamente responsáveis pelo seu desenvolvimento cognitivo.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A MAE (18):

1 - Dados gerais da criança e de seus pais.

2 - Antecedentes de saúde da criança.

3 - Condições de moradia, alimentação e higiene da criança.

4 - Situação e antecedentes de escolaridade da criança.

5 - Rotina da criança, como usa seu tempo disponível.

6 - Possibilidade de visitas ou passeios.

7 - Rede de interação da criança (com quem e quando brinca, com quem conversa, com quem fica em casa).

8 - Situação da troca simbólica:

- a criança conta as coisas que fez na escola?
- comenta sobre o que fez ou observou?
- participa da conversa dos adultos?
- os pais perguntam as coisas para crianças?

---

(18) Este roteiro seguiu basicamente o modelo proposto por Adrian Dongo Montoya em "De que modo o meio social influi no desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada?". Dissertação de Mestrado. USP, 1983.

- os pais costumam contar as próprias experiências para as crianças?

- a criança fala espontaneamente sobre suas idéias, fantasias, sonhos e desenhos?

- a criança costuma fazer desenhos e falar sobre eles?

- alguém incentiva e presta ajuda nas tarefas escolares?

- de que forma a criança se comunica com os pais?

- os pais acompanham o desempenho escolar do filho? Como?

CASO 1: ELI. (Grupo do Método Combinado).

ELI. é uma menina de 10 anos que nasceu em Marília, primeira filha de duas irmãs. Frequenta uma classe especial para surdos na rede estadual de ensino desde 1987, quando tinha 4 anos. Em 1991 começou a participar do Ciclo Básico Inicial (CBI), estando no momento da pesquisa no CBC (Ciclo Básico de Continuidade) já há dois anos. Em termos gerais é uma criança saudável, apesar sofrer algumas crises de bronquite durante o ano. ELI é muito extrovertida, alegre, ativa e demonstra grande curiosidade em conhecer os fatos e acontecimentos ao seu redor.

Mora num bairro periférico de Marília, com seus pais e sua irmã mais nova numa edícula de quatro cômodos construída nos fundos da casa de sua avó (paterna). E uma casa de alvenaria e compreende um quarto, uma sala, uma cozinha e um banheiro, além de um amplo quintal que pertence também à casa da frente (que é da sua avó). Nesse quintal espaçoso, ELI anda de bicicleta, brinca com a irmã e os colegas. O

quintal de sua casa, conforme a mãe, é um espaço em que pode brincar com segurança.

O pai de ELI tem 35 anos, mora em Marília desde que nasceu e trabalha há quatro anos como soldador dentro de uma grande empresa metalúrgica. A mãe de ELI conta que o marido gosta muito da filha mas tem grande dificuldade de aceitar sua surdez. Por isso não se relaciona muito com ela. Já os tios que moram com a avó na casa da frente são muito próximos à menina. Conversam demais com ela, aprenderam a usar gestos e entendem tudo o que ELI fala. Segundo a mãe, os tios têm muito carinho por sua filha.

A mãe de ELI tem 31 anos, nasceu no Estado do Paraná e veio para Marília aos 16 anos. Depois que casou, começou a trabalhar na linha de produção de uma fábrica de bolachas. Parou de trabalhar quando nasceu sua segunda filha, e no momento da pesquisa trabalhava como faxineira diarista alguns dias por semana. Está casada há onze anos e, apesar do marido não aprovar o trabalho que faz fora de casa, voltou a fazê-lo porque considera importante ter o próprio dinheiro.

A respeito dos antecedentes de saúde, a mãe de ELI conta que sua filha teve muitos problemas até completar 1 ano de idade. Logo que nasceu teve infecção de urina, pulmão, garganta e ouvido. Com dois meses de idade foi internada e tomou medicamentos fortíssimos. A mãe disse que o médico que a tratou atribuiu a surdez de sua filha devido ao uso desses medicamentos nos primeiros meses de vida.

Depois que saiu do hospital, ELI nunca mais apresentou quaisquer problemas mais graves de saúde. Tem até hoje apenas esporádicas crises de bronquites e resfriados.

Quanto à sua alimentação, a mãe comentou que apesar de não poder comprar carne todo dia, ELI alimenta-se muito bem. Gosta de frutas e verduras.

Quanto ao seu comportamento e jeito de ser, sua mãe falou que considera ELI muito esperta, muito curiosa, querendo saber tudo que está se passando à sua volta. Gosta demais de ir à escola e de fazer as tarefas, até o momento não apresentando problemas a esse respeito. A mãe diz que é responsável, ajudando-a sempre nos afazeres domésticos, sendo ELI por ela considerada como seu "braço direito", que sem a sua ajuda não teria como trabalhar fora.

A mãe ainda acrescenta que em alguns momentos ELI fica muito nervosa, principalmente quando é contrariada, ou seja, não aceita com facilidade mudanças de planos. Conforme a mãe, "quando quer uma coisa, não há quem tire da cabeça dela".

Sua rotina, segundo as palavras da mãe, é: de manhã, quando na maioria das vezes está sozinha em casa, faz a tarefa, vê televisão, lava a louça, arruma a casa e esquenta o almoço. Depois vai para a escola. Quanto volta de lá, brinca em casa ou vai ao encontro de colegas vizinhas, vê televisão ou anda de bicicleta e vai dormir. Em algumas manhãs, quando está de férias ou não tem o que fazer, tranca a casa e vai na casa da sua avó materna, que fica a uns oito quarteirões de onde mora. A mãe falou que não tem qualquer receio de deixar ELI sozinha, pois confia na responsabilidade dela.

A respeito das práticas educativas propriamente ditas, a mãe considera que ELI é uma criança obediente, dificilmente precisando repreendê-la. Na escola, ouve das professoras mais elogios que reclamações de sua filha.

Em casa, ELI tem liberdade de fazer o que quiser, só que a mãe tem de saber de tudo o que acontece. Assim, segundo a mãe, ela dá espaço a ELI, mas administra o espaço concedido. Diz ser muito amiga de sua filha e quando ELI faz algo de errado como mentir ou responder diante de alguma repreensão, às vezes a menina apanha de cinta. Só que isso não é comum. A mãe conta que dificilmente precisa bater em sua filha. O pai então raramente bate, somente quando se trata de faltas graves como "namorado" e "bilhetinhos de amor" que ele não gosta nem um pouco.

A respeito da escola, os pais acreditam que é muito importante ELI frequentá-la. Assim, na medida do possível, compram tudo que a escola pede e ajudam nas tarefas. Quando a mãe porventura não entende a lição para ensiná-la, recorre ao sogro ou à sogra, que sempre se prontificam a ajudar a neta. Por ocasião da entrevista da pesquisa, a mãe mostrou a consciência de que não seria importante só "copiar a lição", mas entender o que se está escrevendo.

Na medida do possível, a mãe participa das reuniões e eventos promovidos pela escola, ao contrário do pai, que fica mais distante nesse aspecto. A mãe relatou ainda que não tem restrições quanto à sua filha estar frequentando a classe especial pois percebe que ELI está feliz, gosta de ir para a escola tem amigos por lá. Acha que isso é muito importante, entretanto contou que gostaria que daqui a alguns anos, quando ELI tiver condições, fosse integrada numa classe comum. Porém a mãe disse confiar nos professores da classe especial e que eles saberiam o momento certo para a transferência de ELI à sala comum.

A mãe ainda ressaltou que procura sempre dar conselhos a ELI para sempre prestar atenção às aulas e seguir as orientações da professora.

Procura orientar em casa e diz que ELI aceita bem suas interferências, "porque gosta muito de aprender".

Na escola, segundo a mãe, as professoras falam bem de ELI, mas relativiza o êxito da filha, ressalvando que ela ainda não consegue escrever "corridinho", fluentemente. Diz a mãe que ELI escreve mais palavras soltas e desenha muito, "adora desenhar e depois perguntar para as pessoas o que acharam do seu desenho".

A respeito das relações de ELI dentro e fora da família, segundo sua mãe "ela não tem vergonha de ninguém", faz amizade com facilidade, mas em casa a mãe acredita que tem preferência por ela. Com o pai "não tem liberdade de falar o que quer" e com pessoas mais distantes ELI corre o risco de não ser entendida, porque, "não é todo mundo que se esforça para entender o jeito de ELI conversar". A mãe acha que se a pessoa "tiver boa vontade", consegue se comunicar com sua filha, porque "os gestos são muito expressivos e ELI faz tudo para que as pessoas que não estão acostumadas com os gestos entendê-la". Segundo a mãe, ELI se expressa por gestos espontâneos e padronizados, mas percebe que sua filha utiliza mais os gestos padronizados com as pessoas que já são familiarizadas com essa forma de comunicação.

