





## UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva; Vice-Reitora: Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

### DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Ângela Maria Camargo Rodrigues;

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC – Coordenadora: Nadia Hage Fialho

**Editora Geral:** Yara Dulce Bandeira de Ataíde

**Editor Executivo:** Jacques Jules Sonnevillle

**Grupo Gestor:** Ângela Maria Camargo Rodrigues, Elizeu Clementino de Souza, Jumara Novaes Sotto Maior (coordenadora), Luciene Maria da Silva, Nadia Hage Fialho.

### CONSELHO EDITORIAL

#### Conselheiros nacionais

Adélia Luiza Portela

*Universidade Federal da Bahia*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia*

Jacques Jules Sonnevillle

*Universidade do Estado da Bahia*

João Wanderley Geraldi

*Universidade de Campinas*

Jonas de Araújo Romualdo

*Universidade de Campinas*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo*

José Crisóstomo de Souza

*Universidade Federal da Bahia*

Kátia Siqueira de Freitas

*Universidade Católica de Salvador*

Marcos Silva Palácios

*Universidade Federal da Bahia*

Maria José Palmeira

*Universidade do Estado da Bahia e*

*Universidade Católica de Salvador*

Maria Luiza Marcílio

*Universidade de São Paulo*

Nadia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia*

Paulo Batista Machado

*Universidade do Estado da Bahia*

Raquel Salek Fiad

*Universidade de Campinas*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional /*

*Instituto Paulo Freire*

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

*Universidade do Estado da Bahia*

#### Conselheiros internacionais

Adeline Becker

*Brown University, Providence, USA*

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba, Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova – Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Luís Reis Torgal

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Marcel Lavallée

*Université du Québec à Montréal, Canada*

Mercedes Vilanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Italia*

**Os pareceristas ad hoc** do n. 27 serão divulgados junto com a lista na publicação do n. 28 da revista.

**Revisão:** Lígia Pellon de Lima Bulhões; **Bibliotecária:** Jacira Almeida Mendes; **Tradução/revisão:** Eric Maheu;

**Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA); **Secretaria:**

Nilma Gleide dos Santos Silva; Claudejane Gonçalves da Silva.

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I – UNEB

ISSN 0104-7043

**Revista da FAEEBA**

**Educação**

**e Contemporaneidade**

**Departamento de Educação – Campus I**

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 27, jan./jun., 2007

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**

## Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - NUPE  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula  
41150-000 SALVADOR - BAHIA  
Tel. (071)3117.2316  
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.  
E-mail para o envio dos artigos: jacqson@uol.com.br  
Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeeba.uneb.br>

### **Indexada em / Indexed in:**

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - [www.fcc.gov.br](http://www.fcc.gov.br) - Biblioteca Ana Maria Poppovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.  
[www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)
- CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana
- Universidade Nacional Autónoma do México:  
E-mails: [hela@dgb.unam.mx](mailto:hela@dgb.unam.mx) e [rluna@selene.cichcu.unam.mx](mailto:rluna@selene.cichcu.unam.mx) / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France - Francis 27.562. Site: <http://www.inist.fr>

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

# SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 10 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
- 13 Educação Especial: apresentação  
*Luciene Maria da Silva*

## EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 19 Normalização e diferenciação do indivíduo com deficiência mental: uma análise do filme ‘Os dois mundos de Charly’  
*José Leon Crochík*
- 31 O que pensam e sentem crianças não-deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica  
*Camila Mugnai Vieira; Fátima Elisabeth Denari*
- 41 Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva  
*Viviane Preichardt Duek; Maria Inês Naujorks*
- 55 A inclusão escolar do surdo: algumas reflexões sobre um cotidiano investigado  
*Lazara Cristina da Silva; Silvana Malusá Baraúna*
- 69 Analisando os discursos sobre inclusão nos cursos de psicologia das IFES mineiras  
*Luciana Pacheco Marques; Cristina Toledo; Frederika de Assis Burnier; Gabriela Silveira Meireles*
- 89 A percepção dos estudantes do curso de pedagogia sobre educação inclusiva  
*Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes*
- 97 A inclusão e suas relações no cotidiano escolar  
*Graciela Fagundes Rodrigues*
- 105 Percepções dos diretores de escolas-pólo sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Luís-MA  
*Zinole Helena Martins Leite; Silvana Maria Moura da Silva*
- 125 Do horror à diferença: uma aproximação com o conto ‘O alienista’ de Machado de Assis  
*Luciene Maria da Silva*
- 131 Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a Educação Especial no contexto educacional brasileiro  
*Rosalba Maria Cardoso Garcia*

