

*Linguagem, cognição e
ensino do aluno
com deficiência*



Eduardo José Manzini
Organizador

LINGUAGEM, COGNIÇÃO E ENSINO
DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA



LINGUAGEM, COGNIÇÃO E ENSINO
DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Organizador:
Eduardo José Manzini

Marília
2001

U^{nesp}
*M*_{arília}
*P*ublicações

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

Copyright © 2001 Eduardo José Manzini

Diretor: Dr. Kester Carrara

Vice-Diretor: Prof. Dr. Tullo Vigevani

Conselho Editorial: Francisco Luiz Corsi (Presidente)
Dagoberto Buim Arena
Maria Eunice Quilici Gonzales
Maria Lucia Gonçalves Balestrieri
Plácida L. V. A. da Costa Santos
Vanda Maria Silveira Reis Fantin

Assessoria Técnica: Maria Luzinete Euclides (Bibliotecária)

Editoração Eletrônica
e Arte Final: Edevaldo Donizeti dos Santos
Fabiana Rodrigues da Silva

Produtor Gráfico: Alípio Prado
Gláucio Rogério de Moraes
Rogério Aparecido Alves

© 2001 Unesp-Marília-Publicações
Av. Hygino Muzzi Filho, 737
CEP 17525-900 - Marília - SP
Tel. (014) 421-1203
e-mail: publica@marilia.unesp.br

Todos os direitos reservados. É vedada, nos termos da lei, a reprodução total ou parcial desta revista sem a expressa autorização dos editores.

Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência /
organizado por Eduardo José Manzini. -- Marília : Unesp-
Marília-Publicações, 2001.
140p.; 21cm

ISBN 85-88390-06X

1. Educação especial - tópicos gerais. 2. Deficiência - aspectos sociais.
I. Manzini, Eduardo José; org. II. Universidade Estadual Paulista.

CDD 371.904

DOI: <https://doi.org/10.36311/2001.85-88390-06X>

Sumário

Prefácio	i
Recursos de ensino na escolarização do aluno com deficiência física <i>Rita de Cássia Tibério Araújo</i> <i>Eduardo José Manzini</i>	1
Ensino do aluno surdo: um esboço sobre métodos e técnicas empregados na área <i>Débora Deliberato</i>	13
Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais <i>Eduardo José Manzini</i> <i>Lívia Mathias Simão</i>	55
Análise de textos produzidos por alunos com deficiência mental <i>Sílvia Baptista Vallone</i> <i>Eduardo José Manzini</i>	89
Produção de textos com deficientes auditivos sob a ótica de profissionais da área <i>Maria de Fátima Vitorino</i> <i>Eduardo José Manzini</i>	109
Um estudo sobre o trabalho pedagógico com o aluno deficiente físico <i>Ana Elisa Parra Belisário</i> <i>Eduardo José Manzini</i>	127

Prefácio

A Educação Especial tem mudado muito nestas últimas décadas. Mudanças de conceitos sobre o deficiente e a deficiência resultaram numa visão deste indivíduo como alguém com direitos e potencialidades. Para contemplar estes aspectos, observamos avanços tecnológicos que ampliaram o diálogo entre as atividades de pesquisa e de intervenção em contextos específicos. Este livro representa o investimento de pesquisadores em metodologias que apontam melhorias no desempenho acadêmico de portadores de deficiência, desmistificando a incompetência generalizada que parece caracterizar a visão da comunidade com relação a estes indivíduos. Os capítulos *Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais* e *Análise de textos produzidos por alunos deficientes mentais* mostram, o primeiro, a existência de comportamento cognitivo em adolescentes que participam de um treinamento profissional e, o segundo, relata uma modalidade de trabalho envolvendo a produção de textos que promove a escrita espontânea de alunos deficientes mentais. Em ambos observa-se o *olhar diferente* para as potencialidades e o empenho em desenvolver formas de evidenciá-las e promovê-las. A deficiência auditiva aqui é contemplada com dois capítulos. O capítulo *O ensino do aluno surdo: um esboço sobre métodos e técnicas empregados na área* organiza e apresenta com muita clareza a diversidade dos métodos existentes e seus desdobramentos possibilitando ao leitor, ainda que leigo, informações sobre diferentes formas de trabalho com o deficiente auditivo e suas implicações no ensino. O capítulo *Produção de textos com deficientes auditivos sob a ótica dos profissionais da área* explora o tema do ponto de vista de dois profissionais, o professor e o fonoaudiólogo, com o objetivo de descrever como vêem a questão da produção de textos desenvolvidos com esta população. Os deficientes físicos têm, muitas vezes, suas potencialidades minimizadas, enquanto que, o tratamento reservado a ele se reveste de pena e compaixão pela sua condição limitadora. Os capítulos *Um estudo sobre o trabalho pedagógico com o deficiente físico* e *Recursos de ensino na escolarização do aluno com deficiência física* exploram a questão da importância do conhecimento teórico e prático pelos professores dos recursos adaptados existentes de forma a promover a

aprendizagem destes indivíduos. Iniciativas como estas criam um campo profícuo de divulgação do conhecimento na área possibilitando o acesso à informação a quem de fato se beneficiaria dela: os professores de educação especial e todos os professores de educação regular que, trabalhando com educação inclusiva, podem promover o desenvolvimento intelectual de crianças com deficiências ou, simplesmente, olhar para todas as suas crianças como diferentes, necessitando de metodologias específicas para se apropriar do conhecimento acadêmico que lhe é de direito.

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

RECURSOS DE ENSINO NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Rita de Cássia Tibério ARAÚJO¹

Eduardo José MANZINI²

A educação do aluno que apresenta deficiência física inclui uma variedade de materiais e procedimentos não utilizados rotineiramente no contexto do ensino comum.

Considerando a natureza neuropsicomotora da deficiência física, faz-se necessária a utilização de recursos adequados, a fim de se auxiliar no exercício das funções específicas do desenvolvimento que se encontram defasadas ou incompletas. Para essa adequação do recurso, deve-se levar em conta as características motora, cognitiva, emocional e social da criança, bem como as exigências social, pedagógica, psicológica e física impostas pelo meio.

Nessas condições, a habilitação ou reabilitação da pessoa com deficiência física implica a caracterização da limitação do desempenho, com base na ação e nos elementos que a integram. A partir dessa identificação do problema funcional, pode-se então indicar recursos alternativos que atendam às necessidades dessa pessoa. Assim, a transformação operada no meio tem como meta o oferecimento de oportunidades de experiência de vida até então limitadas ou inexistentes para a pessoa. De uma maneira geral, os recursos de ensino são elaborados a partir de enfoques que, no processo de aquisição de conhecimento, dão prioridade à interação da pessoa com o meio.

¹ Docente do Departamento de Educação Especial - Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília.

² Docente do Departamento de Educação Especial - Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília.

Para Schmitz (1988, p.137), a função principal do recurso é :

Auxiliar o aluno a pensar, possibilitando o desenvolvimento de sua imaginação e de sua capacidade de estabelecer analogias. É aproximar o aluno da realidade e auxiliá-lo a tirar dela o que contribui para a sua aprendizagem.

Nesta perspectiva, pode-se verificar que se o recurso incide sobre a individualidade do aluno, com a função de auxiliá-lo a pensar; é um mediador entre a realidade e a aprendizagem.

A indicação e utilização do recurso podem ocorrer sob diferentes abordagens. Podem ser enfatizados aspectos educacionais (Manzini et al., 1997, Manzini, 1999), lingüísticos (Raimundo & Manzini, 1998) e aspectos que se relacionam ao desenvolvimento (Kashimoto, 1997, Almeida, 1998, Burns, 1999).

Manzini (1999), ao falar de ensino do aluno com deficiência física, considera que os recursos podem ou não apresentar aspectos educacionais na sua utilização. O autor, ao definir de recurso pedagógico, pontua três elementos essenciais: 1) o recurso é algo concreto; 2) manipulável e 3) com atribuição de finalidade pedagógica. Para ele, uma brincadeira não é necessariamente um recurso, mas o brinquedo o é; um jogo não é necessariamente um recurso, mas as peças do jogo o são, pois ao analisar a própria palavra *jogo*, constata-se que ela traz implícita a idéia de utilização das peças do jogo para uma *atividade*. Percebe-se, nesses exemplos, a noção de recurso enquanto algo concreto e que pode ser manipulado pelo aluno. Porém, segundo o autor, somente se o estímulo concreto for utilizado com finalidade pedagógica este seria designado como recurso pedagógico para o ensino. Completa o autor afirmando que o recurso pedagógico é importante durante todo o processo de ensino, tanto na avaliação, como nos procedimentos de ensino e na reavaliação do aluno deficiente físico. Como exemplo de recursos adaptados para o ensino do aluno com deficiência física, são citados (Manzini et al., 1997), entre outros, jogo de dominó em relevo (Fig. 1), tangram imantado e com tamanho aumentado (Fig 2) e quebra-cabeça com espessura engrossada (Fig 3).



FIGURA 1 – Dominó em relevo (adaptado por Elaine Cristina de Moraes e Eduardo José Manzini).

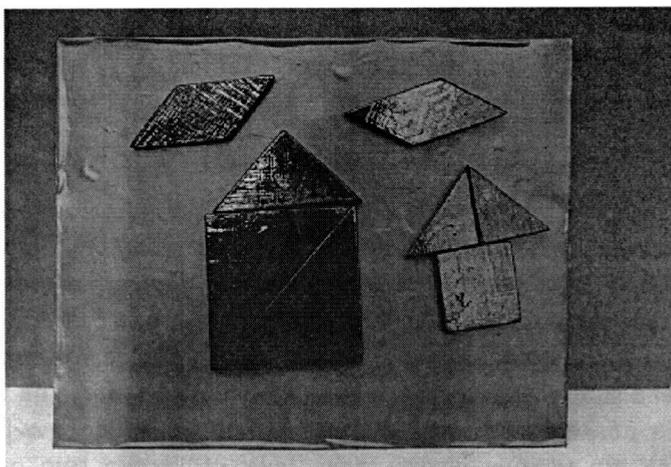


FIGURA 2 – Tangram Imantado (adaptado por Monica Gerdulo, Marilaine Bonaldo, Eduardo José Manzini)

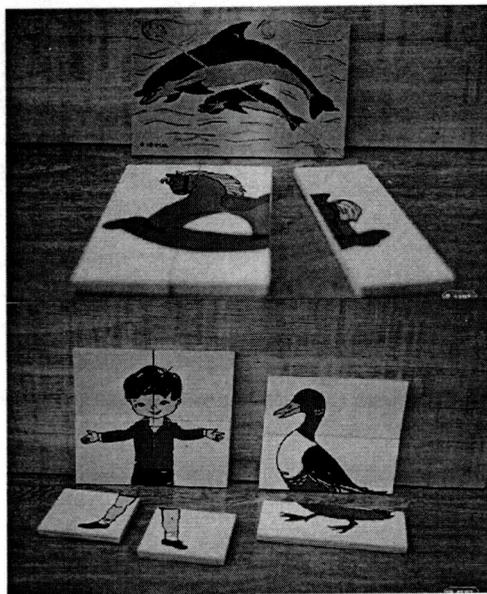


FIGURA 3 – Quebra cabeça com espessura engrossada (adaptado por Eduardo José Manzini e Elaine Cristina de Moraes)

Sobre o aspecto lingüístico, Raimundo & Manzini (1998) apresentam um estudo sobre a utilização da linguagem e da língua portuguesa por alunos com deficiência mental. O recurso pedagógico, nesse estudo, serviu como suporte para iniciar diálogos, com perguntas e respostas, entre os participantes de um jogo, cujo objetivo era analisar e avaliar a fala e a linguagem desses alunos. Os participantes jogavam um dado e, a cada número retirado, andavam com pequenas peças por um tabuleiro com caselas coloridas. Quando paravam nas caselas coloridas, estas indicavam perguntas sobre temas previamente estabelecidos, tais como: qual a sua música preferida? o que você gosta de ver na televisão? Percebe-se nesse estudo que o recurso não é usado com finalidade pedagógica em termos curriculares, sua utilização tem o objetivo fundamental de propiciar uma atividade dialógica.

Para Kashimoto (1997), existe uma estreita relação entre o ato de brincar e o nível de desenvolvimento da criança. Para a autora, o brinquedo é o suporte da brincadeira, tendo o papel de liberar o imaginário da criança, porém dentro de seu nível de desenvolvimento. Para Almeida (1998), os brinquedos e os jogos enriquecem os esquemas perceptivos (tais como visão e audição) e operativos (tais como memória, representação, imaginação), que, combinados com as estimulações psicomotoras, definem alguns aspectos básicos que dão condições para o domínio da leitura e escrita. Burns (1999) coloca que a realização de atividades por meio de brinquedos é uma estratégia útil para lidar com crianças que apresentam atraso global do desenvolvimento motor.

O que se pode abstrair das afirmações dos vários autores é a constatação da função ativa do recurso no processo de aprendizagem e desenvolvimento, cuja utilização deve abranger critérios gerais, independentemente de se estar atuando em situações comuns ou especiais de ensino. Tais critérios são:

- a) seleção e análise dos recursos, tendo sempre em vista os objetivos a serem atingidos a partir das condições individuais do sujeito;
- b) possibilidade de exploração dos recursos, conciliando as possibilidades didáticas e as possibilidades de compreensão e manuseio pelo aluno.

Assim, os recursos são meios indispensáveis para que a aprendizagem se realize. Eles tanto são determinados pelos objetivos da intervenção de ensino, como são meios sem os quais os objetivos não se realizariam.

Elementos norteadores para a indicação e utilização de recursos adaptados

Os recursos de ensino para o deficiente físico incluem uma aplicação funcional no nível motor, em virtude da limitação da variação de amplitude de movimento ou de dificuldade de preensão.

Para o ensino do deficiente físico não basta estabelecer os objetivos instrucionais; é preciso considerar também a condição motora

funcional do aluno e, é essa abordagem que, basicamente, diferencia o ensino comum do especial. Não se trata, pois, de um ensino diferente, mas, sim, de uma diferenciação que se explica pela complementação dos recursos instrucionais comumente utilizados.

Para melhor compreensão dessa abordagem do recurso, são necessários esclarecimentos acerca da definição de capacidade funcional. Por capacidade funcional entende-se não um termo técnico que se refere às relações existentes entre uma condição comportamental e ambiental, mas, sim, uma função situada dentro de uma atividade com objetivo dirigido e apropriado para a idade. Por exemplo, a ativação bem sucedida de um interruptor de alavanca, com uma parte do corpo, provoca um efeito funcional sob o ponto de vista técnico. No entanto, se essa função motora estiver situada dentro de uma atividade escolar específica, com objetivo dirigido, do ponto de vista motor e pedagógico, e for apropriada à idade do educando, teremos o que definimos por capacidade funcional neste trabalho, um termo que não se restringe ao contexto técnico e sim a uma dimensão de significado mais abrangente e contextual (Dunn, 1989).

É, então, nessa abordagem contextual que se deve buscar a adequação do recurso; uma adequação que se realiza por meio de adaptações. A adaptação dos recursos tem, portanto, uma relação direta com o currículo escolar, podendo ser dirigida a materiais pedagógicos (lápiz, caderno, livros, quadro negro, etc), atividades específicas e mobiliários.

O esclarecimento apresentado por Schmitz (1988), em sua abordagem sobre recursos para aprendizagem, é bastante abrangente e se aplica também ao ensino especial. Para esse autor, o uso dos recursos didáticos depende essencialmente das pessoas que os utilizam e às quais se destinam. A partir das características delas, dos objetivos da intervenção e dos conteúdos a serem aprendidos, serão tomadas as decisões. Contudo, como os recursos são auxílios, meios para a consecução dos objetivos, é obrigação do educador, como dinamizador do processo, estar sempre atento a todas as circunstâncias, para que os recursos de fato atinjam a sua finalidade, que é principalmente a de dar oportunidade para a aprendizagem integrada e dinâmica (Schmitz, 1988).

Uma vez identificadas as condições limitantes da capacidade motora da criança e definidos os objetivos instrucionais, processa-se a seleção e análise da tarefa acadêmica a ser proposta para que se possa estabelecer os ajustes apropriados para a interação do aluno com o trabalho específico, considerando-se sempre os fatores endógenos e exógenos, e o significado abrangente do termo capacidade funcional.

Cabe lembrar, ainda, que a identificação de alterações sensoriais é de primordial importância no atendimento educacional do deficiente físico, pois essas alterações também norteiam o estabelecimento de prioridades a serem enfocadas no processo de elaboração e adaptação de recursos de ensino.

Assim, a identificação das necessidades de ajustes a serem realizados no recurso é fundamental para que estas adaptações sejam, realmente, funcionais para o usuário. Nesse sentido, é apresentada uma ficha modelo (em anexo), que não se esgota nos itens apresentados e poderá ser utilizada para avaliar as características que o recurso a ser adaptado possa conter.

Analisando um recurso adaptado

A exemplo do modelo de ficha anteriormente proposto, destaca-se a seguir a análise de um recurso, batizado com o nome *meu livro* (Fig. 4), que foi proposto e confeccionado por uma aluna (atualmente professora especializada) da Habilitação em Educação Especial, Área de Deficiência Física (Unesp de Marília), como forma de atividade prática da disciplina *Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino do Deficiente Físico*.

O livro adaptado foi indicado a um aluno matriculado em classe especial para deficiente físico, com diagnóstico de paralisia cerebral do tipo espástica, que apresentava maior comprometimento de membros inferiores e cuja deambulação ocorria com auxílio de outra pessoa. A criança apresentava limitação na variação do movimento de punho e dificuldade na preensão em pinça. Não discriminava tatilmente texturas diferentes e dispersava-se facilmente. Dominava a leitura de famílias silábicas, mas não as reproduzia em escrita cursiva. O insucesso que acompanhava suas

tentativas de manuseio de livros e cadernos (virar as páginas, seguir linhas, posicionar o material sobre a carteira etc.) tendia a preceder reação que indicava recusa da atividade de escrita e leitura e aparente desinteresse pela atividade proposta.

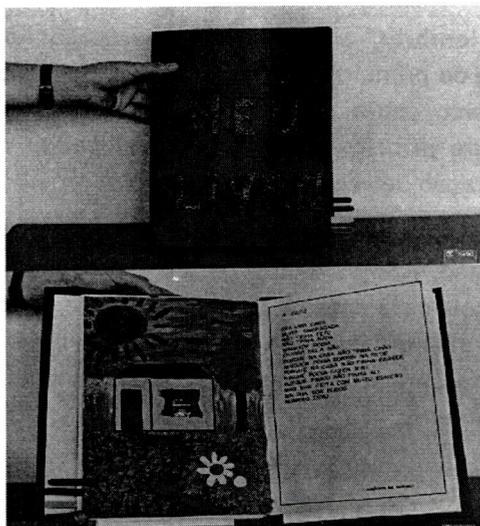


FIGURA 4 - Recurso adaptado por Denise Amoroso de Lima

Diante desse quadro funcional, o recurso teve por objetivo favorecer o desenvolvimento de habilidades funcionais específicas estimulando o desenvolvimento de competências no plano senso-perceptivo e no das habilidades manuais, ao mesmo tempo que permitia o oferecimento de conteúdo curricular específico, de maneira a atender às necessidades especiais da criança.

O recurso mostrava-se atrativo do ponto de vista da sensibilidade tátil e do estímulo visual, com possibilidade de utilização em sala de aula sobre a carteira ou no chão, e ainda em estratégia de ensino conduzida individualmente ou em grupo. Tinha forma similar à dos livros comumente utilizados por pessoas comuns, medindo 30X20 cm. Foi projetado em material leve (cartolina, papel crepom, serragem, isopor, papel camurça, cortiça, algodão, papel laminado), cujas páginas foram construídas

com o aglomerado de 8 folhas de papel sulfite, a fim de facilitar o manuseio do livro (capacidade funcional de folhear).

Nos procedimentos adotados para aplicação, o aluno foi orientado acerca do manuseio do livro: como poderia posicioná-lo na carteira, como poderia abri-lo com a participação das duas mãos, como poderia manter o livro em posição estável com a mão auxiliar, como poderia manusear o livro e as páginas uma a uma com a mão dominante. Esclarecimentos gerais acerca do conteúdo do livro também foram dados destacando-se as características das figuras e a mensagem dos textos.

Após essa exploração do recurso, aspectos específicos referentes à decodificação de palavras e à aquisição de noções senso-perceptivas foram gradativamente introduzidas e trabalhadas. Nessa vivência, palavras foram destacadas e seu correspondente visual e/ou tátil-sinestésico, disponível na figura, foi associado.

Percebe-se, pelo exemplo anterior, que foram avaliadas as características comportamentais do aluno em questão e as necessidades educacionais e, a partir dessas informações, foi planejado e elaborado um recurso, que, devido às suas características físicas e materiais, possibilitaria o uso funcional pelo usuário.

Finalizando, cabe salientar que o tema *recursos de ensino na escolarização do deficiente físico* ainda é muito pouco estudado. Pouca elaboração teórica e poucos dados de aplicação prática estão disponíveis. Nosso intuito, nesse pequeno texto, foi explorar um pouco o que estamos desenvolvendo dentro desse tema, esperando poder contribuir para que o ensino do aluno com deficiência física seja melhor entendido na atual conjuntura político-educacional, principalmente no que se refere ao processo de inclusão.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, P. N. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998. 295p.

BURNS, Y. Princípios do tratamento fisioterapêutico. In: BURNS, Y. R.; MACDONALD, J. *Fisioterapia e crescimento na infância*. São Paulo: Santos Livraria Editora. 1999. cap. 9, p. 123-130.

DUNN, W. Integrated related services for preschoolers with neurological impairments: issues and strategies. *Remedial and Special Education*, v. 10, n. 3, p. 31-39, 1989.

KASHIMOTO, T Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S. M.P. (Org.) *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos culturais*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 23-43. (Brinquedoteca, 1).

MANZINI, E. J. Recursos pedagógicos para o aluno com paralisia cerebral. *Revista Mensagem da Apae*, Brasília, v.36, n.84, p 17-21, 1999.

_____.; BONALDO, M.; GERDULLO, M. Recursos pedagógicos: criação, adaptação e aplicação ao ensino do aluno deficiente físico. *Boletim do COE*, Marília, n.2, p. 41-48, 1997.

RAIMUNDO, A. A.; MANZINI, E.J. Deficiência mental e linguagem: esboço de uma metodologia para análise da fala em situações lúdicas. *Boletim do COE*, Marília, n.3, p.69-80, 1998.

SCHMITZ, E.F. *Didática moderna: fundamentos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988. cap. 14, p. 136- 148.

TROMBLY, C.A. *Terapia ocupacional para a disfunção física*. Tradução Terezinha Oppido, 2.ed. São Paulo: Santos Livraria Editora, 1989. cap. 9, p. 243-248.

Anexo

Ficha para indicação de adaptações

Aspectos Básicos:

A) Identificação da limitação da pessoa perante uma situação de atividade ou ação específica

B) Definição dos Objetivos da Intervenção

Objetivos instrucionais:

Objetivos específicos:

C) Indicação de Adaptação

- Caracterização (Material/Atividade/Mobiliário)

- Material utilizado (resistência, dureza, maleabilidade)

- Situação de uso

- Dimensão (tamanho, peso, forma):

- Aspectos gerais a serem explorados pela atividade: (podendo haver superposição)

___ Físico ___ Social ___ Psicológico ___ Pedagógico

- Fases da tarefa (somente no caso de adaptação de atividade):

Exige fala:

Exige leitura:

Exige escrita:

Permite flexibilidade de tempo de duração:

Condições intelectuais exigidas para a realização da atividade:

- Tipo de atendimento: ___ Individual ___ Grupal

D) Outras Exigências da Adaptação:

- Aspecto motor:

A tarefa pode ser realizada em:

Decúbito: ___ Dorsal ___ Ventral ___ Lateral

Posições: ___ Sentada ___ Em pé

Movimentos principais exigidos pela tarefa:

___ Cabeça ___ Membros superiores ___ Membros inferiores

___ Tronco

A tarefa permite gradação de:

___ Amplitude articular ___ Resistência ___ Coordenação ___ Força

- Aspecto Psicomotor (componentes envolvidos):

Tipos de preensão:

Noção corporal:

Noção espacial:

Noção temporal:

Noção de cor, forma, tamanho:

Lateralidade:

Memorização:

Concentração:

Outros:

ENSINO DO ALUNO SURDO: UM ESBOÇO SOBRE MÉTODOS E TÉCNICAS EMPREGADOS NA ÁREA¹

Débora DELIBERATO²

1 Definição de surdez

Durante o processo educacional, a reflexão sobre o aluno a ser trabalhado se faz necessária. A definição clara sobre quem é ou quem será o nosso aluno surdo irá dirigir os procedimentos para atingir os objetivos propostos que, conseqüentemente, resultarão em ganhos educacionais.

Nesse sentido, podemos salientar duas vertentes principais, discutidas na literatura, sobre a definição de surdez ou deficiência auditiva. A primeira vertente segue uma definição médica, preocupada mais com a questão de quantidade da perda auditiva, utiliza-se o termo *deficiente auditivo*. Com esse termo podemos entender o indivíduo com falta de audição ou de algo que ele não possui, que o deixa deficiente. Essa dificuldade pode ocorrer em diferentes graus, ou seja, grau leve até o grau mais profundo, que nesse caso pode impedir o indivíduo de adquirir a linguagem oral (Lima, 1997).

A segunda vertente discute a surdo numa visão sociológica. Nesse contexto, podemos perceber que o surdo é caracterizado como um sujeito *diferente* dos ouvintes, que pertence a uma mesma cultura, dividindo uma mesma língua, ou seja, os surdos seriam biculturais e bilíngües uma vez que têm acesso a duas línguas: língua de sinais e língua oral.

Em educação, um dos aspectos bastante utilizado para definir e classificar os deficientes auditivos é a funcionalidade da audição e sua interferência no desenvolvimento da linguagem e fala. As definições e

¹ Texto elaborado para a disciplina *Métodos, Técnicas e Recursos para Ensino do Aluno Surdo*, ministrada no Curso de Especialização em Educação Especial, convênio Capes/Proesp/Unesp 1997/98.

² Docente do Departamento de Educação Especial - Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília.

classificações são inúmeras e normalmente estão de acordo com a finalidade e objetivos a que se propõe.

Para o Comitê de Nomenclatura de Executivos de Escolas Americanas para Surdos e Sociedade Otológica Americana, surdo é a pessoa cuja audição não é funcional para a vida ordinária e hipoacúsico é aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. (Northern & Downs, 1989).

Basicamente os deficientes auditivos são classificados de duas maneiras: quanto à localização da alteração no sistema auditivo e nas vias auditivas e quanto ao grau de comprometimento (Borel-Maisonny & Launay, 1986).

1.1 Quanto à localização da alteração do sistema auditivo e nas vias auditivas

Sob este prisma de classificação, a surdez é subdividida, anatomicamente, em: surdez condutiva, surdez mista e a neurosensorial (periférica e central).

A *surdez condutiva* se deve a alteração que está localizada na orelha externa ou média. Essa alteração provoca uma diminuição da audição no que se refere à intensidade sonora, sendo, portanto, uma alteração basicamente quantitativa.

A *surdez mista*, quando há um comprometimento na orelha média e orelha interna.

A *surdez neurosensorial* pode ser *sensorial*, quando existe uma lesão no nível do órgão de Corti; ou *neural periférica*, quando abrange as fibras auditivas até o núcleo do neurônio coclear das vias cocleares. Este tipo de lesão, além de provocar uma diminuição da audição no que se refere à intensidade sonora, também provoca dificuldade em discriminação auditiva, distorção da sensação sonora, recrutamento, ou seja, além de uma alteração quantitativa, apresenta também uma alteração qualitativa (Ballantyne; Martin & Martin, 1995).

A *surdez central* pode ser a lesão localizada a partir do tronco cerebral ou do córtex e regiões subcorticais, sendo também uma alteração qualitativa e/ou quantitativa quanto ao processo auditivo.

1.2 Quanto ao grau de comprometimento.

Sob o enfoque da definição sobre o grau de comprometimento, as subdivisões são delimitadas pelos limiares tonais obtidos durante a realização da audiometria tonal. No Quadro 1, podemos visualizar quatro classificações.

Quadro 1 – Classificação da surdez quanto ao grau de comprometimento, indicado pela perda em dB.

Autores	Streng (1972)	Davis & Silverman (1971)	OMS (1985)	Boothroyd (1982)
Classificação				
Normal		0-25	0-25	0-15
Prejuízos brandos	20-30			
Leve	30-40	26-40	26-40	15-30
Moderado	40-60	41-70	41-55	31-60
Severo	60-80	71-90	56-90	61-90
Profundo	Acima de 80	Acima de 90	Acima de 90	Acima de 90

Streng (1972) nomeia os portadores de surdez normal como portadores de prejuízos brandos. Para ele, nesses casos, a fala se desenvolve espontaneamente pela audição, que se aproxima do normal. Já nos casos de portadores de prejuízos marginais (que corresponde ao grau leve), cuja perda se localiza entre 30 a 40 dB, incluem-se indivíduos que apresentam dificuldades para compreender a fala a distâncias normais ou mesmo para acompanhar uma conversação em grupo. Necessitam de treinamento auditivo e, algumas vezes, do treinamento de fala. Aqueles que sofrem de perda auditivas de grau moderado (entre 40 a 60 dB) desenvolvem

linguagem e fala com o uso de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI). O programa educacional inclui material auditivo amplificado e utilização de recursos visuais. Os que possuem perdas graves (entre 60 a 80dB), ou seja, grau severo, desenvolvem linguagem e fala somente através de técnicas específicas e uso de aparelhos de amplificação sonora individual. Os que possuem perda auditiva de grau profundo (maiores do que 80 dB), demonstram dificuldades para entender mesmo a fala amplificada. Exige educação especializada em todas as áreas.