A mãe ressalta que ELI não tem vergonha de conversar com ela e com a irmã usando gestos em lugares públicos, e por isso avalia que aparentemente ELI "não tem nenhuma revolta por causa de seu problema de não escutar".

Quanto aos outros membros da família, a mãe de ELI disse que ela gosta muito dos tios paternos que moram na casa da frente. Eles a ajudam nas tarefas da escola, conversam com ela, aprendem os gestos

novos. Para a mãe, os tios são pessoas que ELI "pode contar", porque eles têm "muita afinidade com ela".

Na visão da mãe, ELI gosta muito de coleguinhas que moram na rua e brincam muito com ela. Além disso, para a mãe, sua filha também gosta muito das professoras da escola, as da classe especial. A mãe atribui o bom relacionamento na escola ao fato de ELI conhecer as professoras há muitos anos, desde que entrou na pré-escola, por isso "elas têm liberdade com ELI e vice-e-versa".

ELI gosta muito de passear. A mãe conta que ela "adora ir em festas", na igreja, na casa da avó materna, etc. Mas sempre que sai vai acompanhada da mãe, porque ela tem um certo receio de deixar a menina sair sozinha para ir a lugares distantes. Apenas na casa da avó é que vai sozinha, mas sempre a avisa antecipadamente quando quer ir. Segundo a mãe, seu marido dificilmente acompanha ela e as duas filhas nos passeios, gostando mais de ficar em casa.

Na entrevista com a mãe de ELI percebeu-se um grande interesse pela escolarização como meio da filha superar dificuldades de comunicação provocadas pela surdez. A mãe falou que no momento em que ELI conseguir escrever mais poderá comunicar-se melhor com as pessoas que não entendem os gestos que usa. Para ela, o sucesso da filha na leitura e escrita a deixará muito feliz, pois ela mesma escreve pouco e tem dificuldades para ler, tendo por isso alimentado a vontade de voltar a estudar no supletivo noturno. Disse que chegou até a matricular-se e frequentar algumas aulas, mas depois ficou difícil , porque havia dias em que as faxinas atrasavam e ela faltava às aulas, o que a levou a desistir. Por isso acha que ELI "não pode perder a

oportunidade de aprender enquanto é criança, enquanto não precisa trabalhar, porque depois fica tudo muito mais difícil".

Sobre a participação que tem no processo de aprendizagem de sua filha, a mãe disse que procura não faltar em nenhuma reunião e que a ajuda em casa na medida do possível. Contou que não precisa "ficar vigiando" se ELI faz ou não a tarefa, porque ela sabe que a filha faz sozinha, pois nunca "deu trabalho" a esse respeito. Ao contrário, segundo ela às vezes precisa brigar com a filha, pois ela quer que lhe ensine a tarefa em horários que eventualmente não pode parar o que estiver fazendo e pede para que ELI espere aguarde um momento apropriado. "Mas logo ela fica nervosa, quer que lhe dê atenção naquele momento".

A respeito de seu comportamento comunicativo (oral ou gestual), a entrevista relata que ELI fala muito pouco, usando basicamente dos gestos padronizados e espontâneos par se comunicar. Segundo a mãe, ELI gosta mais de falar sobre as coisas que acontecem na rua. Pouco comenta o que vê na casa de parentes. Para a mãe, ELI sempre quer saber o que os adultos estão conversando. Às vezes ela explica com detalhes, em outras ocasiões "fala por cima para não atrapalhar a conversa".

Quanto à solicitação de informações pelos membros da família, a mãe salientou que nem ela ou o marido ficam perguntando as coisas para ELI a respeito do que ela fez ou viu. Mas, segundo a mãe, esse procedimento não é necessário, porque ELI pergunta muito e é até "curiosa demais". É possível perceber pela entrevista que a solicitação não se constitui numa atividade habitual da família, sendo realizada apenas esporadicamente. A mãe contou que não só ela, mas o pai e também os tios perguntam mais quando ELI faz algo diferente, como por exemplo

da participação na "Olimpíada Especial", onde ganhou medalha. Neste caso sim a mãe disse que eles perguntaram quem ganhou o quê, como foi o evento e outros dados. No cotidiano, segundo a mãe, é ELI mesmo quem vai contando, pois os pais não têm muito esta preocupação. A mãe disse que pergunta algo à filha quando acontece coisas diferentes, como quando a perua que a leva e traz da escola atrasa, quando a roupa vem muito suja, quando vem bilhete no caderno, etc.

Sobre a própria criança, sobre seus desejos e idéias, a mãe relatou que ELI comenta pouco e que ela própria não pergunta tais coisas para a filha, que nunca pensou nisso. Também acha que outras pessoas não conversam com a filha a esse respeito. Dentro de casa, segundo a mãe, só há as refeições como a ocasião em que todos se reúnem e que mesmo nesta hora conversam pouco.

Quando tem alguma festa ou outro evento em que ELI vai participar, conta a mãe que ela avisa a filha somente no dia, porque senão ela fica toda hora fazendo perguntas do tipo "que horas nós vamos?", "quem vai?", "o que vai ter lá?". Isso deixa a mãe nervosa, de tanto que tem de explicar, por isso prefere contar só no dia se há algum programa diferente a fazer, "explicando tudo de uma vez". Mas às vezes ELI desconfia que vai ter alguma coisa diferente e começa a perguntar. Aí, segundo a mãe, ela conta a verdade.

Quando lhe foi perguntado se costuma contar histórias infantis ou histórias sobre a família, a mãe respondeu que já o fez algumas vezes, que já contou algumas históriinhas que aparecem em revistinhas, mas quando ELI era menor. Segundo seu depoimento, a mãe precisava sempre interpretar os personagens para que a filha conseguisse entender a história, e que isso aconteceu poucas vezes. Ultimamente é a própria

ELI que toma iniciativa e pede para a mãe explicar uma cena ou trechos de história que encontra em livros ou gibis. A mãe falou que explica como pode: "às vezes ELI entende, às vezes parece que não entende muito bem". E difícil acontecer estas situações.

Quanto à sua educação propriamente dita, a mãe conta que apesar de ELI estar feliz na sala especial, acredita que deveriam ter mais atividades conjuntas com os ouvintes na escola, para eles irem se acostumando a conversar e entender os surdos. A mãe disse que o relacionamento de ELI na escola se restringe basicamente ao grupo de surdos, onde tem muitos amigos de quem gosta muito.

Conforme sua mãe, ELI usa basicamente os gestos para se comunicar. Não gosta de falar. Mesmo quando a mãe pede para ela repetir alguma palavra através da fala, ELI acha muito difícil. A mãe disse que através dos gestos entende bem sua filha, que através da linguagem dos gestos consegue entender tudo o que ela quer dizer. Somente os outros que muitas vezes não a compreendem, e é nesse momento, segundo a mãe, que ela serve de intérprete, intermediando a comunicação entre sua filha e os outros. Na família não existe esse problema, mas segundo a mãe, "em outros lugares é comum isso acontecer". Com os gestos a mãe acha que a comunicação é mais rápida, mas que em algumas ocasiões não consegue explicar "direitinho" as coisas para ELI, simplificando as informações para que a filha compreenda com mais facilidade. Mesmo quando precisa de ELI para fazer alguma compra ou dar um recado, com os gestos explica a ela o que tem de fazer e manda um bilhete com o recado a ser dado ou o produto a ser comprado. Apenas na padaria que fica em frente à casa onde mora é que ELI faz compras sem o bilhete, porque o

balconista já a conhece, estando familiarizado com seu modo de comunicar-se.

CASO II: PRI. (grupo do método oral).

PRI é uma menina de 11 anos que nasceu no Estado do Mato Grosso, morou seis meses em Presidente Prudente (SP) e há seis meses mudou-se para Marília. É filha única.

Frequenta a classe comum há três anos. Quando tinha 8 anos entrou para o CBI (Ciclo Básico Inicial), depois para o CBC (Ciclo Básico de Continuidade), frequentando-o por dois anos e no momento da realização da pesquisa estava cursando a 3ª série na rede estadual de ensino.

Antes de completar 8 anos de idade frequentou a sala de recursos para surdos, onde tinha atendimento individualizado. Passou por isso dos 6 aos 8 anos, ou seja, por dois anos antes de entrar na sala comum.

Em termos gerais pode ser considerada uma criança saudável. Contraiu a surdez devido a uma meningite que teve quando ia completar dois anos. Depois disso, nunca mais foi acometida de qualquer outro tipo de doença grave, ou teve necessidade de ficar internada. Aparenta ser uma criança tranquila, calma, demonstrando grande vontade de aprender coisas novas, de saber o que acontece à sua volta, apesar de por vezes parecer introvertida.