- 143 Educação profissional: um desafio para pessoas com necessidades educacionais especiais  
*Isa Regina Santos dos Anjos*
- 149 Pode-se falar em um 'movimento de deficientes' no Brasil ?  
*Alessandra Santana Soares e Barros*
- 159 O teatro na educação do deficiente visual e a teoria da peça didática de Brecht  
*Roberto Sanches Rabello*
- 169 No silêncio dos sons: música e surdez: construindo caminhos  
*Marisa Pinheiro Mourão; Lázara Cristina da Silva*
- 183 Proposta de análise de habilidades de letramento emergente para crianças com dificuldades de aprendizagem  
*Elisandra André Maranhe; Tânia Maria Santana de Rose*
- 203 Crianças autistas de alto funcionamento e síndrome de Asperger: estratégias para trabalhar as habilidades narrativo-discursivas e a produção verbal  
*Simone Aparecida Lopes-Herrera; Maria Amélia Almeida*
- 223 Concepções de mães sobre desenvolvimento infantil e desempenho cognitivo de filhos com deficiência visual, em situação de avaliação assistida e tradicional  
*Ana Cristina Barros da Cunha; Sônia Regina Fiorim Enumo; Cláudia Patrocínio Pedroza Canal*
- 239 Conhecendo as necessidades e potencialidades de mães de crianças com necessidades educacionais especiais  
*Aline Maira da Silva; Enicéia Gonçalves Mendes; Morgana de Fátima Agostini Martins*

## RESENHAS

- 251 BOM MEIHY, J.C.S. **Augusto e Lea**: um caso de (des)amor em tempos modernos. São Paulo: Contexto, 2006. 172 p.  
*Yara Dulce Bandeira de Ataíde*
- 253 OLIVEIRA, Cleiton de; GANZELI, Pedro; GIUBILEI, Sonia; BORGES, Zacarias Pereira. **Conselhos Municipais de Educação**: um estudo da região metropolitana de Campinas. Campinas/SP. Editora Alínea, 2006. 300 p.  
*Desimary Ferreira Lima de Miranda*
- 255 Normas para publicação

# CONTENTS

- 11 Editorial
- 12 Themes and Time Limit to Submit Manuscript for the Next Volumes of Revista da FAEEBA – Education and Contemporaneity
- 13 Education and Disability: an introduction  
*Luciene Maria da Silva*

## EDUCATION AND DISABILITY

- 19 Normalization and Differentiation of Individual with Mental Deficiency: an Analysis of the Film ‘Charly’  
*José Leon Crochík*
- 31 What Children without Disabilities Think and Feel about Disabilities and Inclusion: a review of literature  
*Camila Mugnai Vieira; Fátima Elisabeth Denari*
- 41 Educational Practice and Inclusion: Wondering about the Experience of Being Professor within the Context of an Inclusive School  
*Viviane Preichardt Duek; Maria Inês Naujorks*
- 55 School Inclusion of the Deaf Person: some Reflections about Daily Life  
*Lazara Cristina da Silva; Silvana Malusá Baraúna*
- 69 Analyzing the Inclusion Discourses of the IFES Mineiras Psychology Courses  
*Luciana Pacheco Marques; Cristina Toledo; Frederika de Assis Burnier; Gabriela Silveira Meireles*
- 89 Students of Pedagogy’s Perception about Inclusive Education  
*Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes*
- 97 Inclusion and its Relationships with Daily Life at School  
*Graciela Fagundes Rodrigues*
- 105 Perceptions of School Headteachers about School Inclusion of Students with Mental Impairment in Primary Schools from São Luís-MA (Brazil)  
*Zinole Helena Martins Leite; Silvana Maria Moura da Silva*
- 125 Horror of Difference: an approximation with Machado de Assis’ short story ‘The Alienist’  
*Luciene Maria da Silva*
- 131 Theoretical-methodological Reflections upon Special Education Policies in the Brazilian Educational Context  
*Rosalba Maria Cardoso Garcia*

- 143 Professional Education: A Challenge for People with Special Educational Needs  
*Isa Regina Santos dos Anjos*
- 149 Is it Possible to Speak of a “Movement of People with Disabilities” in Brazil?  
*Alessandra Santana Soares e Barros*
- 159 Theater in Education of Visually Impaired Persons and the Brecht’s Theory of Didactic Play  
*Roberto Sanches Rabello*
- 169 In the Silence of the Sounds: Music and Deafness: Constructing Ways  
*Marisa Pinheiro Mourão; Lázara Cristina da Silva*
- 183 Proposal of Analysis of Emergent Literacy Abilities in Children with Learning Disabilities  
*Elisandra André Maranhe; Tânia Maria Santana de Rose*
- 203 Strategies to Work with Narrative-Discursive Abilities and Verbal Production in Children with High-Functioning Autism and Asperger Syndrome  
*Simone Aparecida Lopes-Herrera; Maria Amélia Almeida*
- 223 Mother Conceptions about Child Development and Cognitive Performance of Visually Impairment Children in Dynamic and Static Assessment  
*Ana Cristina Barros da Cunha; Sônia Regina Fiorim Enumo; Cláudia Patrocínio Pedroza Canal*
- 239 Knowing the Necessities and Potentialities of Mothers of Children with Disabilities  
*Aline Maira da Silva; Enicéia Gonçalves Mendes; Morgana de Fátima Agostini Martins*

## BOOK REVIEWS

- 251 BOM MEIHY, J.C.S. **Augusto and Lea**: a case of (un)love in modern times. São Paulo: Contexto, 2006. 172 p.  
*Yara Dulce Bandeira de Ataíde*
- 253 OLIVEIRA, Cleiton de; GANZELI, Pedro; GIUBILEI, Sonia; BORGES, Zacarias Pereira. **Cities’ Education Counsels**: a study of the metropolitan area of Campinas (São Paulo, Brazil). Campinas/ SP: Editora Alínea, 2006. 300 p.  
*Desimary Ferreira Lima de Miranda*
- 255 Instructions for publication



## EDITORIAL

EDUCAÇÃO ESPECIAL é o tema do número 27 da Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. Para sua elaboração recebemos a valiosa colaboração da professora Luciene Maria da Silva, da Linha de Pesquisa 3 do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, da UNEB, e membro do Grupo Gestor da Revista. Como coordenadora deste número, ela fez uma ampla divulgação da temática e conseguiu reunir uma equipe de 20 pareceristas *ad hoc*, a fim de avaliar os 48 textos recebidos para fins de publicação.