Para Boothroyd (1982), a perda auditiva leve (15 a 30 dB) não exerce efeito significativo no desenvolvimento e é raramente percebida. Porém, a perda auditiva de grau moderado (entre 31 a 60 dB) afeta a pessoa, mas com intervenção não impede o desenvolvimento da linguagem. Com adequados procedimentos, a criança pode se desenvolver quase que normalmente. Na perda auditiva de grau severo (entre 61 a 90 dB), se não houver intervenção, pode impedir o desenvolvimento da fala e da linguagem. Com cuidados, rápida intervenção e treinamento especial, a audição pode ser o principal caminho para a fala e desenvolvimento da linguagem. Nos casos da perda auditiva de grau profundo (superior a 90 dB), sem intervenção, a fala e o desenvolvimento da linguagem podem estar muito comprometidos. Normalmente, o resíduo auditivo pode ser complementado com o treinamento da leitura orofacial. Para este autor, os sujeitos com esse grau de perda auditiva podem estar subdivididos em 3 grupos:

- *Sujeitos com considerável audição residual:* são os portadores de perdas auditivas entre 91 a 100 dB. A estimulação auditiva pode ser o melhor caminho no desenvolvimento, fornecendo informações sobre articulações de vogais e de consoantes. Com o auxílio de professor habilitado pode se desenvolver como uma criança que apresenta perda auditiva severa.
- *Sujeitos com pequena audição residual:* são os portadores de perda auditiva entre 101 a 110 dB. A audição pode ter importante papel no desenvolvimento, fornecendo informações sobre intensidade, duração, ritmo e talvez alguma entonação de vogais.
- *Sujeitos sem audição residual:* são considerados totalmente surdos. Porém podem responder a sons por meio do tato e, quando testados com fones de ouvido, podem parecer que têm audição.

2 Visão histórica da educação de surdos

A educação dos surdos começou no século XVI. Anteriormente os surdos eram considerados geralmente incapazes de serem educados. Esse fato se deve à importância atribuída à palavra e à audição.

Na Espanha, o monge Pedro Ponce de Leon (1520-1584) iniciou a educação dos surdos por meio do uso de gestos difundidos em alguns mosteiros. Também utilizava o alfabeto dactilológico, que era o principal recurso de seu método, que estava baseado na aprendizagem da palavra. Compreendeu que esses sujeitos eram mudos em consequência da surdez. Para ele o surdo só poderia atingir o desenvolvimento intelectual substituindo um sentido pelo outro. Iniciou, então, o ensino de palavras utilizando como procedimento a observação de movimentos faciais no momento da emissão da palavra. Mais tarde este procedimento foi conhecido como *método oral*.

Outro educador de importância foi Juan Pablo Bonnet (1579 - 1629). Publicou o livro *Reduction de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*, em 1620, constituído por duas partes: uma relacionada com a fonética e a outra com procedimentos específicos para o ensino da palavra, orações e regras gramaticais. Seu método foi caracterizado pela oralização associada à dactilologia, que era utilizada para o ensino da leitura (Moura, 2000).

Houve contribuições de outros países. Na França, no século XVIII, surgiram os primeiros educadores, e entre eles, Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780) que foi o mais célebre. Esse autor era um educador com influência em língua de sinais, mas que defendia a oralização dos surdos (Moura, 2000).

A obra desses precursores se aproxima das concepções da pedagogia moderna oralista, pois propunha a realizar procedimentos para adquirir a fala. A comunicação do surdo com o professor se efetuava por meio da linguagem escrita ou pelo alfabeto dactilológico. O ensino era mais individualizado.

Foi graças aos esforços de Charles-Michel de L' Epeé (1712-1789) que os surdos tiveram acesso às escolas públicas. Criou um método diferente, baseado no emprego de senhas metódicas. A eleição deste sistema

procede da idéia de que a mímica constitui a linguagem natural ou materna dos surdos. Mediante a ação, mediante a apresentação concreta, estabelecia-se a correspondência entre a senha e a coisa significada (Northen & Downs, 1989).

A influência de L´Epeé se estendeu além da França, deixando o método oral, que já começava a aparecer na Inglaterra, em situação desfavorável, uma vez que, um de seus grandes méritos foi ter reconhecido a existência da língua de sinais e que esta servia como base comunicativa essencial entre os surdos.

Os pedagogos alemães foram os que contribuíram para o progresso do método oral, principalmente Samuel de Heinick (1729 - 1790). A Alemanha sempre resistiu ao método das senhas e, no decorrer do século XIX, iniciou-se a oposição entre método alemão e o francês.

Abade de L´Epeé também reconheceu a necessidade da palavra falada para melhorar a comunicação do surdo e idealizou um trabalho para combater a mudez, aplicando-o em alguns alunos que eram capazes de falar e ler os lábios.

Jean-Marc Itard (1774-1838), contrário ao método das senhas, criou um curso de articulação, no Instituto de Paris. Durante muito tempo, o ensino da fala não obteve êxito. Para que o sistema desse resultados, eram necessárias duas condições: a primeira estaria relacionada com a formação de professores e especialistas na área da educação; e a segunda condição seria uma adaptação precisa dos métodos e programas.

Com várias controvérsias entre o oralismo e o gestual, foi realizado o primeiro evento científico: Primeiro Congresso Internacional para professores surdos, realizado em Paris, 1878. Mas, foi somente em 1880, no II Congresso Internacional de Ensino de Surdos – Mudos realizado em Milão, é que o método oral foi definitivamente oficializado e introduzido na França (Moura, 2000).

Mesmo nos dias atuais, ainda existem acaloradas discussões sobre qual a melhor metodologia para ensinar o surdo. Essas controvérsias acabaram formando três correntes teóricas para o ensino do aluno surdo: a abordagem oral (unissensorial e multissensorial), a abordagem gestual (gestos e alfabeto dactilológico) e o uso das duas abordagens, quer

separadas ou simultaneamente (Novo Oralismo, Comunicação Total, Bilingüismo).

3 Métodos mais conhecidos e aplicados na educação do surdo

Para cada abordagem de ensino selecionada é importante o professor estar atento aos estudos e procedimentos específicos, ou seja, aos métodos ou programas estudados pelos seus respectivos autores. O Quadro a seguir apresenta os principais representantes de cada método ou programa:

Quadro 2: Métodos de ensino utilizados com alunos surdos

Gestual	Gestos	Demonstrativos ou indicativos Representativos ou imitativos Simbólico
	Alfabeto dactilológico	
Oral	Abordagem unissessorial	Programa Acupédico Método Perdoncini
	Abordagem multissessorial	Método Verbotonal Método Todoma Método Sanders
Oral-Gestual	Novo Oralismo Comunicação Total Bilingüismo	

3.1 Métodos gestuais

São representados pela linguagem gestual (mímica ou elaboração de sinais) e pelo alfabeto dactilológico.

3.1.1 Linguagem gestual ou mímica ou elaboração de sinais

É um produto natural do desenvolvimento dos modelos de expressão espontânea, natural, ou seja, comum entre os surdos. Os gestos podem ser classificados em 3 grupos:

- gesto demonstrativo ou indicativo: é o mais simples, a criança aponta ou indica o que quer nomear;

- gesto representativo ou imitativo: surge da capacidade imitativa da criança; os mais simples são os movimentos de escrever, costurar, pegar etc.
- gesto simbólico: utiliza-se para a transposição de idéias por associação, por exemplo: aceno de cabeça (negação ou afirmação); sinal de cruz.

3.1.2 Alfabeto manual ou dactilológico ou digital

É a substituição das letras escritas por sinais realizados com os dedos das mãos. Não é espontâneo, nem natural. É um recurso que precisa ser aprendido. Não possui pausas, pois os movimentos dos dedos são contínuos. As letras devem ser corretamente formadas. Esse procedimento pode dar uma grande precisão à comunicação com os surdos.

3.2 Métodos orais

Métodos nos quais o mediador se utiliza da modalidade oral durante o processo de comunicação. A educação oral requer um esforço total por parte da criança, da família e da escola. Para que possa apresentar resultados mais satisfatórios, é importante a época do início do processo de educação e reeducação, a atenção individualizada, o uso do aparelho de amplificação sonora individual e não haver competição com outros meios de comunicação. São desenvolvidos através das abordagens unissensoriais e multissensoriais.

3.2.1 Abordagem unissensorial

O enfoque do trabalho está direcionado somente para o sentido da audição. Há dois grandes representantes dessa abordagem, com procedimentos distintos: Pollack (1970) com o programa Acupédico e Perdoncini (1966) com o método Perdoncini.

3.2.1.1 Programa Acupédico (Doreen Pollack, 1970)

Objetivo desta abordagem é explorar totalmente a audição residual da criança deficiente auditiva para ajudá-la a desenvolver uma

personalidade completamente integrada dentro de um mundo sonoro e ensiná-la a falar através do sentido da audição. Para a adequada aplicação dos procedimentos deste programa são importantes a detecção precoce da perda auditiva, a utilização precoce do aparelho de amplificação sonora individual (AASI), o ambiente normal de aprendizagem, o conhecimento da hierarquização das etapas do desenvolvimento da linguagem, a atuação dos pais e o atendimento individualizado.

Para Pollack (1970), o programa acupédico não se trata simplesmente de seqüências de procedimentos de um método, mas é uma filosofia de trabalho. Neste contexto, a estimulação do sentido da audição tem por objetivo fazer parte da vida do sujeito e de sua personalidade.

Toda a estimulação está ligada à conscientização e interpretação dos sons por meio dos aparelhos auditivos que são utilizados durante todas as horas do dia em que a criança está acordada. O desenvolvimento da fala se dá por meio do que se chama mecanismo de feedback auditivo, inicialmente realizado por meio do balbucio e risadas. Tudo é feito em um ambiente significativo, nas experiências diárias da criança e nas brincadeiras.

O programa acupédico inicia-se com a detecção precoce da perda auditiva e, de forma ideal, logo após o nascimento. Após o diagnóstico confirmado, a criança deve ser encaminhada para indicação e adaptação do aparelho de amplificação sonora individual.

A primeira fase do treinamento acupédico é ensinar a criança surda a ouvir. Nesta abordagem, não se treina a conscientização nem atenção para as pistas visuais por meio da leitura labial ou por outras pistas, como no caso do alfabeto digital.

Os pais são os modelos de comunicação, logo sua participação no programa é essencial. As orientações são realizadas em visitas à casa da criança, observação e participação nas atividades direcionadas. As reuniões devem ser sistemáticas para inserir a família no processo de estimulação e reabilitação da criança.

3.2.1.2 Método Perdoncini (1966)

Tem por objetivo a reeducação auditiva, partindo dos condicionamentos de base para chegar à voz e à linguagem, através de impulsos sonoros emitidos pelo pulsatono-analisador (aparelho de amplificação sonora especial). Considera a reeducação auditiva o ato mais importante da educação da criança.

O método fundamenta-se em 3 bases: fisiológica, física e lingüística. Inicialmente existe um estágio de pré-educação auditiva e familiar. Neste período, os pais devem ter uma participação constante, ou seja, devem ajudar a criança a descobrir a presença do mundo sonoro, auxiliando a discriminação entre o som e o silêncio.

Nesta fase é realizado treinamento auditivo:

- ♣ Receber estímulos sonoros, sem demonstrar que ouviu.
- ♣ Demonstrar, por meio de qualquer reação que recebeu o estímulo auditivo.
- ♣ Identificar o som e o silêncio.
- ♣ Identificar a duração: som longo e breve; a freqüência: grave e agudo; a intensidade: forte e fraco e o ritmo dos sons.
- ♣ Discriminar sons de duração, freqüência, intensidade e ritmos diferentes.
- ♣ Reproduzir sons percebidos.
- ♣ Identificar fontes sonoras.
- ♣ Localizar fontes sonoras.
- ♣ Aplicar todo o trabalho realizado para a melhorar a qualidade da vida, fala e das condições da comunicação oral.

É importante na percepção, identificação e discriminação auditiva utilizar-se de frases diferentes e semelhantes, palavras diferentes e semelhantes, fonemas diferentes e semelhantes.

Todo trabalho deve ser realizado precocemente logo após o diagnóstico. Apesar de não utilizar procedimentos específicos em leitura orofacial, é permitido durante a conversação natural que a cavidade oral permaneça descoberta.

Além de toda a estimulação auditiva, o método Perdoncini utiliza-se de um organograma da linguagem para facilitar a elaboração das estruturas frasais. Este organograma é um conjunto de símbolos, composto de formas geométricas, que representa a estrutura frasal:

- ♣ o círculo representa o núcleo do sujeito ou sintagma nominal;
- ♣ o quadrado representa o núcleo do predicado ou verbo;
- ♣ o triângulo representa o complemento nominal.

O educador deve tomar o cuidado de não escrever sobre a figura, pelo fato de que a figura não significa a palavra, mas qualquer elemento de qualquer frase que esteja desempenhando.

3.2.2 Abordagem multissensorial

O enfoque do trabalho está direcionado para a estimulação da audição e dos demais sistemas sensoriais, como o visual e o tátil. Nessa abordagem podemos citar os métodos Verbotonal, Todoma e Sanders.

3.2.2.1 Método verbotonal (Guberina 1963, 1965)

O objetivo desse método é ensinar a criança a falar por meio da transmissão do som por via óssea ou corporal. É um método que trabalha não só com o déficit auditivo e com a fala, mas com a linguagem.

Estimula as células nervosas possibilitando as estimulações sonoras atingirem o cérebro por outras vias além da audição. Acredita que a surdez exige não uma amplificação de sons como o método de reeducação usual, mas, ao contrário, uma amplificação adaptada ao campo auditivo do surdo: optimal. Emprega estimulação auditiva e tátil e faz uso de pistas visuais, como leitura orofacial. Pode ser utilizado para qualquer grau de perda auditiva.

O sistema verbotonal analisa os sons da fala na forma em que eles são percebidos. Dos componentes do som é preciso estudar: frequência e intensidade, tempo (organização temporal do som) e o corpo (tanto como emissor quanto transmissor). Estes são os elementos que compõem a percepção do som e que, organizados adequadamente, podem constituir o *campo optimal* de percepção de cada som.

Segundo Guberina (1965), é necessário primeiro praticar a audiometria verbotonal e descobrir os campos ótimos. Os campos auditivos ótimos indicam os campos de frequência que devem ser amplificados e aqueles que devem ser atenuados pelo aparelho Suvag.

A audiometria verbotonal é a ponte entre a audiometria tonal e a vocal. Mostra qual é a possibilidade de aproveitamento do aparelho auditivo e qual a sua extensão de intensidade, qual a sua compreensão em cada campo de frequência e as possibilidades de se chegar à transferência da compreensão para campos de frequência baixo ou alto.

O campo ótico auditivo varia em função dos indivíduos e em função dos sons. Em geral, nos indivíduos com audição normal, o campo de frequências ótimas utilizadas na conversação se situa entre 300 a 3000Hz. No caso dos indivíduos com patologias auditivas o campo ótico é diferente. Os restos auditivos se situam normalmente nas frequências mais baixas. A inteligibilidade de um ouvido lesado é obtida com intensidades que, em geral, não são maiores que aquela da conversação corrente.

Para o funcionamento do método verbotonal são necessários recursos eletrônicos que possibilitem a transformação da fala em função da melhor percepção dos fonemas. Os aparelhos utilizados são recursos de transmissão necessários:

Suvag I: é usado para trabalhos em grupo e individual com os sujeitos surdos totais (anacúsicos), ou ainda no início da reabilitação. Possui uma grande extensão de frequência (500 à 20.000Hz) com amplificação total de 80 dB. Com isto dá ao indivíduo que começa o processo de reabilitação a oportunidade de ter estimuladas todas as frequências abrangidas pelo seu campo auditivo que, quase sempre, estará situado em frequências baixas. Possui um sistema de filtros que possibilita também a transmissão do som de forma não linear e pode ser usado com fones ou vibradores ou com os dois recursos ao mesmo tempo.

O Suvag I possibilita a criação de campos auditivos ótimos que são próprios, principalmente das grandes lesões auditivas, e o trabalho inicial com as crianças de pouca idade, por meio do vibrador.

Suvag II é o aparelho utilizado no treino individual com surdos em fase adiantada de reabilitação e quando da necessidade de utilização do aparelho de amplificação sonora individual. Por meio da audição da fala em campos ótimos obtidos no aparelho, faz-se a reabilitação e consegue-se melhorar a compreensão. Possui um sistema de filtros de quatro diferentes tipos, em níveis diferentes que possibilitam muitas alternativas de filtragem. Pode ser utilizado com fones e com vibradores ou com ambos os recursos. Esse aparelho possui, também, um modulador para a emissão da voz do reabilitador, que acentua ou atenua os graves e os agudos, conforme a necessidade.

O vibrador, usado tanto no Suvag I como no Suvag II, permite a transmissão do som por via óssea ou corporal. Estimula as células nervosas e dá a possibilidade de as impressões sonoras chegarem até o cérebro por novos caminhos que não o conduto auditivo normal.

Durante os procedimentos utilizados, o movimento corporal serve como mediador para fazer perceber as qualidades fonoarticulatórias da fala, ritmo e a entonação e produzir uma boa articulação e uma fala modulada e harmoniosa.

Na linguagem normal, ainda que exista a participação gestual, o gesto segue a organização temporal da linguagem, seu tempo, as nuances de entonação, seu ritmo, suas pausas, seus acentos, e por isso serve para melhor expressar a significação e melhor assegurar a transmissão da informação. É esta propriedade de movimento que serve de apoio ao método verbotonal, para que a audição e a fala sejam educadas conjuntamente como instrumento da linguagem.

3.2.2.2 Método Todoma

Consiste em apresentar, por meio do tato, noções de vibração, intensidade, duração e ritmo, um modelo de linguagem natural e fluente. É um método individualizado, porque só uma criança pode ser ensinada de cada vez.

3.2.2.3 Método Sanders (1971)

O objetivo desse método é procurar combinar informação visual e auditiva de modo que a percepção resultante seja mais completa possível. A informação auditiva é realçada pelas pistas visuais que também se tornam mais proveitosas quando interpretadas junto com as sensações auditivas.

Logo, Dorek Sanders (1971) explora a audição residual por meio do treinamento auditivo, aproveitando as pistas visuais e táteis.

3.3 Métodos orais-gestuais

São os métodos e filosofias que utilizam procedimentos direcionados tanto para a abordagem oral quanto gestual. Podemos indicar como representantes o Novo Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo.

3.3.1 Novo Oralismo (Rússia) e Rochester (EUA)

Os russos desenvolveram sua própria estratégia de ensino ao aluno surdo, o chamado Novo Oralismo. Segundo eles, obtêm-se resultados melhores do que o método oral puro. Utilizam o método digital em idade precoce, amplificação sonora e leitura orofacial.

No momento em que o diagnóstico for confirmado (grau de perda auditiva), ao redor dos dois anos de idade, as crianças são submetidas a um período de treinamento durante um ano e meio. Este treinamento envolve exercícios de movimento motor dos dedos, treinamento da percepção dos movimentos dos dedos e reconhecimento das posições dos dedos. Quando a criança passa a freqüentar a escola, ao redor dos três anos de idade, o treinamento continua.

Aos seis anos, a criança entra num curso preparatório que representa uma tentativa mais sistemática na introdução da linguagem escrita.

Segundo os neo-oralistas, o início precoce com o ensino da linguagem baseado no alfabeto digital pode dar a criança um instrumento adequado com o qual ela possa tentar enfrentar os problemas com a comunicação. A linguagem, desse modo, dá à criança uma sintaxe adequada,

fornecendo significado para a cultura e as estruturas lógicas com as quais ela pode raciocinar.

Nos EUA, este método é denominado Rochester. A criança recebe informação por meio da leitura orofacial, amplificação sonora e alfabeto digital, e se expressa pelo uso sistemático da fala e alfabeto digital.

3.3.2 Comunicação Total (Estados Unidos)

É uma filosofia educacional baseada na idéia de que os sistemas de símbolos que uma linguagem representa podem ser aprendidos por meio de mais de uma modalidade sensorial.

A palavra, a leitura orofacial, a audição e sua amplificação são componentes importantes da comunicação total, como também a dactilologia, sinais da linguagem de sinais e os gestos. Também fazem parte da comunicação total a mímica, as expressões faciais, a linguagem corporal. A leitura e a escrita também devem ser incluídas em alguns casos (Moura, 1993).

Esta filosofia de trabalho pode ser mais efetiva quanto mais cedo for utilizada. São critérios para um uso efetivo da comunicação total e linguagem de sinais:

- ♣ O professor de deficientes auditivos precisa ter um conhecimento funcional da linguagem de sinais.
- ♣ Deve usar a voz junto com os sinais, para que desta forma, a criança seja capaz de observar a relação entre a linguagem sinalizada e a linguagem oral.
- ♣ Deve ser capaz de sinalizar num ritmo consistente, numa velocidade em que a criança possa ser capaz de ler. Também deveria utilizar frases completas.
- ♣ Deve ter sempre conhecimento da linguagem oral e de sinais da criança com a qual está interagindo.
- ♣ O alfabeto digital deveria ser introduzido à criança como uma parte do treinamento infantil precoce e como uma preparação para o desenvolvimento posterior das habilidades de leitura.
- ♣ Deve estar consciente e alerta a outras condições que poderiam tornar

o aprendizado da criança surda mais difícil, como no caso de problemas perceptuais, coordenação motora etc.

O aluno também deve apresentar algumas condições básicas para que possa obter resultados favoráveis nesta abordagem de trabalho:

- ♣ Ter desenvolvido ou estar desenvolvendo habilidades de coordenação motora semelhantes ou no nível de desenvolvimento cronológico em que está.
- ♣ É importante que a criança desenvolva bem o contato de olho (visual) e que não tenha comprometimento na acuidade visual.
- ♣ As habilidades perceptivas da criança são muito importantes. Áreas que podem afetar sua habilidade para realização da comunicação total são: relação espacial, coordenação viso-motora, habilidade de figura-fundo. Estas dificuldades não necessariamente impedem a utilização da comunicação total, mas podem afetar a facilidade pela qual a criança aprende.
- ♣ A criança deve ser estimulada a usar a comunicação total e gostar da comunicação.
- ♣ É importante que a criança desenvolva uma boa memória visual.

3.3.3 Bilingüismo

Segundo Sánchez (1990), uma educação bilíngüe parte do reconhecimento da coexistência de duas línguas em contato com a criança, que de alguma forma tenha seu valor como instrumento de comunicação e como valor de pertinência, considerando obrigatório o respeito por tais línguas, independente do prestígio que lhes seja atribuído pelo grupo dominante.

A educação bilíngüe para o surdo deve estar baseada na utilização plena da língua de sinais para desta forma garantir o desenvolvimento intelectual e da linguagem e, assim, facilitar o aproveitamento escolar e, também, facilitar o aprendizado da língua oral e escrita. Para isto é importante considerar: a aquisição gestual, a intervenção precoce, o currículo escolar, a importância da língua escrita e o ensino da língua oral como segunda língua.

Nessa abordagem é de fundamental importância o professor ter domínio e o conhecimento adequado sobre a língua de sinais, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais.

4 Técnicas utilizadas nos métodos multissensoriais

As técnicas utilizadas nos métodos multissensoriais seriam procedimentos específicos que podem ser realizados com os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem e de reabilitação. Fazem parte dessas técnicas as atividades específicas para a estimulação da linguagem, as atividades do treinamento sensorial para a estimulação das percepções auditivas, visuais e táteis e ainda, treino específico nos órgãos fonoarticulatórios. Num primeiro momento as atividades para cada objetivo podem ser realizadas separadas, mas o objetivo final é integrá-las, ou seja, a abordagem multissensorial estimula a comunicação oral por meio das diferentes vias sensoriais.

No Treinamento sensorial os procedimentos têm por objetivos desenvolver e estimular as percepções visuais, auditivas e táteis.

O quadro abaixo resume algumas das técnicas utilizadas para cada via sensorial estimulada. Após o quadro essas técnicas serão discutidas.

Quadro 3 - Técnicas utilizadas nos métodos de ensino do aluno surdo.

Treinamento da Percepção visual	Leitura orofacial em crianças	Técnica de German Meuller-Walle Técnica Kinzie
	Leitura orofacial em adultos	Técnica de Nitchie Técnica de Jena
Treinamento da Percepção auditiva	Wedenderg Carhat Sanders	
Treinamento fonoarticulatório	Fonemas Prosódia Voz	

4.1 Treinamento da percepção visual

Serão abordados nesse item o histórico sobre a leitura orofacial e as técnicas de ensino para crianças e para adultos.

4. 1.1 Leitura orofacial

A primeira vez que em se falou em leitura orofacial, foi no século XIV, como recurso na educação dos surdos. Abade de L´Epée (1712 - 1789) reconhece a importância desse recurso como um sistema de comunicação visual. Após o Congresso de Milão, em 1880, a leitura orofacial passou a ter um lugar de destaque na educação dos deficientes auditivos, pelo fato de a educação oralista ter sido determinada. A definição e a noção da leitura orofacial estão vinculadas aos métodos pedagógicos ligados à educação dos surdos (Sánchez, 1990).

A fala nos fornece informações auditivas e visuais. As vias auditivas e visuais são integradas no sentido de ambas poderem contribuir para a interpretação final da fala. Dependendo da situação, o indivíduo pode utilizar-se mais de uma via do que da outra, para que desta forma tenha uma melhor compreensão. Isto pode ocorrer em situações de ruído de fundo e, neste caso, a leitura labial é fonte de informação.

A leitura labial ou lábio-leitura ou leitura orofacial é um processo visual, uma forma de comunicação em nível de linguagem oral que permite ao leitor labial obter informações lingüísticas por meio da observação dos movimentos articulatorios seqüenciais dos lábios, da musculatura facial e das expressões faciais do locutor. Normalmente é definida como a capacidade de compreender uma mensagem falada por meio de pista visuais a partir do movimento de lábios e expressão da face (Kozlowski,1997).

É conveniente lembrar que a leitura labial é difícil e permite apenas uma compreensão limitada da mensagem. Está diretamente dependente das capacidades sensoriais, da capacidade que o indivíduo pode ter para utilizar e associar códigos verbais e não-verbais. Depende da memória, da atenção e de processos lingüísticos. Os códigos utilizados podem ser fornecidos pelo locutor, pela mensagem e pelo meio ambiente (Erber, 1974).

O processo da leitura orofacial é ativo, ou seja, o indivíduo participa mental e fisicamente. Diferentes pesquisas têm demonstrado que a via visual é utilizada mesmo dentro de situações nas quais o sinal acústico é claro e intacto, sendo desta forma um auxílio constante na percepção da fala. O que pode variar é a qualidade das informações fornecidas em cada via, auditiva ou visual, em diferentes condições de fala.

No processo de aprendizagem da leitura orofacial, devemos considerar alguns aspectos importantes que poderiam interferir ou influenciar o processo: percepção visual, meio ambiente, fatores de facilitação, códigos não-verbais, idade e a motivação.

4.1.1.1 Percepção visual na leitura orofacial

Quando pensarmos em percepção visual, devemos deixar clara a diferença entre a acuidade visual e a habilidade de percepção visual. Acuidade visual está relacionada com o fato de o indivíduo poder ver ou não dentro de uma clareza. Diferentes problemas visuais podem ser sanados e corrigidos com a utilização de óculos. No caso da percepção visual, além de ver o objeto, é necessário percebê-lo, interpretá-lo e relacioná-lo com experiências anteriores (Deliberato, 2000). Frostig & Muller (1986) definem cinco habilidades da percepção visual: coordenação viso-motora, percepção figura-fundo, percepção da constância de formas, percepção da posição no espaço e percepção das relações espaciais.

A atenção visual é outro aspecto importante na leitura orofacial, ou seja, o indivíduo deve manter um certo nível de atenção ao rosto do falante para conseguir realizar a leitura, possibilitando a distinção entre os diferentes movimentos articulatórios. Além da atenção visual, a memória visual também é importante neste processo.

A distância entre o locutor e o leitor deve ter até 3 metros. A zona conversacional varia de 1,5 metros a 2,5 m .

4.1.1.2 Meio ambiente e o processo de leitura orofacial

Sabemos que alguns fatores do meio podem interferir no processo de leitura orofacial: utilização do aparelho de amplificação sonora

individual (AASI), presença de ruídos no ambiente, distrações visuais no ambiente, escolha adequada de estruturas lingüísticas e do léxico pelo locutor, distância e condições de iluminação, qualidade de fala do locutor.

4.1.1.3 Fatores de facilitação na leitura orofacial

Para se ter uma leitura orofacial efetiva é importante considerarmos tanto o locutor quanto o leitor labial. A capacidade de o leitor conseguir lidar com as informações não-verbais e lingüísticas, durante o processo de leitura orofacial, é tão importante quanto sua relação com o locutor. Logo, é importante considerar: a compreensão do contexto e da intenção comunicativa, a compreensão do papel dos participantes e de suas opiniões e, por fim, a percepção das dificuldades comunicativas e capacidade de utilização de estratégias de comunicação (Kozlowski, 1997).

Quanto ao locutor, pode-se verificar que o seu grau de familiaridade com o leitor é importante: quando o locutor é familiar, mais fácil fica o leitor realizar a leitura orofacial. Pensando no leitor, este deve ter um mínimo de competência lingüística na língua do locutor.

4.1.1.4 Códigos não-verbais

No processo de leitura orofacial, é importante, segundo alguns autores, a mímica facial que se realiza pela ação de músculos, que demonstram marcadores de emoção, como: alegria, surpresa, medo, tristeza, etc.. Outros autores também citam movimentos da mão ou das mãos, da cabeça e do tronco. Estes movimentos estariam ligados à cadeia de entonação.

4.1.1.5 Motivação

Alguns fatores que podem facilitar a motivação do aprendizado da leitura orofacial: incentivo, por parte dos pais e profissionais, à comunicação oral; importância que o próprio indivíduo surdo dá a aprendizagem; a motivação do meio.

4.1.1.6 Problemas no processo da leitura orofacial

Dentre as dificuldades e os problemas mais comuns do processo de ensino da leitura orofacial, pode-se apontar:

- Capacidade dos indivíduos para discriminar visualmente as categorias de sons em oposição. São os sons homófonos, ou visemas, ou sócias labiais.
- Codificação visual da fala é insuficiente quando as informações fornecidas são difíceis e transmitidas de maneira rápida, não facilitando a captação da parte visível da mensagem.
- A rapidez da emissão da fala.
- O ângulo do locutor.
- A distância entre o locutor e o leitor.
- Luminosidade e a incidência de luz.
- Sócias labiais: quando os sons da fala não podem ser diferenciados uns dos outros apenas pelo canal visual. Logo podemos pensar que os fonemas, do ponto de vista acústico, podem ser confundidos visualmente. Por exemplo: /f/ e/v/.
- Co-articulação: a produção da fala envolve uma seqüência contínua de gestos articulatórios, tendo como resultado uma justaposição de unidades. Logo, é importante levar em consideração estes efeitos que se produzem por um som em função do contexto que o envolve dentro de uma palavra. Vários estudos nos mostram que a leitura orofacial é influenciada pelo contexto fonético.