Na ocasião da pesquisa PRI morava com sua mãe e com uma tia, irmã da mãe, que é casada e não tem filhos. Sua casa, de alvenaria e 5 cômodos (2 quartos, sala, cozinha e banheiro) localiza-se num bairro afastado, mas com boa infra-estrutura. Na casa há um cômodo na frente

onde a mãe e a tia costuram. Ainda tem um quintal, onde PRI brinca com uma cachorra e joga bola com os amigos às vezes.

O pai de PRI tem 32 anos, mora em Presidente Prudente e trabalha como eletricista por conta própria. Na época estava separado da mãe de PRI já há mais ou menos um ano. A mãe contou que o pai gosta muito de PRI, e que é muito companheiro dela. Mesmo separados eles sempre se encontram e a menina sente-se muito à vontade com ele, conversam bastante. Segundo a mãe, PRI sentiu muito a separação do casal, manifestando tristeza e descontentamento em tudo o que fazia. Contou que há poucos meses PRI vem melhorando e superando o problema, por isso mesmo achou interessante mudar de cidade, vir morar em Marília.

A mãe de PRI tem 32 anos, nasceu no Estado do Paraná, morou em Presidente Prudente enquanto foi casada (aproximadamente 10 anos) e há 6 meses mora em Marília. Por muito tempo não trabalhou fora de casa, mas logo que PRI cresceu começou a costurar e é o que faz até o momento. O marido, mesmo separado, manda uma pensão mensal, mas a mãe disse que precisa trabalhar para complementar a renda.

A mãe contou que ficou muito chocada com a doença que motivou a surdez de PRI, que aquilo abalou muito o casal. Só depois de algum tempo é que aceitaram realmente a deficiência da filha e fizeram de tudo para que PRI pudesse voltar a falar. Por isso tão logo ficou surda, os pais cuidaram para que a menina fosse logo aparelhada e fosse submetida a atendimento fonoaudiológico paralelo à escola.

Quanto à alimentação da filha, a mãe contou que PRI alimenta-se bem e sempre apresentou ótimo crescimento. Ela disse que procura fornecer alimentação a mais variada possível dentro dos recursos que dispõe.

A respeito de seu comportamento e do seu jeito de ser, a mãe considera que PRI, apesar de ser para ela "muito inteligente" e esperta, às vezes demonstra certa tristeza, não se entusiasmando muito com as coisas. Somente para as pessoas que tem maior liberdade é que demonstra vontade de saber e compreender os fatos. Com pessoas estranhas é envergonhada. Segundo a mãe, para ela PRI pergunta tudo o que está acontecendo e o que vai acontecer, mas não repete este comportamento com qualquer pessoa.

Diz a mãe que PRI "adora" ir para a escola e gosta muito também de fazer as tarefas, não apresentando problemas a esse respeito. Mas, agora na 3a série a mãe contatou que a filha vem tendo alguma dificuldade em Português, especificamente na produção de textos, por isso PRI lhe fala que não gosta desse tipo de atividade.

PRI é uma menina bastante responsável na visão de sua mãe, mostrando-se solícita em ajudar nos afazeres de casa quando necessário.

A mãe classificou como ótimo seu relacionamento com a filha, mas às vezes quando ela faz alguma coisa errada precisa brigar. Dificilmente bate ou castiga a menina, preferindo conversar. Mesmo assim, diz a mãe que PRI não gosta de ser contrariada, fica "brava", "calada". A mãe acha que PRI é demasiadamente "teimosa", preferindo por isso não brigar diretamente por ela, mas conversar sobre eventuais erros.

A mãe contou que a rotina de PRI é: 2 vezes por semana vai à fonoaudióloga de manhã com a mãe e durante os outros dias fica em casa, às vezes, sozinha. Quando está em casa vê televisão, faz as tarefas e depois vai para a escola à tarde. Na volta eventualmente brinca com as amigas da rua dentro de casa, vê televisão, janta e dorme. Sua mãe diz

que PRI não faz questão de brincar na rua, considera-a uma criança "sossegada" e, se as amigas não a chamam, não "liga" para brincar.

Para a mãe não há problemas em deixá-la sozinha em casa, porque PRI não sai dali. Contou que conversa sempre com a filha, advertindo-a sobre os possíveis perigos de acidentes domésticos, e por isso acredita que a filha é cuidadosa.

A mãe disse que se preocupa muito com a escrita da filha, que em se tratando de redação quase nada se compreende. Segundo ela, PRI até que consegue escrever frases, mas costuma trocar a ordem das palavras. A menina gosta bastante de desenhar segundo sua mãe, faz cópias de desenhos e depois mostra-lhe para sua apreciação, mas sem falar muito a respeito do que desenhou.

Sobre as relações de PRI com a família de uma maneira geral, a mãe contou que durante a semana sua filha fica bastante sozinha ou apenas com os adultos, o que acredita deixá-la tristonha. Mas nos finais de semana a família costuma se reunir e aí PRI se alegra pois pode brincar com os primos, vai em festas com eles, passeiam pela cidade... Para a mãe é nos finais de semana que PRI brinca "de verdade", porque gosta de ficar com os primos, com os avós maternos e paternos.

A mãe observou que nos finais de semana é que PRI parece demonstrar maior interesse em conversar, "contar a coisas". Durante a semana fala pouco e brinca muito sozinha. Os parentes conversam bastante com ela, principalmente os primos que tem mais ou menos a mesma idade. Mas quando acontece algum problema, PRI recorre mesmo é à mãe, que acredita que a filha confia muito nela, principalmente para que sirva de intérprete para fazer entender aos outros ou compreender o que os outros estão falando à sua volta. O pai também a compreende

muito bem, só que seu contato com a filha é limitado principalmente depois que ela e a mãe mudaram-se para Marília.

Para se comunicar, PRI usa basicamente a fala, às vezes acompanhada de um ou outro gesto espontâneo. A mãe contou que apesar de não deixá-la usar gestos, sente que PRI muitas vezes precisa deles para se expressar por não ter ainda o domínio completo da fala. Assim a mãe permite que empregue alguns gestos, mas ela mesma não os emprega, forçando PRI a desenvolver a leitura labial que a mãe já considera muito boa, porque acredita que a filha compreende a maioria das coisas que ela fala.

De acordo com o depoimento da mãe, em lugares públicos ou estranhos, PRI não gosta muito de se manifestar oralmente, preferindo ficar calada, mas permanecendo atenta no que as pessoas falam para ver se entende alguma coisa.

Para a mãe, aparentemente PRI não manifesta revolta por ser surda, pelo menos nunca falou nada com a mãe a esse respeito. Não gosta de despertar atenção, preferindo sempre estar com pessoas mais conhecidas com quem pode falara tranqüilamente sem receio de ser estranhada ou incompreendida.

Quanto ao seu relacionamento na escola, a mãe falou que no começo PRI estranhou um pouco, mas que depois fez amizades com as crianças e com o professor, apesar de ser uma criança "envergonhada". Não é uma criança que conhece todo mundo, segundo a mãe, mas ao contrário, tem poucos amigos que são atenciosos com ela.

No momento da entrevista, a mãe demonstrou muita expectativa em relação à escolarização de PRI. Considera que por ela ser surda a escola vai ajudá-la bastante, principalmente para melhorar sua

comunicação oral, porque lá ninguém usa gestos, e sua comunicação através da leitura e escrita.

Os pais de PRI tem certo nível de escolaridade. Ambos concluíram o primeiro grau, e por isso pensam que a filha precisa dedicar todo seu tempo para aprender porque depois, "quando as pessoas ficam mais velhas, fica muito mais difícil".

A mãe ressaltou que PRI é estudiosa, só demonstrando "preguiça" para estudar pontos de Ciências e Estudos Sociais. Em Matemática vai melhor apesar de apresentar algumas dificuldades, mas gosta muito mais do que de Português, avalia a mãe, que disse ajudar a filha somente quando necessário, quando PRI lhe pede ajuda.

Sobre seu comportamento comunicativo, a mãe disse que PRI gosta de falar apenas a respeito daquilo que lhe é muito significativo. Do contrário responde com palavras curtas, procurando não "encompridar muito o assunto". Sempre quer saber o que os adultos estão conversando e para isso recorre à mãe, que tenta lhe explicar resumidamente o tema das conversas (principalmente quando muitas pessoas estejam falando ao mesmo tempo). O que comenta mais é sobre passeios, festas a que vai nos finais de semana. De resto, comenta pouco em casa.