Educação inclusiva é o conceito-chave que define o conjunto dos textos, propondo uma reforma radical no sistema educacional, que deve reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos, pedagógicos e métodos de ensino, a fim de respeitar a diversidade de desenvolvimento educacional e as necessidades especiais, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao ensino regular e impedindo qualquer forma de segregação e isolamento.

Ficou claro que se trata de um processo dinâmico, não se limitando apenas a uma reformulação administrativa, mas a um processo contínuo de reestruturação educacional em construção e transformação permanente. A inclusão não pode se restringir à mera inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Significa a proposta de uma escola de qualidade para todos os alunos.

Além dessa abordagem, esse número traz vários artigos que tratam de conteúdos específicos que dizem respeito à questão das necessidades educacionais especiais.

Os Editores

**Temas e prazos dos próximos números  
da Revista da FAEEBA:  
Educação e Contemporaneidade**

<b>Nº</b>	<b>Tema</b>	<b>Prazo de entrega dos artigos</b>	<b>Lançamento previsto</b>
28	Educação Ambiental e Sociedades Sustentáveis	30.05.07	setembro de 2007
29	Memória, Histórias de Vida e Formação de Professores	30.09.07	março de 2008
30	Docência e Contemporaneidade	30.05.08	setembro de 2008

## EDITORIAL

Education and disability is the theme of the volume 27 of the Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. This volume benefited from the valorous help of Luciene Maria da Silva, from a research group of the master program in Education at UNEB, who is also a member of the Editorial Committee of this journal. As a coordinator, not only did she publicize the theme but she succeeded in enrolling not less than 20 manuscript evaluators to analyze the 48 texts received for publication.

Inclusive education is the keyword which define the set of texts which proposes a radical reform of the educational system which must restructure its curriculum, its ways of evaluating, its pedagogies and teaching methods, so as to respect the diversity of educational development and the special needs, granting to everyone the access to regular school and prohibiting all ways of segregation and isolation.

It is clear that we speak about a dynamic process, not limited only to an administrative reform but to a continuous process of restructuring and transforming education. Inclusion may not be restricted to the simple inclusion of pupils with special needs in regular schools. It means the proposal of quality school for all.

Beyond these approaches, this volume contains papers which discuss specific contents related to special educational needs.

The editors

**Themes and terms for the next journals  
of Revista da FAEEBA:  
Educação e Contemporaneidade**

<b>Nº</b>	<b>Themes</b>	<b>Terms</b>	<b>Anticipated date of publishing</b>
28	Ecological Education and Sustainable Societies	30.05.07	September 2007
29	Memory, Life Histories and Teachers' Education	30.09.07	March 2008
30	Teaching in the Contemporaneous World	30.05.08	September 2008

## EDUCAÇÃO ESPECIAL: APRESENTAÇÃO

Luciene Maria da Silva \*

Os artigos organizados neste número da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade atendem a nossa pretensão de aprofundar a reflexão acerca das questões relacionadas à educação para pessoas com deficiência, motivada pelo entendimento de que a temática encerra uma grande complexidade no seu enfoque, e pelo reconhecimento do difícil caminho que ainda temos para efetivar uma política educacional que reafirme o direito à educação para todos, respeitando as singularidades dos indivíduos.

A crescente diversidade no âmbito da escola, resultado da pressão social por maiores oportunidades de escolarização, vem se tornando objeto de investigação que dá centralidade às instituições escolares, por estas se constituírem em espaço de possíveis práticas heterogêneas envolvendo sujeitos e identidades variadas. Alunos que possuem atributos particulares por terem algum tipo de deficiência fazem parte desse universo e são classificados no contexto educacional como alunos especiais vinculados à modalidade de educação especial. Esse campo consolidou-se a partir da forte influência da psicologia e da biologia na aceitação de padrões de normalidade e classificações ajuizadas como adequadas, e do pressuposto de que indivíduos “especiais” podem ser educados por meio de procedimentos educacionais especiais, em escolas separadas do sistema regular de ensino.