A leitura orofacial é um comportamento que pode ser aprendido. Os programas de treinamento da leitura orofacial não têm recebido as devidas atenções em decorrência da ênfase que é dada ao treinamento auditivo, modalidade considerada principal na aquisição da fala e linguagem nos indivíduos.

Apesar disso, os estudos e atuações práticas têm demonstrado que, muitas vezes, a única possibilidade de a criança surda poder ter acesso à língua oral é por meio da leitura orofacial. Os métodos de ensino da leitura labial podem ser classificados em: *abordagem prática e de instrução informativa*.

O métodos, segundo a *abordagem prática*, podem ser classificados em métodos analíticos, sintéticos e ecléticos:

- *Analítico*: objetivo de reconhecer rapidamente os fonemas visuais ou visemas. O fonema é apresentado isoladamente.
- *Sintético*: objetivo de reconhecer uma progressão que vai da palavra isolada, frase e conversação.
- *Eclético*: é a combinação dos métodos analítico e sintético. Neste contexto, o indivíduo pode ser treinado com sons isolados como também com palavras (Sanders,1971).

A abordagem por *instrução informativa* é aquela em que o indivíduo aprende sobre a leitura orofacial por meio de orientações como: sons homófonos, necessidade de atenção visual, importância das pistas situacionais e contextuais, influência da iluminação, adequação da distância e do ângulo de visão.

4.1.2 Técnicas de ensino da leitura orofacial para crianças

Duas foram as técnicas elencadas para o ensino da leitura orofacial para crianças: técnica de German Meuller-Walle e a técnica de Kinzie (Apud Kozlowski, 1997).

4.1.2.1 Técnica de German Meuller-Walle (Bruhn, 1927, Apud Kozlowski, 1997)

Trata-se de um procedimento analítico, ou seja, usam-se sons isolados e sílabas sem sentido, eliminando o conteúdo semântico. Inicia-se pelo reconhecimento dos fonemas mais visíveis, como /p/, /l/, e progride para fonemas de baixa visibilidade, como /k/, /g/ e /R/. Neste método a ênfase é dada somente para sílabas em direção às sentenças.

4.1.2.2 Técnica Kinzie (Kinzie & Kinzie, 1936, Apud Kozlowski, 1997)

É uma técnica com procedimento eclético. Esses procedimentos estão descritos em três volumes. As atividades estão construídas a partir de temas relacionados com a vida familiar e assuntos de vida diária nos

quais estão envolvidos animais, meios de transporte, etc. A técnica tem por objetivo inicial ensinar à criança que os objetos têm nomes e que estes podem ser diferenciados pelos lábios.

Há trabalhos específicos com palavras, conversação, sentenças, histórias e rimas. Apesar de os sons não serem apresentados formalmente, o método exige a forma como os sons são apresentados nos lábios.

Nas atividades de conversação são utilizadas as palavras anteriormente trabalhadas. A repetição das sentenças é permitida tanto na conversação quanto nas histórias trabalhadas. Normalmente a história inteira é retomada por meio de questões. Os dois primeiros livros (Grau I e II) são destinados para crianças menores. O livro III é destinado a crianças maiores e adolescentes. O objetivo deste livro é um trabalho mais formal: identificar um movimento em palavra, frase, conversação ou história.

4.1.3 Técnicas de ensino da leitura orofacial em adultos

As técnicas de ensino da leitura orofacial em adultos foram desenvolvidas por Nithie e por Jena.

4.1.3.1 Técnica de Nitchie (Nitchie, 1912, apud Kozlowski, 1997)

Inicialmente era analítico, passando posteriormente para sintético. A técnica utiliza de listas de palavras e sentenças, nas quais somente uma palavra ou um movimento é variado de sentença para sentença. Por exemplo: pato/fato; a bola pula/ a bola cai. Normalmente a unidade deve ser: sentença, grupos de sentenças ou histórias.

Durante as atividades, discute-se como é realizada a produção dos fonemas: ponto e modo de articulação.

4.1.3.2 Técnica Jena (Bruger, 1952, apud Kozlowski, 1997)

É uma técnica com procedimento analítico e enfatiza a sílaba, o ritmo e as formas de fala. Inicialmente o deficiente auditivo aprende a produção articulatória dos fonemas, embora toda ênfase do trabalho esteja centralizada na sílaba: consoante e vogal. O trabalho com as sílabas é realizado com diferentes ritmos por meio de símbolos escritos.

Diante de todas as técnicas para o ensino da leitura orofacial devemos tomar alguns cuidados e orientar o professor e a família para os seguintes aspectos:

- Levar todos os objetos a serem dados à criança próximos ao rosto, antes de entregá-los.
- Falar sobre o objeto e depois oferecer à criança.
- A luz deve estar sobre o rosto do falante, não sobre a criança; logo, os pais devem se colocar de frente para a luz.
- Manter-se posicionado em frente aos olhos da criança, ainda que nas situações de brincadeiras.
- Falar com clareza, mas sem mudar a articulação.
- As frases devem ser bem estruturadas em orações completas, porém claras, simples e significativas para o aluno.
- Não omitir palavras. Deve-se falar corretamente, usando uma linguagem adequada.
- Não utilizar uma linguagem infantilizada.
- A distância entre emissor e receptor deverá ser suficiente para uma visão total do rosto.
- A expressão de quem fala deve ser coerente com as mensagens, espontânea e comunicativa, para que, desta forma, não cause desinteresse por parte do aluno surdo.
- Cigarros, balas, dedos na boca, bigode devem ser evitados, pois podem dificultar a compreensão da leitura orofacial.
- A emissão da mensagem deve ser global e não fragmentada, pois a comunicação telegráfica pode bloquear a compreensão.
- A palavra emitida pelo aluno surdo em padrões não aceitáveis não deverá ser reforçada. Deverá ser devolvido o padrão correto por meio do reforço positivo.

Além destes fatores, é importante que a criança adquira o hábito de fixar atenção nos lábios do falante, até o final da palavra ou frase, pois os objetivos da leitura orofacial são: possibilitar ao aluno surdo o hábito da atenção visual, motivar o interesse nos movimentos dos lábios e atentar para a expressão do rosto das pessoas principalmente quando estão falando.

4.2 Treinamento auditivo

Nesta sessão serão enfocadas a questão da percepção auditiva, uma revisão histórica do treinamento auditivo, as técnicas e as várias etapas do treinamento auditivo.

4.2.1 Percepção auditiva

A audição deve ser vista de maneira ampla, interferindo em muitos aspectos da vida humana. Ewing (1993) descreve algumas das razões pelas quais a audição deve ser amplamente vislumbrada:

- É uma fonte contínua de informação sobre coisas e acontecimentos no nosso meio ambiente.
- Dá sinais de alerta que são importantes para nossa segurança física.
- Auxilia o indivíduo na aquisição e manutenção de habilidades físicas.
- Estabelece um contato com o resto do mundo e instintivamente torna-se um vínculo emocional que contribui para a saúde mental e bem-estar social.

4.2.2 Revisão histórica do conceito de treinamento auditivo

Os acontecimentos mais importantes associados com o treinamento auditivo não ocorreram antes do século XVIII.

A aplicação prática do conceito de treinamento auditivo vem de 1805, quando Jean Marc Gaspard Itard demonstrou que o deficiente auditivo poderia ser auxiliado por esse tipo de treinamento (Sánchez, 1990).

A inexistência do audiômetro (o primeiro deles só se desenvolveu na primeira metade deste século) constituía-se em uma barreira para o aperfeiçoamento desta técnica.

O trabalho de Itard provocou interesse na Europa, incluindo Viena. Foi lá que Urbatschitsh fez experiências com o treinamento auditivo e seu uso com surdos. Em 1893, mostrou que um grupo de pessoas surdas poderia diferenciar todos os estímulos da fala, desde simples vogais até sentenças depois de um treino auditivo intenso (Kuzmicheva, 1992).

Goldstein tomou conhecimento desse método criando o *método acústico* que utilizou na escola para surdos St. Joseph, em Missouri. Definiu como uma estimulação do mecanismo da audição e órgãos a ela associados, cujo objetivo deveria ser uma estimulação que visasse a aprendizagem dos sons (Goldstein, 1933).

Somente depois da segunda Guerra Mundial, quando os aparelhos de amplificação sonora individual foram difundidos, é que o treinamento auditivo se tornou totalmente aceito como aspecto importante da reabilitação auditiva.

4.2.3 Técnicas tradicionais de treinamento auditivo

(Wedenberg, 1971)

Para esse autor treinamento auditivo é um procedimento sistemático e individual que explora qualquer quantidade de audição residual restante.

A leitura orofacial não deveria ser enfatizada conscientemente até que a criança desenvolvesse uma adequada atitude de ouvinte.

Seu primeiro objetivo era criar na criança maior atenção ao som. De modo geral, estava dirigido para o desenvolvimento das habilidades da fala e da linguagem em criança com perda auditiva de grau severo e profundo.

Carhart (1965)

O autor refere-se ao treinamento auditivo como *o processo de ensinar crianças e adultos com dificuldades de audição a utilizarem, de forma vantajosa, as pistas sonoras acessíveis a eles.*

Delineou quatro grandes passos envolvidos no treinamento auditivo com surdez congênita ou pré-lingüística:

- Desenvolvimento da consciência do som.
- Desenvolvimento da discriminação grosseira.
- Desenvolvimento das discriminações totais entre os modelos simples da fala.

- Desenvolvimento das discriminações refinadas entre fonemas com estrutura acústica similar.

Sanders (1971)

Esse autor sofreu grande influência de Carhat. Para ele, o treinamento auditivo *consiste em um procedimento sistemático designado para aumentar a quantidade de informações através da audição contribuindo para sua percepção total*. Seu trabalho está baseado em três grandes objetivos:

- Desenvolver a consciência do som e sua importância no mundo em que vivemos.
- Desenvolver a mobilização em direção ao estímulo auditivo.
- Promover a aquisição da discriminação auditiva fina quando ouvindo sob condições de redundância.

Enfatizou, também, a necessidade de familiarizar o indivíduo ou os pais, no caso de ser uma criança, com a perda auditiva e o seu impacto nas habilidades auditivas da pessoa e na compreensão da fala.

Posteriormente outros métodos foram sendo introduzidos devido aos avanços tecnológicos dos aparelhos de ampliação sonora individual e coletivo.

O aprimoramento do processo auditivo depende de estimulação e oportunidades bem precoces. O aluno que foi, desde cedo, beneficiado com rica estimulação auditiva, provavelmente atingirá um alto nível de aprendizagem neste campo, favorecendo a possibilidade do desenvolvimento de sua linguagem oral.

Grande parte desses alunos pode perceber sinais sonoros. A quantidade e qualidade de estímulo sensorial auditivo a que cada criança tem acesso podem variar. É importante salientar que é por meio do treinamento auditivo que essa quantidade e qualidade são trabalhadas, favorecendo um melhor desempenho lingüístico.

Não podemos esquecer que mesmo aumentando a amplificação dos sons, por meio do aparelho de amplificação sonora individual (AASI), a

Nesta primeira etapa, o objetivo é desenvolver a capacidade do aluno surdo para reagir a um estímulo sonoro. Logo, deverão ser trabalhadas a ausência e presença do som sem estímulo visual. Podem ser trabalhadas com as seguintes atividades:

- a) Fechar os olhos e só abri-los ao ouvir o toque de um sino.
- b) Elevar a mão toda vez que o som, produzido por um chocalho fora de seu campo visual, parar.
- c) Bater palmas à vontade ao som de um pandeiro, parando assim que o som for interrompido.
- d) Reagir, tocando um instrumento, toda vez que ouvir o som produzido por outro instrumento idêntico.
- e) Fechar os olhos e contar o número de batidas dadas num tambor.
- f) Guardar os lápis de cor dentro da caixa, colocando um lápis cada vez que ouvir o toque de uma campainha.
- g) Traçar uma linha vertical na folha de papel toda vez que ouvir a batida da régua sobre a mesa.
- h) Passear pelo pátio de mãos dadas com um colega, trocando de par toda vez que ouvir um som determinado.
- i) Andar em círculo, parando e se abaixando quando ouvir um som previamente combinado, e só se levantando para continuar a andar quando o ouvir novamente.
- j) Passar a bola de mão em mão, mudando a direção ao ouvir o som de um apito.
- k) Brincar de *dança do chapéu*.

2ª Etapa: Desenvolver a atenção para o som.

A atenção é desenvolvida na medida em que a criança tem consciência da ausência e presença do som sem a presença do estímulo visualmente presente. Pode-se utilizar os seguintes exercícios:

- a) Ficar em silêncio algum tempo, dizendo em seguida quais os barulhos que ouviu.

- b) A professora produzirá um som e mostrará o objeto que o produziu. Depois, produzirá o mesmo som e a criança deverá mostrar, entre outros objetos, qual o que produziu aquele som.
- c) Bater a porta e chamar a atenção da criança para o barulho produzido.

3ª Etapa: Reconhecimento da fonte sonora

É a habilidade de relacionar um som com sua fonte. Essa etapa teria como objetivo desenvolver os significados dos sons.

a) Identificar sons específicos do meio ambiente:

- Batida de porta - alguém quer entrar.
- Barulho de liquidificador - preparo de alimentos.
- Barulho de aspirador - limpeza de casa.
- Barulho de música - dançar, bater palmas, pular.
- Barulho de despertador - hora de acordar.
- Barulho de telefone - alguém quer falar.
- Ruído de máquina - buraco na rua.
- Campainha de recreio - hora do lanche.

A seguir algumas atividades que poderiam ser realizadas:

- ⇒ Identificar o instrumento que foi tocado por um de seus colegas (o professor deverá distribuir vários instrumentos pela turma).
- ⇒ Identificar o ruído produzido pela queda de um objeto, relacionando-o a objetos anteriormente apresentados pelo professor.
- ⇒ Identificar sobre qual material o professor bate com uma régua: vidro da janela, madeira, lata, etc.
- ⇒ Identificar, por meio do ruído produzido ao chacoalhar uma caixa, o objeto que foi colocado dentro de uma caixa (os objetos deverão ser apresentados anteriormente à criança).
- ⇒ Identificar o conteúdo das latinhas cheias de pedrinhas, sementes, etc, pelo ruído que elas produzem.

b) Identificar sons verbais

- ⇒ Identificar as onomatopéias produzidas pelo professor, relacionando-as com as gravuras correspondentes, como por exemplo: *au-au* para cachorro, *miau* para gato, *mu* para boi ou *vaca*, etc.
- ⇒ Entrar no círculo correspondente toda vez que o professor produzir a onomatopéia do animal que ele representa. Anteriormente, o professor deverá dividir a turma em quatro grupos, dizendo quem são os gatos, cachorros, patos e galinhas, e desenhar um círculo no chão, colocando uma figura de animal em cada um deles.
- ⇒ Ao ouvir um som específico de uma fita gravada, levantar o braço apresentando a gravura correspondente ao som gravado.

4ª Etapa: Localização da fonte sonora

É a habilidade para determinar de onde ou de qual direção está vindo o som.

- a) Localizar, procurando, de onde vem o som, por exemplo: rádio - num canto da sala, despertador - atrás da porta, bumbo - dentro do armário, brinquedos de corda - fora da sala.
- b) Andar em direção ao som de um apito.
- c) Brincar de *cabra-cega*.
- d) Apontar o canto da sala de onde vem o som: o professor coloca em cada canto da sala uma criança e no centro outra, a qual deverá adivinhar de onde vem o som produzido por um dos quatro colegas que foram colocados nos cantos da sala.
- e) Responder a pergunta sobre um determinado som ouvido pelo grupo. Seguem alguns exemplos: que barulho foi esse? Foi aqui dentro ou foi lá fora? Foi perto ou foi longe?
- f) Programar o despertador para determinada hora e pedir aos alunos que descubram o lugar onde ele tocou.

Quinta etapa: Discriminação auditiva

É a habilidade para diferenciar um som de outro e de distinguir pequenas diferenças, como no caso da duração e intensidade. Essa etapa só poderá ser realizada quando o aluno já identifica os sons selecionados.

- a) Discriminar sons não verbais, dizendo se são iguais ou diferentes. Seguem alguns exemplos:
 - O professor toca um sino, faz uma pausa e torna o tocar o mesmo sino.
 - O professor toca um sino, faz uma pausa e toca um chocalho.
 - O professor dá uma batida leve num tambor, faz uma pausa e depois dá uma batida forte.
- b) Juntar, aos pares, latinhas que produzem o mesmo som. Exemplos: pedras, sementes.
- c) Imitar o som produzido por um colega, utilizando o mesmo instrumento. O professor deve ter apresentado três instrumentos: chocalho, apito, tambor, pedindo a uma criança que toque um deles para o colega identificar o instrumento utilizado e imitar o som.
- d) Discriminar as vozes dos colegas.
- e) Discriminar o próprio nome e o de seus colegas quando o professor falar.
- f) Apresentar três sílabas para a criança repetir, por exemplo: /la/; /pa/ e /ta/, e depois falar só um deles. A criança deverá repetir somente o falado.
- g) Apresentar quatro palavras a criança, que deverá repeti-las, uma de cada vez. Depois deverá ser falada uma dessas palavras e a criança deverá discriminá-la.
- h) O professor falará a palavra sem pistas visuais e a criança deverá pegar o objeto ou figura correspondente.

A discriminação só poderá ser realizada a partir do momento em que a criança perceber a presença e ausência de sons e os reconhecer. Inicialmente é feita entre dois sons diferentes e, posteriormente, a quantidade de sons apresentados deverá ser aumentada. Além da discriminação entre os diferentes tipos de sons, também é necessário realizar um treinamento com relação à intensidade (forte/fraco), duração (longo/breve), timbre (agudo/grave), entre música orquestrada e música cantada.

O ritmo também é muito importante de ser trabalhado. Para poder iniciar um trabalho com este objetivo é importante que a criança tenha já trabalhado com as fases anteriores, ou seja, para poder trabalhar com ritmo inicialmente binário em dois tempos: um forte e outro fraco, ela precisa ter sido trabalhada anteriormente. Em seguida, pode-se introduzir ritmos terciários, variando em intensidade e duração.

O principal objetivo do treinamento auditivo é desenvolver a possibilidade de perceber, identificar e compreender o código verbal. Todas as etapas anteriores podem facilitar esse processo, mas é importante salientar que as vivências auditivas verbais devem ser realizadas em etapas como com os sons não verbais. Para esse fim são necessárias atividades direcionadas e planejadas para cada aluno, respeitando seu nível de desenvolvimento lingüístico. A seguir seguem as etapas e algumas sugestões de atividades direcionadas ao código verbal:

Identificação da palavra

Assim como deve ser realizado com os sons não verbais, é importante que os alunos realizem as etapas de percepção, reconhecimento e discriminação de vogais, sílabas, onomatopéias e a seguir a percepção, reconhecimento e compreensão de palavras, frases e por fim o próprio discurso.

Atividades com palavras

- ⇒ Discriminação de palavras conhecidas com número de sílabas e sonoridade diferentes. Por exemplo: carro – sapato. Começar com duas palavras que são conhecidas pelos alunos. É importante associar batidas de mãos conforme o número de sílabas.
- ⇒ Várias palavras com número de sílabas diferentes. Por exemplo: bola, cavalo, bicicleta.
- ⇒ Palavras com o mesmo número de sílabas:
 - vogais e consoantes diferentes, por exemplo: boneca – cavalo.
 - consoantes diferentes, por exemplo: pato – gato.

⇒ Palavras que se opõem pelo traço oral/nasal das consoantes. Por exemplos: pão – mão; pato – mato; pato – pano.

⇒ Palavras que se distinguem pela presença ou não do traço de sonoridade das consoantes. Por exemplo: faca – vaca, pato – bato, choca – joga.

Nas atividades com frases, devemos tomar alguns cuidados como: as frases devem ser completas; devem se referir à vida diária; deve-se enfatizar o ritmo, apoiando-se em sílaba tônica; deve-se mostrar uma imagem que ilustre a frase e estas devem ser do conhecimento da criança. A seguir segue alguns exemplos:

Inicialmente frases de comprimento diferente e com vogais diferentes.

Por exemplo:

A Lili tem uma bola vermelha.

Mamãe chorou.

Uma vez que as crianças consigam tal procedimento é importante ir dificultando, como é o caso das atividades envolvendo frases com o mesmo número de estruturas gramaticais. Por exemplos:

O gato pulou;

O nenê chorou.

Pode-se trabalhar com campos semânticos iguais, como por exemplos: o nenê caiu; o nenê come; o nenê chora. Neste caso, mantivemos o mesmo sujeito. Mas, é importante o trabalho com diferentes conteúdos e estruturas frasais. Ainda neste contexto, deve-se também associar atividades com ritmo. Para esse fim, pode-se utilizar instrumentos como auxílio, como, por exemplo:

Paulo caiu;

Vera tem um gatinho.

Nessas situações utilizaria instrumentos para reforçar a sílaba tônica. O mesmo poderia ser feito com canções. Nesse caso, a professora escreve a letra no quadro, marca a acentuação como já havia feito anteriormente com frases, e bate o ritmo enquanto canta com as crianças. Posteriormente as próprias crianças devem bater o ritmo e cantar.

Durante as frases e o próprio trabalho com o discurso, também, deve-se direcionar atividades específicas para a entonação, como mostra os exemplos a seguir:

a) Começar com duas frases ou expressões de entonações diferentes, procurando utilizar frases, exclamativas, interrogativas e afirmativas:

Por exemplo:

Que beleza!

_____ **le** _____
_____ **Que** _____
_____ **be** _____
_____ **za!** _____

Onde você vai?

_____ **Onde** _____
_____ **você** _____
_____ **vai?** _____

Assim como utilizamos entonações em diferentes frases, podemos diferenciar uma mesma frase pela entonação, como mostra o exemplo a seguir:

Isto é uma bola.

_____ **Isto** _____
_____ **é uma** _____
_____ **bola.** _____

_____ **bo** _____
_____ **Isto é** _____ **la?** _____
_____ **uma** _____

_____ **Isto** _____ **uma** _____
_____ **é** _____ **bo** _____
_____ **la!** _____

Sexta etapa: Percepção figura-fundo

Dados dois ou mais sons simultaneamente, a criança deverá selecionar o som relevante (figura), passando a irrelevante a segundo plano. Deverão ser utilizados sons que a criança já percebe, reconhece e discrimina. Por exemplo:

Ligar o rádio – o aluno deve indicar a presença do som. Introduzir um novo estímulo que pode ser um ruído ambiental (como batida de porta) ou um som instrumental (como tambor) ou uma palavra ou frase. Nesta situação, o aluno deverá indicar e discriminar o novo estímulo dado, apesar de o primeiro (rádio) continuar presente. No momento em que os dois estímulos forem dados simultaneamente, o rádio passou a ser fundo enquanto que o outro som passou a ser figura.

Sétima etapa: Memória auditiva

Podem ser utilizados os ruídos ambientais, os sons instrumentais, as palavras e ritmos que o aluno discrimina. Iniciar com dois estímulos e aumentar gradativamente. O aluno deverá ouvir, memorizar e, posteriormente, reproduzi-los na seqüência em que foram apresentados.

Como podemos observar nas diferentes etapas do treinamento auditivo há uma hierarquia de atividades entre as etapas, que seriam importantes ser seguida. Essa hierarquia de procedimentos, entre as etapas e numa mesma etapa, pode variar de indivíduo para indivíduo, ou seja, cada procedimento selecionado de uma etapa deve estar de acordo com o desenvolvimento global e lingüístico do aluno em questão. Esse desenvolvimento pode estar condicionado ou mesmo relacionado a alguns fatores como: o grau da perda auditiva, o tipo da perda auditiva, a época da aquisição da perda auditiva, a época da aquisição do aparelho de amplificação sonora individual, o uso efetivo do aparelho de amplificação sonora individual, a atuação familiar, o início e a freqüência aos processos de reabilitação, o início de vida escolar.

4.3 Treino fonoarticulatório

Produção fonoarticulatória é a parte mecânica da emissão dos sons e palavras, sendo um meio necessário para a expressão oral. As emissões orais estão vinculadas a um conjunto de atuações do sistema respiratório e do digestivo, possibilitando a articulação dos fonemas com qualidade vocal.

Adquirir e desenvolver a fala exige, principalmente, a audição a medida em que os aspectos articulatórios e prosódicos contidos na fala pressupõem a retenção de uma imagem acústica que possibilitará o monitoramento da própria fala.

Em função do bloqueio da audição, o aluno surdo fica impossibilitado de desenvolver por si só padrões adequados, exigindo para isso um treinamento de fala que envolve componentes essenciais: respiração, voz, ritmo da fala, entonação e articulação dos fonemas, vogais, consoantes e suas combinações.

A fala envolve, numa visão global, três aspectos:

- ⇒ Uso do sistema fonêmico da língua.
- ⇒ Uso do sistema prosódico da língua.
- ⇒ Uso de um tom de voz que apresenta altura (grave/agudo) e intensidade (forte/fraco) adequadas.

Para podermos adquirir e desenvolver a fala, ou seja, as expressões orais de nossas idéias, temos que nos utilizar de órgãos de funções vitais, como o aparelho digestivo e respiratório. Logo, podemos definir como órgãos fonadores:

- ⇒ Pulmões: que nos fornecem energia para a produção dos sons, logo, é um órgão produtor.
- ⇒ Brônquios e traquéia: conduzem o ar para a laringe, sendo com isto considerados como condutores.
- ⇒ Glote e os espaços entre as cordas vocais que são responsáveis pela vibração, ou seja, pelo movimento de abertura e fechamento das cordas vocais, local onde há a produção da vibração do som, essencial para a fala. Quando as cordas vocais estão abertas há possibilidade da

passagem livre do ar: respiração. Quando estão fechadas produzem a fonação.

- ⇒ Faringe, boca, fossas nasais são considerados como ressoadores. Neles é que se definem os sons da língua falada.
- ⇒ Lábios, dentes, língua, alvéolos, palato, véu palatino, úvula, faringe e cordas vocais são considerados como articuladores

É por meio das atividades pré-lingüísticas como: respiração, sucção e deglutição que os mecanismos da fala se preparam. Isto quer dizer que, nos primeiros meses de vida da criança, está ocorrendo toda uma preparação anatômica e motora na região bucal (arcada dentária, mandíbula e maxila, músculos da região dos lábios e da bochecha) para a emissão de sons, palavras e frases, para que assim se estabeleça uma comunicação oral de forma mais efetiva.

A medida em que a criança utiliza os órgãos fonoarticulatórios, ocorre a estimulação da consciência motora, e assim possibilita o desenvolvimento do esquema corporal oral.

O professor que tem a preocupação com os aspectos articulatórios da comunicação oral deve ter um conhecimento básico a respeito da aquisição e desenvolvimento das estruturas que compõe esta comunicação, como no caso das estruturas fonológicas.

Com algumas tolerâncias em certas etapas do desenvolvimento, a aquisição do sistema fonológico de uma criança é esperada para a idade de cinco anos. Segundo Jakobson (1967), as crianças adquirem os fonemas por oposição:

1ª oposição: vogal - consoante

2ª oposição: oral - nasal

3ª oposição: oclusiva bilabial - dental

/p/,/b/,/m/ - /t/,/d/,/n/

4ª oposição oclusiva bilabial -velar ou oclusiva dental - velar

/p/,/b/,/m/ - /k/,/g/

/t/,/d/,/n/ - /k/,/g/

Os fonemas oclusivos precedem as fricativas e, na língua portuguesa, parece que as consoantes periféricas são adquiridas antes que as internas como: /t/ antes /k/; /f/ antes /ʃ/. Os grupos consonantais (por exemplo: prato, flor) e arquifonemas (por exemplo: escola, circo) são os últimos a serem adquiridos pelas crianças.

Quanto à classificação, os fonemas podem ser classificados quanto: aos aspectos articulatórios, à fonte sonora e aos ressoadores.

⇒ Quanto aos aspectos articulatórios:

modos de articulação: oclusivo (/t/, /k/, /b/, /d/, /g/), fricativo (/f/, /v/, /s/).

zona ou pontos de articulação: bilabiais (/p/, /b/, /m/), lábio dentais (/f/, /v/).

⇒ Quanto à fonte sonora:

sons sonoros: vibração das cordas vocais (/v/, /g/, /b/).

sons surdos: não ocorre a vibração das cordas vocais (/f/, /k/, /p/).

⇒ Quanto aos ressoadores:

sons orais (/f/, /g/, /p/, /s/)

sons nasais (/m/, /n/, /ɲ/)

O professor deve adequar a seleção do fonema e da palavra para cada aluno, respeitando o seu desenvolvimento e suas necessidades. Normalmente, o treino específico das estruturas fonoarticulatórias deve ser realizado por profissionais da área de fonoaudiologia. Mas é de fundamental importância que esse trabalho deva estar vinculado com as atividades escolares.

5 Concluindo

Esse texto teve como preocupação levantar alguns aspectos nos diferentes métodos e técnicas que podem ser utilizados com o aluno surdo. Cada abordagem citada e seus respectivos procedimentos podem ser significativos ou não para um determinado aluno se o professor conseguir realizá-los de forma consciente e reflexiva. Nesse processo de reflexão é importante discutir qual ou quais fatores poderiam dificultar a eficácia de uma abordagem selecionada. Entre alguns fatores que poderiam interferir

podemos salientar: a idade em que o aluno adquiriu a deficiência auditiva, as diferenças individuais de cada criança, a família, os fatores sócio-econômicos: da família e da sociedade, a escola, a formação de professores especializados, a filosofia educacional do país relacionada com os alunos com necessidades especiais, o grau e tipo de perda auditiva e ainda outros comprometimentos associados a surdez. Acreditamos ainda que todo o processo de reflexão e discussão deve ser realizado com a participação da família.