A respeito da solicitação de informações pelos membros da família, a mãe falou que é mais ela que pergunta coisas, ao que a filha responde suscintamente. Para o pai costuma contar o que fez no período em que estiveram longe um do outro, mas também o pai é quem toma a iniciativa de ficar perguntando, senão ela por si só fala pouco. Por conta disso, a mãe ressaltou que não fica perguntando sempre sobre as coisas, só quando acontece algo de diferente.

Na entrevista foi possível constatar que os pais, de maneira geral, sentem-se ansiosos por ver PRI falar, havendo certa cobrança sobre a filha nesse sentido.

A respeito de seus próprios sentimentos, a mãe relatou que PRI é muito fechada sobre isso. Ela, a mãe, é que precisa ficar atenta para conversar com a filha e tentar saber o que se passa em sua mente.

A hora das refeições é o momento em que as pessoas se encontram em casa, mas a tia e o tio não se referem muito à PRI, conversam de maneira geral, mas tomam cuidado de avaliar se PRI está conseguindo entender quando o assunto se relaciona a ela.

A mãe contou ainda que por sentir-se sozinha tem PRI como sua amiga e esforça para explicar tudo a ela, como festas ou passeios em que vão, aniversários, etc. Acredita que PRI confia muito nela e por isso, quando desconfia de algo ou diante de alguma novidade, solicita a explicação da mãe.

Quando perguntada se conta à filha histórias infantis ou histórias da família, a mãe respondeu que só conta ou explica as histórias que aparecem nos livros da escola e que PRI precisa entender para interpretar o texto. Do restante, não tem o costume de contar outras histórias. Diz que às vezes PRI pede para que explique alguma historinha e ela explica melhor ou pior, conforme o tempo disponível. Normalmente a filha fala que entendeu, mas ela, a mãe, acredita que muitas vezes PRI não entendeu completamente.

A mãe disse ainda que compreende muito bem a sua filha, mas que os outros tem dificuldade de entender a fala da filha, e por isso recorrem à intermediação dela para se comunicar com PRI, o que não classifica como atitude boa. Diz que algumas pessoas tem paciência e se esforçam

para entendê-la, mas outros, logo de início, percebendo a deficiência da filha dirigem-se diretamente à mãe. Dentro da família este problema praticamente não existe, por isso PRI fica mais à vontade para falar com os parentes. Conta a mãe que eventualmente PRI utiliza algum tipo de gesto que aprendeu em algum lugar, mas logo ela lhe adverte para que não use o gesto e sim tente usar só a fala dizer o que quer. Quando PRI percebe que não está sendo compreendida recorre mais aos gestos espontâneos, mas com a mãe não faz isso.

Quando precisa, a mãe disse que pede a PRI para dar recados, fazer compras e para isso explica-lhe o que tem de fazer e considera que a filha desempenha bem tais incumbências, pois diz que utiliza-se somente da fala já que ela não envia bilhetes. No entanto PRI somente executa estas tarefas em ambientes conhecidos, do contrário, nega-se a qualquer destas atividades.

CONCLUSÃO

O meio social, como já visto, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, pois ele pode favorecer ou não as várias expressões da função simbólica e entre elas a linguagem, que é o elemento que permite ao sujeito vir a participar efetivamente da sociedade, pois só através dela o indivíduo pode comunicar-se, pode trocar com o mundo, pode verdadeiramente realizar-se como ser social.

Nesse sentido, o método de ensino de surdos na escola torna-se um aspecto que merece atenção, uma vez que o sujeito passa boa parte de seu tempo submetido a um tipo de orientação, que tanto pode ou não estar proporcionando condições ideais de desenvolvimento cognitivo.

A limitação sensorial que o surdo tem é um fato evidente. Mas, aparentemente, não é o maior problema enfrentado por ele. As conseqüências disso a nível de ausência de solicitações por parte do meio em que se encontra, incluindo-se aí sua educação escolar, parecem ser o que realmente traz sérios comprometimentos no que tange ao desenvolvimento cognitivo do surdo, o que contribui para acentuar a situação "marginal" na qual geralmente se encontra.

O processo de ***marginalização*** do surdo que acontece na escola fixa-lhe assim a trajetória do "saber fazer", ficando impossibilitado de alcançar o nível do "saber compreender", de desenvolver plenamente sua capacidade cognitiva, pois dentro dos métodos lhe são oferecidas condições mínimas de trocas simbólicas. A análise de outras pesquisas, assim como os dados obtidos aqui acerca da situação cognitiva dos

surdos e da organização do real a nível da representação com os grupos de sujeitos surdos, submetidos ao método oral e ao método combinado, evidenciam que estas crianças apresentam sérios atrasos na constituição das operações (déficits cognitivos). O déficit cognitivo apresentado pelas crianças surdas parece ser semelhante ao encontrado nas crianças de favela, como demonstrou a pesquisa de Adrian Dongo Montoya, onde as precárias condições de vida social não permitiam a existência de trocas simbólicas dos sujeitos com seu meio, comprometendo o desenvolvimento cognitivo.

A análise dos métodos de ensino realizados por esta pesquisa servem justamente para constatar a maneira como eles estão concebendo e procurando enfrentar tal problema.

Os surdos profundos, conforme se verificou a partir dos dados coletados e analisados, assim como as crianças da favela, estruturam muito bem o real a nível prático e têm a capacidade de representar. Mas não compreendem o que fazem, pois não são solicitados a organizar suas representações através das variadas formas de função simbólica. Os métodos de ensino não estão levando os surdos a ***"falar"*** sobre seu meio, a contar suas experiências passadas, a planejar atividades futuras ou mesmo organizá-las antes de fazê-las. Dentro dos métodos os sujeitos surdos não são convidados a manifestar suas opiniões, a compartilhar das idéias dos outros ou opor-se a elas, não sendo portanto solicitados a reorganizar sua ação prática, não argumentando, não descobrindo o que está subjacente à aparência imediata dos fatos. Em suma, os métodos não motivam os surdos a se expressarem de forma significativa.

A análise mostra que o método de ensino pode constituir-se em uma instância privilegiada de interação do sujeito com o meio, permitindo

que aí sejam instaladas e requisitadas trocas simbólicas. Entretanto, como não são reconhecidas como fatores importantes, não há por parte dos métodos analisados qualquer tentativa de favorecer a realização das trocas simbólicas, o que em conseqüência não propicia condições para o desenvolvimento cognitivo.

A troca simbólica, elemento fundamental para a promoção do conhecimento, não é concebida intencionalmente e por isso mesmo não é privilegiada como algo importante nos dois diferentes métodos. Se porventura os métodos proporcionam condições de troca simbólica aos alunos, o fazem literalmente ***"sem querer"***, pois parece não haver neles a preocupação com o exercício da capacidade da representação, não permitindo, em conseqüência, que se engendre no sujeito uma linguagem verdadeiramente significativa, enquanto recurso efetivo de expressão e comunicação.

Como demonstrou a observação da prática dos métodos, os conceitos a serem estudados pelo grupo são selecionados anteriormente e trazidos à sala de aula pelo professor, cabendo aos alunos a tarefa de fixar este conhecimento que já está pronto e acabado. Por isso mesmo, conforme dizem os próprios professores, os alunos facilmente ***esquecem*** o que lhes foi ***ensinado.*** O que acontece de fato é que não se consuma um verdadeiro conhecimento, pois tanto os métodos como os professores não consideram a importância da participação efetiva e real do aluno como sujeito no processo de sua educação. Os conteúdos que derivam dos métodos não são assimilados como conhecimento pelos alunos, que não conseguem relacionar-se com os conteúdos atribuindo-lhes significado, a partir de sua experiência e ação.

O processo de construção dos conceitos fica assim negligenciado dentro dos métodos, pois as palavras ou gestos são tratados como nomeação de objetos e não como sistema de açÕes em vias de *conceitualização. Nos métodos não se concebe que quando o significante diferenciado se constitui, o sujeito não evoca apenas o objeto em si, mas a classe em que este objeto se insere. Portanto a significação atribuída pelo sujeito não advém propriamente da linguagem e tampouco do objeto em si, mas sim do sistema de açÕes que se interioriza, formando os conceitos (inicialmente práticos). A linguagem, conforme a perspectiva piagetiana, precisa ser entendida como manifestação de um tipo de função simbólica, sendo resultado dos progressos da inteligência, que contribui para a reorganização dos esquemas de ação. Nesse sentido a linguagem não pode ser considerada como mera nomeação de objetos, como acontece com os métodos estudados. E preciso que os métodos pensem numa "fala" com significado, efetivo meio de comunicação.