É importante observar que, para o senso comum, a educação especial está nitidamente relacionada às instituições especiais para educação de pessoas com deficiências. O “especial” dessa educação, por certo, advém daquilo que é particular do indivíduo - seu atributo físico, sensorial ou mental. É a única modalidade do sistema educacional cuja denominação reporta-se de forma subjetiva a uma peculiaridade do sujeito, ao que lhe é próprio e inegável, por estar circunscrito às suas características pessoais. Diante disso, fica claro que o “especial” da educação está fixado no indivíduo pela deficiência, pelo limite ou pela falta. Sendo o “especial” a deficiência, que diz respeito a uma particularidade que está no indivíduo, a organização do espaço escolar, o método e o próprio cotidiano da escola tornam-se especiais porque centrados não no aluno, mas no aluno deficiente, na sua dificuldade para aprender desvinculada de outras variáveis. Nesse sentido a educação especial em vários momentos da história da educação apresentou-se como algo distanciado da educação em geral, não incorporando, inclusive, importantes reflexões sobre a articulação entre educação e sociedade. E por ter focado de forma tão intensa a deficiência e o ensino especial, sinônimo de ensino segregado, gerou uma resistência ao próprio campo de conhecimento.

---

\* Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Endereço para correspondência: Departamento de Educação I – UNEB, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: [luciene@portfolium.com.br](mailto:luciene@portfolium.com.br)

Os debates sobre educação inclusiva, fartos na década de noventa, salientam que as desvantagens e limitações das pessoas com deficiência nas suas atividades cotidianas não dizem respeito apenas à ausência de acessibilidade, mas principalmente à condição ou posição que ocupam na sociedade. Entretanto, não podemos direcionar o foco totalmente para o meio social como se não existissem, de fato, questões específicas que dizem respeito às deficiências e suas interações com a educação. Ademais, a inclusão deve ser compreendida como um princípio. Portanto, não podemos pensar a educação inclusiva senão como possibilidade dentro de um contexto, pois a sua realização depende dos sujeitos que a constituem.

Considerando esses aspectos, compreendemos a importância de organizar um número da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade com artigos que apresentam reflexões e experiências sobre educação especial nas suas abordagens relacionadas às categorias de deficiência, contexto escolar e/ou questões sobre pesquisa. Dezoito artigos compõem esse número temático da Revista da FAEEBA, do qual participam autores, pesquisadores e profissionais de diversas regiões do país, com variadas abordagens sobre problemas atuais postos pela pesquisa nesta área.

Abre essa coletânea o ensaio de José Leon Crochik intitulado *Normalização e diferenciação do indivíduo com deficiência mental: uma análise do filme ‘Os dois mundos de Charly’*, em que o autor evidencia que a normalização busca tornar o indivíduo com deficiência mental o mais próximo possível dos que não a têm, enquanto a diferenciação defende que os indivíduos devem ser aceitos com os seus limites, não sendo nem melhores ou piores que os outros, mas diferentes.

Seguem-se artigos que discutem a inclusão sob abordagens diversas. O artigo *O que pensam e sentem crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica*, de Camila Mugnai Vieira e Fátima Elisabeth Denari, apresenta uma revisão bibliográfica de estudos sobre concepções e atitudes de crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão. *Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva* é o trabalho de Viviane Preichardt Duek e Maria Inês Naujorks, o qual busca uma compreensão da experiência de ser professor na escola inclusiva. *A inclusão escolar do surdo: algumas reflexões sobre um cotidiano investigado*, de Lazara Cristina da Silva e Silvana Malusá Baraúna, traz o resultado de fragmentos de duas pesquisas realizadas entre 1998 e 2004, na cidade de Uberlândia, em que se discutem as condições e possibilidades de inclusão dos aprendizes surdos nas escolas regulares de ensino.

O artigo *Analisando os discursos sobre inclusão nos cursos de psicologia das IFES mineiras*, de Luciana Pacheco Marques, Cristina Toledo, Frederika de Assis Burnier e Gabriela Silveira Meireles, objetiva desvelar os sentidos do termo inclusão para os referidos cursos a partir das produções acadêmicas (dissertações) dos programas de mestrado em psicologia. Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes, no seu artigo *A percepção dos estudantes do curso de pedagogia sobre educação inclusiva*, constata que as representações dos alunos em relação à inclusão na escola corresponde à mera inserção de pessoas com necessidades especiais na sala de aula regular. O artigo *A inclu-*

*são e suas relações no cotidiano escolar*, de Graciela Fagundes Rodrigues, faz uma análise das representações das diferenças, dando especial atenção à surdez e à síndrome de Down entre crianças no cotidiano escolar, em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre. Zinole Helena Martins Leite e Silvana Maria Moura da Silva, no artigo *Percepções dos diretores de escolas-pólo sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Luís-MA*, fazem uma descrição da implantação da inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão, segundo as percepções dos diretores das escolas-pólo. Luciene Maria da Silva, no seu artigo *Do horror à diferença: Uma aproximação com o conto 'O alienista' de Machado de Assis*, traz uma discussão sobre diferenças a partir do entendimento de ciência por parte de Simão Bacamarte, personagem do conto 'O Alienista', escrito por Machado de Assis.

Rosalba Maria Cardoso Garcia destaca, no seu artigo *Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro*, o procedimento de análise documental frente às proposições políticas no campo educacional. O artigo *Educação profissional: um desafio para pessoas com necessidades educacionais especiais* insere-se no campo de investigação da educação profissionalizante, e a sua autora, Isa Regina Santos dos Anjos, considera que a idéia central da inclusão no ensino profissional deve ser a de uma mudança na forma de entender a pessoa com necessidades educacionais especiais, propiciando uma "sociedade para todos". Já Alessandra Barros, em seu artigo *Pode-se falar em um 'movimento de deficientes' no Brasil?*, descreve a atividade das entidades de atenção aos deficientes no tocante à qualidade da assistência prestada, optando pelo recorte junto às APAEs - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e às Associações de Síndrome de Down.