Referências Bibliográficas

- BALLANTYNE, J.; MARTIN, M. C.; MARTIN, A. *Surdez*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- BOOTHROYD, A. *Hearing impairments in children*. New York: Prentice Hall, 1982.
- BOREL-MAISONNY, S.; LAUNAY, C. *Distúrbios da linguagem, da fala e da voz na infância*. São Paulo: Roca, 1986.
- CARHART, R. Monoaural and binaural discrimination against competing sentences. *Int. Audiol.*, n. 4, p. 5-10, 1965.
- DAVIS, M.; SILVERMAN, S.R. *Audición e sordera*. Ciudad de México: la prensa Medica Mexicana, 1971.
- DELIBERATO, D. *Aspectos da percepção visual em pré-escolares surdos e ouvintes*. 2000. 134 f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ENING, R. *New opportunities for deaf children*. Londres: University Press, 1993.
- ERBER, N. P. Visual perception of speech by deaf children: recent developments and continuing needs. *Journal of speech and hearing disorders*, n. 39, p. 178-185, 1974.
- FROSTIG, M.; MULLER, H. *Discapacidades específicas de aprendizaje en niños: detección y tratamiento*. Buenos Aires: Panamericana, 1986.
- GOLDSTEIN, M. A. *Problems of the deaf*. Sant Louis: Laryngoscope Press, 1933.
- GUBERINA, P. *La méthode verbo-tonale et son application dans la rééducation des sourds*. Conférence faite ao Congrès pour les rééduqués sourds. Washington, juin, 1963, 26p.

- GUBERINA, P. La méthode audio-visuelle structure-globale. *Revue de phonétique appliquée*, n. 1, p. 1-30, 1965.
- JAKOBSON, R. *Fonema e fonologia*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.
- KOZLOWSKI, L. *A percepção auditiva e visual da fala*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- KUZMICHEVA, E. P. *Desarrollo del óido verbal en los sordos*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.
- LIMA, M. C. M. P. *Avaliação de fala de lactentes no período pré-lingüístico: uma proposta para triagem de problemas auditivos*. 1997. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MOURA, C. M. A língua de sinais da criança surda. In: MOURA, C.M., LODI, A.C.M., PEREIRA, M.C.C. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. p. 1-4.
- NORTHERN, J. L; DOWNS, M. P. *Audição em crianças*. São Paulo: Manole, 1989.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *La salud del adolescente e el joven en las américas*. Washington: Publi. Cientific 487, 1985.
- PERDONCINI, G., YVON, Y. Reeducação de las sorderas. In: _____. *Manual de la psicologue y reeducación infantil*. 2. ed. Alcoy: Editorial Marfil, 1966. p. 407-416.
- POLLACK, D. *Education audiology for limited hearing infant*. Springfield: Tomas Publ., 1970.
- MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Renvinter, 2000.
- SÁNCHEZ, C. *La increíble y triste historia de la sordera*. Merida: Ceprosord, 1990.
- SANDERS, D. A. *Aural rehabilitation*. New Jersey: Prentice-Hall, 1971.
- STRENG, A. *Syntax, speech and learning*. New York: Grime and Stralton, 1972.
- WEDENBERG, E. Audiometry tests on newborn infants. In: Cunningham G.C.: *Conference on newborn hearing screening*. California: State Dept. of Public Health, 1971. p. 126-130.

FORMAS DE RACIOCÍNIO APRESENTADAS POR ADOLESCENTES DEFICIENTES MENTAIS: UM ESTUDO POR MEIO DE INTERAÇÕES VERBAIS¹

Eduardo José MANZINI²

Lívia Mathias SIMÃO³

1 Introdução

O interesse pelo presente estudo originou-se dos resultados de uma pesquisa anterior (Manzini, 1989) que tentava esclarecer a problemática da profissionalização e integração de indivíduos portadores de deficiência mental. Naquela pesquisa, o objetivo era verificar como o egresso de instituição especializada em treinamento profissional entendia seu processo de profissionalização. Além dos resultados relativos ao objetivo daquele estudo, pudemos constatar que o relato dos participantes demonstrava a existência de um discurso carregado de cognição, ou seja, as respostas pareciam bastante adaptativas e inteligentes. Dessa forma, a constatação imediata, ao se tomar contato com o discurso dos participantes, era de que as respostas às perguntas do entrevistador revelavam um indivíduo pensante, exatamente o contrário do que normalmente se entende pelo rótulo adquirido: *deficiente mental*.

1.1 Definindo a deficiência mental

A literatura tem definido a deficiência mental ou retardo mental em termos do funcionamento intelectual abaixo da média, sendo que, concomitantemente a esse funcionamento, existiriam déficits de comportamento adaptativo (Telford & Sawrey, 1984, p. 289).

¹ Este trabalho é parte de tese de doutorado intitulada *Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes considerados deficientes mentais: um estudo através de interações verbais*, defendida em 1995, sob a orientação da segunda autora.

² Docente do Departamento de Educação Especial - Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília

³ Docente do Departamento de Psicologia Experimental, Instituto de Psicologia, USP, São Paulo.

Segundo Whitman (1990), embora haja diferenças entre as várias definições, há um certo consenso de que o retardo mental é uma desordem na qual os indivíduos têm dificuldade em adaptar-se ao seu ambiente. Aponta esse autor que problemas no comportamento adaptativo têm sido atribuídos freqüentemente à deficiência intelectual, o que tem levado os pesquisadores a examinarem os processos que controlam o desenvolvimento do comportamento adaptativo e do comportamento intelectual. Porém, também tem sido constatado que pessoas com retardo mental podem aprender facilmente uma variedade de comportamentos a partir da elaboração de programas instrucionais. O problema, segundo esse autor, reside no fato de que esses comportamentos não são mantidos em outras situações ou em situações que envolvam resolução de problemas. Parece, então, que a questão a ser investigada seria a dificuldade de generalização dessa aprendizagem para outras situações. A interpretação desses fatos levaria em direção a uma dificuldade de auto-regular o comportamento que seria controlado pelo meio externo, ou seja, o *locus* do controle seria externo. Por causa da inabilidade para efetivamente auto-regular o seu comportamento, e devido à dificuldade em lidar com situações que provocam conseqüências negativas advindas dos controles externo, a procura pela ajuda do outro seria inevitável. Esse enfoque, segundo esse autor, redefine a deficiência mental em termos de uma desordem de auto-regulação do comportamento.

Essa redefinição de deficiência mental nos remete para outras áreas de conhecimento, mais especificamente, para as relações entre auto-regulação e linguagem. Segundo Whitman (1990), a linguagem é um instrumento necessário para automonitorar-se, auto-avaliar-se, auto-instruir-se ou auto-reforçar-se, bem como para realizar classificações e operações cognitivas.

1.2 O estudo dos processos mentais por meio da palavra: relações entre pensamento e palavra

Uma das justificativas levantadas a favor da utilização da palavra no estudo dos processos do pensamento relaciona-se à questão das possibilidades de organização mental (Luria & Yudovich, 1987). Para esses

autores, a aquisição de um sistema lingüístico supõe a organização de todos os processos mentais da criança. Assim, a palavra criaria oportunidade para formas de atividade mental, que se modificariam através da criação de novas formas de atenção, memória, imaginação, pensamento e ação. Nessa perspectiva, coloca-se o problema (Luria, 1987) de como a linguagem, por meio da palavra, permite abstrair e generalizar as características do mundo externo, garantindo assim o desenvolvimento do processo psíquico.

Luria (1982) salienta ainda que:

... acima de tudo, a linguagem desempenha um outro papel fundamental que vai além dos limites de organizar a percepção e assegurar a comunicação. A existência da linguagem e de suas estruturas lógico-gramaticais complexas capacita os humanos a tirarem conclusões com base em argumentos lógicos. Isto pode ser feito sem relação com a experiência sensorial direta. É fácil ver que esta propriedade da linguagem torna possível as formas mais complexas de pensamento discursivo (indutivo e dedutivo). Estas formas de pensamento são as principais formas de atividade intelectual humana produtiva. (Luria, 1982, p. 200)

1.3 Relações entre deficiência mental e linguagem

Williams & Sabsay (apud Van Der Gaag, 1989), em um estudo sobre competência comunicativa em adultos com retardo mental, dividem a *competência comunicativa* em dois tipos: uma *lingüística* e outra *pragmática*. A competência pragmática seria entendida como a habilidade para usar a linguagem. A competência lingüística seria definida como a habilidade para produzir e interpretar sintática e fonologicamente sentenças corretamente estruturadas.

Os autores sugerem que a competência lingüística tem recebido maior atenção do que a competência pragmática, o que acabou resultando em uma redução do que seria *competência comunicativa*. Considerando estas colocações de Williams & Sabsay (apud Van Der Gaag, 1989), seria oportuno, então, estudarmos mais detidamente a *competência pragmática*, bem como o que ela poderia estar revelando sobre o desenvolvimento cognitivo subjacente a ela.

Nesse sentido, no presente trabalho, o nosso objetivo foi identificar, a partir das interações verbais de indivíduos considerados deficientes mentais leves com um pesquisador, indicações de formas de raciocínio utilizadas por eles para responderem às solicitações do diálogo.

Assim, se a linguagem permite executar operações mentais, seria possível, ao estudarmos a interação verbal entre um pesquisador e indivíduos considerados deficientes mentais leves, compreender um pouco mais sobre os processos de generalização, abstração e tirada de conclusões por estas pessoas, durante a interação. Poderíamos também tentar compreender qual a contribuição de um mediador (pesquisador) como propulsor ou iniciador de processos que levam à execução dessas operações mentais por parte dos interlocutores (participantes da pesquisa).

2 Desenvolvimento do estudo

Participaram dessa pesquisa quatro jovens, egressos de uma instituição especializada em treinamento profissional na área de deficiência mental. A seleção dos egressos foi feita aleatoriamente. No Quadro 1, apresentamos algumas características desses participantes, à época da coleta de informações.

Quadro 1 - Características dos participantes.

Part.	Sexo	Idade (em anos e meses)	Escolaridade (Classe Especial)	Classificação (fornecida pela instituição)	Tempo de desligamento (anos e meses)	Número de Empregos anteriores
An.	M	25anos 6meses	8ª série	limítrofe	11 meses	1
A.C	M	20anos	4ª série	limítrofe	1 ano e 2 meses	2
F.	M	20anos	4ª série	D.M. leve	2 anos	1
El.	F	22 anos	4ª série	D.M. leve	5 meses	0

Conforme mostrado no Quadro 1, dentre os participantes, três eram do sexo masculino e um do sexo feminino; a faixa etária localizou-se entre 20 e 25 anos; o grau de escolaridade de três deles era de 4ª série (classe especial), e um deles atingira a 8ª série. Quanto à avaliação - realizada pela instituição - dois participantes foram classificados com grau de deficiência mental leve; para os outros dois, a classificação correspondeu ao grau limítrofe. O tempo de desligamento dos participantes da instituição variou de 5 meses a 2 anos.

2.1 Descrição do procedimento de coleta de informações

O procedimento, em sua primeira fase, consistiu na realização de uma entrevista individual com cada um dos participantes, entrevista esta semi-estruturada, baseada em um roteiro pré-estabelecido, procurando-se saber dos participantes aspectos referentes ao mundo do trabalho.

As interações verbais durante as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

A partir da primeira entrevista com os participantes, iniciou-se a segunda fase do procedimento de coleta de informações. Nesta fase organizaram-se as verbalizações transcritas dos participantes e do pesquisador sob a forma de cadernos de informações, à semelhança dos trabalhos de Bori et al. (1978); Tunes (1981, 1984); Simão (1982, 1986, 1988); Goyos, 1986; Manzini & Simão (1993).

O intuito da rerepresentação das verbalizações transcritas por meio dos cadernos era criar oportunidade para que os participantes pudessem fazer inclusões ou alterações com relação às informações dadas anteriormente, complementando-as ou alterando-as.

O caderno, contendo as verbalizações transcritas, era apresentado e lido para os participantes a cada sessão. Durante as sessões eram feitas ainda perguntas adicionais, buscando esclarecimento e entendimento de verbalizações do participante. Estabeleceu-se, então, a cada sessão, um diálogo entre pesquisador e participante a partir das informações obtidas na sessão anterior e organizadas no caderno. A cada sessão, as informações adicionais eram transcritas e incluídas no caderno, que era lido na sessão seguinte, e assim por diante.

3 Tratamento e análise das informações

Como resultado do tratamento das informações, obtivemos uma classificação baseada em *Classes Interativas* definidas segundo três critérios: 1) o primeiro dizia respeito à *complexidade da informação* dada pelo participante entrevistado (por exemplo, se era uma informação única, se

era um conjunto de informações relacionadas, se aparecia na forma condicional *se-então*, se indicava uma relação específica, etc.); 2) o segundo dizia respeito à *operação cognitiva do participante* necessária para responder à indagação do pesquisador (por exemplo, se a apresentação da informação era feita em uma ordem ou seqüência, se o participante parecia utilizar mais a memória, se o trabalho mental era maior do que o acesso direto à memória, pois ele tinha necessidade de relacionar informações); 3) o terceiro dizia respeito à possível *contribuição do interlocutor (pesquisador) na influência sobre as respostas dos participantes* (por exemplo, se o pesquisador delimitava ou não a extensão da resposta, se o pesquisador relacionava informações e indagava dessas relações, se o pesquisador contrapunha informações conflitantes).

Elencamos, a seguir, cada classe interativa identificada com base nos critérios acima expostos. Para cada uma delas estão expostos os três itens de critério, seguidos de exemplo.

3.1 Classe: Descrever com informação única a partir de solicitação única

- 1) A informação ou resposta dada pelo participante é única, indicando um fato preciso;
- 2) a informação é elaborada pelo participante a partir da lembrança de um evento ou fato. A lembrança decorre da experiência vivenciada a partir daquele fato ou evento;
- 3) a indagação do pesquisador sugere uma única resposta. O pesquisador faz o recorte do campo semântico⁴ ao indagar sobre o assunto que tem um caráter preciso, ou seja, uma resposta única. Exemplo:

Entrevistador - Esse estágio que você fez foi pelo C. (Centro Especializado)

Participante An - Pelo C.

⁴ O campo semântico refere-se a uma “rede de imagens” ou “complexos de significados associativos que surgem involuntariamente durante a captação da palavra dada” (Luria, 1987, p.35). Vygotsky (1989a) amplia essa noção de campo semântico ao incluir o conceito de ‘sentido’: “Recentemente ficou demonstrado que o sentido pode modificar as palavras, ou melhor, que as idéias freqüentemente podem mudar de nome. Da mesma forma que o sentido de uma palavra está relacionado com toda a palavra, e não com sons isolados, o sentido de uma frase está relacionado com toda a frase, e não com palavras isoladas” (p. 126).

3.2 Classe: Descrever com informações relacionadas a partir de solicitação de relato de processo

- 1) A resposta indica um conjunto de informações relacionadas. Relata uma situação, quer seja: (a) o funcionamento de uma máquina ou empresa, (b) um diálogo, ou seja, uma situação interativa na qual ele tomou parte ou não (c) ou alguma ação que o participante fez, por exemplo, no trabalho. Parece se tratar de uma descrição de um evento externo, demonstrando que o participante observou esse acontecimento ou evento ou se auto-observou no desempenho de uma tarefa;
- 2) o trabalho mental parece ser o de organizar a informação em uma ordem (seqüência) que facilita o entendimento para o ouvinte. Ela (informação) pode ser organizada indicando um começo, um meio e um fim. O participante tem a tarefa de definir o campo semântico e sua escolha pode abranger uma faixa maior do que a classe anterior;
- 3) a indagação do pesquisador tem a função de investigar um processo vivenciado. O pesquisador não delimita precisamente a extensão da resposta, ou seja, se ela é única ou específica. Exemplo.

Entrevistador - O que você fazia lá?

Participante An - Lá é almoxarifado lá. Cuidá de materiar, recebe o materiar que vem de fora, né? que vem da gráfica lá, quando tem assim, né?

3.3 Classe: Descrever com informação única a partir de solicitação de relato de processo

- 1) A informação ou resposta dada pelo participante é única, indicando um fato preciso;
- 2) a informação é elaborada pelo participante a partir da lembrança de um evento ou fato. A lembrança decorre da experiência vivenciada a partir daquele fato ou evento;
- 3) a indagação do pesquisador tem a função de investigar um processo vivenciado. O pesquisador não delimita precisamente a extensão da resposta, ou seja, se ela é única ou específica. Exemplo.

Entrevistador - Qual o serviço que eles fazem lá?

Participante An - Eles batem serviço lá, carta.

3.4 Classe: Descrever com informações relacionadas a partir de solicitação única

- 1) A resposta indica um conjunto de informações relacionadas. Relata uma situação, quer seja (a) o funcionamento de uma máquina ou empresa, (b) um diálogo, ou seja, uma situação interativa na qual ele tomou parte ou não (c) ou alguma ação que o participante fez, por exemplo, no trabalho. Parece se tratar de uma descrição de um evento externo demonstrando que o participante observou esse acontecimento ou evento ou se auto-observou no desempenho de uma tarefa;
- 2) o trabalho mental parece ser o de organizar a informação em uma ordem (seqüência) que facilita o entendimento para o ouvinte. Ela (informação) pode ser organizada indicando um começo, um meio e um fim. O participante tem a tarefa de definir o campo semântico;
- 3) a indagação do pesquisador sugere uma única resposta. O pesquisador faz o recorte do campo semântico ao indagar sobre o assunto que tem um caráter preciso, ou seja, uma resposta única. Exemplo:
Entrevistador - Não é um hospital também, é?

Participante El - É um Instituto de pessoas cardíacas. Ia muita gente de outros lugares se tratar lá.

3.5 Classe: Descrever utilizando a forma condicional

- 1) A resposta traz um conjunto de informações relacionadas. Esta relação aparece encadeada na forma condicional (se-então). Parece se tratar de uma observação de um processo inferido a partir da observação do comportamento do outro, mas que influencia o próprio comportamento;
- 2) O trabalho mental parece ser o de relacionar uma informação dada anteriormente, pelo próprio participante, com uma indagação do pesquisador que sugere a existência da relação entre a informação anterior e a indagação atual. O trabalho mental deve ser o de identificar as relações e apresentá-las verbalmente em uma seqüência que evidencie a existência dessa relação;
- 3) O pesquisador/entrevistador relembra uma informação dada anteriormente, relaciona essa informação anterior com outra atual e

indaga dessa relação. Exemplo:

Entrevistador - Você tava me dizendo assim que o pessoal tira sarro de você né? De puxa o saco do patrão, coisa e tal. Teu patrão trata você diferente dos outros ou como que é?

Participante AC - Bom, de vez em quando, quando ele tá de, vamos dizer assim, quando ele tá de lua boa, né? quando ele tá de lua boa ele brinca comigo. Quando ele não tá de lua boa ele só fica dando bronca.

3.6 Classe: Responder a contradições

- 1) A informação indica uma relação específica. Parece se tratar da descrição de um processo vivenciado, ou seja, ele foi objeto e participante desse processo;
- 2) o trabalho mental parece ser o de relacionar uma informação, dada anteriormente pelo próprio participante, com uma indagação do pesquisador, que contrapõe a informação inicial. O participante deve, então, identificar as contradições, organizar o conjunto de informações que embasam essa contradição e apresentá-las verbalmente em uma seqüência que justifique ou não a contraposição;
- 3) a intervenção do pesquisador/entrevistador é a de relacionar informações conflitantes ao confrontá-las, ou seja, o entrevistador contrapõe as informações que já possui e indaga dessa relação sugerindo a confirmação ou não. Exemplo:

Entrevistador - Tá O.k.! Como que você aprendeu a fazer esse serviço, porque você teve outro treinamento, né?

Participante AC - Esse serviço que eu tô fazendo agora eu não tive treinamento, assim, foi assim de cara. Eu fui aprendendo aos pouquinhos.

3.7 Classe: Avaliar descrevendo

- 1) A resposta indica uma avaliação através de um conjunto de informações encadeadas. Nesse conjunto pode aparecer um *porquê explicativo* ou a comparação de informações;

- 2) o trabalho mental do participante parece ser o de fazer um recorte no campo semântico, priorizando algumas informações, ou seja, ele faz o recorte de um conjunto de informações definindo um subconjunto para responder à indagação. Assim, ele pode vir a ensejar uma identificação, comparação, classificação, ordenação ou hierarquização das informações, encadeando-as em uma seqüência que facilita a compreensão para o ouvinte;
- 3) a intervenção do pesquisador tem a função de indagar sobre uma avaliação. O recorte no campo semântico no qual a avaliação deverá ser feita é centrado em um tema, não delimitando especificidade dentro desse tema. Pode também solicitar comparações das informações.

Exemplo:

Entrevistador - Quando você falou que office boy não dava mais, você tava falando do que?

Participante - Por causa da idade. Eu tô com vinte pra vinte e um e pra mim office boy já não dá mais.

Entrevistador - E como que você vê, tá? a relação que existia entre o C. e o seu trabalho, quer dizer, o que que você vê assim, que tem alguma coisa a vê com o teu trabalho?

Participante FB - Acho que não tem nada a ver. O C. acha, mas nada certo. Ô, tem mais, lá é uma escola, sabe? esse C. ai..

Entrevistador - Anh...

Participante FB - É uma escola pra cara que não sabe nada, sabe? eu acho que eu sei, sabe meu? tem uns tipo lá meu, eu nem gosto de falar, sabe? tem uns cara lá que são meio, sabe? são do tipo assim, retardado, sabe? não sabe nada, não sabe conversar, entendeu?

3.8 Classe: Avaliar com informação única

- 1) A resposta é avaliativa e indica uma conclusão que é expressa por meio de uma única informação;
- 2) pressupõe-se que na elaboração mental esteja presente a identificação das condições, bem como a relação de informações que levaram o participante a concluir. Assim, apesar da fala do participante não oferecer

indicações sobre os critérios de avaliação que ele utilizou, ele o teria feito intraverbalmente sem explicitar, por meio da fala, sua conclusão;

- 3) a indagação do pesquisador é idêntica à classe G. Exemplo:
 - 1) Entrevistador - E o que que você tá achando desse trabalho que você tá fazendo agora?
 - 2) Participante AC - Tá muito pesado!

3.9 Classe: Avaliar com *sim* ou *não*

- 1) A resposta é avaliativa sendo que o participante indica *sim* ou *não* frente à indagação do pesquisador. Ao fazer essa escolha ele pode explicitar o porque ou não;
- 2) no trabalho mental do participante parece ser necessário identificar as condições, bem como relacionar as informações que o levaram a indicar o *sim* ou o *não*. Quando ele justifica a escolha, aparece o porquê explicativo, indicando assim as condições e relações presentes no processo avaliativo;
- 3) a intervenção do pesquisador tem a função de solicitar uma avaliação, porém o recorte do campo semântico é especificado. A indagação apresenta possibilidade de opção entre o *sim* e o *não*. A intervenção pode trazer explicitamente a indagação do porquê explicativo. Exemplo:

Entrevistador - Você tem alguma dificuldade em fazer o que você faz lá?

Participante AC - Não. Não tenho dificuldade nenhuma não. Por enquanto tá fácil.

3. 10 Classe: Responder antecipadamente à formulação total da indagação

- 1) A resposta do participante tem a característica de ser iniciada antes de o pesquisador/entrevistador formular totalmente a indagação;
- 2) O trabalho mental parece ser o de inferir e avaliar a partir das informações incompletas da fala (indagação) do entrevistador. Nesse sentido, parece que o participante consegue ou tenta projetar o final

da indagação do pesquisador. Parece se tratar de uma habilidade cognitiva que pressupõe a avaliação da seqüência inicial da pergunta do entrevistador e, a partir das informações iniciais, o participante tenta *fechar* a mensagem, ou seja, o participante apreende o contexto do diálogo.

3) o pesquisador inicia o recorte do assunto a ser indagado. Exemplo:

Entrevistador - (No caso você falou assim que tem cara com um pouco mais de problemas de acompanhamento) Você percebia outras, outros alunos que tavam lá, outros aprendizes...

Participante AC - Mais dificuldade que eu tinha.

4 Resultados e discussão

Baseados no sistema de classificação construído, constatamos a diferenciação de classes consideradas descritivas, que congregavam diferentes formas de raciocínio, daquelas classes consideradas avaliativas. A seguir apresentaremos cada uma das formas de raciocínio identificadas nessas classes.

4.1 Indicações de formas de raciocínio encontradas nas classes *descrever com informação única a partir de solicitação única e descrever com informação única a partir de solicitação de processo*

Como mencionado anteriormente, nas classes em que os participantes *descrevem com informações únicas*, a informação é elaborada pelo participante a partir da lembrança de um evento ou fato que decorre da experiência vivenciada daquele fato ou evento. Esse fato é descrito, ou apresentado, ao entrevistador por meio de uma informação única. Na análise dessas classes constatamos que essa informação única podia: a) reportar-se a um dado de memória; b) indicar incerteza; c) apresentar-se sob a forma confirmativa; d) apresentar-se sob a forma negativa.

4.1.1 Dado de memória

O dado de memória seria a lembrança do fato ou evento, seria

a informação que ele possui. Podemos considerar que a indagação produz a necessidade de dar a informação. O participante acessa a memória e fornece a informação. Exemplo:

Entrevistador: Certo, e você estudava aonde?

Participante El : Aqui embaixo, lá na BI (Nome da escola).

Entrevistador: O que é RAE?

Participante An : Revista de Administração de Empresas.

4.1.2 Indicação que traduz incerteza

O participante não tem o dado de memória exato. Parece que ele não consegue fixar ou buscar enlaces no campo semântico para definir com exatidão o dado que ele julga necessário para preencher a solicitação da pergunta. Exemplo:

Entrevistador: Certo. Eu queria que você falasse um pouquinho do C, quando que você saiu de lá?

Participante El : Acho que foi em oitenta e seis.

4.1.3 Forma confirmativa

Na forma confirmativa, o participante concorda com as informações da intervenção do pesquisador. O significado é abstraído da questão. O pesquisador fornece o significado e o dado de memória que veio de informações anteriores de que o próprio pesquisador dispunha. Existe uma economia em termos de descrição, pois para o participante, parece não existir essa necessidade. Ele confirma a afirmação, ou eventualmente confirma a negação, ou seja, ele confirma o seu próprio dado de memória por meio das informações contidas na intervenção do pesquisador. Exemplo:

Entrevistador: Eu queria saber...a tua mãe falou que você não tava trabalhando assim..você tá trabalhando em casa, né?

Participante El : É.

4.1.4 Forma negativa

O participante nega a informação contida na intervenção verbal do pesquisador. No exemplo a seguir, podemos notar que o participante situa o contexto temporal (também espacial) do discurso. Nessa forma, existe a necessidade de correção da informação contida na indagação do pesquisador. Exemplo:

Entrevistador: Você tava falando de agora, né?

Participante El : Não, de quando eu estudava lá no C.

Pudemos verificar que nessas classes os participantes situam para o entrevistador o local, o tempo, a frequência de acontecimentos e realizam a reprodução de nomes.

Em termos cognitivos, podemos entender que nessas classes os participantes estariam operando com *imagens de representação*. Segundo Luria (1979), as imagens de representações não são vestígios de um tipo de percepção, ou de uma imagem direta do objeto, mas são vestígios de uma complexa atividade prática com os objetos. Exemplifica o autor que:

... a imagem da mesa compreende não só o aspecto pobre e esquemático da mesa mas também o seu emprego, os vestígios de que o homem a usou para comer, trabalhar, sentar-se nela, etc. Por si só essa múltipla composição da imagem da representação, que compreende uma prática multivariada do objeto, já dá uma noção bem mais rica do objeto do que o seu simples aspecto exterior (Luria,1979, p.64).

Para o autor, a imagem de representação sempre engloba uma elaboração intelectual da impressão do objeto, a discriminação dos traços mais substanciais deste e sua inclusão numa determinada categoria e essa categoria se traduz numa palavra.

Poderíamos então dizer que, como o dado de memória é expresso por uma palavra, este não conserva passivamente a marca do percebido, mas o introduz num complexo que faz parte da análise e síntese de uma série de impressões, unificando a experiência direta no processo de apreensão do contexto real (do trabalho). Por sua vez, o pesquisador,

ao indagar solicitando uma informação que envolvia o dado de memória, estaria colocando como tarefa cognitiva para o participante a expressão, por meio da palavra, de uma categoria que, para ser construída, passou por um processo de análise e síntese que fizeram parte da apreensão do contexto real.

4.2 Indicações de formas de raciocínio encontradas nas classes *descrever com informações relacionadas a partir de solicitação de relato de processo e descrever com informações relacionadas a partir de solicitação única*

Como mencionamos anteriormente, essas classes indicam um conjunto de informações relacionadas. O participante relata uma situação de funcionamento de uma máquina ou da empresa, relata um diálogo, ou alguma situação interativa no trabalho. Esse relato parece tratar de uma descrição de um evento externo, demonstrando que o participante observou ou vivenciou esse acontecimento ou evento. O trabalho mental utilizado para descrever essa situação parece ser o de organizar as informações em uma ordem (seqüência) que facilita o entendimento para o ouvinte. Essa informação pode ser organizada indicando um começo, um meio e um fim.

Nessas classes pudemos identificar indicações de formas de raciocínio que diziam respeito à inclusão de classe, ordenação por enumeração, seqüenciação por dimensão temporal, suposições e justificativas. Essas formas de raciocínio podiam fazer parte de um único par de falas interativas ou fazer parte de um episódio mais longo. Tomemos o exemplo abaixo:

(Episódio de diálogo com o participante AC)

Entrevistador: Eu queria, assim, que você me contasse, assim, o que que você fez nesse trabalho, você falou assim que você faz furagem, o que que é isso daí?

Participante AC: Bom, lá nós fazemos máquinas de...de ..máquina de vela. Nós fazemos aquelas máquinas que produz vela, produz giz de cera...

Entrevistador: Unh...

Participante AC: Então, lá eles pega a chapa, marca, fura, faz rebaixo, escareia, monta a chapa, leva a solda, aí depois leva pro outro lado, lixa,

passa a massa, pinta, aí monta ela e leva pro cara que comprou ela.