Para Piaget, diferentemente da epistemologia oculta nos métodos de ensino, basicamente empirista, o conhecimento se encontra justamente na interação do sujeito com o mundo, na capacidade organizadora do sujeito para superar as perturbaçÕes do meio. As estruturas mentais se desenvolvem, assim, a partir da transformação e da reorganização de esquemas mais elementares. Por isso mesmo, o conhecimento conceitual se dá como remanejamento dos esquemas sensório-motores e pré-conceituais.

Há que se pensar então que para surdo poder passar do nível da ação para o nível da operação conceitual, são necessárias algumas condiçÕes que, pela pesquisa realizada, não foram encontradas em ambos os métodos. Não se percebeu neles a preocupação em levar os alunos a

lidar com aquilo que estivesse fora da sua percepção temporal e espacial, de levá-los da mesma forma a lidar com objetos e fatos para além de sua percepção imediata.

Faz-se necessário então que os métodos sejam repensados nesta perspectiva, pois, conforme aponta a teoria piagetiana, a criança para passar da ação para a operação, realizando o desenvolvimento cognitivo, precisa lidar com a representação, com os objetos ausentes, precisa se reportar ao ponto de vista de outros, precisa reconstituir experiências passadas, precisa manifestar-se, falar sobre os seus desenhos e sonhos, precisa fazer relações causais e temporais dos acontecimentos. Enfim, a criança precisa exercitar a troca simbólica. Exercendo sua capacidade de representar, a criança terá condições então de organizar conceitualmente o seu pensamento. Da forma como os métodos vem sendo concebidos e praticados, caminham diametralmente em oposição a esta forma de ver o problema. De uma certa maneira, os estudos de caso realizados podem servir para sustentar esta idéia, uma vez que as crianças que apresentaram algum tipo de resposta operatória tinham uma vida familiar que propiciava algumas situações de trocas simbólicas, diferentemente do modo de ação dos métodos de ensino a que as crianças vinham sendo submetidas.

Os resultados do estudo demonstraram que aparentemente tanto o método oral, como o combinado, da forma como vem sendo praticados no contexto estudado, estão muito aquém do que poderiam proporcionar para o desenvolvimento do sujeito. Seus conteúdos, estratégias, formas de avaliação, não estão propondo condições de interação significativa do sujeito com o meio. O aluno não é concebido enquanto sujeito do conhecimento. E tratado como objeto passivo do método, sendo-lhe

oferecidas informações prontas e acabadas para serem fixadas e memorizadas. As atividades pedagógicas são planejadas sem a participação do aluno, não havendo espaço para que venha a manifestar seus pontos de vista. A linguagem, sendo gesto ou fala, é ensinada aos poucos, sistematicamente, relacionado-se com a nomeação e escrita de conceitos já prontos e acabados. Em síntese, a concepção empirista de ensino está sendo dominante.

A linguagem não é considerada como instrumento fundamental para desenvolver a atividade representativa. Por isso mesmo não é dada importância ao relato, elemento fundamental na reconstituição das experiências e na interação com o outro. O indivíduo assim educado tem prejudicada suas condições de desenvolver a capacidade conceitual, o que significa conseguir estabelecer relações com compreensão.

Para que se possa alterar esta realidade, no sentido de que venham a considerar a linguagem na forma como a aqui concebida, o que significa também e sobretudo uma mudança de postura com relação ao próprio conhecimento, é preciso que se opere nos métodos uma transformação na concepção epistemológica que os fundamenta. Requer para tanto que se modifique a perspectiva de se entender o conhecimento, de se entender o aluno, e portanto, de se redefinir a educação da forma como se processa na escola.

Por isso mesmo, a partir dos estudos realizados, parece que no método oral esta mudança seria mais difícil, uma vez que, dada a concepção de linguagem que ali se encerra e a maneira que se pratica a sua aquisição/apropriação pelo surdo, há a negação da interação do sujeito com o meio de forma significativa, dimensão esta evidenciada por Piaget em sua teoria.

Dentro do método combinado ou gestual aparentemente pode vir a existir espaço para este incremento de troca simbólica. Mesmo que os professores não tenham ainda percebido, pode-se dizer que há um potencial a ser explorado, pois pelas circunstâncias em que se realiza sua prática pedagógica, torna-se mais fácil encontrar nele aberturas para a promoção de trocas simbólicas. Dominando uma linguagem, no caso a gestual, aparentemente o surdo estaria deixando de ganhar na fala propriamente dita, mas poderia estar desenvolvendo-se nos aspectos cognitivo, afetivo e social. Então, poderiam ser introduzidas relações e situações de troca entre os sujeitos, o que é, vale repetir, um elemento fundamental para o desenvolvimento do pensamento rumo à operação.

Entretanto, parece que da forma como vem sendo praticado, o método combinado não está promovendo situações que favoreçam o desenvolvimento pleno dos sujeitos a ele submetidos, proporcionando a eles reais condições de troca simbólica. É claro que esta troca acontece, de uma maneira ou outra e, neste caso específico, é facilitada pelo uso dos gestos, mas isso não acontece por conta de uma intenção explícita do professor.

Nesse sentido, há que se redefinir os métodos de ensino de surdos considerando a necessidade de promoverem trocas simbólicas. A surdez não pode ser tratada como uma anomalia patogênica que tenha de ser curada. Sua educação não pode pretender transformar os surdos em supostos ouvintes, obrigando-os a fingir serem o que de fato não são. Desse modo a educação dos surdos precisa ser entendida em outros termos, onde sejam respeitadas suas limitações e exploradas suas outras capacidades. Para tanto, faz-se necessário oferecer aos surdos

condições adequadas para que possam se desenvolver cognitivamente, independentemente do tipo de linguagem empregada neste processo.

E preciso entender, principalmente, que não é somente pela superação do déficit lingüístico que eliminar-se-ia o déficit cognitivo. O problema maior do surdo não se resume em sua incapacidade orgânica de ouvir e, conseqüentemente, de falar. Vai além, pois deveriam ser oferecidas a ele outras ferramentas que não apenas a aquisição da linguagem oral, que é justamente aquilo que ele não tem.

Dentro desta visão, é fundamental que os alunos surdos sejam reconhecidos como sujeitos ativos do conhecimento; que os conteúdos, mesmo a linguagem, sejam compreendidos e estabelecidos dentro de um universo de troca, reelaborando o que os alunos sabem fazer no plano da representação, inserindo as suas idéias dentro de contextos espaciais e temporais e de perspectivas diferentes, provocando a descentração. Somente através deste processo os surdos podem atribuir outro significado à sua aprendizagem, possivelmente não mais se esquecendo daquilo que fora ensinado.

O professor precisa então oferecer espaço para que seus alunos possam se manifestar, partir daquilo que trazem, tentar compreender como os alunos pensam sua realidade para poder, a partir daí, provocar conflitos cognitivos e reelaborar os conteúdcs escolares. Desse modo o ensino assume uma configuração completamente diferente do que vem sendo praticado até então. Encerra-se aí uma outra forma de encarar a educação, proporcionando desafios ao sujeito para que ele venha a superar o nível da ação prática através de novas formas de relação, para constituir o conhecimento do mundo de maneira mais elaborada, que é a ação consciente.

Diante disso, pode-se claramente perceber que não é suficiente apenas trocar o método oral pelo combinado. Também não seria uma boa solução unicamente adaptar nos métodos um espaço destinado à expressão dos alunos. Se alguma mudança é desejada, ela precisa ser concebida num âmbito mais abrangente, primeiramente no sentido de que o próprio professor conheça bem os conteúdos e reflita sobre os pressupostos teóricos que norteiam sua prática pedagógica. Não basta apenas pensar uma mudança a nível da prática. Há que entender os motivos, o ***porquê*** se está mudando e ***para quê***.

A execução de pequenas alterações, de remendos nos métodos, não resolvem o problema de sua limitação em relação ao desenvolvimento cognitivo dos surdos. De nada adiantariam as mudanças se a relação professor/aluno permanecer vertical, autoritária; se o aluno continuar sendo visto enquanto depositário de conteúdos; se a linguagem - qualquer que seja - não for entendida como forma primordial de troca do indivíduo com o mundo, de se socializar, de se expressar livremente. Assim a linguagem, em seu sentido amplo, precisa ser explorada em sua totalidade, e não apenas como recurso pedagógico para o aluno surdo absorver os conteúdos ou para fazer de conta que é ouvinte, comportando-se como tal.