Os dois artigos seguintes referem-se às possibilidades da inclusão por meio da arte. O artigo de Roberto Sanches Rabello, intitulado *O teatro na educação do deficiente visual e a teoria da peça didática de Brecht*, tem como base um estudo de caso que investigou as possibilidades, limites e significado da utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes deficientes visuais. Por sua vez, o trabalho *No silêncio dos sons: música e surdez – construindo caminhos*, de Marisa Pinheiro Mourão e Lázara Cristina da Silva, discute as contribuições da música no desenvolvimento cognitivo de crianças surdas.

Elisandra André Maranhe e Tânia Maria Santana de Rose discutem as habilidades de letramento emergente por parte de alunos com dificuldades de aprendizagem, no trabalho *Proposta de análise de habilidades de letramento emergente para crianças com dificuldades de aprendizagem*. Em seguida, Simone Aparecida Lopes-Herrera e Maria Amélia Almeida apresentam, no artigo *Crianças autistas de alto funcionamento e síndrome de Asperger: estratégias para trabalhar as habilidades narrativo-discursivas e a produção verbal*, algumas conclusões que demonstram uma reciprocidade comunicativa entre adulto e participantes, sendo os seus perfis comunicativos semelhantes em termos de medidas de produção verbal, como extensão média dos enunciados (EME) e complexidade de fala (CF).

Os dois últimos trabalhos fazem reflexões sobre as percepções de mães de crianças com deficiência. Ana Cristina Barros da Cunha, Sônia Regina Fiorim Enumo e Cláudia Patrocínio Pedroza Canal são as autoras do artigo *Concepções de mães sobre desenvolvimento infantil e desempenho cognitivo de filhos com deficiência visual, em situação de avaliação assistida e tradicional*, que discute os comportamentos maternos que têm potencial capacidade de influenciar diretamente o desenvolvimento da criança com DV. Aline Maira da Silva, Enicéia Gonçalves Mendes e Morgana de Fátima Agostini Martins finalizam a lista de artigos da coletânea com o trabalho *Conhecendo as necessidades e potencialidades de mães de crianças com necessidades educacionais especiais*, cujo objetivo foi construir e testar um instrumento para identificar as necessidades e potencialidades de parentes de crianças com necessidades educacionais especiais

Os textos aqui reunidos não expressam a totalidade das abordagens e nem dos posicionamentos teóricos-metodológicos das pesquisas na área de educação especial. Por certo, os autores dos trabalhos esperam que as idéias apresentadas estimulem, de alguma forma, o debate sobre os seus aspectos mais importantes.



**EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**



# NORMALIZAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO DO INDIVÍDUO COM DEFICIÊNCIA MENTAL: uma análise do filme 'Os dois mundos de Charly'

José Leon Crochík \*

## RESUMO

Neste ensaio são discutidas e relacionadas as tendências de normalização e diferenciação na inclusão de pessoas com deficiência mental. Para isso utilizase da análise do filme “Os dois mundos de Charly”, produzido em 1968 por Ralph Nelson; das discussões da área de educação inclusiva, e obras dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade.

**Palavras-chave:** Normalização – Diferenciação – Inclusão – Deficiência mental

## ABSTRACT

### **NORMALIZATION AND DIFFERENTIATION OF INDIVIDUAL WITH MENTAL DEFICIENCY: an analysis of the film ‘ Charly’**

In this essay we argued about normalization and differentiation of people with mental deficiency. To do so, we use an analysis of the film “Charly”, produced in 1968, by Ralph Nelson; as well as the debates in the field of inclusive education; and the work of the thinkers of critical social theory.

**Keywords:** Normalization – Differentiation – Inclusion – Mental deficiency

Este ensaio tem como objetivo discutir as tendências de normalização e de diferenciação do indivíduo com deficiência mental em nossa sociedade. A tendência de normalização busca tornar o indivíduo com deficiência mental o mais próximo possível dos que não a têm, e a tendência de diferenciação defende que os indivíduos devem ser aceitos com os seus limites, não sendo nem melhores nem piores que os outros, mas diferentes. Para essa discussão, o texto é dividido em três partes. Na primeira, os conceitos de normalização e

diferenciação são apresentados em conjunto com algumas de suas implicações, tendo em vista a sociedade atual; além disso, discute-se o anacronismo de uma educação voltada para as competências destinadas ao mundo do trabalho, que não deixa de se pautar em normas para a adaptação deste momento histórico. Na segunda parte, a partir de análise do filme “Os dois mundos de Charly”, a discussão acerca da normalização e diferenciação é retomada, e na última parte são expostas as considerações finais.