Entrevistador: Certo.

Participante AC: Supondo assim, se o cara tem uma empresa que tá fazendo velas, tanto velas de aniversário, como vela comum - vela de sete dias - é tudo nós que trabalhamos lá com essa máquina.

4.2.1 Inclusão de Classe

Nota-se que antes de descrever o processo de fabricação o participante definiu o produto. Em termos cognitivos entendemos que nessa primeira ação o participante insere o produto numa categoria específica: *máquina de fazer vela*. No final do discurso ele amplia essa definição: *tanto vela de aniversário como vela comum*. Assim o participante insere, dentro de uma classe, o objeto do qual ele irá falar.

4.2.2 Dimensão temporal e Ordenação

Podemos verificar que a informação é dada segundo uma seqüência temporal: ela tem um começo, um meio e um fim. O participante descreve o processo de produção da máquina observando todas as etapas. Ele ordena as informações de acordo com as etapas do processo de produção, ou seja, o critério utilizado é temporal: primeiro *pega a chapa, depois marca, depois fura* e assim por diante. O participante ordena em seqüência as ações que serão necessárias até atingir o objetivo da produção.

Interpretando, podemos dizer que o participante inclui na descrição, segundo ordenação temporal, algo que vai além do relato das ações concretas praticadas, que é a dimensão antecipatória, e portanto abstrata, da ação: sua meta, objetivo, que dá sentido à seqüência de ações praticadas. É diferente do caso *arquivo, pasta, estoque, batê a máquina*, em que mesmo na referência à ação, através de verbo, não se conta com a dimensão do *para quê*, da meta da ação.

4.2.3 Suposição

No final do discurso, o participante, para fechar a cadeia de informações, se utiliza de uma suposição, ou seja, ele narra uma situação

fictícia construída para ilustrar aquilo que ele informa. Podemos entender que, na análise racional, os participantes, por abstraírem os dados sensoriais e da realidade concretamente experimentada, fazem suposições que têm, na realidade, um caráter explícito e/ou conclusivo, próprio da dedução do raciocínio corrente (Luria, 1982).

As formas de raciocínio identificadas nos enunciados verbais dessas classes estão revestidos de características do pensamento formal que ocorre na adolescência. Segundo Inhelder & Piaget (1976):

... quando os objetos são substituídos por enunciados verbais, superpomos uma nova lógica - a das proposições - à das classes e relações que se referem a esses objetos. Aí está uma segunda propriedade fundamental do pensamento formal (Inhelder & Piaget, 1976, p. 190).

Fundamentam os autores que o papel do pensamento formal não se reduz à tradução dos objetos em palavras ou proposições, o que poderia ser executado concretamente sem o objeto presente, mas abre caminho para uma vasta gama de possibilidades operatórias novas que intervêm desde a organização da experiência e leitura dos dados de fato, superpondo-se até aos simples agrupamentos de classes e relações.

Assim, podemos entender que quando os participantes se utilizam, por exemplo, de suposições, eles estariam operando no terreno do pensamento formal, ou seja, eles partem de hipóteses (do possível) em vez de limitar-se a uma estruturação direta dos dados percebidos (ao real). Para os autores isto se deve ao fato de o pensamento formal ter a característica de uma lógica que realiza todas as combinações possíveis do pensamento, que insere o real no conjunto das hipóteses possíveis, compatíveis com os dados.

4.3 Indicações de formas de raciocínio encontradas na classe *descrever utilizando a forma condicional*

As respostas apresentadas pelos participantes segundo os critérios estabelecidos nessa classe configuram-se num conjunto de

informações relacionadas e essa relação aparece na forma condicional (se - então). O trabalho mental do participante parece ser o de relacionar uma informação dada anteriormente, pelo próprio participante, com a indagação do pesquisador que sugere a existência de algum tipo de relação entre essas informações. Esta classe apareceu somente nas interações verbais entre o pesquisador e os participantes AC e FB. Exemplos:

Exemplo A

Entrevistador: Você tava me dizendo assim que o pessoal tira sarro de você, né? de puxa o saco do patrão, coisa e tal. Teu patrão trata você diferente dos outros ou como que é?

Participante AC: Bom, de vez em quando, quanto ele tá de, vamos dizer assim, quando ele tá de lua boa, né? quando ele tá de lua boa, né? quando ele tá de lua boa ele brinca comigo. Quando ele não tá de lua boa ele só fica dando bronca.

Exemplo B

(síntese da fala anterior de FB: Essa é uma escola para cara que não sabe nada...eu sei...são do tipo assim retardado...por isso que eu não gosto de comentar pra ninguém isso daí...).

Entrevistador: Então você acha que se você falar isso (que estudou em escola especializada na área de deficiência mental)...

Participante: Isso!

Entrevistador: ...pra alguma pessoas...

Participante: Algumas pessoas assim...

Entrevistador:...eles vão pensar..

Participante: Isso!

Entrevistador: ...eles vão pensar que você estudou numa escola assim...

Participante: Isso!

Entrevistador: E que você tem alguma dificuldade.

Participante: Isso! que eu tenho alguma dificuldade e...eu acho que eu não tenho, sabe meu? Não é porque eu deixei de estudar que eu sou burro, sabe?

Entrevistador: Certo.

Participante: Então eu acho que eu...eu acho que eu tenho facilidade pra aprender uma coisa sabe? nem sei viu? Esse C. aí, meu...

Nota-se no exemplo A (participante AC) que o pesquisador não sugere na indagação a forma condicional (se-então), apesar de a resposta ser apresentada sob esse molde. O participante identifica no comportamento do patrão as possíveis causas do tratamento diferenciado despendido por ele. A partir da identificação dessas causas ele as relaciona com as conseqüências que estas trarão sobre o seu próprio comportamento (do participante).

No exemplo B, podemos verificar que o pesquisador sugere a relação condicional se-então. Porém, podemos verificar, pelos recortes da fala anterior do participante, que este já sugeria existir essa relação condicional, ou seja, ele já havia identificado que as conseqüências de comentar que havia sido aluno de escola especializada eram estigmatizantes. Além de identificar essas condições ele se utiliza do porquê explicativo: *não é porque eu deixei de estudar que eu sou burro!*

Podemos verificar que, ao apresentarem a forma condicional, os participantes justificam suas posições.

Outro dado interessante é que nessa classe as ações incluem as relações entre o participante e mais alguém, ou seja, ele é sujeito que age sobre os outros e também sujeito que recebe pressões de outros. Assim, podemos interpretar que ele percebe as ações de outros sobre ele, as conseqüências que essas ações causam, e ainda explica essa relação em termos verbais.

Dessa forma, podemos inferir que os participantes, por meio dos enunciados verbais, demonstram prever conseqüências advindas do meio social: a bronca do patrão ou a estigmatização social.

Em termos cognitivos, esse tipo de elaboração apresentada nessa classe corresponde ao raciocínio dedutivo. Segundo Inhelder & Piaget (1976) esse tipo de raciocínio é próprio do período do pensamento formal que é *essencialmente hipotético-dedutivo*, ou seja, "a dedução não mais se refere diretamente a realidades percebidas, mas a enunciados hipotéticos,

isto é, a proposições que se referem a hipóteses” (p189).

Segundo Bee (1984):

... uma boa parte da lógica científica é do tipo dedutivo. Nós começamos com uma teoria e propomos: 'se esta teoria é correta, então eu devo observar aquilo'. Ao fazê-lo, nós estamos indo além da observação. Nós estamos prevendo coisas que nunca vimos e que devem ser verdadeiras e observáveis (Bee, 1984, p. 207).

4.4 Indicações de formas de raciocínio encontradas na classe responder a contradições

Essa classe apresentou, como resposta do participante, uma informação que indicava uma relação específica. Essa especificidade foi apresentada pelo pesquisador pela contraposição de uma informação anterior, fornecida pelo participante, com outra atual que implicava um confronto. O trabalho mental do participante deveria ser o de identificar as contradições, organizar o conjunto de informações que dissipassem essa contradição e de apresentá-las verbalmente em uma seqüência que justificasse ou não a contraposição. Observemos os exemplos:

Exemplo A

(síntese do recorte da fala anterior do participante FB: O serviço aprendido no C *não tinha nada a ver* com o emprego atual - auxiliar de escritório - *a única coisa a ver* era datilografia).

Entrevistador: Porque lá no C. eles fazem um treinamento para as pessoas que vão trabalhar no comércio, né?

Participante FB: Isso.

Entrevistador: Para auxiliar de escritório.

Participante FB: Isso.

Entrevistador: Então...

Participante FB: Mas a matéria que eles dão é só arquivo, né meu?

Entrevistador: Anh...

Participante FB: Escritório tem uma pá de coisa pra se aprender, entendeu?

A contradição foi resolvida pelo participante AC comparando

as funções executadas no escritório com as tarefas que havia aprendido. Assim, ele usava de um dado real (o que havia aprendido e o que era necessário para executar a função) para resolver a contradição justificando que existiam muitas outras tarefas além daquelas aprendidas durante o treinamento.

Exemplo B:

Entrevistador: Quer dizer que você gostava do trabalho, mas acabou saindo...

Participante FB: Por causa que mandava, ficava mandando eu sair na rua.

Podemos verificar que o participante FB resolveu a contradição de informações a partir da exposição da causa que o levou a abandonar o emprego, ou seja, ele explica a razão, ou o motivo da saída do emprego. Esse motivo parece, então, ter sido maior do que o inverso: permanecer no emprego. Em termos cognitivos, podemos dizer que o participante comparou o *gostar* e o *não gostar* como razão para tomada de decisão. A nosso ver, certamente, existem outras razões que o levaram a desistir do emprego, como, por exemplo, o seu relacionamento com o chefe. Porém, este seria mais um dos motivos para tomada de decisão.

Em termos cognitivos, podemos dizer que as formas de raciocínio apresentadas nessa classe envolvem a comparação de informações. Assim, os participantes devem reconhecer o igual e o diferente, naquilo que foi vivenciado. Poderíamos inferir que o participante acessa o dado de memória e busca as informações sobre os fatos em questão, compara as informações segundo uma dimensão relevante e agrupa-as em iguais e diferentes. Essas *coisas* podem ser os conteúdos aprendidos ou as situações de tomada de decisões.

Outra forma de raciocínio presente nessa classe é a exposição do critério de comparação: descrição das semelhanças e das desigualdades. Podemos entender que essa forma de raciocínio depende de processos abstratos e seriam diferentes daqueles apresentados pelas crianças que estão operando no estágio do pensamento concreto, que necessitam da experiência imediata para fazer a comparação.

Apesar de a vivência dos participantes abordar o plano concreto (mundo real do trabalho), eles a abstraem desse concreto, identificam e

justificam as diferenças tomando como referencial a sua própria vivência. Esse processo interiorizado pode então ser manifestado abstratamente pelo uso da palavra. Em outros termos, o pensamento é auto-reflexivo.

Para Inhelder & Piaget (1976, p. 254), o adolescente reflete sobre o seu pensamento, constrói teorias e "isso se explica porque, de um lado, tornou-se capaz de reflexão e, de outro, porque sua reflexão lhe permite fugir do concreto atual na direção do abstrato e do possível".

4.5 Indicações de formas de raciocínio encontradas nas classes avaliar descrevendo e avaliar com informação única

As respostas dos participantes agrupadas na classe *avaliar descrevendo* indicam um conjunto de informações encadeadas. Nesse conjunto de informações, é possível identificar um *porquê explicativo* e/ou uma avaliação, da qual fazem parte os processos de identificação, comparação, classificação ou hierarquização das informações. As respostas da classe *avaliar com informação única* indicam somente uma conclusão que é expressa por meio de uma única informação; porém, podemos inferir que, para chegar a essa conclusão, foi necessário, em algum nível cognitivo, a utilização de processos de identificação e comparação de informações. Em ambas as classes, a indagação do pesquisador exibiu a mesma forma. Observemos os exemplos a seguir:

Exemplo A:

(recorte da fala do participante An sobre as dificuldades encontradas para realizar o serviço)

Entrevistador: E o que mais aparece lá que você percebe que você não consegue fazer, que você aprendeu...

Participante An: Impressos sem código, sem numeração

Entrevistador: Que vantagens assim você vê (em ser registrado)?

Participante An: Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, assistência médica.

Podemos observar, no primeiro exemplo acima, que o participante identificou suas dificuldades no serviço atual. A partir dessa identificação ele as arrolou. O mesmo processo ocorreu no segundo exemplo. O participante identificou as vantagens em ser registrado e as arrolou.

Exemplo B:

Entrevistador: E o que que você tá achando desse trabalho que você tá fazendo agora?

Participante FB: Tá muito pesado!

Podemos verificar que a resposta do participante foi avaliativa indicando uma conclusão por meio de uma informação única. Portanto, não expressou o porquê explicativo. Porém, podemos pressupor que, para chegar a essa conclusão, o participante identificou fatos, em seu serviço, que o levaram a essa conclusão. Assim, podemos inferir que os processos de raciocínio envolvidos em ambas as classes seriam os mesmos.

Em termos cognitivos, podemos dizer que a apresentação do porquê explicativo envolve a utilização de raciocínio lógico.

Segundo Piaget (1967), a conjunção *porque* marca dois tipos essenciais de ligação: a ligação de causa e efeito e a ligação de razão e consequência, ou lógica. A ligação de causa e efeito pontua dois fenômenos ou dois acontecimentos, ou seja, dois fatos de observação. O porquê lógico marca uma ligação de implicação de uma razão e uma consequência entre duas idéias ou dois juízos. Exemplifica o autor que, para explicarmos que a metade de nove não é quatro, devemos recorrer a definições e relações que não são causas, mas razões lógicas. Para explicarmos um tombo de bicicleta nos utilizaremos de dois fatos (alguém impediu a passagem). Para Piaget (1967), esses dois tipos de ligações diferem devido ao tipo de explicação empregada: "uma é a demonstração (lógica); a outra, uma explicação (causal)" (p.20).

Para o autor, ainda existe um terceiro tipo de ligação que é intermediária ao porquê lógico e ao porquê causal. Trata-se da *ligação do motivo à ação* ou o *porquê psicológico*. Esse terceiro tipo de ligação "estabelece uma relação de causa e efeito, não entre dois fatos quaisquer, mas entre uma ação e uma intenção, entre duas ações psicológicas" (p.21).

Exemplificando: *a metade de 9 não é quatro porque ele conta mal*. Para o autor existe uma tendência de as crianças substituírem as ligações lógicas por ligações psicológicas

Em outra obra, o mesmo autor (Piaget, 1989) apresenta uma classificação sobre a utilização do porquê pelo adulto:

No adulto, podem-se distinguir cinco tipos principais de explicação: Há, inicialmente, a explicação causal propriamente dita, ou explicação mecânica: a corrente de uma bicicleta gira porque os pedais acionam a roda dentada. É uma causalidade por contato espacial. Há, em seguida, a explicação estatística, caso particular da última forma, num sentido, mas que versa sobre os conjuntos de fenômenos submetidos às leis do acaso. A explicação finalista é empregada pelo senso comum a propósito dos fenômenos de vida: 'os animais têm patas para andar'. A explicação psicológica ou pelo motivo trata das ações intencionais: 'Li esse livro porque tinha vontade de conhecer o autor'. Finalmente, a explicação lógica, ou justificação, trata da razão de uma asserção: 'x é maior do que y porque os xx são sempre maiores que os yy'. Esses diversos tipos acumulam-se naturalmente uns sobre os outros, em proporções variadas, mas em geral são distintos no pensamento adulto, e até no simples bom senso popular (Piaget, 1989, p. 166).

Pudemos constatar, pela análise dos tipos de porquês apresentados pelos participantes, que o seu uso serviu para fazer a ligação entre fatos. Também constatamos que El e An apresentaram, segundo a definição de Piaget, o porquê psicológico:

Entrevistador: E por que você acha importante (o teu trabalho) ?

Participante An: porque é muito gratificante.

Entrevistador: E por que você não foi (nos passeios promovidos pelo C.)?

Participante EL: Porque eu não tava a fim de ir nesses lugares, eu não gosto de ir nesses lugares.

Também pudemos constatar que as intervenções do pesquisador com os participantes AC e FB eram perguntas do tipo: *O que você acha disso?* ao invés de perguntas que utilizavam o porquê explícito.

Assim, o tipo de resposta exibia justificativas que utilizavam mecanismos de raciocínio que envolviam a identificação e comparação de informações, como também explicações causais. Esse dado é interessante porque nos revela que, ao indagar, o pesquisador não indagava somente sobre fatos da vida no trabalho, mas sobre as idéias ou juízos sobre esses fatos: trabalho, família, treinamento profissional, instituição especializada.

Inhelder & Piaget (1976) defendem que o adolescente tem idéias próprias. Ele constrói teorias religiosas, científicas, literárias e cada adolescente tem suas idéias próprias que o libertam da infância e lhe permitem colocar-se em pé de igualdade com o adulto. Segundo os autores, isso ocorre não só na escola mas também fora dos meios intelectuais, como quando se examina o adolescente aprendiz, operário, ou camponês. Segundo os autores, com estes adolescentes podemos encontrar o mesmo tipo de fenômeno:

... o adolescente não se contenta mais com viver as relações interindividuais que seu ambiente lhe oferece, nem com a utilização de sua inteligência para resolver problemas do momento; procura, além disso, colocar-se no mundo social dos adultos e, para isso, tende a participar das idéias, dos ideais e das ideologias de um grupo mais amplo, utilizando como intermediário certo número de símbolos verbais que o deixavam indiferente quando criança (Inhelder & Piaget, 1976, p.254).

4.6 Indicações de formas de raciocínio encontradas na classe *avaliar com sim ou não*

Nessa classe, o participante fornecia uma resposta avaliativa a partir da indagação do pesquisador, que podia ser respondida afirmativa ou negativamente. Frente a essa indagação, o participante podia justificar ou não a sua resposta, ou seja, exibir ou não o porquê explicativo.

Exemplo A

Entrevistador: Você tem dificuldade em fazer o que você faz lá?

Participante AC: não, não tenho dificuldade nenhuma não. Por enquanto tá fácil.

Podemos verificar que o participante identificou não haver dificuldade no serviço realizado. A justificativa que indicava não haver dificuldade era: *por enquanto tá fácil*. Podemos notar que o participante apresenta a justificativa baseando-se numa dimensão temporal atual. Podemos inferir que essa fala do participante apresentava uma suposição: de que no futuro poderiam haver outras situações na qual a dificuldade poderia ocorrer.

Exemplo B

(recorte da fala do participante FB sobre a aprendizagem, na instituição, e formas de procura de emprego)

Entrevistador: Essas coisas você chegou a aprender lá no C., como procurar serviço, como ir atrás?

Participante FB: Essas coisas assim eles ensinavam, meu, esse negócio assim de trampo, meu, como preencher uma ficha, sabe ele... tinha ficha lá de...assim...ó, quando você vai numa firma eles te dão uma ficha, uma ficha, né meu? pra você preencher, uma ficha, sabe? ele tinha ficha, uma ficha, né meu? pra você preencher os seus dados, né meu? então, ensinou isso daí, ensinou como se comportar numa entrevista entendeu? tá diante do cara, tê saliva, saber conversar com o cara, não ficar mexendo em nada, senão sabe? 'esse cara não para quieto', isso daí meu. Isso daí ensinaram.

Podemos concluir por meio da resposta do participante FB que este avaliou que o ensino fornecido pela instituição foi suficiente para a procura de emprego. O participante identificou os comportamentos necessários para a busca de emprego, justificando assim a sua resposta. Podemos também verificar que o dado de memória está presente na justificativa. Além disso, é interessante notar que, apesar de a resposta do participante, à primeira vista, parecer ser uma resposta descritiva, na realidade contém a atribuição de juízo de valor, ou seja, o participante demonstrava ter consciência daquilo que ele interiorizou do processo de aprendizagem. Os processos de raciocínio, nesse exemplo, ultrapassavam a descrição, pois, para responder à indagação do pesquisador, era necessária a avaliação de alguma ação externa, advinda da escola especializada

(ensino), em termos da respectiva consequência dessa ação (a própria aprendizagem). Como descrevemos anteriormente, nas classes avaliativas, o participante olhava para *dentro de si* e descrevia o que via, emitindo um juízo de valor sobre a situação (*fora de si*).

A nosso ver, o trabalho mental utilizado nessa classe se assemelhou àquele apresentado nas classes avaliativas, descritas anteriormente. A diferença básica entre essa classe e as anteriores é que a intervenção do pesquisador delimitava e especificava mais o assunto em pauta.

4.7 Indicações de formas de raciocínio encontradas na classe *responder antecipadamente à formulação total da indagação*

Como descrevemos anteriormente, a resposta do participante pertencente a esta classe, tinha a característica de ser iniciada antes de o entrevistador formular totalmente a indagação. O trabalho mental parecia ser o de inferir e avaliar, a partir de informações incompletas da fala (indagação) do entrevistador. Nesse sentido, parece que o participante conseguia projetar o final da indagação do pesquisador e iniciava a resposta.

Exemplo:

(Entrevistador: No caso... você falou assim que tem cara com um pouco de problema de acompanhamento. Participante AC: Isso...).

Entrevistador: Você percebia outras, outros alunos que tavam lá, outros aprendizes....

Participante AC: Mais dificuldade que eu tinha.

No exemplo acima, podemos verificar que o participante antecipou a resposta, não aguardando o término da indagação do pesquisador. Como descrevemos anteriormente, essa característica apresentada pelos participantes AC, EI e FB parecia se tratar de uma habilidade cognitiva que pressupunha a avaliação da seqüência inicial da pergunta do entrevistador e, a partir das informações iniciais, os

participantes tentavam *fechar* a mensagem; ou seja, os participantes apreendiam o contexto do diálogo. Podemos interpretar esse dado como uma habilidade cognitiva de os participantes se colocarem sob a perspectiva do outro, ou seja, do entrevistador.

5 Considerações finais

Os resultados do presente estudo nos levam em direção a considerações sobre dois temas polêmicos: 1) a relação entre pensamento formal e deficiência mental e 2) a categoria de deficiência mental leve.

5.1 Pensamento formal e deficiência mental

As primeiras pesquisas que trataram da cognição e do desenvolvimento de indivíduos portadores de deficiência mental consideravam que essa população não atingia o estágio de desenvolvimento denominado pensamento formal. Inhelder (1969) afirmava que o indivíduo deficiente mental seria incapaz de se utilizar de operações formais. Para essa autora, o pensamento característico da "deficiência mental teria as características das operações concretas" (Inhelder, 1969, p. 274), não chegando o deficiente mental se utilizar do raciocínio hipotético-dedutivo.

Os dados do nosso estudo demonstraram que é possível identificar formas de raciocínio próprias do pensamento formal em indivíduos considerados deficientes mentais leves a partir do estudo da interação verbal.

Frente a essa conclusão podemos questionar: os sujeitos da pesquisa seriam realmente indivíduos deficientes mentais?

Façamos algumas incursões teóricas para discutir essa indagação. Ao identificar essas formas de raciocínio foi imprescindível a presença do pesquisador, ou seja, nesse processo de entender e esclarecer a problemática da cognição de indivíduos deficientes mentais, o pesquisador funciona como um mediador. A figura do pesquisador nesse processo de coleta de informações nos remete para a discussão daquilo que Vygotsky (1988) denominou de zona de desenvolvimento potencial (também conhecido como zona de desenvolvimento proximal). Para esse autor, o

desenvolvimento humano pode ser estudado sob dois enfoques: 1) sob o enfoque do desenvolvimento efetivo, e 2) sob o enfoque da área de desenvolvimento potencial. O primeiro nível de desenvolvimento é resultado de um desenvolvimento das funções psicointelectuais. A indicação desse nível de desenvolvimento advém das tarefas que são apresentadas à criança e esta, por si só, as resolve. No segundo nível de desenvolvimento, a criança necessita, para realizar a tarefa apresentada, da ajuda do adulto ou de um parceiro mais competente que ela. Ela não pode realizar a tarefa sozinha, sendo necessário demonstrações, perguntas-guia e modelos que a auxiliem.

No nosso estudo teríamos, então, a figura do pesquisador como um mediador que fazia perguntas e exigia respostas; em outras palavras, o pesquisador, por meio das perguntas, colocava tarefas cognitivas a serem resolvidas.

Essa interpretação teórica é interessante porque, em termos cognitivos, ela atribui ao sujeito da pesquisa um potencial cognitivo que ele pode vir a alcançar. Como salienta Vygotsky (1988, p. 112):

... aquilo que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

No nosso entender, um dos fatores que pode ter definido se os indivíduos eram ou não deficientes mentais não foi o seu desenvolvimento cognitivo em si, mas os métodos e procedimentos utilizados para definir esse desenvolvimento. Assim, é comum considerar uma criança como sendo deficiente mental a partir de sua história de fracasso escolar, suas dificuldades de comunicação, e também a partir da interpretação dos resultados de testes de Q.I. que acabam por rotulá-la. Como apontam Manzini & Simão (1993) "nessa rotulação a pessoa perde a sua identidade individual enquanto percebida pelos outros e é inserida num grupo que é marginal com referência aos padrões valorizados: torna-se o *deficiente*" (p. 25-6).

Podemos entender, entretanto, que o desenvolvimento cognitivo desses participantes designava um *estado* cognitivo e portanto, sujeito a

mudanças. Como salientam Omote (1983; 1986/1987; 1990/1991) e Manzini (1989), o conceito de deficiência mental é erroneamente considerado como algo permanente e imutável, ou seja, o *locus* da deficiência quando referida ao indivíduo deixa a sua marca.

Redimensionando nossa interpretação, podemos entender que a cognição aborda dois processos: o intrapsíquico e o interpsíquico (Vygotsky, 1989a, 1989b; Luria, 1987). O intrapsíquico seria, num dado momento da trajetória de desenvolvimento do indivíduo, consequência do processo interpsíquico, ou seja, ele seria construído nas relações sociais com a indicação dos adultos. Na atividade intrapsíquica existiria a interiorização da linguagem e a auto-regulação do comportamento (Luria, 1987, p. 95).

Em nosso estudo, encontramos dados que demonstram a utilização da atividade intrapsíquica e consciente a partir das atividades interpsíquicas (interação verbal com o pesquisador). Entendemos que as contribuições do pesquisador, por meio das indagações, indicaram que determinadas intervenções poderiam auxiliar a expressão de formas de raciocínio dos participantes. Assim, as atividades interpsíquicas e intrapsíquicas puderam ser estudadas como um todo, a partir da interação verbal, e analisadas separadamente ao identificarmos as classes interativas. Este dado se evidencia ainda mais ao nos atermos, principalmente, àquelas classes consideradas avaliativas. Pudemos verificar que nessas classes é possível abstrair da interação verbal, entre o pesquisador e participantes, a construção conjunta do conhecimento, aonde o pesquisador colabora fazendo o recorte do campo semântico e indicando novos fatos para serem analisados e o participante, por intermédio do recorte proposto pelo pesquisador, *gerencia* o processo de análise e síntese.

5.2 A categoria de deficiência mental leve

Outro ponto a ser mencionado se refere à categoria de deficiência mental leve. Como indicamos anteriormente, os participantes da pesquisa foram considerados deficientes mentais leves ou limítrofes. Essa condição atribuída a esses jovens interferiu no processo de escolarização, uma vez que foram encaminhados para classes especiais, e também interferiu no processo de profissionalização, sendo encaminhados

para um centro especializado. Porém, nossos resultados indicaram que as formas de raciocínio identificadas na interação verbal com o pesquisador se assemelhavam às construções verbais atribuídas ao pensamento formal próprio de adolescentes e adultos. Pudemos identificar na fala desses participantes a presença de juízos de valores, o estabelecimento de relações (espaciais, temporais), a utilização de suposições, a explicitação de contradições e tirada de conclusão. Poderíamos, então, perguntar o que difere essa categoria de deficiência mental de seus pares considerados normais?

Nesse estudo podemos apenas fazer suposições. A principal conclusão é que a presença de um interlocutor pôde contribuir para a expressão verbal de formas de raciocínio típicas do pensamento formal. E em outras tarefas cognitivas, a presença de um mediador, ajudaria na resolução de problemas? Se a indicação de formas de raciocínio pode ser expressa na presença de um interlocutor que fornece condições para tal, quais seriam as suas implicações no ensino? A deficiência mental leve poderia ser redefinida a partir desse enfoque teórico?

Como podemos notar, o campo de pesquisa nessa área continua amplo e aberto e a necessidade de esclarecimento dessas questões nos ajudará a conhecer um pouco mais sobre o fenômeno deficiência mental.

6 Referências Bibliográficas

- BORI, C.M. et al. Desempenho de professores universitários no levantamento e caracterização de problemas de ensino: descrição de um procedimento. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 8, 1978, Ribeirão Preto. *Anais...* Ribeirão Preto, 1978. p. 213-214.
- BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. 3. ed. Tradução de Rosane Amador Pereira. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984.
- GOYOS, A.C. *A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão*. 1986. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- INHELDER, B. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*. 3. ed. Genève: Delachaux et Niestlé Neuchatel. 1969. 306p.

- INHELDER, B.; PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais - Psicologia). 259 p.
- LURIA, A. R. Memória. In: _____. R. *Curso de psicologia geral*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 3, cap. 2, p. 39-101.
- _____. *Language and cognition*. New York: John Wiley and Sons, 1982.
- _____. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 251 p.
- _____. ; YUDOVICH, F.I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Tradução José Cláudio de Almeida Abreu. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 101p.
- LURIA, A.R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A.R. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991. p. 77-94.
- MANZINI, E. J. *Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso*. 1989. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- _____.; SIMÃO, L. M. Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em alunos em formação profissional. In: DIAS, T. R. S.; DENARI, F. E.; KUBO, O. M. *Temas em Educação Especial 2*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993. v. 2, p. 25-54.
- OMOTE, S. Efeitos de um rótulo estigmatizante sobre a percepção de emoções. *Marco*, São Paulo, v 4, n 4, p. 89-103, 1983.
- _____. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, São Paulo, v. 22/23, p. 167-180, 1986/87.
- OMOTE, S. Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 139-147, 1990/1991.
- PIAGET, J. *O raciocínio da criança*. Tradução Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967. 241 p.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. 5. ed. Tradução Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 212 p.