Deve-se reconhecer que, na forma como vem sendo praticados no contexto analisado, os métodos acabam por acentuar o processo de marginalização do surdo já presente na sociedade. Os métodos influenciam decisivamente no sentido do surdo formar uma auto imagem de inferioridade em relação aos ouvintes, de não poder, de submissão aos padrões da normalidade.

O indivíduo surdo acaba então não conseguindo atribuir significado à sua aprendizagem, não discernindo o porquê, para quê, quando e o quê se ***"fala"***. A linguagem que lhe é ensinada é totalmente descontextualizada de sua vida efetiva. Sua educação termina assim por proporcionar-lhe a própria marginalização, dado que concorre para prejudicar o seu desenvolvimento cognitivo.

É evidente que existem outros fatores que podem favorecer as possibilidades de troca simbólica, onde o sujeito possa reorganizar sua representação. No entanto, o método de ensino poderá vir a ser, no caso dos surdos, um poderoso instrumento para que consigam desenvolver o seu pensamento. Afinal a escola, e com ela os métodos de ensino deveriam ser pensados e servir definitivamente para proporcionar a emancipação do sujeito, podendo alcançar uma dimensão reflexiva da realidade em que vive.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M. "Marxismo e filosofia da linguagem". São Paulo. Hucitec, 4a ed., 1988

- BEHARES, Luis E. "Implicações Neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda". In MOURA, M.C., LODI, A.C.B. & PEREIRA, M.C.(editores). "Lingua de Sinais e educação do surdo". São Paulo. Tec Art, 1993.

- CARHART, R. "Conservacion del lenguaje". In SILVERMAN, S .R. & DAVIS. "Audicion y Sordera". La Prensa Medica Mexicana,2a ed. 1971.

- CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇAO ESPECIAL. "Atividades e recursos pedagógicos para os deficientes da audição". Rio de Janeiro. FENAME, 1983.

- CHAUCHARD, Paul. "A linguagem e o pensamento". São Paulo. Difusão Européia do Livro, 2a ed., 1967

- COUTO, Alpia. "Como posso falar. Aprendizagem da Lingua Portuguesa pelo deficiente auditivo". Rio de Janeiro. Editora Didática e Científica, 1988.

- CRUZ, Maria Christina. "Alfabetizando crianças surdas: análise da proposta de uma escola especial". Dissertação de Mestrado. PUC - São Paulo, 1992.

- DREVER, J. & COLLINS, M. "Performance tests of intelligence". London. Olivier and Boyd, 1936.

- DURKHEIM, E. "A educação como processo socializador função homogeneizadora e função diferenciadora". In PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. "Educação e Sociedade". São Paulo. Cia Editora Nacional, 13a ed., 1987.

- ELLIOT, J.A. "A linguagem da criança". Rio de Janeiro. Zahar, 1981.

- FERNANDES, E. "Problemas linguisticos e cognitivos do surdo". São Paulo. Agir, 1990

- FINE, J. P. "La sordera en la primera y segunda infancia". Buenos Aires. Editorial Medica Panamericana, 1977

- FURTH, H. G. "Pensamiento sin lenguaje". Madrid. Marova, 1981.

- _____, _____. "Research with the deaf: implications for language and cognition". PSYCHOLOGICAL BULLETIN, vol. 62, no 3, setembro de 1964.

- _____, _____. "Piaget na sala de aula". Rio de Janeiro. Forense - Universitária, 5a ed., 1986.

- GHISI, Elida M. "Dinâmica institucional na operacionalização da educação bilíngue do surdo no Uruguai". In MOURA, M.C., LODI, A.C.B. & PEREIRA, M.C. (editores). "Língua de sinais e educação do surdo". São Paulo. Tec Art, 1993

- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/ CENP. "O deficiente auditivo entra na escola. Elementos para um trabalho pedagógico". São Paulo. CENP, 1986.

- GROHT, Mildred A. "Natural language for deaf children". Washington. Alexander Graham Bell Association for the deaf, INC., 4a ed., 1967.

- INHELDER, B., BOVET, M. & SINCLAIR, H. "Aprendizagem e estruturas do conhecimento". São Paulo. Saraiva, 1977.

- LUJAN, Myrian. "As crianças surdas adquirem sua lingua". In MOURA, M.C., LODI, A.C.B. & PEREIRA, M.C. (editores). "Lingua de sinais e educação do surdo". São Paulo, Tec Art, 1993.

- LUDKE, M. & ANDRE, M. E. "Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas". São Paulo. EPU, 1986

- MANTOVANI DE ASSIS, Orly. "Estudo sobre a relação entre a solicitação do meio e a formação da estrutura lógica no comportamento da criança". Campinas. FE/UNICAMP, 1977.

- MARCHESI, Alvaro. "Presentación". In FURTH, H.G. "Pensamiento sin lenguaje". Madrid. Marova, 1981,

- MASSONE, M.I. "O linguista ouvinte frente a uma comunidade surda e ágrafa: metodologia da investigação". In MOURA, M.C., LODI, A.C.B. & PEREIRA, M.C. (editores). "Lingua de sinais e educação do surdo". São Paulo. Tec Art, 1993.

- MEMYUK, Paulo. "Aquisição e desenvolvimento da linguagem". São Paulo. Pioneira, 1975.

- MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. "De que modo o meio social infui no desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada?" . Dissertação de Mestrado. USP, 1983.

- _____, _____. "Da possibilidade de intervenção visando a reconstrução da capacidade representativa de crianças marginalizadas: um estudo de epistemologia genética". Tese de Doutorado. USP, 1988.

- _____, _____. "A criança marginalizada e a reconstrução do real". In Revista REALIDADE, Porto Alegre, no 19, Jan/Jun., 1994.

- _____, _____. "Sobre as raizes genéticas do pensamento e da linguagem: Vygotsky e Piaget". In Revista CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, no 92, fevereiro de 1995.

- MOORES, Donald F. "Educating the deaf". Boston. Houghton Mifflin Company, 1982.

- MYKLEBUST, H. R. "Psicologia del sordo". Madrid. Magistério Español, 4a ed., 1971.

- NORONHA, Maria H. & RODRIGUES, Maria H. "O deficiente da audição e a Educação Especial". Rio de Janeiro. José Olympio Editora, 1974.

- NOVAES, Beatriz Cavalcanti A. C. "Organização de um procedimento para a avaliação da função semiótica visando a sua aplicação em crianças deficientes auditivas". Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1984.

- OLERON, Pierre. "Les sourds-muets". Paris.Presses Universitaires de France, 1950.

- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. "Interação e Construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes". Tese de Doutorado. UNICAMP, 1989.

- PERELLO, J. & TORTOSA, F. "Sordomudez". Barcelona. Editorial Científico Médico, 3a ed, 1978.

- PIAGET, J & INHELDER, B. "A psiciologia da criança". São Paulo. Difusão Européia do Livro, 1968.

- PIAGET, Jean. "A linguagem e as operações intelectuais". In PIAGET, Jean (org.). "Problemas de Psicolinguística". São Paulo. Mestre Jou, 1973.

- _____, _____. "A construção do real na criança". Rio de Janeiro. Zahar, 2a ed., 1975.

- _____, _____. "O raciocínio da criança". Rio de Janeiro. Record, 1967.

- _____, _____. "O nascimento da inteligência na criança". Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1987, 4a ed.

- _____, _____. (org.). "Problemas de Psicolinguística". São Paulo. Mestre Jou, 1973.

- _____, _____. "Seis estudos de Psicologia". Rio de Janeiro. Forense, 1984.

- _____, _____. "Fazer e compreender". São Paulo. Melhoramentos/ EDUSP, 1974.

- _____, _____ y otros. "El lenguaje y el pensamiento del niño pequeno". Buenos Aires. Paidos, 1965.

- _____, _____. "A linguagem e o pensamento da criança". Rio de Janeiro. Fundo de Cultura, 1959.

- _____, _____. "Biologia e conhecimento". Petrópolis. Vozes, 1973

- _____, _____. "A formação do símbolo na criança". Rio de Janeiro. Zahar, 2a ed, 1975.

- PIATTELLI - PALMARINI, M.(org.) "Teorias da LInguagem, teorias da aprendizagem. O debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky". São Paulo. Cultrix, 1983.

- PINTNER, J. F. "A mental and educational survey of schools for the deaf". AMERICAN ANNALS OF THE DEAF. 65, 451, 1920.

- POLLACK, D. "Educational audiology for the limited hearing infant". Illinois. Charles Thomas Publisher, 1970

- QUIROS, J. B. "Grandes problemas del lenguaje infantil". REVISTA CEMIFA, no 35, 1975

- RABELO, Annete Scotti. "Minha cartilha sinalizada". Rio de Janeiro. Enelivros, 1991.