---

\* Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professor titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Av. Prof. Mello de Moraes, 1721, Bloco A, sala 196, Cidade Universitária – 05508-030, São Paulo/SP. E-mail: jlchna@usp.br

## 1. Os conceitos de normalização e diferenciação

O termo normalização se refere às normas, à padronização, à uniformização. Designa também a adaptação a um modelo que permite ao indivíduo se constituir por sua incorporação. Há normas para a linguagem, para o pensamento, para a ação, as quais se formam e se transformam historicamente. Se elas não são incorporadas, não há como se comunicar, pensar, agir; não há como expressar as próprias diferenças individuais. Se a normalização, porém, for a meta e não um meio, a diferenciação, ou seja, a constituição de um indivíduo, no sentido liberal do termo, também não ocorre. Assim, neste texto, apresenta-se a concepção de que não há diferenciação sem normalização, quando essa é entendida como a internalização das normas, e que se esse processo se torna um fim em si mesmo também não há diferenciação. Essa questão é inerente à formação do indivíduo, e se torna mais nítida quando se tenta incluir os que mais distam da normalidade, considerada como o conjunto de características e competências para ser normal.

A discussão acerca da normalização e/ou diferenciação do indivíduo com deficiência mental está presente nas atuais propostas de educação inclusiva, ainda que nem sempre de forma explícita, e na distinção dessa da educação integrada. Na educação integrada, grosso modo, a criança com deficiência ocupa um lugar na sala de aula regular sem que nada mais seja alterado, além da especificidade de métodos e avaliações dirigidas a ela; na educação inclusiva, a própria escola é discutida, incluindo seu currículo, métodos, avaliações, relação dos educadores com os alunos etc. Em um dos casos - o da educação integrada, a questão da normalização está no centro; no outro - o da educação inclusiva - além do reconhecimento das diferenças do aluno com deficiência mental, são propostas modificações na própria escola e em sua relação com a sociedade (ver AINSCOW, 1997, e MITTLER, 2003)<sup>1</sup>. Segundo Mittler (2003):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (p. 16)

Abramowicz (2002) discute a distinção entre normalização e diferenciação nas propostas de educação inclusiva, sem a diferenciar da educação integrada. A partir dos estudos de Deleuze e de Pelbart, a autora evidencia a transformação da sociedade disciplinar para a de controle e se pergunta pela possibilidade de exterioridade nas propostas de educação inclusiva, uma vez que a possibilidade de novas vozes na sociedade de controle é sufocada. Ela não se contrapõe ao movimento de educação inclusiva, mas pergunta pelos seus objetivos, e até que ponto a voz diversa dos incluídos não poderia apontar novas possibilidades sociais. A inclusão, nesse sentido, assim como as alterações das instituições prisionais, psiquiátricas, comportaria a possibilidade de uma prisão 'a céu aberto'. Ao contrário dessa prisão, a autora propõe:

... nem aceitar, muito menos tolerar diferenças, mas sim produzir diferenças. Há uma incessante forma de vida que são produzidas pelos diferentes que é preciso estar atento para aproveitar. Ou seja a educação só será inclusiva se prestar a exterioridade, ou seja, se 'estes novos alunos' envergarem a escola com suas diferenças, e a modificarem. E ao mesmo tempo, teremos uma educação inclusiva quando tais crianças e jovens puderem passear a céu aberto com toda a exuberância de suas diferenças. (p. 310)

As diferenças a serem produzidas pelos já diferentes devem se contrapor à normalização. Nessa citação, contudo, essas diferenças não são negadas nem a princípio, nem a posteriori, e assim a relação entre natureza e cultura parece se perder. Não se trata de abstrair a diferença entre os homens dada pela natureza, mas

<sup>1</sup> Há diversas propostas e entendimentos do que seja educação inclusiva; não é, contudo, objetivo deste texto apresentá-los.

que essas são significadas socialmente, e que, independentemente da deficiência, todos devem incorporar a cultura para poder melhor expressar essa diferença como universal, expressando também a diversidade humana, que é essência da humanidade. Segundo Adorno (1991), “...lo esencial no es lo abstractamente repetido, sino lo general en tanto que diferenciado. Lo humano se forma como sensibilidad para la diferencia sobre todo en su experiencia más poderosa, la de los sexos.” (p. 203).

Kant, ao se referir à natureza humana como sendo a da sociabilidade insociável, defende a formação que deve ‘domar’ os impulsos mas ao mesmo tempo preservar a natureza do avanço da civilização (ver ADORNO, 1971). Segundo Adorno (1971), a diferenciação individual ocorre pela incorporação da cultura: “...la formación no es otra cosa que la cultura por el lado de su apropiación subjetiva” (p. 234). Assim, a diferenciação parte da natureza, mas se constitui pela cultura que a permite se desenvolver: “En tanto que se cancelan los momentos de diferenciación – originariamente sociales – en que residía la formación, pues formación cultural y estar diferenciado son propiamente lo mismo, en lugar suyo prospera un sucedáneo.” (p. 251). Se a formação cultural se modifica historicamente, suas normas, valores, princípios – que estão associados às necessidades e conflitos sociais – são imanentes ao desenvolvimento do indivíduo, isto é, à sua diferenciação. Com o desenvolvimento da cultura, e a conseqüente geração de novas formas de expressão, a possibilidade de diferenciação individual aumenta. Essas novas formas de expressão não são independentes do desenvolvimento de novas técnicas, que por sua vez são atreladas ao desenvolvimento social.