SIMÃO, L.M. Estudo descritivo de relações professor-aluno I: a questão do procedimento de coleta de dados. *Psicologia*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 19-38, 1982.

_____. *Relações professor-aluno: estudo descritivo através de relatos verbais do professor*. São Paulo: Ática, 1986. 148 p.

_____. *Interação verbal e construção de conhecimento*. 1988. 153 f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

TUNES, E. *Identificação da natureza e origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formularem problema de pesquisa, através de seus relatos verbais*. São Paulo: USP, 1981. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

_____. Considerações a respeito dos relatos verbais como fonte de dados. *Psicologia*, São Paulo, v. 10, n.1, p. 1-10, 1984.

WHITMAN, T. L. Self-regulation and mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*. v. 94, n. 4, p. 347-362, 1990.

VAN DER GAAG, A. D. The view from Walter's window: social environment and communicative competence of adults with a mental handicap. *Journal of Mental Deficiency Research*. v. 33, p. 221-227, 1989.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988. p. 103-117.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. Tradução Jeferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989a. 135 p.

_____. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b. 168p. (Psicologia e Pedagogia).

ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL¹

Sílvia Baptista VALLONE²

Eduardo José MANZINI³

1 Introdução

O presente trabalho emergiu de uma situação concreta, vivenciada em uma classe especial que atendia alunos com deficiência mental. A necessidade de observar, modificar, melhorar e ampliar a produção escrita desses alunos foi o motivo que levou o desenvolvimento do estudo.

Se descobrirmos como nossos alunos escrevem, podemos vislumbrar as reais possibilidades do aluno nesse processo, bem como apreender quão ativo é esse aluno na construção deste tipo de conhecimento. Porém, a mera observação de um fenômeno ou comportamento não traz, em si, conseqüências. Segundo Ferreiro (2000), é imperativo saber o que fazer com o que se observa, tirar proveito em nível cognitivo do que se constata, saber reverter os dados de tal forma que estes possibilitem o progresso da criança.

Assim, o primeiro objetivo almejado neste estudo foi o de verificar o conhecimento desses alunos sobre diferentes obras escritas. O segundo objetivo foi o de verificar como esses alunos escreviam seus textos, tendo como base uma série de exercícios que foram aplicados individual ou coletivamente. Nesse processo de verificação, nossa tarefa foi observar e analisar o desempenho do grupo de alunos que participaram do estudo.

¹ Trabalho apresentado ao final do Curso de Especialização em Educação Especial, convênio Unesp/Capes/Proesp, 1997-1998.

² Professora de Classe Especial para alunos com deficiência mental.

³ Docente do Depto de Educação Especial – Unesp – Marília, orientador do estudo.

2 Desenvolvimento do estudo

Participaram do estudo quatro alunos de uma classe especial para deficientes mentais da Rede Estadual de Ensino, localizada no oeste paulista. Dois alunos eram do sexo masculino (N, com 13 anos de idade, e D, com 12 anos) e dois alunos eram do sexo feminino (L, com 10 anos, e F, com 14 anos). Os alunos foram escolhidos por estarem em processo de alfabetização, já escrevendo palavras e frases.

Com esses alunos foi realizada uma série de exercícios que foram aplicados individual ou coletivamente.

3 Exercícios realizados com a produção de textos e suas respectivas análises

Essas tarefas ou exercícios podem ser divididos em cinco conjuntos de intervenções: 1) conhecimento de literatura infantil; 2) produção de textos a partir de desenhos; 3) completar lacunas referentes ao texto; 4) produzir coletivamente texto oral; 5) escrever texto individualmente e, 6) usar charadinhas.

3.1 Conhecendo a literatura infantil

O primeiro objetivo foi o de detectar a que tipo de literatura os alunos tinham acesso. Pode-se constatar que eles conheciam jornais, revistas, folhetos, enciclopédias, dicionários, gibis, bíblias e cartazes.

Tendo em vista essas informações, foi explicado que: 1) *os jornais, revistas, folhetos e cartazes* traziam os fatos mais relevantes no momento em que aconteciam; 2) *os textos jornalísticos* apresentavam diferentes seções e as mais comuns eram as notícias, os artigos de opinião, as entrevistas, as reportagens, as crônicas, as resenhas de espetáculos; 3) *as enciclopédias* apresentavam um texto cuja construção era baseada na descrição científica; 4) *os gibis* eram considerados textos humorísticos, cômicos, com histórias de humor e zombaria; 5) *os cartazes*, com que nos deparamos com frequência nas ruas, nas casas comerciais, nos cinemas, eram constituídos para chamar a atenção; 6) *os folhetos* tentavam criar

nas pessoas a necessidade de adquirir um produto; 7) o *dicionário* seria um livro no qual se encontravam todas as palavras de uma determinada língua e quando encontrávamos dificuldades na escrita, fazíamos uso do dicionário; 8) a *bíblia* seria o livro mais antigo do mundo, o mais vendido, e era usado nas igrejas como sendo a *palavra de Deus*.

Também foram trazidos para a sala de aula alguns livros que faziam parte da literatura infantil, ou seja, exemplares da coleção de Mary França e Eliardo França, tais como: *O caracol*, *O rabo do gato*, *O pote de melado*, *Que medo*, *A bota do bode*, *A chuva e o livro Dia e noite*, sendo que este último título constitui-se em alvo de análise nesta pesquisa.

Foi explicado que se tratava de livros conhecidos como *literatura infantil*, dirigido especialmente às crianças que estavam se alfabetizando, que continham histórias simples e de fácil compreensão e que sua constituição era diferente dos demais livros que existiam para os adultos lerem.

Os livros de literatura infantil foram folheados pelos alunos, que observaram os títulos e comentaram sobre as capas e os tipos de papéis usados (que são diferentes da cartilha, jornal, gibi, etc). Olharam todas as páginas e suas ilustrações.

Após a experiência em manusear o livro e conversar sobre ele, foi aplicado um questionário indagando sobre o livro de literatura infantil *Dia e Noite* e sobre o tema literatura infantil.

O questionário apresentava 17 questões, que abordavam o aspecto temático sobre literatura infantil, sobre o local onde os livros estavam guardados (biblioteca) e sobre características do livro (tamanho, grossura, autores, editora, título). O questionário finalizava com as perguntas: você gostou do título do livro? Qual outro título você daria para o livro?

Analisando o questionário pôde-se constatar que as perguntas foram corretamente respondidas. As perguntas finais tiveram respostas diferentes: três dos alunos indicaram gostar do título, porém todos deram novos títulos para o livro. Para N. o livro deveria chamar-se: *A menina sonhadora*, para L, *Dia e chuva*, para F, *O dia do sol* e para D, *A menina que fala da noite*.

3.2 Produzindo textos a partir da observação do desenho em seqüência

Nessa segunda intervenção, foi utilizado o livro de literatura infantil *Dia e Noite*.

O livro *Dia e Noite* possui 13 páginas, que, quando abertas, apresentam 7 ilustrações com um pequeno texto, que varia de uma a quatro linhas. Na primeira ilustração, são apresentadas uma menina sentada sobre uma cama e duas frases: *Não sei se gosto mais do dia. Não sei se gosto mais da noite*. Na segunda ilustração, são apresentadas a menina andando sobre um cavalo de pau de vassoura, indo em direção a várias flores, e uma frase: *De dia eu posso brincar*. Na terceira ilustração, são apresentadas a mesma menina andando sobre um cavalo de verdade e uma frase: *Mas, de noite eu posso sonhar*. Na quarta ilustração, são apresentadas a menina balançando em um balanço feito com cordas e madeira, sob uma árvore, e alguns pássaros e borboletas voando em sua volta. Essa página apresenta, ainda, um texto com duas frases: *De dia, eu posso balançar. Vou alto, bem alto, no meu balanço*. A quinta ilustração apresenta a menina com asas voando e com o seguinte texto: *Mas, de noite, eu posso sonhar*. A sexta ilustração apresenta a menina deitada de bruços sobre sua cama olhando para o desenho de uma onça. Apresenta o seguinte texto: *De dia, eu posso ler*. A sétima ilustração apresenta a menina sobre uma onça e o texto impresso em quatro linhas: *Mas, de noite, ah! De noite, eu posso sonhar. Não sei se gosto mais do dia. Não sei se gosto mais da noite*.

O procedimento consistiu em distribuir aos alunos folhas com os desenhos (mimeografados) de cada ilustração do livro. O objetivo era que nessas folhas fosse escrito um texto.

Os alunos deveriam olhar o desenho e produzir seu próprio texto referente ao desenho mimeografado. O livro de literatura infantil *Dia e Noite* foi colocado na frente de todos, servindo como modelo.

As atividades obedeceram à seguinte ordem: 1) Mostrava-se a primeira página do livro e era entregue uma folha com o desenho mimeografado referente à página; 2) o grupo de alunos tinha um tempo de mais ou menos dez minutos para fazer a interpretação do desenho e elaborar

sua própria escrita; 3) depois, mostrava-se a segunda página, era entregue nova folha com o desenho correspondente à ilustração do livro e esperava-se a produção do texto; 4) procedia-se, conforme descrito, até a última página.

A produção foi totalmente individualizada. Foram realizadas interferências somente quando os alunos solicitavam ajuda, principalmente referente a grafia correta, que era reproduzida no quadro-negro.

Colorir de acordo com o desenho constituiu-se em uma parte do trabalho também, cujo objetivo foi desenvolver a atenção e a concentração. Os alunos deveriam observar o colorido do desenho e reproduzir o mais fielmente possível as cores do original.

Os textos foram analisados individualmente, porém algumas considerações podem ser estendidas ao grupo de alunos. Pôde-se constatar que: 1) O grupo, em sua maioria, estava na fase alfabética; 2) todos fizeram uso da letra maiúscula (a letra maiúscula abre o texto); 3) houve memorização por parte do grupo, já que as unidades não eram longas (por se tratar de um livro com textos reduzidos); 4) fizeram uso correto para segmentar o texto nas linhas dispostas para tal (imitaram as formas caligráficas); 5) o suporte habitual do texto foi mantido (associaram o contexto do impresso que lhes serviram de modelo); 6) sobre pontuação, foi possível verificar que o ponto final não apareceu em nenhum momento na produção de F. (14 anos), a vírgula e o ponto de interrogação não foram usados por F. e D. como recursos convencionais da língua, apareceram como demarcação para indicar o final da frase; 7) quanto à ortografia, constatou-se que todos os alunos apresentaram grafia incorreta de algumas palavras em algum momento da produção de texto. Na produção de N. (12 anos), observamos a palavra *muntado* e *quinen* (tentou apresentar o texto escrito da forma como as palavras são faladas); 8) todos os alunos obedeceram, em sua produção escrita, à seguinte ordem: artigo, substantivo e verbos; 9) os alunos F., N. e L. iniciaram suas produções com artigo; 10) os substantivos mais freqüentemente utilizados foram *menina* e *cama*; 11) o tempo verbal utilizado foi o presente e o passado, com predomínio dos seguintes verbos no tempo passado: *sonhou*, *balançava*, *gostava*, *brincava*; 12) a produção de D. chamou atenção, pois usou a preposição *de* para

iniciar a frase, o que nenhum outro aluno fez, usou o ponto de interrogação, em um determinado trecho escreveu *a onça brava*, qualificando a onça.

A seguir, é apresentada uma análise pormenorizada das produções individuais dos alunos.

3.2.1 Análise da produção individual de D

Os sete trechos, exibidos a seguir, foram escritos por D. Cada trecho agrupado corresponde a uma ilustração. Conservou-se, ao digitar os textos produzidos, a configuração que cada aluno apresentou, ou seja, parágrafos, linhas, pontos, letras maiúsculas e minúsculas:

A menina não sabia se gosta mais do dia.

Da noite porque Na Noite ele podia sonhar e No dia
Ela podia brincar

De dia eu poso brincar No quintal da
Minha casa todo dos dias No quintal da minha
Casa quando cata o sol muito quente?

A noite a Menina estava sonhando que
Esta No cavalo de verdade

A menina tinha um balanço Na árvore dentro de seu quintal
todos os dia ela brincava
No seu balanço

Mais ela sonhava que voava em cima
da casa sonhava que era um anjo?

Mais dia ela olhava álbum de animais que ela
gostava da onça

Ela sonhava que estava numa onça de verdade
Numa onça brava

Sobre a produção escrita de D., pôde-se observar as seguintes características:

Primeira ilustração: 1) utiliza dois períodos compostos, o primeiro formado com duas orações e o segundo com três orações, sendo a principal oculta; 2) há letras maiúsculas quando inicia os períodos, entretanto elas são utilizadas no meio da frase e após iniciar uma nova linha; 3) o aluno consegue passar sua mensagem; 4) o texto traz três substantivos: *menina*, *dia* (duas vezes), *noite* (duas vezes) e dois pronomes retos (*ele*, *ela*); 5) Os verbos estão empregados no pretérito (*sabia*, *podia*) e no presente (*gosta*); 6) há ausência de adjetivo.

Segunda ilustração: 1) Na história original do livro *Dia e Noite*, há somente uma frase: *De dia eu posso brincar*. O aluno enriqueceu esta parte da história especificando onde poderia brincar (*no quintal da minha casa*) e especificando as condições do tempo (*quando cata o sol muito quente*). Neste fragmento, o aluno expressa riqueza de imaginação que pode ser explorada; 2) Há cinco substantivos: *dia*, *quintal* (duas vezes), *casa* (duas vezes), *dias*, *sol*; 3) o verbo é empregado no presente e na primeira pessoa, o que mostra o envolvimento do aluno transformando-se no personagem da história: *eu posso brincar no quintal da minha casa*; 4) Há duas locuções adverbiais, de lugar e de tempo: *de dia* e *no quintal da minha casa todos os dias*.

Terceira ilustração: 1) a frase é formada por um período com duas orações e utiliza o verbo no pretérito e no presente (*estava* e *está*); 2) há três substantivos (*noite*, *menina*, *cavalo*) e uma locução adjetiva (*de verdade*); 3) os verbos voltam a ser empregados no pretérito (*estava*); 4) foi empregada uma locução verbal (*estava sonhando*).

Quarta ilustração: 1) O aluno amplia o que ele ouviu na história dando duas idéias de lugar: *dentro de seu quintal*, *balanço na árvore*, completando com uma noção de frequência: *todos os dias*; 2) há cinco substantivos: *menina*, *balanço* (duas vezes), *árvore*, *quintal*, *dia*; 3) o verbo é empregado no pretérito (*tinha*, *brincava*); 3) há ausência de adjetivos; os artigos são empregados corretamente (*a*, *um*, *os*); 4) há um pronome reto (*ela*).

Quinta ilustração: 1) A frase é enriquecida ao incluir o local com a expressão *em cima da casa* e ao incluir a palavra *anjo* (*que era um anjo*); 2) expressou-se por um período compostos com quatro orações: *...mais ela sonhava...;...que voava em cima da casa...; ..sonhava...;...que era um anjo*; 3) Utilizou de dois substantivos (*casa, anjo*), um pronome reto (*ela*), dois sujeitos ocultos: *sonhava* (*ela*), *que era um anjo* (*ela*), nenhum adjetivo; 4) curiosamente, o aluno D. inicia as orações com a conjunção adversativa "mais"; corretamente seria *mas*.

Sexta ilustração: 1) O aluno continua explorando bem o desenho quando utiliza a imaginação (*álbum de animais, .gostava da onça*); 2) emprega dois substantivos (*álbum, animais*), pronome reto: *ela* (duas vezes); 3) o período é composto por duas orações:*mais de dia ela olhava álbum de animais...;... que ela gostava da onça*; 3) faz uso de conjunção adversativa *mas* para iniciar o período; 4) os verbos estão no pretérito (*olhava, gostava*).

Sétima ilustração: 1) O aluno caracteriza a onça *..de verdade..* e *... brava...*; 2) faz uso de substantivo (*onça*), um pronome reto (*ela*), uma locução adjetiva (de verdade) e um adjetivo (*brava*).

Resumindo os dados analisados, pode-se constatar que o texto do aluno D. é bastante substantivado e com predomínio do verbo no pretérito. O aluno escreve na 3ª pessoa e somente no 2º desenho ele se envolveu e faz parte da história, expressando-se em 1ª pessoa. Mostrou criatividade ao recontar a estória, característica que pode ser explorada. Os erros ortográficos e de pontuação não comprometeram a clareza do texto. Ele conseguiu passar sua mensagem. Dessa forma, a análise de sua escrita parece demonstrar um nível de abstração bastante próximo a alunos que não possuem deficiência mental.

3.2.2 Análise da produção individual de L

Os sete trechos, exibidos a seguir, foram escritos por L. Cada trecho agrupado corresponde a uma ilustração.

- . A menina levanta cedo.
- . A menina é bonita.

. A menina falou: Não sei se gosto do dia.

. A menina brincava de cavalo de pau
no quintal

. A menina sonhava com o cavalo de
verdade

. A menina estava no balanço.
Ela caiu do balanço.

A menina sonhava o céu.

.A menina estava lendo gibis de
onça.

A menina estava em cima de uma onça.

Sobre a produção escrita de L., pôde-se observar as seguintes características:

Primeira ilustração: 1) A aluna inicia o texto de forma bastante imaginativa, com cinco orações curtas, sendo que três delas são expressadas em período simples; 2) inclui duas idéias não presentes na história com adjetivos (*bonita e cedo*); 3) Ocorre predominância do substantivo *menina*. Demonstra ter memorizado a história quando repete a seqüência frasal do livro: *Não sei se gosto do dia...*

Segunda ilustração: 1) a partir desta segunda gravura, L. deixa de usar de imaginação e se atém a descrever os desenhos; 2) o verbo é usado no passado (*brincava*).

Terceira ilustração: 1) O período de frase é simples, descreve o desenho novamente, utiliza o verbo *sonhava*, que caracteriza o único elemento de fuga da narrativa; 2) faz uso da locução adjetiva *de verdade*, aparecem os substantivos *menina e cavalo*.

Quarta ilustração: 1) O trecho é formado por dois períodos simples: *A menina estava no balanço; Ela caiu do balanço*; 2) a segunda

oração dá efeito narrativo porque não está presente na gravura; 3) Há verbo no pretérito (*estava, caiu*) e fez uso dos substantivos (*menina, balanço*); 4) aparece o pronome reto (*ela*).

Quinta ilustração: 1) a frase é descritiva, curta e pouco elaborada; 2) fez uso de dois substantivos (*menina, céu*), e empregou o verbo no pretérito (*sonhava*).

Sexta ilustração: 1) a frase é descritiva, pouco elaborada; 2) preocupa-se somente em descrever o desenho, não recorre à sua imaginação; 3) usa três substantivos (*menina, gibi, onça*), o verbo aparece no pretérito (*estava*) e no gerúndio (*lendo*).

Sétima ilustração: 1) a frase é de efeito descritivo em período simples; 2) preocupa-se somente em descrever o desenho, não dispõe de recursos imaginativos; 3) existe predominância dos substantivos (*menina, onça*) e o verbo no pretérito (*estava*).

Resumindo os dados analisados no texto de L., constata-se que o seu início é interessante, apresentando elementos novos não contidos na história (conforme observados na produção escrita da 1ª gravura). O texto, sobre o aspecto criativo, empobrece a partir da segunda gravura e a aluna se atém exclusivamente à descrição de fatos. Na quarta gravura, há novamente tendências de criação narrativa. A aluna parece estar passando da fase descritiva de fatos para a elaboração da história. Mostrou potencial que pode ser desenvolvido.

3.2.3 Análise da produção individual de F.

As sete fases, exibidas a seguir, foram escritas por F. Cada frase corresponde a uma ilustração.

- .A cama e colcha é bonita
- A menina gosta de cavalo de pau
- .A menina sonhou com dê verdade!
- A menina tinha uma balanço do quintal
- A menina sonhou qela voava
- A menina lendo alun de animais
- A menina sonhou em cima leão

Sobre a produção escrita de F., pôde-se observar que a aluna parece não ter usado a história como contexto e, simplesmente, descreveu a gravura. Essa fase da escrita de textos é uma forma anterior a narração, ou seja, ocorre a descrição da cena ou gravura num primeiro momento. Nas ilustrações é possível constatar:

Primeira ilustração: 1) Verificou-se que fez uso de dois substantivos (*cama* e *colcha*), um adjetivo (*bonita*), artigo, uma preposição (*e*), 2) utilizou a concordância incorreta do verbo *ser*, mas conseguiu transmitir a sua mensagem; 3) utilizou um ponto para marcar o início da frase (o que também ocorreu na frase referente à terceira ilustração).

Segunda ilustração: 1) descreveu a gravura e acrescentou ao sujeito um estado (*gosta*); 2) utilizou três substantivos na frase (*menina*, *cavalo*, *pau*); 3) o verbo foi utilizado no presente (*gosta*); 4) utilizou, na frase, o período simples; 5) houve coerência entre a produção escrita com o desenho apresentado (forma descritiva).

Terceira ilustração: 1) a aluna tende a entrar na narrativa utilizando o verbo *sonhou*; 2) fez omissão do substantivo (*cavalo*) na construção frasal; 3) utilizou o substantivo (*menina*).

Quarta ilustração: 1) a frase é de efeito descritivo e bastante sintética; 2) fez uso de três substantivos (*menina*, *balanço*, *quintal*); 3) nota-se que precisa aprender algumas grafias para chegar a uma escrita alfabética; 4) utilizou o verbo no passado (*tinha*).

Quinta ilustração: 1) As frases são de efeito descritivo; 2) somente o verbo dá efeito e foge do esquema de descrição (*sonhou*), 3) apresentou erros ortográficos; 4) utilizou substantivos (*menina*) e pronome reto (*ela*).

Sexta ilustração: 1) a frase é de absoluto efeito descritivo; 2) utilizou o verbo no gerúndio (*lendo*); 3) fez uso de três substantivos (*menina*, *álbum*, *animais*).

Sétima ilustração: 1) a frase é também de efeito descritivo; 2) novamente utiliza o verbo *sonhar*; 3) utilizou de dois substantivos (*menina*, *leão*), um adjetivo adverbial de lugar (*em cima*), um verbo (*sonhou*), um artigo (*a*).

Resumindo os dados analisados no texto, constata-se que a aluna F. expressa certa limitação ao fazer uso da imaginação. Não consegue estruturar uma história, atém-se à descrição de fatos como sugere a gravura. O verbo *sonhar* dá certo efeito narrativo, entretanto ela não conduz o texto nesse sentido.

3.2.4 Análise da produção individual de N

Os sete trechos, exibidos a seguir, foram escritos por N. Cada trecho agrupado corresponde a uma ilustração.

A Menina Não sabia se gostava mais do dia ou da noite.

A menina brincava com seu cavalo de pau quando o sol estava bem quente.

A Menina sonhava Muntada Num cavalo de verdade.

A Menina gostava de balançar bem alto ela balançava e os passarinhos voava e volta dela.

A Menina sonhava que estava vuando quinem um anjo.

A Menina foi ler um album de figurinhas que tinha uma onça

A Menina sonhava que tava Montada Numa Onça.

Primeira ilustração: 1) o período é bem elaborado, formado por duas orações; 2) o conectivo *se* traduz dúvida, possibilidades; 3) o verbo é empregado no pretérito corretamente; 4) existe a presença de três substantivos (*menina, dia, noite*) e advérbio de negação (*não*) bem

colocados; 5) demonstrou ter memorizado bem o texto, obtendo, assim, algumas vantagens: estória segue sempre a mesma ordem seqüencial do texto original.

Segunda ilustração: 1) novamente, o período é composto por duas orações, com verbos corretamente empregados no pretérito (*brincava e estava*): ...*a menina brincava com seu cavalinho de pau; ...quando o sol estava bem quente*; 2) estão presentes quatro substantivos (*menina, cavalinho, pau, sol*), uma locução adjetiva (*de pau*), um adjetivo (*quente*), e um advérbio de modo (*bem*); 3) fez uso da sua imaginação quando produziu avanços na história, qualificando *o dia*; 4) não se deteve apenas ao essencial da história ou aos elementos temáticos narrados: foi capaz de ampliar o texto original.

Terceira ilustração: 1) continua um enredo narrativo em frase sintética e clara; 2) fez uso de dois substantivos (*menina, cavalo*), verbo no pretérito (*sonhava*).

Quarta ilustração: 1) O período é composto, formado por três orações bem elaboradas: *A menina gostava de balançar bem alto...; Ela balançava...; ...e os passarinhos voava em cima dela..* 2) cometeu um erro de concordância (*...e os passarinhos voava...*). o que não prejudicou a compreensão de sua mensagem.

Quinta ilustração: 1) os erros ortográficos não prejudicam a clareza do período composto apresentado; 2) usou dois substantivos (*menina, anjo*); 3) utilizou os verbos no tempo pretérito (*sonhava, estava*); 4) não se limitou à capacidade de simplesmente compreender e produzir o texto e sim produzir textos mais longos e complexos.

Sexta ilustração: 1) a frase é bem elaborada, formada também de um período composto por duas orações: *A menina foi ler um álbum de figurinhas...; ... que tinha uma onça*; 2) fez uso de três substantivos (*menina, álbum, onça*); 3) utilizou o verbo no passado (*foi, tinha*).

Sétima ilustração: 1) nas três últimas montagens, o aluno N. usou o conectivo *que* para ligar orações subordinadas; 2) usou dois substantivos (*menina, onça*) e verbos no pretérito (*sonhava, montada*).

Resumindo os dados analisados, constata-se que o texto de N. mostra certo grau de elaboração pelo predomínio de períodos compostos em todo o trabalho. O aluno expressa estruturas mais complexas de montagem de frases. Parece haver um potencial expressivo neste aluno. Escreve sem dificuldades e com muita tranqüilidade, apesar de que em alguns momentos apresenta erros ortográficos, o que não invalida sua produção.

3.3 Completar lacunas referentes ao texto

O exercício consistiu em completar as frases que foram retiradas do livro *Dia e noite*. As frases retiradas do livro foram dispostas, em letras maiúsculas, em uma folha mimeografada como segue:

NÃO SEI SE GOSTO MAIS DO _____
NÃO SEI SE GOSTO MAIS DA _____
DE DIA EU POSSO BRINCAR
MAS, DE NOITE EU POSSO _____
DE DIA, EU POSSO _____
VOU ALTO, BEM ALTO, NO MEU _____
MAS, NOITE, EU POSSO _____
DE DIA, EU POSSO _____
MAS, DE NOITE, AH!
DE NOITE, EU POSSO _____
NÃO SEI SE GOSTO MAIS DO DIA.
NÃO SEI SE GOSTO MAIS DA NOITE.

Diante da leitura de cada frase, o aluno deveria reescrever a história lida.

Com a história memorizada, ficaria mais fácil compreender e efetivar as atividades, que era de *completar lacunas*.

As produções foram feitas individualmente, sem nenhuma dificuldade. Todos os alunos demonstraram interesse.

Após escreverem as palavras, foi solicitado ao aluno que fizesse um desenho referente ao tema *dia e noite*. Na folha que continha o texto mimeografado, foram dispostos dois quadrados, um ao lado do outro, e um

título em cada um deles: *dia* e *noite*. Dentro desses quadrados os alunos deveriam desenhar.

A maioria fez o desenho em função da motivação que a história representou, os elementos do desenho que estiveram representados foram:

Para o aluno D. : sol, nuvens, flores, menina (para dia) e lua, estrelas, casa, menina sobre onça (para noite)

Para o aluno L: sol, nuvens, estrela, menina (para dia) e estrela, casa (para noite)

Para o aluno F : sol, nuvens, árvores, lua (para dia) e nuvens, lua, estrela, árvore (para noite).

Para o aluno N.: sol, nuvens, flores, menina (para dia) e estrela, lua (para noite)

Os desenhos mais estruturados foram feitos por D e N. Ambos representaram a menina da história. Os desenhos menos estruturados são de F e N. O aluno N chega a representar a menina, que é desenhada em forma de palitos. Já D e N desenharam a menina frontalmente e de corpo cheio, ou seja, não em forma de palito. Cabe salientar que D e N foram os alunos cujos textos eram mais elaborados.

3.4 Produzir coletivamente texto oral

O texto coletivo foi elaborado com todos os alunos. Inicialmente os alunos foram lembrando da história contada do livro. Para que o texto obtivesse a coerência, as frases proferidas foram sendo seqüenciadas na estrutura do texto original: frases que iniciaram a narrativa dos textos, frase que desenvolviam o texto e frase que finalizam o texto. O objetivo era fazer com que os alunos atentassem para a questão da temporalidade do texto e do tema *dia e noite*.

O trabalho coletivo foi escrito na lousa e, naquele momento, foi dada oportunidade para que cada aluno pudesse expor tudo aquilo que lembrasse.

Com o texto colocado na lousa, foi proposto para os alunos que fizessem, oralmente, uma leitura com a entonação da pontuação: vírgula

(pausa para respirar) e o ponto final (final de um pensamento). As intervenções foram mínimas. Em seguida, foi pedido para que copiassem o texto. A concentração foi total.

Na efetivação da tarefa, pôde-se constatar que a história coletiva apresentou: título, começo, meio, fim e relação sequencial dos acontecimentos.

Observando as transcrições (cópia) dos alunos, pôde-se constatar que: 1) D. fez omissões do último parágrafo; 2) F. não identificou o parágrafo e utilizou marcadores (pontos antes de cada frase) como havia feito no seu texto produzido a partir do desenho e, 3) L. não identificou o parágrafo e também utilizou marcadores como havia feito em duas frases do seu texto produzido a partir do desenho.

3.5 Escrita individual do texto

Para cada aluno foi entregue uma folha com pautas para que produzisse a história, individualmente, recentemente memorizada.

Fizeram uso das gravuras do livro, pois estas estiveram presentes e ao alcance de todos na efetivação da tarefa.

As intervenções só foram necessárias para explicar os objetivos do trabalho proposto e, quando apresentavam algumas dúvidas sobre a grafia das palavras, estas eram escritas no quadro-negro.