- _____, _____. "Português sinalizado. Comunicação Total" Goiânia. Editora UCS, volume 1, 1992.

- RAMOZZI - CHIAROTTINO, Zélia. "Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget". São Paulo. EPU, 1988

- _____, _____. "Em busca do sentido da obra de Jean Piaget". São Paulo. Atica, 1984

- ROSA, Carlos Mendes. "Vida para os surdos!". REVISTA NOVA ESCOLA, no 69, setembro de 1993.

- SACKS, Olivier. "Vendo vozes. Uma jornada pelo mundo dos surdos". Rio de Janeiro. Imago Editora, 1990.

- SEBER, Maria da Glória. "Investigação sobre as possíveis relações entre o desenvolvimento cognitivo e o retardo de linguagem".Dissertação de Mestrado. USP, 1980.

- SILVERMAN, S.R., LANE, H.S. & DOEHRING, D.G. "Sordera Infantil". In DAVIS, H. & SILVERMAN, S.R. "Audición y sordera". La Prensa Medica Mexicana. 2a ed., 1971

- SINCLAIR - DE ZWART, H. "Acquisition du langage et développment de la pensée". Paris. Dunod, 1967

- SLOBIN, D. I. "Psicolinguistica". São Paulo. Ed. Nacional/EDUSP, 2a ed., 1980.

- SOARES, Maria Aparecida Leite. "A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?". Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 1990

- TELFORD, C.W. & SAWREY, J. M. "O individuo excepcional". Rio de Janeiro. Zahar Editores, 5a ed., 1984.

- TRENCHE, Maria Cecilia B. "A criança surda: educação para a marginalização". Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo, 1987

- VERNON, Mccay. "Communication and the education of deaf and hard of hearing children". HEARING AND ACTION, vol. 45 - 46, 1977 - 1978.

- ZAMORANO, M. A. F. "Um estudo sobre o papel da linguagem oral, através de provas piagetianas, no pensamento da criança surda". Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, 1981

- _____, _____. "Linguagens, sistemas de significação e pensamento formal em adolescentes surdos". Tese de Doutorado. USP, 1988.

- ZORZI, Jaime Luiz. "Aquisição da linguagem infantil". São Paulo. Pancast, 1993.

- _____, _____. "Relações entre o desenvolvimento cognitivo e a constituição do simbolismo. A consideração de tais aspectos em uma proposta fonoaudiologica". Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1988.

ANEXOS

PROVA DA CONSERVAÇÃO DE LÍQUIDO

ITEM	PROCEDIMENTO	INSTRUÇÕES VERBAIS
I - Identidade	1 - Apresentar ao S 2 frascos cilíndricos (A e A') dizendo: 2 - Quando o S disser que ambos tem a mesma quantidade, perguntar: Se o S disser que não, ajustar os níveis para que fiquem iguais e perguntar:	1 - Vou colocar água nestes dois copinhos, quando eles estiverem com a mesma quantidade (mesmo tanto) você me avisa. 2 - Você tem certeza? Por que? Se eu beber a água deste copo e você a água deste, quem bebe mais? Por que?
II - 1a transformação	3 - Colocar o frasco B ao lado de A', transvasar o líquido de A em B deixando o frasco vazio sobre a mesa. Então, perguntar:	3 - E agora, onde tem mais água? Por que?
III -	4 - Transvasar o líquido de B em A deixando o frasco vazio sobre a mesa. Então, perguntar: 5 - Se S disser que estão iguais, perguntar: Se disser que não, ajustar o nível, para que fiquem iguais e perguntar:	4 - E agora, onde tem mais água? 5 - Você tem certeza? - Se eu beber a água deste copo e você a água deste, quem bebe mais? Por quê?
IV - 2a transformação	6 - Colocar o frasco C ao lado de A', transvasar o líquido de A em C deixando o frasco vazio sobre a mesa, então perguntar:	6 - E agora, onde tem mais água? Por que?

PROVA DE CONSERVAÇÃO DE QUANTIDADE

ITEM	PROCEDIMENTO	INSTRUÇÕES
Ia SITUAÇÃO	1 - Colocar na mesa 8 fichas pretas, alinhando-as e pedir à criança para compor uma coleção equivalente numericamente com fichas vermelhas, dizendo: 2 - Depois de anotar a conduta da criança, dispor, se necessário, os elementos vermelhos e pretos em correspondência termo a termo e assegurar-se de que a criança acerta a equivalência das coleções, perguntando: 3 - Fazer uma modificação de disposição, espaçando as fichas de uma das coleções ou unindo-as mais, de modo a formar uma linha mais comprida ou mais curta e perguntar:	1 - Ponha a mesma coisa, o mesmo número de fichas vermelhas como eu pus as pretas. Nem mais, nem menos. 2 - Tem o mesmo número de fichas pretas e vermelhas? Você tem o mesmo tanto de fichas que eu? 3 - E agora? Tem o mesmo número de fichas pretas e vermelhas? Onde tem mais? Como é que você sabe? Onde tem menos?
	4 - Se a resposta do S for conservativa, chamar sua atenção sobre a configuração; Se a resposta do S for não conservativa, lembrar a equivalência inicial; (além disso, fazer uma pergunta de quantidade)	4 - Olha como essa linha é comprida. Será que não tem mais fichas? Mas você lembra, antes a gente tinha posto uma ficha vermelha diante de cada preta, e uma criança me disse que tem a mesma quantidade de vermelhas e pretas agora? O que você pensa? Conte os pretos (o pesquisador esconde na mão as vermelhas). Quantas vermelhas você pode adivinhar que tem aqui sem contar? Como você sabe?
IIa SITUAÇÃO	5 - Depois de ter reunido todas as fichas, colocar de 6 a 8 vermelhas sobre a mesa, em círculo, e então proceder como na primeira situação. 6 - Após ter constituído as duas coleções termo a termo, reunir as fichas de uma coleção em um círculo menor ou em um monte e repetir as perguntas anteriores.	5 - Ponha o mesmo número de fichas pretas como eu pus as vermelhas. 6 - Tem o mesmo número de fichas pretas e vermelhas? Você neste monte tem o mesmo que eu neste círculo? Aonde tem mais fichas? Como é que você sabe?

PROVA DE CONSERVAÇÃO DO COMPRIMENTO

ITEM	PROCEDIMENTO	INSTRUÇÕES
Io	1 - Apresentar os dois fios e perguntar: A criança é levada a constatar e a afirmar a desigualdade dos fios A e B e a emitir o julgamento: A > B.	1 - Faz de conta que aqui existem duas estradas A e B. Nesta estrada A a gente tem que andar a mesma coisa que nesta B ou tem que andar mais aqui (A) ou ali ali (B)? Este caminho (A) é do mesmo comprimento que este (B)? E mais comprido ou menos comprido que este (B)?
IIo	2 - Deformar o fio A até que suas extremidades coincidam com as de B e perguntar:	2 - E agora, será que tem a mesma coisa ou não para se andar neste caminh (A) e neste (B)? Se há duas formigas que andam uma nesta estrada (A) e outra na estrada (B), será que elas fazem as duas o mesmo caminho longo, ou não? Como é que você sabe? Mostre como é que você pode saber.
	3 - No caso de resposta correta, insistir sobre a coincidência entre A e B:	- Mas olhe aonde este caminho (A) para. Não é igual ao outro (B)? Parece o mesmo comprimento dos dois, você não acha? Como é que você pode me eexplicar?
	No caso de resposta incorreta, o pesquisador lembra ao S as dimensões desiguais de A e B.	Quando esse fio (A) era chato, como é que era? Será que no começo eles tinham o mesmo comprimento?
	(eventualmente, o pesquisador insiste sobre os contornos de A, percorrendo-o por gestos)	- Você está vendo como é este (A), e aquele (B) é bem reto. Será que são do mesmo comprimento?

PROVA DE INCLUSÃO DE CLASSES - ANIMAIS

ITEM	PROCEDIMENTO	INSTRUÇÕES
I um cavalo e um pato	1 - Apresentar os animais ao S, perguntando: (se o S não souber o que são animais, explicar) 2 - Depois perguntar: 3 - Depois que o S disse o nome de cada um ou mais animais, apresentar um animal de cada vez, perguntando: Se o S disser: é um animal, perguntar: Se o S disser: é um cavalo ou pato, perguntar.	1 - Você sabe o que é isto? Isto são animais. 2 - Você conhece outros animais? Quais? 3 - Qual é o nome dele? O que o cavalo (ou pato) é?
II cinco cavalos e dois patos	4 - Apresentar 5 cavalos e 2 patos ao S e perguntar:	4 - Aqui tem mais cavalos ou tem mais animais? Por que?
III um cavalo e dois patos	5 - Apresentar dois patos e um cavalo ao S e perguntar:	5 - Aqui tem mais patos ou mais animais? Por que?