No progresso social estão envolvidos quer a melhoria das condições objetivas de vida – alimento, moradia, remédios, meios de locomoção – quer o estabelecimento de relações sociais justas. O progresso, contudo, não é linear, contém a contradição social entre aqueles dois objetivos, de forma que a libertação dos grilhões da natureza é contida pelos grilhões da natureza humana sob a forma de dominação, e assim:

... quando a utopia baconiana de ‘imperar na prática sobre a natureza’ se realizou numa escala telúrica, tornou-se manifesta a essência da coação que ele atribuía à natureza não dominada. Era a própria dominação. É à sua dissolução que pode proceder o saber em que Bacon vê a ‘superioridade dos homens’. Mas, em face dessa possibilidade, o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas. (HORKHEIMER; ADORNO, 1986, p. 52)

Mesmo com condições objetivas suficientes, a libertação dos homens ainda se encontra subjugada ao desejo de dominação, cuja superação implica liberdade. Frente a essa possibilidade, nas palavras dos autores, o esclarecimento se torna regressivo como mistificação das massas. Nessa mistificação, a liberdade que seria possível é delimitada pela existente, que ainda é dependente das formas de produção, quando não mais precisaria ser. Um dos elementos dessa liberdade seria a autodeterminação, a diferenciação segundo os próprios interesses substanciais conjugados com o reconhecimento de e em uma outra autoconsciência. A diferenciação individual preservaria a diferenciação de nossa espécie tornando-a distinta da vida puramente natural, para a qual a regra é a reprodução; o indivíduo, isto é a diferenciação, seria um resultado e não existente *a priori*:

É inverossímil que no princípio tenha surgido, primeiro, arquetipicamente, um homem individual qualquer. A crença nisso projeta miticamente para o passado, ou para o mundo eterno das idéias, o ‘principium individuationis’ já plenamente constituído na história. A espécie talvez se tenha individuado por mutação para, logo, através de individuação, reproduzir-se em indivíduos, apoiando-se no biologicamente singular. (ADORNO, 1995, p. 200)

Pela mediação social o indivíduo se constitui, e ele se define como diferenciação dos demais; assim, as regras, as normas, os princípios são fundamentais, e a objetividade do indivíduo é sua subjetividade. Quanto mais sujeito for, mais objetivo e capaz de exterioridade será. Claro, se a normalização se refere às necessidades sociais, e se esta sociedade tem o trabalho como base, real ou ideológica, as normas devem também se referir às questões das rela-

ções de produção. Não se pode esquecer que em uma sociedade de classes a formação é distinta para os proprietários dos meios de produção e para os trabalhadores, ainda que, com a homogeneização sociopsicológica, todos tendem a ter uma formação semelhante e, mais do que isso, com a redução da cultura à civilização, esta tende a ser técnica e instrumental (ver ADORNO, 1971). Tal formação instrumenta os indivíduos, não os forma. Nesse sentido, a educação predominantemente técnica não forma, mas adestra, não permitindo a diferenciação individual. Assim, o avanço objetivo não tem possibilitado a diferenciação individual, mas a sua regressão; ao invés do avanço técnico garantir a base da sustentação individual e permitir ao indivíduo se diferenciar por suas experiências, a técnica se torna o modelo da não diferenciação. Na análise de Benjamin (1989), o modelo de produção em série, no qual cada movimento não se associa ao anterior, é independente dele, expressa a experiência restrita dos homens a partir do século XIX nas cidades mais desenvolvidas. Pela ação técnica que finda em seu resultado, deixa de haver continuidade entre as ações do homem. Isso ocorre também devido ao predomínio das informações sobre a formação, que são destacadas dessa, impedindo a continuidade, a experiência, o tempo:

La experiencia, la continuidad de la conciencia en que perdura lo no presente y en que el ejercicio y la asociación fundan una tradición en el individuo singular del caso, queda sustituida por un estado informativo puntual, deslavazado, intercambiable y efímero, al que hay que anotar que quedará borrado en el próximo instante por otras informaciones; ... (ADORNO, 1971, p. 260)

Assim, não só em relação aos indivíduos com deficiência, a diferenciação individual tem sido obstada pela tendência regressiva do progresso, que torna a formação aquém do que poderia ser, posto que ela tende a ocorrer externamente ao indivíduo, sem uma relação imanente com os conteúdos que são apreendidos.

Se as normas da modernidade se associam ao trabalho e à técnica, os indivíduos com deficiência são diferentes também devido a elas, e têm, em geral, dificuldades de ser tão eficien-

tes como os que não a têm. Mas na sociedade de abundância de produção, real ou potencial, em que vivemos, há que se perguntar se a vida ainda precisa ser centrada no trabalho voltado à produção, e se o valor dos homens deve ainda ser aferido pela sua capacidade de ser eficiente.