Nas produções individuais, verificou-se diferentes graus de conhecimento sobre a produção de texto. Cada aluno se encontra num momento diferente de aprendizagem: 1) os alunos N. e D. estão na fase narrativa, como pudemos observar em sua produção; 2) a aluna L. inicia sua produção numa fase narrativa e passa para a descritiva, limitou-se a observar os desenhos e produzir algo relacionado, não apresentando diferenças significativas do primeiro texto produzido; 4) a aluna F. passou a utilizar a narração, o que não havia ocorrido na produção do primeiro texto; 5) o aluno N. conseguiu elaborar frases bem feitas na fase narrativa; houve também um crescimento na produção individual de texto: fez uso de ações, detalhes, expressões na sua estrutura gramatical. Descreveu situações interessantes no corpo de sua produção, fez comparações e uso de um potencial imaginativo muito bom.

3.6 Charadinhas

Para que o tema do livro fosse bastante explorado e para que o aluno utilizasse a escrita, foram fornecidas, em folhas mimeografadas, questões para as quais os alunos deveriam, a partir de dicas, descobrir a respostas. Essas frases tinham como pano de fundo o livro *Dia e noite*. Foram apresentadas quatorze questões ou charadinhas:

1. Aparece de noite, no céu e tem 8 letras: _____
2. É branquinha e até forma desenhos no céu. Quem sou eu? _____
3. Brilha durante o dia e é muito quente. Quem sou eu? _____
4. Tenho cinco partes: raiz, caule, folhas, flores e frutos. Quem sou eu? _____
5. Vivo a correr nos campos, mas sou um animal útil no transporte de cargas. Quem sou eu? _____
6. Vou bem alto, pendurado por uma corda, todas as crianças gostam de brincar. Quem sou eu? _____
7. Sou um animal feroz e selvagem, tenho muitas manchas na pele. Quem sou eu? _____
8. Feminino de menino. Quem sou eu? _____
9. Vivo solto, livre a cantar na natureza. Quem sou eu? _____
10. De dia tenho 4 pés, à noite tenho 6 pés. Quem sou eu? _____
11. Enfeito a natureza e sou um inseto. Quem sou eu? _____
12. Sou um guardião do céu. Quem sou eu? _____
13. Contrário de dia? _____
14. Trago em minhas páginas bonitas histórias. Quem sou eu? _____

As perguntas, apresentadas de forma lúdica, tornaram a atividade muito divertida.

As respostas foram bem claras e evidentes e os alunos não tiveram nenhuma dificuldade em completar as charadas com palavras curtas e simples.

Apenas uma charadinha gerou um clima de maior reflexão, pois exigiu mais dos alunos, que foi a de número dez, e que tinha como resposta à palavra *cama*.

Todos tiveram um bom desempenho, acertaram todas as questões, não houve nenhuma interferência, exceto na questão já mencionada.

4 Considerações finais

A partir dos dados, é possível concluir que, nas produções de todos os alunos, há predominância de substantivos. Os verbos aparecem em todas as frases e, predominantemente, são usados no pretérito. Os adjetivos e locuções adjetivas são raros. Os artigos foram sempre aplicados com correção gramatical. Os alunos utilizam também preposições e, algumas vezes, até mesmo as conjunções.

Em dois textos (F. e L.) predominam os períodos simples e nos outros dois textos (D. e N.) predominam os períodos compostos, são frases mais elaboradas.

O que chama a atenção e o que há em comum em todas as produções são os textos substantivados: predomínio dos substantivos em relação às outras classes gramaticais e quase ausência de adjetivos.

Os objetivos que nortearam esse trabalho foram: a) o interesse pelo aluno escritor, capaz de refletir sobre seu ato de escrita, explorar seu potencial literário, seu currículo oculto; b) verificar sobre suas idéias originais acerca do sistema de escrita na etapa inicial da alfabetização; c) observar o que eles sabem e o que ignoram sobre os diferentes tipos de textos, embora ainda haja muitas incógnitas para revelar.

A sistematização, a contextualização e as competências existentes em cada aluno são itens que devem ser considerados na produção de texto.

Como se processou o produto inicial e o final, o que mudou e como foi a dinâmica do texto, as trocas orais, etc... constituíram as observações peculiares específicas em uma perspectiva mais técnica.

Nas trocas orais sobre as produções, verificou-se que o *escrito* é compreensível para o leitor e que sempre ocorrem questionamentos sobre a grafia dos fonemas, em perguntas do tipo: *Professora, como se escreve tal palavra?*

Os objetivos finais eram que cada escritor tivesse seu texto produzido, valorizado com sua própria personalidade.

Os suportes previamente escolhidos (livros diversos de literatura) apresentavam critérios informativos e incitativos bem determinados: tamanho, as letras visíveis de longe e as cores apropriadas.

Na produção final escrita, apreciamos a *obra-prima*. Destacamos a extraordinária capacidade que houve no envolvimento com o processo de escrita.

As produções individuais permitiram que cada aluno gerenciasse até o fim sua tarefa e sua aprendizagem no processo da escrita.

Com certeza, a proposta aqui implementada será melhorada com o tempo, mas é possível considerar, de qualquer maneira, que as observações coletadas nesse trabalho contribuíram para atualizar e enriquecer a prática pedagógica no que diz respeito ao ensino de leitura e da escrita.

5 Referências Bibliográficas

FRANÇA, M.; FRANÇA, E. *Dia e noite*. São Paulo: Ática, 1986.

FEREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

PRODUÇÃO DE TEXTOS COM DEFICIENTES AUDITIVOS SOB A ÓTICA DE PROFISSIONAIS DA ÁREA¹

Maria de Fátima VITORINO²

Eduardo José MANZINI³

1 Introdução

As dificuldades encontradas pelos deficientes auditivos na produção de texto nos levam a pensar na importância de encontrar caminhos que nos façam entender como se dá o pensamento reflexivo e a ordenação seqüencial na criança surda. Como desenvolver esse pensamento fazendo-os chegar à construção de textos que apresentem coesão e coerência?

Estudos sobre a produção de textos de crianças surdas demonstram que ocorrem muitas inadequações na sua construção (Fernandes, 1989). Geralmente são textos pobres, com palavras colocadas de forma errada, e não passam a idéia do que o escritor deseja realmente expressar, dificultando a compreensão por outro leitor.

Manzini & Damasceno (1998) desenvolveram um estudo sobre produção de textos em classe especial e identificaram dificuldades semelhantes a outros pesquisadores da área (Souza & Mendes, 1987; Gesuelli, 1988; Fernandes, 1989; Rampelotto, 1993; Góes, 1996).

Dentre os pontos levantados pelos autores observou-se que a produção escrita do aluno surdo sinaliza que:

- 1) a seqüência de palavras desrespeita a ordem convencional da língua portuguesa; 2) os enunciados são compostos com predomínio de nomes que, por vezes, substituem os verbos; 3) o desempenho de alunos surdos mostra-se inferior ao de ouvintes em relação a indicadores de caráter sintático e semântico ou de amplitude lexical, revelando uma

¹ Trabalho apresentado ao final do Curso de Especialização em Educação Especial, convênio Unesp/Capes/Proesp, 1997/1998.

² Professora de Classe Especial para alunos com deficiência auditiva.

³ Docente do Departamento de Educação Especial – Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp – Campus de Marília, orientador do estudo.

tendência a restringir o texto à informação simplificada; 4) existe boa incorporação da ortografia, decorrente do refinamento da capacidade visual do surdo, exceto nas questões de acentuação; 5) observou-se limitação do léxico, impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios, uso inadequado de verbos, domínio pobre das estruturas de coordenação e subordinação e limitação de recursos para atender a modalidades de registro do discurso; 6) há baixa capacidade para recuperar proposições na atividade de recontar, diante de histórias simples e complexas; 7) os modos de construção do texto escrito sugerem que os sujeitos não demonstravam haver internalizado plenamente a própria estrutura narrativa; 8) ocorre uso inadequado ou omissão de preposições; 9) terminação verbal não corresponde à pessoa do verbo; 10) há inconsistência de tempo e modo verbal (sobretudo alternância inadequada de presente e passado e terminação incorreta para tempo e pessoa do verbo); 11) ocorre flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos; 12) ocorre uso incorreto do pronome pessoal do caso oblíquo (Manzini & Damasceno, 1998, p 97-98).

Esses pontos levantados constituem-se em um grande problema ao considerarmos o aluno surdo freqüentando classes comuns ou mesmo para a sua comunicação pessoal, visto que o escritor também se apropria do mundo da linguagem pela prática da leitura e escrita, sendo que esta última lhe confere poder de expressão e ação.

Escrever um texto é possibilitar contar novidades, cobrar pessoas, falar do assunto de que se gosta, explicar sentimentos. É abrir-se para um mundo de oportunidades e ações.

A criança surda, com toda a complexidade que enfrenta ao aprender o português, vê-se como impossibilitada de partilhar de atividades gratificantes e significativas em sua vida. Assim, favorecer para que o deficiente auditivo tenha competência para produzir textos é, no nosso entender, cuidar para que haja desenvolvimento dos aspectos semânticos, estruturais e escolhas lexicais da língua, de forma a nortear produções desejáveis.

Atualmente, dois profissionais têm um papel importante nessa tarefa: o fonoaudiólogo e o professor que atua com o aluno surdo. A formação desses profissionais tem íntima relação com a questão da aquisição da linguagem, no nosso caso mais específico, com a linguagem escrita. Saber

como esses profissionais vislumbram a produção de textos com alunos surdos é de grande importância para poder refletir sobre as concepções que norteiam essa atividade pedagógica.

Este estudo pretende constituir-se em mais uma oportunidade de reflexão sobre a produção de texto com deficientes auditivos. Assim, pretendemos, ao entrevistar fonoaudiólogos e professores especializados, identificar quais atribuições estes profissionais fazem sobre o tema produção de textos com o aluno deficiente auditivo.

2 Desenvolvimento do estudo

Participaram do estudo duas professoras que trabalhavam em classe especial para o aluno com deficiência auditiva e três fonoaudiólogas. As fonoaudiólogas atendiam em consultório particular, sendo que uma delas trabalhava em uma Associação de Surdos.

No Quadro 1, apresentamos algumas características dos sujeitos participantes do estudo.

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa.

Sujeitos	Idade	Profissão	Local de atuação	Tempo de atuação com o aluno surdo
S ₁	50 anos	Pedagoga	Classe Especial	24 anos
S ₂	26 anos	Fonoaudióloga	Consultório e Associação de surdos	1 ano
S ₃	25 anos	Fonoaudióloga	Consultório	4 anos
S ₄	26 anos	Fonoaudióloga	Consultório	5 anos e meio
S ₅	25 anos	Pedagoga	Classe Especial	5 anos

Podemos verificar no Quadro 1 que o tempo de serviço na atuação com o aluno surdo variou de 1 a 24 anos, sendo que no grupo predomina um tempo de experiência entre 4 a 5 anos. Podemos perceber que, quanto a idade, com exceção do sujeito S₁, as participantes têm idades próximas, por volta de 25 a 26 anos.

2.1 Procedimentos para coleta de informações:

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas, com prévia elaboração de roteiro.

Foram elaboradas oito perguntas sobre o tema *produção de textos com deficientes auditivos*. Com essas perguntas, buscou-se atribuições sobre a importância de o deficiente auditivo produzir textos, a importância da literatura infantil para essa produção, as dificuldades encontradas em relação à leitura e escrita e os recursos utilizados para produzir textos. Esse roteiro foi submetido à avaliação por um profissional da área de Educação Especial que sugeriu modificações na seqüência e na forma de apresentação das perguntas.

As professoras foram entrevistadas em suas próprias residências. Uma das fonoaudiólogas foi entrevistada na Associação onde trabalhava e as duas outras foram entrevistadas em seus consultórios. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.

2.2 Análise das entrevistas

Após transcrever as falas advindas das entrevistas, foi feita uma leitura detalhada da transcrição para selecionar pontos importantes, destacando falas que se relacionassem com o objetivo proposto neste estudo. Foram identificados os seguintes temas:

1. Dificuldades na produção de textos;
2. Causas das dificuldades;
3. Importância de produzir textos: necessidade para integração no ensino comum e necessidade para o processo de comunicação;
4. Importância da literatura enquanto recurso para o ensino: preferência pelos tipos de estórias e estimulação para o desenvolvimento do processo de comunicação;
5. Recursos e procedimentos para produzir textos: recursos para produção de textos, procedimentos para produção de textos, procedimentos para lidar com vocabulário e procedimentos para lidar com dificuldades;
6. Colaboração do aluno ao produzir texto.

3 Resultados e discussão

A seguir, apresentaremos cada um dos temas identificados a

partir da análise, fornecendo exemplos das falas, para , posteriormente, discuti-las.

3.1 Dificuldades na produção de texto

Ao falar sobre a dificuldade em produzir textos, os participantes indicaram que o deficiente auditivo, segundo sua prática, apresentava *dificuldade sobre o entendimento global do texto (S1)*, possuía um *vocabulário pobre (S1)*, *exibia dificuldades de concordância na estruturação da frase (S1)*, *dificuldade em verbos, pronomes, colocação de artigo (S₃)*. Para um dos sujeitos, o deficiente auditivo *fica prejudicado em tudo: parte afetiva, acadêmica, tem dificuldade enorme para se comunicar (S₂)*.

Nesse tema, as falas dos sujeitos entrevistados deixam claras as suas atribuições sobre as dificuldades enfrentadas por alunos surdos ao produzir textos. Destacam dificuldades de entendimento, vocabulário limitado e estruturação da linguagem. Isso tudo leva a um prejuízo na comunicação, desfavorecendo a parte afetiva e acadêmica.

3.2 Causas das dificuldades

Para os entrevistados, a surdez é vista como a causa principal de sua dificuldade de comunicação com as outras pessoas e com o mundo que o rodeia, como ilustra o relato a seguir:

Devido à deficiência auditiva, não possui as mesmas oportunidades de ouvir, ser estimulado e ampliar seu vocabulário (S₁).

Ao colocar a surdez como causa da dificuldade, percebe-se que a atribuição é levada para dentro do indivíduo com deficiência. Assim, pode-se questionar essa concepção sobre comunicação, ou seja, a comunicação é algo que ocorre entre pessoas e para que isso ocorra é necessário um código comum. As pessoas surdas, atualmente, têm dominando a língua de sinais, sua língua materna. A dificuldade reside no fato de que a língua comumente utilizada é a Portuguesa, na sua modalidade oral. Portanto, é possível vislumbrar que a dificuldade de comunicação ocorre de ambos os lados: da pessoa surda que não domina a língua falada e da pessoa ouvinte que não domina a língua de sinais. Parece, então, que a

dificuldade da pessoa surda pode ser deslocada para o fato de ser necessária a aprendizagem de uma nova língua, cuja modalidade (oral) desvincula-se de sua língua materna, a língua de sinais. Sob esse enfoque, não seria a surdez responsável pela dificuldade, e sim questões mais amplas como cultura e língua dominante.

3.3 Importância de produzir textos

Ao falar sobre a importância de produzir textos, as participantes do estudo atribuíram a sua necessidade para a integração no ensino comum e para o processo de comunicação.

3.3.1 Necessidade para a integração no ensino comum

Percebe-se na fala a seguir, que o domínio da escrita é indicado como um critério para poder realizar a integração em sala comum:

No meu entender, a necessidade da escrita convencional para o deficiente auditivo seria no caso do aluno que ir freqüentar ensino comum. No caso de só freqüentar classe especial o importante é ler e entender o texto (S_1).

Na concepção de S_1 , parece existir dois tipos de desempenhos que se diferenciam dependendo do lugar em que o aluno surdo estiver inserido: na classe comum necessita da escrita convencional, na classe especial o importante é ler e entender o texto. Porém, no nosso entender, o aluno surdo necessita de ambos os desempenhos independente do local onde está, pedagogicamente, inserido.

3.3.2 Necessidade para o processo de comunicação

A produção de texto para o aluno surdo é vista pela maioria dos participantes como uma necessidade para o processo de comunicação. Vejamos os relatos que seguem:

Eu acho muito importante porque é uma forma dele estar se comunicando e tudo o que a gente puder trabalhar com o deficiente auditivo no geral, é muito bom (S_2).

Eu acho muito importante ele saber se comunicar. Seria muito bom se conseguissem tão bem quanto nós; mas o deficiente auditivo, ele fica limitado a certas regras gramaticais, então, para mim, o importante é ele saber se comunicar através da escrita ou mesmo oral. O importante é que ele consiga se comunicar (S₂).

Só aquele pessoal que já é acostumado - família, amigo muito íntimo - é que vai poder se comunicar com ele. Por isso, eu acho a fala, no caso, muito importante. Isso inclui também a leitura, porque leitura, sem fala, leitura oral, no caso, sem a fala, não existe. E, através da leitura também tem a escrita (S₃).

Eu acho importante porque às vezes ele tem dificuldade em expressar aquilo, ele não consegue falar, passar oralmente aquilo e ele tendo a escrita, às vezes, ele passa por meio da escrita. E, a gente vai poder entender o que ele quer (S₃).

A escrita convencional, ela é extremamente importante enquanto linguagem gráfica, a comunicação gráfica (S₄).

É super importante a produção de texto, senão fica uma fala muito seletiva. O texto é fundamental para a comunicação, para a expressão do próprio eu desta pessoa (S₄).

Ele tem que aprender a ler, tem que aprender a escrever para ter um outro meio de comunicação, de agir na sociedade, de trabalhar (S₅).

Podemos verificar nos relatos que a *comunicação* através do processo da escrita é o argumento mais utilizado para falar da importância de produzir textos. Nas falas, notamos a preocupação com o entendimento, a escrita e a leitura como meios de apropriar-se da habilidade para comunicar-se.

Alguns participantes associam a produção de textos simples ou complexos com o grau da deficiência auditiva apresentado pelo aluno surdo:

Se for uma surdez mais severa, profunda, eu já não cobro tanto, já não acho tão importante isso. Eu acho mais importante ele entender o que está fazendo, ele conseguir entender o que está escrito também. Entender o que ele escreveu e o que os outros escrevem. É isto que eu acho importante. Tem que ter uma ordem para você entender o que está escrito. Entender o pensamento dele. Agora, perfeito, assim, como o nosso... dependendo do grau de surdez, eu já não cobro isso.

Já não acho isso tão importante porque mesmo as pessoas que escutam, hoje, até pessoas que têm um nível, não digo superior, mas um colegial bom, não sabem escrever. Então, porque ele sendo surdo tem que ter a obrigação de saber. Eu acho que não (S₅).

Eu acho ótimo. Desde que ele tenha o desenvolvimento para conseguir a elaboração do texto. Eu, atualmente, não tenho nenhum paciente que já esteja atingindo essa etapa (S₂).

Outros participantes indicam o que seria ideal e aceitável num texto produzido pelo aluno surdo:

O ideal seria que produzisse textos, mesmo que simples. Considerando as limitações do deficiente auditivo. Para mim, o mais importante é o entendimento do texto apresentado (S₁).

Considero sim. Ainda que não seja, assim, um texto como o nosso, com preposições, perfeito. Mas, eu acho que para ele escrever o texto tem que haver uma compreensão, ele tem que entender, tem que elaborar. Então é importante para ele sim. Eu acho que é muito importante. Mesmo para gente ter certeza de que ele está compreendendo, que ele já sabe elaborar, produzir. Para colocar o pensamento, as idéias, o que ele imagina ou, por exemplo, se ele vai escrever uma carta. Ele tem que saber escrever uma carta. Ele tem que passar para o outro o entendimento daquilo que ele escreveu. Então, ele tem que saber escrever (S₅).

Aqui, nestes relatos, ressurgem a idéia de que o aluno mais comprometido, com surdez mais grave, não necessita de um maior empenho na produção de textos. É colocada e reafirmada a importância social e para a continuidade de estudos, assim como para a própria compreensão da pessoa como parte integrante de um grupo. Porém, o que chama a atenção é a insegurança de até que ponto se pode exigir de um surdo uma produção que, segundo a fala do S₅, nem mesmo alguns ouvintes de nível colegial sabem executá-la de forma correta.

Nota-se, porém, contradições na fala do S₅ ao continuar discorrendo sobre a importância do surdo saber produzir textos quando afirma que: *Ele tem que saber escrever uma carta*, quando pouco antes havia dito que não faz cobrança quanto à produção correta de um texto.

Se o surdo tem que passar o seu pensamento de modo que outras pessoas entendam o que ele quer dizer, então pensamos que é

necessário que ele redija textos apresentáveis, com pelo menos um mínimo de coerência e coesão exigido pelas normas convencionais da língua.

3.4 Importância da Literatura Infantil enquanto recurso de ensino

Ao falar sobre a importância da literatura infantil enquanto recurso para o ensino, pudemos identificar dois subtemas: a preferência pelos tipos de estórias e a estimulação para o desenvolvimento do processo de comunicação.

3.4.1 Preferência pelos tipos de estórias

Para um dos entrevistados, o aluno surdo não tem interesse por estórias longas, preferindo livros ilustrados e textos simples:

O aluno deficiente auditivo não tem interesse em ler estórias longas. Preferem os livros infantis, sem legendas ou com muitas figuras e textos bem simples. (S₁)

Cabe discutir aqui se essa é realmente uma característica do aluno surdo que pode ser generalizada. Se considerarmos a literatura da área que indica que a pessoa surda que se inicia no processo de alfabetização ainda não possui um amplo vocabulário, a afirmação de S₁ pode ser corroborada; assim, a busca por textos simples facilitaria a compreensão e manteria o aluno atento a outras dicas do livro, como figuras e ilustrações. Porém, o mesmo não se aplicaria ao aluno surdo que possui um vocabulário mais extenso e uma melhor compreensão da língua portuguesa. Nota-se, novamente, que existe certa confusão ao falar de características ou dificuldades que seriam próprias do deficiente auditivo, quando na realidade parece que a dificuldade estaria em torno da aquisição de uma nova língua para esse aluno ou para qualquer outro, ou seja, independente da deficiência, a aquisição de uma segunda língua pode trazer esse tipo de dificuldade mencionada.

3.4.2 A estimulação para o desenvolvimento do processo de comunicação

Para vários dos participantes, a literatura infantil proporcionaria ao aluno surdo o desenvolvimento de várias habilidades: criatividade, imaginação, comunicação. Vejamos os relatos a seguir:

O acesso do aluno, aos livros de literatura infantil, proporciona o desenvolvimento da imaginação, criando outras estórias (S_1).

Literatura infantil. Estórias? Sim. Eu acredito. Lógico que vai (estimular o desenvolvimento da comunicação). Estórias, apoio visual. A criança precisa ter um apoio visual para ele poder conseguir (S_2).

Sim. Acho que toda a literatura vai estimular a criatividade da criança, é bem o que eu digo, estimula ... É um estímulo. Através, eu sei lá. Eles contam historinhas, colocam mal, mas colocam, colocam a idéia principal. Eu acho que ajuda muito. Desde a literatura infantil e se eles se interessarem mesmo sem ser literatura infantil, por algum assunto, gibi, essas coisas, eu acho que vale a pena. Gibi, revistas... eu acho. Filmes são bons porque eles estão tendo um estímulo visual, no caso, a imagem mexe, é colorido, chama a atenção, não é aquela coisa monótona, chata. Eu acho muito difícil, trabalhar com produção de textos na lousa, no quadro-negro. A gente tem que ser criativa para estimular a criatividade deles (S_3).

Bastante. Tenho tido experiências bárbaras aqui porque eu atendo mais crianças. Então, eu percebo assim, que quando a gente começa a ler livros de histórias com figuras, você fala, articula muito bem, fala próximo ao aparelho, então a criança se motiva muito mais, ela tem uma participação muito maior. Ela está vendo, quer falar, quer mostrar, quer falar o que sabe (S_4).

Ajuda de formas diversas. Ele vai ter a literatura às mãos. É importante para ele ter mais idéias de produção, mais idéia de como criar (S_5).

Os relatos anteriores frisam a importância do uso de apoio visual e recursos variados. Parece que a indicação desse tipo de recurso seria uma forma para estimular a produção de textos de maneira mais agradável para os alunos.

3.5 Recursos e procedimentos para produzir textos

Neste tema, foram identificados quatro subtemas: recursos utilizados para produção de textos, procedimentos para produção de textos, procedimentos para lidar com vocabulário e procedimentos para lidar com dificuldades.

3.5.1 Recursos para produção de textos

Os participantes indicaram vários recursos com os quais poderiam contar para produzir textos.

Apresentação de figuras em seqüência de acontecimentos (S_1).

Livros infantis (S_2).

Outros tipos de livros científicos (S_3).

Filmes (S_4).

Música (S_5).

Tem que fazer um trabalho prévio de nomeação de figuras, objetos, de acordo com as categorias semânticas. Você vai trabalhar cada categoria uma por uma, senão você não consegue formar textos com ele (S_6).

Nossa! Muitos, muitos. Literatura infantil (S_7).

Percebe-se, pela listagem, que os recursos que foram indicados podem ser utilizados para qualquer aluno, independente de possuir ou não surdez. Pode-se notar, ainda, que os sujeitos dão ênfase ao apoio visual e a leitura como meios para facilitar a produção de textos. Note-se nas falas a referência a livros infantis, filmes e figuras.

3.5.2 Procedimentos para produção de textos

Os relatos que seguem descrevem quais os passos que os sujeitos entrevistados utilizam para produzir um texto com o aluno surdo:

Apresentação de figuras em seqüência de acontecimentos, apresentação de figuras cujo final cada aluno usará sua imaginação e criatividade; no primeiro momento, após a apresentação da figura,

conto uma estória simples e curta, sem muitos detalhes. Depois, cada aluno oralmente contará sua estória; finalmente, escreverão a estória (S₁).

Eu primeiramente trabalho, visando, colocando o paciente, estimulando para o mundo sonoro (S₂).

Mas, eu começo assim: eu explico se eu quero que ele faça o tema, no caso, por exemplo: Primavera. Eu dou a idéia. Dou uma idéia do que é Primavera, para ele. Aí eu vou dando palavras novas. Falo: Oh, gente, pode usar flores, luar, perfume. Vou aumentando o vocabulário dessa criança. Trabalho com gravuras, acho que tem que ser bem no concreto, não só abstrato. Você dá, imagine, primavera, uma flor. Não, vamos trazer a foto, o desenho de uma flor. Despertar do concreto. Se for possível, filmes mostrando... para depois ele produzir o texto. E, saem coisas interessantes, porque, às vezes, tem assim, a imaginação deles voam, vai longe. Captam mensagens que às vezes a gente nem imagina. Eles são muito detalhistas e, às vezes, para gente passa despercebido, mas para eles não. Eles reparam naquele detalhe que eu nunca imaginava que tinha acontecido e eles colocam (S₃).

Início para estruturação de frases e elaboração de pequenas histórias, com figuras em seqüência. A seqüência lógica. A gente monta e vai trabalhando junto com a criança em cima daquilo. Aquilo é contado várias vezes para a criança. Aí, a criança é que vai contar, aí você ajuda. Depois, vem a interpretação da estória e ela vai acabar formando o seu texto. Dependendo da idade da criança e muito do quadro de atenção, concentração e comportamento, eu começo com três figuras e depois vou aumentando até oito figuras (S₄).

Eu falo sobre que assunto vamos falar. Que assunto vai ser trabalhado. Apresento o tema. Sempre faço revisão do assunto anterior. Inserir vocabulário, aumentar o conhecimento sobre o assunto (S₄).

Mas, primeiro, eu peço para eles lerem vários livros, várias literaturas, dependendo também da série. Ele lê aquilo ali. Vários daqueles livros e escolhe um que ele goste. Então, baseando naquele, vai tentar criar o dele. Ele lê aquele, explica, vai fazer uma interpretação daquilo que leu. Se ele não conseguir fazer isso direitinho, então eu passo ele para a produção de textos. Então pensando, baseando naquilo, porque eu sempre vou usar o exemplo daquele livrinho que ele leu. Aproveito aquele que ele leu, para trabalhar nesse que ele vai criar (S₅).

No que se refere a procedimentos para elaboração de textos, podemos constatar, nos relatos, que os participantes diferem quanto à ordem de apresentação dos passos para construção de textos. Essas seqüências podem ser assim resumidas:

Para S_1 : 1) Apresentação de figuras em seqüência de acontecimentos; 2) a história é contada, 3) o aluno, oralmente, conta sua estória; 4) o aluno escreve a estória.

Para S_2 : apresentação do mundo sonoro é o primeiro passo.

Para S_3 : 1) apresentação do tema; 2) apresentação de palavras e gravuras, 3) se for possível apresentação de filmes e fotos; 4) produção do texto

Para S_4 : 1) apresentação do tema; 2) estruturação de frases e pequenas histórias com figuras em seqüência lógica; 3) a história é contada várias vezes; 4) a criança conta a estória com ajuda; 5) depois o texto é produzido. O número de figuras é aumentado conforme a idade da criança.

Para S_5 : 1) é feita leitura de livros; 2) depois é feita uma escolha de um texto ou livro; 3) o aluno explica e interpreta; 4) e produz o texto

3.5.3 Procedimentos para lidar com vocabulário

Um aspecto mencionado pelos participantes da pesquisa foi aquisição de vocabulário:

Antes de produzir o texto, dar uma série de vocabulário que ele possa usar naquele texto. Eu dou uma base antes dele começar. Eu aproveito de algumas outras coisas antes. Eu não o deixo sozinho, criando sozinho. Eu procuro sempre estar ajudando. Quando eu vejo que ele já sabe fazer, que ele tem um maior vocabulário, então aí vou deixar ele sozinho. Mas, enquanto ele está começando, eu estou sempre procurando acompanhar (S_5).

Eu acho assim: quando você vai desenvolver o primeiro tema, dependendo do que se trata, do que você pretende, desenvolver uma pesquisa com a criança, porque o vocabulário dele é muito estreito,

muito pequeno. Então, você faz pesquisa de palavras novas e tenta colocar essas palavras no texto. Em vez de assim: a menina gostou... colocar: A menina adorou passear...; não sei, sempre aumentando, estimulando a aumentar esse vocabulário. Realmente, é um vocabulário muito estreito, muito pobre (S_3).

Primeiro dar figuras. É preciso ter um material muito rico; as figuras têm que estar muito bem ilustradas, não podem ser figuras diferentes. Se for um menino no início da estória, este mesmo menino tem que estar presente nos outros quadros da estória, com as mesmas roupas ou características (S_4).