PROVA DE INCLUSÃO DE CLASSES - FRUTAS

ITEM	PRODEDIMENTOS	INSTRUÇÕES
I uma maçã e uma banana	1 - Apresentar as frutas ao S perguntando: Se o S não souber o que são frutas, explicar. 2 - Depois perguntar: 3 - Depois que o S disser o nome de uma ou mais frutas, apresentar uma fruta de cada vez, perguntando: Se o S disser: é uma fruta, perguntar: Se o S disser: é uma maçã (ou banana), perguntar:	1 - Você sabe o que è isto? Isto são frutas. 2 - Quais? 3 - O que é isto? Qual é o nome dela? O que a maçã (ou banana) é?
II cinco maçãs e duas bananas	4 - Apresentar 5 maçãs e 2 bananas ao S e perguntar:	4 - Aqui tem mais maçãs ou tem mais frutas? Por que?
III uma maçã e duas bananas	5 - Apresentar 2 bananas e 1 maçã ao S e perguntar:	5 - Aqui tem mais bananas ou mais frutas? Por que?

PROVA DE CONSERVAÇÃO DE MASSA

ITEM	PROCEDIMENTO	INSTRUÇÕES
I - Identidade	1 - Modelar 2 bolas idênticas A e A', apresentar ao S perguntando: 2 - Se o S disser que sim, perguntar: Se o S disser que não, modelar novamente para que fiquem iguais e depois perguntar:	1 - Estas 2 bolas têm a mesma quantidade de massa? 2 - Você tem certeza? Por que? Se eu ganhar esta bola e você esta, quem ganha a bola que tem mais massa? Por que?
II - 1a transformação	3 - Transformar uma das bolas em salcicha, colocar em posição horizontal ao lado de A' e perguntar:	3 - E agora, onde tem mais massa? Por que?
III	4 - Modelar 2 bolas idênticas A e A', apresentar ao S perguntando: 5 - Se o S disser que sim, perguntar: Se o S disser que não, modelar novamente para que fiquem bem iguais e perguntar:	4 - Estas duas bolas tem a mesma quantidade de massa? 5 - Você tem certeza? Por que?
IV - 2a transformação	6 - Transformar a bola A em salcicha, colocar em posição vertical ao lado de A' e perguntar:	6 - E agora, onde tem mais massa? Por que?
V -	7 - Modelar 2 bolas idênticas A e A', apresentar ao S, perguntando: 8 - Se o S disser que sim, perguntar: Se o S disser que não, modelar novamente para que fiquem iguais e perguntar:	7 - Estas 2 bolas têm a mesma quantidade de massa? 8 - Você tem certeza? Por que?
VI - 3a transformação	9 - Partir 1 das bolas em 4 pedaços, modelar 4 bolinhas, colocar ao lado de A e perguntar:	9 - E agora, onde tem mais, nesta bola ou em todas estas juntas (d1, d2, d3 e d4)?

PROVA DE SERIAÇÃO DE BASTONETES		
ITEM	PROCEDIMENTO	INSTRUÇÕES
I - Construção da série 10 bastonetes de 10,6 a 16 cm.	1 - Apresentar os bastonetes para S dizendo: Observar o modo que S escolhe cada bastonete e a ordem pela qual ele os arranja. Se o S fizer uma escada sem base comum, sugerir:	1 - Estes pauzinhos chamam-se bastonetes. Você vai pegar estes bastonetes e vai fazer com eles uma bonita escada, colocando os bastonetes bem em ordem, um ao lado do outro. Você não poderia fazer sua escadinha mais bonita? 2 - Como você fez para escolher os bastonetes?
II - Intercalação 10 bastonetes de 10,6 a 16 cm. colados numa prancha.	3 - Apresentar ao S a série de bastonetes colados numa prancha. Dar ao S um a um os bastonetes (10,3 a 15,7 cm.) na seguinte ordem: 3,9,1,8,6,4,7,2 (1 é o maior). Perguntar ao S de cada vez: Observar como o S procede a escolha.	3 - Se você vai colocar estes bastonetes com os outros, onde o colocará para que fique bem arranjado?
	4 - Se o S teve êxito na construção da série e na intercalação, colocar um anparo entre ele e o pesquisador. Apresentar-lhe, em seguida, a série de bastonetes dizendo:	4 - Agora é a minha vez de fazer a escada. Dê-me os bastonetes um após o outro, como eu devo colocá-los.

INSTRUMENTO PARA REGISTRO DAS RESPOSTAS DOS SUJEITOS

PROVA		
EXPERIÊNCIA	RESPOSTAS	ARGUMENTOS
1a EXPERIÊNCIA		
2a EXPERIÊNCIA		
DIAGNÓSTICO		
OBSERVAÇÕES		

PROVAS PARA ESTUDAR A CONSTRUÇÃO DO REAL

A CASA	
PROCEDIMENTOS	PERGUNTAS
1 - Apresentar ripas de madeira que formam quadrados e retângulos de diferentes tamanhos, sendo considerados os cômodos de uma casa.	1 - Você sabe quantos cômodos tem sua casa? Organize uma casa parecida com a sua com esses materiais.
2 - Apresentar miniaturas de móveis e utensílios domésticos de forma desordenada e perguntar:	2 - Você sabe organizar uma casa? Coloque esses móveis e utensílios na casa como você achar melhor.
3 - Quando a criança acabar sua atividade prática, perguntar:	3 - Essa casa está igual à sua?
4 - Retirar o modelo feito da visão da criança e perguntar:	4 - Você se lembra como organizou a casa? Como você fez? O que você utilizou? Por que você juntou tais e tais objetos? O que fazemos com tais utensílios? Por que você colocou neste cômodo e não em outro? Qual cômodo você organizou primeiro? E depois? E por último, qual você arrunou? Quantos cômodos tinha a sua casa? Quantos quartos tinha a sua casa? O qué você colocou em cada cômodo? Por que?
5 - Depois de terminado o relato, oferecer uma folha em branco e um lápis e pedir para a criança desenhar a casa que foi organizada por ela na atividade prática.	5 - Você poderia desenhar a sua casa?

O PASSEIO NO BOSQUE	
PROCEDIMENTOS	PERGUNTAS
1 - Em duplas, ir de carro com o pesquisador a um bosque. Chegando lá, conhecer os diversos ambientes e realizar algumas atividades.	
2 - Depois de retornar do passeio, cada criança separadamente deverá falar sobre ele. O pesquisador pergunta:	2 - Como foi o passeio? Depois que chegamos lá de carro, o que vimos primeiro? E depois? O que fizemos por último? O que fizemos depois do lanche? O que você mais gostou de fazer? Etc.
3 - Depois do relato, fazer um desenho sobre o passeio.	
4 - Entregar uma folha com seis divisões e pedir para cada criança, agora, fazer desenhos seguindo uma sequência temporal dos fatos.	4 - Desenhe aqui (quadro 1) o que aconteceu primeiro. Em seguida, vá desenhando o que nós vimos depois e depois. Procure desenhar mostrando a sequência do que você fez. (se a criança não entender, dar exemplos).
5 - Apresentar seis frases já escritas pelo pesquisador. Ler cada uma e explicar o seu significado. Depois falar:	5 - Leia cada uma das frases e tente ver qual frase é a primeira, a segunda e assim por diante. Depois, tente ler as frases conforme você ordenou. Foi nessa ordem que você fez as coisas?
6 - Apresentar uma folha em branco e pedir para a criança escrever algo sobre o passeio.	6 - Escreva alguma coisa sobre o passeio. O que você viu? Do que você gostou mais?



tese 633

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

BIBLIOTECA

DEVOLVER NA ÚLTIMA DATA FIXADA

21 MAR. 1997	19 AGO. 1997	20 SET. 1998	27 JUL 2000
31 MAR. 1997	18 SET. 1997	23 SET. 1999	27 OUT. 2000
17 ABR. 1997	28 JUN. 1998	30 SET. 1999	03 NOV. 2000
24 ABR. 1997	04 AGO. 1998	28 OUT. 1999	
26 MAI. 1997	12 AGO. 1998	28 OUT. 1999	
02 JUN. 1997	21 SET. 1998	16 DEZ. 1999	
09 JUN. 1997	08 MAR. 1999	21 MAR. 2000	
20 JUN. 1997	11/3/99	02 MAI. 2000	
05 AGO. 1997	06/4/99		
12 AGO. 1997	30 AGO. 1999		

MOD. 122