Ao fazer o enriquecimento do vocabulário, os sujeitos corroboram os dados que a literatura da área apresenta. O vocabulário ou a palavra é um elemento essencial para a aquisição de uma língua. Sem um razoável vocabulário, o poder de comunicação é diminuído. Constatase nesse tema, novamente, que a dificuldade em produzir texto está relacionada à dificuldade de aquisição da língua que é falada no contexto social dos ouvintes.

3.5.4 Procedimentos para lidar com dificuldades

As dificuldades, segundo S_1 , podem ser trabalhadas por meio de pesquisas nos cadernos e dicionários:

Utilizando os seguintes recursos: pesquisa no caderno-dicionário, no dicionário e nos exercícios de ampliação de frases. Usando esses recursos, o aluno terá mais condições de superar e melhorar seu vocabulário limitado ao produzir um texto (S_1).

Segundo S_2 , a produção de um texto deve ser iniciada com a idéia central do tema, evitando a apresentação de detalhes. Após essa apresentação, e após a compreensão, deve-se evidenciar os outros detalhes dos textos:

Primeiro, dar o principal, para ele não se perder, porque eu acho assim, uma coisa muito geralção, globalção, ele vai confundir, vai se perder. Mas, depois que ele captou, entendeu a mensagem principal do texto, do que você queria transmitir, ele consegue sim. No caso, assim, florear, aumentar (S_3).

3.6 Colaboração do aluno ao produzir texto

Ao discorrer sobre esse tema, os participantes exibem divergência de opiniões a respeito de o aluno colaborar ou não na produção do texto.

Alguns participantes relatam que o deficiente auditivo nem sempre está disposto a elaborar texto. Para S_4 , os alunos deficientes auditivos sempre estão dispostos a pensar e produzir textos. Outros participantes afirmam haver resistência e até mesmo desinteresse total pela atividade. Para S_5 , esse comportamento varia de criança para criança. Vejamos alguns relatos:

Tem que usar muito jeito com eles e paciência. Às vezes até alguma chantagem. Se você fizer isso, a gente vai brincar, vai jogar, etc. É errado fazer chantagem? Eu acho que tem que fazer quando é muito necessário, porque senão eu não consigo fazer com que o meu trabalho renda. Mas, se ele não colaborar, não tem como fazer. Ele tem que estar assim... disposto (S_3).

Tem colaborado. Tem demonstrado interesse nas figuras (S_4).

Olha, eu acho que isso aí, é uma coisa bem individual. Depende da criança. Cada criança é um jeitinho diferente (S_5).

De modo geral, não gostam de produzir textos e em raras situações montam um texto no qual todos colaboram (S_1).

Nem sempre. Quando ele emburra que não quer, não há quem faça mudar de idéia. Não adianta mesmo. Aí cruza os braços, fecha os olhos, então não tem nem o visual e nem o auditivo (S_3).

Ele faz, ele começa a estória e depois não sabe criar mais, não tem mais criatividade. Então, esse aí eu vou ajudando, eu vou praticamente conduzindo ele. Agora, existem aqueles também que já não, eles mesmos já inventam a estória (S_5).

Talvez, sobre esse tema, seja preciso considerar sob quais condições acontece a produção de textos, verificar quais os estímulos que são fornecidos. Deve-se avaliar se a produção de texto está sendo realizada de forma mecânica e sem graça. A produção de texto pode ser mais prazerosa se ela for desenvolvida dentro de um contexto tal que envolva a criança e crie nela a necessidade de participar, com prazer, daquele momento de cooperação mútua que se estabelece na sala de aula.

Percebe-se nesses relatos que tanto a professora quanto a fonoaudióloga lidam com cautela ao deparar-se com uma negativa de produção de textos. A professora (S₂) relata que procura ajudar de modo a estimular o aluno a continuar a atividade. Já a fonoaudióloga (S₃), além de falar em jeito e paciência, utiliza-se, segundo ela, de *chantagem*, que seria colocar um contrato condicional: *se você trabalhar na produção de texto (atividade desagradável) poderá fazer algo mais gostoso posteriormente.*

4 Conclusão

Os participantes do estudo indicam em seus relatos que todos os seus alunos apresentavam algum tipo de dificuldade quanto ao tema produção de texto: *dificuldade sobre o entendimento global do texto (S1), vocabulário pobre (S1), dificuldades de concordância na estruturação da frase (S1), dificuldade em verbos, pronome, colocação de artigo de artigo (S₃)*. Essas dificuldades parecem ser atribuídas à deficiência auditiva.

Todos os participantes são concordantes ao afirmar que a produção de textos é importante por dois motivos: auxiliaria na integração do aluno da sala de ensino regular e estimularia o desenvolvimento do processo de comunicação.

Os participantes tecem comentários sobre a importância da literatura infantil, enfatizando nela o desenvolvimento do processo de comunicação.

Dentre os recursos utilizados, os participantes citam, na maioria, meios visuais: apresentação de figuras que exibem uma seqüência lógica, filmes, livros com histórias ilustradas. Também é enfatizado que o trabalho com o aluno surdo deve ser realizado sempre com base no concreto.

Se por um lado, existe certa concordância sobre os recursos indicados para o ensinar o aluno surdo a produzir textos, por outro lado, os procedimentos ou a forma como esses recursos são utilizados difere de profissional para profissional.

Outra atribuição presente se refere a imputar dificuldades que seriam próprias do aluno surdo, tais como a dificuldade de comunicação com o ouvinte. Tal concepção parte do pressuposto de que a comunicação

é unilateral, quando na realidade ela envolve um código (que pode ser uma língua) compartilhado por um emissor e um receptor. Percebe-se, então, que é atribuída à pessoa surda o insucesso da comunicação, quando na realidade também o ouvinte não domina a língua de sinais. Assim, devido a essa falha na comunicação, a escrita serviria, segundo a atribuição dos participantes, para melhorar o processo comunicativo. Essa atribuição parece ser complicada, pois fica embutida a idéia de alfabetização do aluno surdo. Novamente, percebe-se uma certa confusão ao conceber a escrita como eleita para auxiliar no processo de comunicação, via alfabetização. Assim, a estrutura da língua portuguesa falada pode auxiliar o processo de aprendizagem da escrita, mas, na maioria das vezes, a pessoa surda não possui interiorizada essa estrutura da língua falada, necessitando um professor de língua portuguesa, para justamente entender a estrutura dessa língua.

Outra questão bastante interessante, que não foi mencionada pelos profissionais, se refere à língua de sinais. Nenhum dos participantes do estudo indicou fazer uso da Libras (língua brasileira de sinais) para explicar, apresentar o tema do texto a ser produzido, ou traduzir a estória a ser contada. Os relatos dos participantes sugerem que os textos produzidos estão baseados em uma única língua: a língua portuguesa, na sua modalidade oral.

5 Referências Bibliográficas

- FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GESUELLI, Z.M. *Aquisição da escrita pela criança não ouvinte*. 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- GÓES, M.C.R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MANZINI, E.J.; DAMASCENO, F.F. Produção de texto em classe especial para o aluno surdo. *Boletim do COE*, Marília, n 3, p. 93-108, 1998.
- RAMPELOTTO, E.M. *Processo e produto na educação de surdos*. 1993. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- SOUZA, R.M.; MENDES, I.R.S. Língua dos sinais e sua influência na educação. *Estudos de Psicologia*, v 4, n. 1, p. 35-51, 1987.

UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O ALUNO DEFICIENTE FÍSICO¹

Ana Elisa Parra BELISÁRIO²

Eduardo José MANZINI³

1 Introdução

Quando falamos sobre educação especial e/ou aluno especial com pessoas que não têm nenhuma relação com esta área, elas ficam admiradas e até perguntam como que nós conseguimos trabalhar com essas crianças, dando a impressão de que essa tarefa seria uma das impossíveis de serem realizadas. A maioria delas ainda argumenta que jamais teria coragem de trabalhar. Algumas pessoas chegam até comentar se temos *dó* quando exigimos dele alguma resposta ou exigimos a realização de atividades. Essa mesma concepção, de *pena, dó e incapacidade*, pode ocorrer nos meios educacionais (Manzini, 1989).

Manzini (1989) apresentou o depoimento de uma mãe em busca de uma escola da rede regular de ensino para seu filho portador de paralisia cerebral. A mãe relatou suas dificuldades em conseguir a integração lembrando as conversas com diretores e professores. Revelou a face de uma escola que, por não oferecer oportunidades, acabava segregando o deficiente físico.

É comum encontrar pessoas que não acreditam no potencial do deficiente, e ainda afirmam que não conseguirão realizar tarefas que um aluno não deficiente realizaria, não podendo assim *estudar em classe comum e tirar um diploma* (Mazzotta, 1997).

¹ Trabalho final apresentado ao Curso de Especialização em Educação Especial, convênio Unesp/Capes/Proesp, 1997-1998.

² Professora de classe especial para o aluno com deficiência física. Bolsista Capes.

³ Docente do Departamento de Educação Especial - Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília e orientador do estudo.

Este trabalho teve o intuito de investigar qual é a concepção que o professor de educação especial tem do seu aluno especial. Essa concepção é fundamental para o desenvolvimento do aluno, porque o professor pode ou não acreditar na capacidade intelectual, influenciando, assim, sua prática pedagógica. Uma outra preocupação foi avaliar a utilização de recursos adaptados para o aluno deficiente físico. É visível que o deficiente físico não tem as mesmas habilidades que o não deficiente. Percebemos, muitas vezes, que eles têm dificuldades em preensão, problemas na amplitude de movimento, tônus muscular alterado e dificuldades de fala. Daí surge a necessidade de selecionar e adaptar os materiais de acordo com as necessidades de cada aluno, possibilitando assim o uso de recursos que ele precisa para a realização das suas tarefas (Brasil, 1980).

Uma das grandes dificuldades encontradas pelo professor de educação especial é a falta de materiais já adaptados, necessitando ter que criar ou adaptar, para que o aluno consiga atingir os objetivos pedagógicos (Manzini et al. ,1997).

Abordando essas questões é que desenvolvemos o presente estudo, com o intuito de tentar descrever alguns aspectos do trabalho pedagógico com o aluno com deficiência física em uma instituição especializada para esse fim.

2 Desenvolvimento do estudo

Participaram desta pesquisa seis professoras que trabalhavam com crianças e adolescentes deficientes físicos, que freqüentavam uma escola de educação especial, em cidade localizada no oeste paulista.

Quatro dessas professoras já trabalhavam neste local por volta de 5 a 6 anos, enquanto duas ainda não haviam, na época do estudo, completado um ano de experiência.

Essas professoras não tiveram a oportunidade de freqüentar um Curso de Especialização em Educação Especial, antes da sua atuação. A base de formação das professoras foi o magistério, duas cursavam pedagogia e uma delas já havia concluído o curso. Três ainda não freqüentavam uma formação em nível de graduação.

As professoras responderam a um questionário com seis questões abertas que buscavam, primeiramente, uma caracterização de seus alunos. Outras questões buscavam saber sobre as atividades realizadas no decorrer do trabalho, os recursos utilizados e as dificuldades encontradas no ensino do aluno com deficiência. Por fim, buscou-se informações sobre as mudanças observadas no desenvolvimento dos próprios alunos.

O questionário não teve um prazo rígido para devolução, alguns foram entregues dias depois, outros no mesmo dia.

3 Análise das respostas dos questionários

Ao ler o questionário, pudemos verificar que os professores responderam de forma objetiva e resumida às perguntas abertas, ou seja, as professoras, ao responderem às perguntas, informaram somente aquilo que estava sendo perguntado.

Assim, para a pergunta *como são os seus alunos?*, obtivemos dados simples sobre as características dos seus alunos; para a segunda, *quais atividades você desenvolve com os alunos?*, encontramos informações sobre os tipos de atividades que desenvolvia. Nas perguntas *qual recurso pedagógico utiliza e quais são adaptados?*, pudemos obter algumas informações sobre os recursos pedagógicos ou recursos adaptados.

Nas demais perguntas, pudemos identificar as dificuldades arroladas na prática pedagógica e as observações que os professores identificaram sobre mudanças no desenvolvimento dos seus alunos.

4 Temas encontrados

Com base na análise descrita, chegamos a um conjunto de informações sobre os seguintes temas: 1) Caracterização dos alunos; 2) Tipos de atividades desenvolvidas com os alunos; 3) Recursos utilizados; 4) Recursos adaptados; 5) Dificuldades no ensino do aluno com deficiência física; 6) Mudanças identificadas no desenvolvimento dos alunos. A seguir apresentamos cada um dos temas encontrados.

4.1 Caracterização dos Alunos

Os professores descreveram seus alunos indicando características gerais, físicas e específicas. Um único professor descreveu seus alunos como sendo

peças como qualquer outra, com sentimentos, vontades, necessidades de adquirir conhecimentos.(P6)⁴

Podemos perceber por essa valorização que, para esse professor, seus alunos não apresentavam diferenças quando comparados com os outros alunos, possuindo sentimento, vontade e valorização para adquirir conhecimento.

Um outro professor descreveu seus alunos atendo-se a características físicas:

São crianças portadoras de deficiências físicas como PC e Síndrome de West...(P1)

Podemos interpretar que, para P1, as características físicas estão intimamente relacionadas com o quadro clínico.

Quatro professores descreveram seus alunos utilizando características variadas, tomando como referência aspectos físicos, cognitivos e visuais:

São crianças especiais em todos os sentidos, crianças que possuem potencialidades e limitações impostas pelo seu comprometimento físico e, às vezes cognitivo, dependendo do tipo de deficiência que possua, mas que acima de tudo possuem uma capacidade incrível de interagir com o mundo a sua volta, dentro é claro de suas potencialidades. (P2)

Eles aprendem dentro dos seus limites. (P3)

São adolescentes portadores de vários tipos de deficiência. (P4)

São crianças e adolescentes que apresentam vários tipos de deficiência dentre as quais:- Física, Visual e Mental. (P5)

Os professores P2 e P3. descreveram que seus alunos embora tivessem limitações decorrentes da deficiência, também apresentavam

⁴ As falas das seis professoras entrevistadas serão identificadas por P1, P2 até P6.

potencialidades. O professor 2 enfatiza o potencial de seu aluno deficiente físico: *tem uma capacidade incrível de interagir com a sociedade*. Constatase nas verbalizações que esses professores salientaram, em seus alunos, aspectos positivos. Cabe salientar que as atribuições, negativas ou positivas, não podem ser comprovadas, de fato, no presente estudo, pois os dados advindos das entrevistas apresentam versões sobre o fenômeno. Porém, podemos interpretar que os aspectos valorizados pelos participantes, em suas falas, são as atribuições de caráter positivo.

Os professores P4 e P5, apresentaram também uma variabilidade ao descrever seus alunos, atribuindo-lhes vários tipos de impedimentos. Percebe-se que esses dois professores descreveram de maneira totalmente diferente os seus alunos quando comparado com o professor 6.

Podemos interpretar que os professores apresentaram seus alunos como pessoas com limitações, porém indicaram a existência de potencialidades que poderão ser trabalhadas educacionalmente. Estritamente ligada a esta questão está a concepção subjacente sobre o deficiente físico.

Manzini & Simão (1993) encontraram resultados parecidos com alunos em formação profissional, em um curso de Habilitação em Educação Especial, área de deficiência física. As concepções iniciais desses alunos apontavam para o fato de que o deficiente físico era aquele que apresentava a falta de um membro ou necessitava de algum aparato, como, por exemplo, cadeira de rodas ou muletas. Numa fase posterior, esses alunos caracterizavam o deficiente físico baseado no quadro clínico. Nos resultados da presente pesquisa, verifica-se que alguns professores lançam mão desse tipo de caracterização.

4.2 Tipos de atividades desenvolvidas com os alunos

Os professores relataram os vários tipos de atividades utilizadas com seus alunos. Cada um de acordo com o programa em que atua.

Podemos identificar nos relatos que um dos professores indicou que trabalhava com atividades que envolviam estimulação sensorial:

As atividades desenvolvidas com os alunos são basicamente os estímulos sensoriais, tudo que possa vir a estimular os órgãos do sentido, buscando sensibilizar a criança para perceber os estímulos básicos como visão, audição, tato e gustação. (P2)

Percebemos que a preocupação desse professor estaria voltada para o oferecimento de atividades que estimulariam órgãos sensoriais, para que seus alunos pudessem *perceber os estímulos básicos* e fundamentais para o desenvolvimento, ou seja, desenvolvimento sensório-motor, necessidade imperiosa no trabalho com deficientes físicos (Cruickshank & Johnson, 1979).

Outros professores descreveram atividades pré-escolares.

Atividades de pintura, atividades de encaixe, atividades de colagem, atividades de culinária, atividades lúdicas na piscina, atividades com rótulos, atividades no computador, pesquisa revista, folheto.(P1)

Coordenação motora fina, grossa; coordenação visomotora, atenção, encaixes pareamento, classificação, atividades que apresentam noção de tamanho, cor, quantidade, noções básicas:- em cima, em baixo, frente, atrás; perto, longe; maior, menor; dentro, fora; atividades nas quais eles possam fazer alguma discriminação visual, auditiva, olfativa, tátil e gustativa, discriminar objetos, brinquedos, meios de comunicação, meios de transporte, vestuário, esquema corporal entre outras.(P5).

Atividades de coordenação motora, atividades para desenvolver noções de cor, forma, tamanho, quantidade, etc., atividades com letra, atividades com números, diálogo.(P6)

Esses professores descreveram várias atividades que demonstram um planejamento de ensino. A implementação dessas atividades parece estar dirigida para a formação de conceitos, bem como a estimulação sensorial.

Essas informações nos levam a interpretar que parece haver um direcionamento curricular dos professores ao desenvolver as atividades com os seus alunos.

Dois professores indicaram realizar atividades específicas do processo de alfabetização:

As atividades desenvolvidas em salas de aulas são: Matemática- Representação de números e conjuntos; Português- Representação das letras do alfabeto e palavras; Ex.: palavras que começam com A, amor e alegria.; Ciências- terra, rio e ar; Estudos Sociais- Datas comemorativas, família e escola.; Educação Artística- Desenho.(P3)

São inúmeras atividades e estão relacionadas às disciplinas: matemática, português, ciências e estudos sociais, todas com objetivo de contribuir para formação dos alunos.(P4)

O conteúdo descrito pelo professor 3 é parte do utilizado por qualquer escola comum, com alunos que estão iniciando o processo de alfabetização.

O professor 4 não relatou especificamente o conteúdo trabalhado, mas informou que *as atividades estão relacionadas às disciplinas: matemática, português, ciências e estudos sociais*. Cabe salientar que essas disciplinas também fazem parte da grade curricular de qualquer escola comum.

Apoiando-nos nessas informações, podemos interpretar que parece existir uma preocupação em seguir conteúdos curriculares que são desenvolvidos em uma escola de ensino comum. Esses dados são importantes, pois poderão, no futuro, fazer a integração educacional, uma das preocupações presentes nos dias atuais.

4.3 Recursos utilizados

Foram descritos vários recursos utilizados pelos professores:

Giz, lápis, papéis coloridos, tampinha, barbante, brinquedos variados, computador, revistas. (P1)

Para desenvolver essas atividades utilizamos os recursos disponíveis na escola, como brinquedos sonoros, brinquedos de encaixe, figuras ilustrativas, trabalho com fantoches, música instrumentos musicais, etc. (P2)

Caderno, livros e revistas, figuras, ... recortes de jornal. (P3)

... Jogos pedagógicos, computador, aulas expositivas, entre outros, recortes de letras e números para o aluno realizar a atividade. (P4)

Brinquedo e jogos pedagógicos, procurando sempre partir do abstrato para o concreto. (P5)

Revistas, letras, rótulo, lousa, cartazes. (P6)

Verificando os relatos, podemos constatar que os professores descreveram ampla variedade de recursos para auxiliar na prática pedagógica. Todos, ou a maioria deles, também são utilizados na escola de ensino regular. Poderíamos então questionar se os alunos não necessitariam de recursos adaptados, se a escola estaria pressupondo a não realização de recursos adaptados para que no futuro os alunos se adaptem mais facilmente a escola comum, se que os professores conhecem os recursos adaptados.

4.4 Recursos adaptados

Neste tema, tentamos identificar como o professor define os recursos adaptados. Percebemos que três desses professores indicaram utilizar de um único recurso adaptado: lápis ou giz de cera *engrossado com fita crepe ou mangueirinha*:

Lápis Adaptados. (P3)

Adaptação de materiais pedagógicos (como lápis; giz de cera). (P 5)

Lápis engrossado com fita crepe ou mangueirinha. (P6)

Voltamos novamente à questão anterior: Os alunos não necessitariam de recursos adaptados, ou será que os professores não conhecem outros recursos adaptados?

Um único professor descreveu mais detalhadamente atividades e recursos adaptados:

Adaptador para mão. Mangueira em giz de cera, lápis de cor. Elaboração de atividades com desenhos grandes, mais visíveis para crianças com dificuldades motoras e visuais. Delimitação de limite com espátula, barbante, cabos de madeira em talheres para facilitar o manuseio. (P1)

Percebe-se que estas atividades e recursos também estão voltados para a coordenação motora.

O professor 2 indicou que não utiliza recursos adaptados.

O professor 4, ao responder a questão sobre recursos adaptados, indicou:

Sim, computador e recorte de letras e números para o aluno realizar as atividades. (P4)

Percebemos, aqui, que este professor pode não saber, realmente, o que é um recurso adaptado, e o que ele pode auxiliar, pois acabou descrevendo recursos que normalmente são utilizados por aluno não deficiente.

Essa dificuldade em obter recursos pedagógicos adaptados foi levantada por Manzini et al. (1997). Segundo os autores, a falta de materiais adaptados é comum, sendo necessárias a criação e a adaptação de materiais que possibilitem atingir os objetivos de ensino. Um dos indicativos desse fato é que os professores não possuem formação teórica para lidar com a adaptação de recursos. Esta formação poderia ser suprida com cursos adicionais ou temáticos, necessidade que impera atualmente nas instituições especializadas.

4.5 Dificuldades no ensino do aluno com deficiência física

Os professores apontaram dois fatores que dificultariam o trabalho: família e material didático. Quatro dos professores, que participaram do estudo, elegeram a família como o centro das dificuldades.

Um professor indicou que sente dificuldade em lidar com a expectativa que os pais trazem em relação aos filhos:

... a dificuldade maior é em relação à família de lidar com suas expectativas e necessidades em relação a seus filhos e de como nós profissionais podemos estar ajudando os pais. (P2)

Percebe-se nesta verbalização que o professor indicou a necessidade de formação para lidar com a família, em como trabalhar com as expectativas que a família tem do filho, em como orientar os pais a

ajudarem seu próprio filho em suas necessidades. De forma geral, é comum o professor de educação especial ter um acesso limitado à família. Podemos verificar que a literatura da área aponta as vantagens de a família participar do processo de escolarização dos filhos, mas, na prática, o que se pode verificar é que, ainda, o professor não dispõe de formação específica para esse fim, suas ações se limitam a encontros mensais para informar o que ocorre na sala de aula. Nesse ponto, uma alternativa seria o trabalho realizado em equipe multidisciplinar, principalmente com a presença de orientação psicológica.

Outros dois professores indicaram os aspectos do compromisso da família com a aprendizagem e falta de acompanhamento e interesse dos pais:

A grande dificuldade que encontra é quanto ao compromisso que a família deveria ter com a aprendizagem. (P4)

Maior dificuldade fica por conta da falta de acompanhamento e interesse dos pais. (P6)

É sabida a importância que a família tem em estar realizando tarefas e orientações feitas pelo professor. A família pode afetivamente incentivar o aluno a superar suas dificuldades. Porém, a literatura da área aponta para a tendência de os profissionais remeterem para a família ou para o próprio aluno as causas dos fracassos na escola, independentemente de localizar-se na família ou no aluno a causa do fracasso escolar. Dessa forma, independente de o professor ter ou não o apoio da família, o professor tem o seu papel e tem os seus objetivos pedagógicos no que se refere a relação de ensino - aprendizagem.

Um dos professores não deixou explícitos quais eram os aspectos referentes à família que dificultavam sua prática pedagógica.

Sim, dificuldade referente à família. (P5)

Somente dois professores descreveram que suas dificuldades estavam relacionadas ao material pedagógico, ou seja, ao instrumento do seu trabalho.

Uma dificuldade é a falta de materiais pedagógicos em sala de aula. (P3)

As dificuldades que freqüentemente encontramos em encontrar materiais didáticos, brinquedos adaptados às crianças. (P1)

Percebemos que estes professores parecem estar preocupados com o desenvolvimento dos alunos independente das dificuldades que a família esteja passando. A preocupação do professor parece, realmente, estar centrada nas dificuldades de aprendizagem pela qual seu aluno está passando em sala de aula e em quais atividades e materiais pedagógicos ele pode oferecer para que consiga superá-las.

4.6 Mudanças identificadas no desenvolvimento dos alunos

Cinco professores descreveram mudanças no desenvolvimento de seus alunos. Apenas um deles não deixou explícita essa observação.

Cinco dos professores deixaram explícito, nas suas respostas, que percebem o desenvolvimento dos seus alunos:

Apesar do desenvolvimento das crianças acontecer de forma lenta e paulatinamente, podemos observar que ocorre um certo desenvolvimento em alguns mais visíveis e em outras formas mais graduais. (P2)

Eu observo que cada um aprende dentro dos seus limites, uns mais rápidos outros lentos. (P2)

Como professora, procuro respeitar e, muitas vezes, procuro mudar a maneira de explicar.(P3)

Sim, mesmo sendo mudanças a longo prazo, pois qualquer palavra, qualquer gesto a mais que um deficiente venha a conseguir fazer, é uma grande mudança, em si pensando, por ser um 'indivíduo deficiente'.(P5)

Posso dizer que noto grandes progressos no processo de desenvolvimento dos alunos.(P6)

Percebemos também que alguns destes professores ainda citaram o respeito que tem frente às características dos alunos, frente ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento:

Apesar do desenvolvimento acontecer de forma lenta... ocorre um certo desenvolvimento.(P2)

... cada um aprende dentro dos seus limites, uns mais rápidos outros lentos. (P3)

... alguns conseguem alcançar os objetivos em mais tempo outros em menos... (P4)

Sim, mesmo sendo mudanças a longo prazo... (P5)

O professor 1 não falou de desenvolvimento e sim de expectativas que são superadas e outras que *precisam ser reexaminadas*.

Algumas vezes as expectativas que projetamos em determinadas crianças são superadas, em outras, tais expectativas precisam ser reexaminadas. (P1)

Essa última fala nos indica que o professor parece ter consciência dos estereótipos que são criados e, posteriormente, são modificados pela situação real.

De modo geral, os professores participantes da pesquisa identificaram mudanças no desenvolvimento de seus alunos, sendo esse desenvolvimento mais lento do que em outras crianças.

5 Conclusão

Uma das primeiras conclusões advindas do trabalho é o fato de os professores conceberem os seus alunos como capazes de aprender independente de suas limitações físicas.

Diante dessa concepção, propõem atividades que exigem mais dos seus alunos, sem ter aquela concepção de *do* ou *coitadinho*, *eles não vão conseguir* (Manzini, 1989).

Percebemos também que as atividades apresentadas parecem ser planejadas pelos professores de acordo com a necessidade do desenvolvimento de cada aluno e esse planejamento é realizado com a preocupação de dividir os alunos de acordo com níveis: sensoriais, pré-escolares e alfabetização.

Quanto aos recursos adaptados, pudemos perceber que os professores indicaram desconhecimento teórico e, conseqüentemente

prático, sobre a criação e adaptação dos mesmos. Existe a indicação de alguns poucos recursos adaptados e outros que são indicados serviriam para o ensino de quaisquer alunos, independente das características físicas. Essa parece ser uma das dificuldades encontradas por profissionais dessa área, ou seja, os recursos adaptados são poucos (Manzini, 1998), além de a localização de catálogos que sirvam de subsídios e o oferecimento de cursos que sirvam para formação aos professores serem raros (Manzini et al., 1996).

Sobre a indicação de dificuldades, os professores ressaltaram não encontrar apoio dos pais na realização das tarefas pedagógicas, como também indicaram dificuldades em lidar com a família. Essas informações demonstram falhas na formação dos professores em lidar com as famílias. Essa dificuldade, em nossa interpretação, deve ser assumida pela equipe de profissionais e não isoladamente pelos professores, assim, essa dificuldade não deveria prejudicar o desenvolvimento do aluno, ou seja, o professor deveria continuar propondo as atividades de que o seu aluno necessitar.

Finalizando, um ponto importante do estudo foi a indicação feita pelos professores sobre a observação de mudanças no desenvolvimento dos seus alunos, ou seja, independente das dificuldades encontradas, o aluno com deficiência física parece estar recebendo benefícios do ensino proporcionado.

6 Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura: *Material pedagógico*: manual de utilização. Rio de Janeiro: MEC/ CENESP/ FENAME/ APAE de São Paulo, 1980. p. 410-445.
- CRUICKSKANK, W.M.B. ; JOHNSON, T. D .*A educação da criança e do jovem excepcional*. Tradução Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 1979. 2v.
- MANZINI, E.J.Segregação e integração do indivíduo deficiente físico: depoimento de uma mãe sobre a realidade educacional concreta. *Didática*, São Paulo, n. 25, p. 139-152, 1989.
- _____. ; SIMÃO, L.M. Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em alunos em formação profissional. In: DIAS, T. R S.; DENARI, F. E.; KUBO, O.M. *Temas em educação especial 2*. São Carlos: Universidade Federal, 1993. v. 2, p. 25-54.

_____. ; GERDULLO, M.; BONALDO, M. *Elaboração de catálogo de recursos pedagógicos para o aluno deficiente físico*. In: *REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA*, 48, 1996, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1996. p. 230.

_____.; BONALDO, M.; GERDULLO, M. Recursos pedagógicos: criação, adaptação e aplicação ao ensino do aluno deficiente físico. *Boletim do COE*, Marília, n. 2, p. 41-48, 1997.

MANZINI, E. J. Recursos pedagógicos para la enseñanza del deficiente físico. In: *ENCUENTRO MUNDIAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL*, 2, 1998, Havana. *Resumos...* Havana: Palco Hotel, 1998. p.12.

MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1997.

ISEN 85-88390-06-X



9 788588 390065