Com o avanço da tecnologia e da ciência, há muito a miséria poderia ser eliminada da face da Terra, se não o é, isso se deve a motivos políticos e não propriamente econômicos<sup>2</sup> (ver HORKHEIMER; ADORNO, 1985, e MARINI, 1997). Os economistas constatam, já há algum tempo, que o desemprego que temos é estrutural e que, assim, a lei da compensação, descrita também por Marx (1978), pela qual se a tecnologia suprime alguns empregos num setor gerava outros em novos setores, quase não vige mais. Com a automação cada vez mais desenvolvida, a necessidade do trabalho diminui (ver MARCUSE, 1981). Se é assim, o que significa a escola propor, entre os seus objetivos, a preparação para o trabalho? Significa a possibilidade de que com a escolarização os indivíduos tenham mais chances de encontrar um trabalho, numa competição acirrada. A pesquisa de Lessa et al. (1997) mostra, no entanto, que nos anos 1990 o deslocamento da mão-de-obra empregável da indústria para o setor de serviços<sup>3</sup> foi acompanhado da escolha, por parte dos empregadores, de pessoas com maior escolaridade para cargos em que conhecimentos básicos seriam suficientes.

A escola, para desenvolver habilidades e competências, como hoje é fortemente defendido, encontra-se algo ultrapassada se consideradas as necessidades sociais. Quando essas habilidades e competências não se referem ao convívio social e à incorporação da cultura, pela

<sup>2</sup> Se a sociedade analisada por Marx (1978), constituída por classes sociais, tinha na economia um forte alicerce na sua estrutura, isso indicava a passagem de uma sociedade de carência de produção para uma outra de produção abundante. Como a atual sociedade resolveu economicamente essa questão, resta o problema político: o usufruto dos bens por todos; se os motivos econômicos continuam preponderantes em nossos dias, os são em função da dominação política.

<sup>3</sup> Área que também está sendo automatizada, podendo prescindir de empregos.

qual a subjetividade se constitui, conforme foi assinalado, mas ao preparo para o trabalho, devemos considerar que esse último já não é imprescindível, mesmo sob a forma de emprego, para a produção dos bens necessários para todos, como o era em outros tempos. Se a quantidade de trabalho necessário para a produção diminuiu e se a exigência para o trabalho é objetivamente menor, volta a pergunta: que significa educar para o trabalho? Este é um objetivo anacrônico, e se ele se mantém é como crença, como ilusão. Poderíamos já, tendo em vista as condições objetivas, ter uma educação que se volte para a vida. Algo disso está presente nas proposições dos parâmetros curriculares, como o combate à discriminação, por exemplo, mas não parece suficiente.

Assim, a luta pela modificação dos objetivos escolares e, portanto, da escola não se restringe às crianças que têm dificuldades em aprender, como às que têm deficiência mental, por exemplo. Vale para todos os indivíduos. Se a questão da deficiência é contraditória à eficiência necessária para o trabalho, e se esse já não encontra sustentação objetiva para continuar a ser exigido de todos nós como outrora, isso não significa que a escola não deva mais existir; ela é uma das principais instituições responsáveis pela transmissão da cultura e, como dito antes, sem a incorporação da cultura o indivíduo não tem como se diferenciar; assim ela deveria alterar os seus objetivos e, em consequência, seus métodos.

Os indivíduos com deficiência mental são diferenciados pela discriminação, que os coloca em um lugar desprezado socialmente. Mas não é dessa diferenciação que tratamos até aqui, mas daquela que permite aos indivíduos se desenvolverem e se diferenciarem uns dos outros para além de suas condições materiais, corpóreas etc. Isto é, uma diferenciação que vá além da discriminação por categorias. Ela pode ser pensada superando-se a dicotomia expressa no início deste texto entre normalização e diferenciação, posto que implica a incorporação também das normas culturais para que ocorra. Quanto mais diversificada uma cultura, mais instrumentos existem de que os indivíduos po-

dem se valer para expressar os seus desejos, as suas preocupações e medos, e essa expressão é parte da possibilidade da diferenciação. Assim, o patrimônio da cultura deve estar disponível a todos para que seja apropriado, ainda que isso não implique métodos iguais para todos. Claro que se a escola mudasse seus objetivos, no sentido indicado, a necessidade da avaliação deveria ser repensada. Já são visíveis, na atualidade, algumas propostas escolares que se contrapõem ao modelo tradicional, mas para que se disseminem é necessário combater os limites da sociedade atual, ainda calcada na relação capital-trabalho e em suas ilusões.

Há aproximadamente meio século Adorno (1995) enfatizou que a educação só faz sentido se for para a auto-reflexão, para o combate à barbárie. Se a escola não se modificou substancialmente no intento de cumprir esses objetivos, implica que continua a reproduzir, sem ter consciência disso, o que socialmente produz a violência: a necessidade da sobrevivência aliada à competição. Isto é, a escola contemporânea tem uma limitada contribuição para formação de indivíduos que transcenda a luta pela existência, ao mesmo tempo que incrementa os impulsos necessários à competição e, portanto, à dominação. O objetivo da escola de formar para a eficiência, ainda que importante, reproduz uma diferenciação, tida como natural, mas que é socialmente gerada: a hierarquia dos mais e menos aptos; o indivíduo com deficiência está na base dessa hierarquia. A escola para a qual queremos atribuir o objetivo da inclusão já se mostrava problemática antes desse movimento social; mais do que isso, como visto, ela se tornou anacrônica, tendo em vista as mudanças sociais que tornam prescindíveis boa parte do trabalho (alienado) humano.

Antes de passarmos para a próxima parte deste texto, sublinhamos a título de síntese que:

1 - a contraposição entre as tendências para a normalização e para a diferenciação individual é falsa, posto que a normalização, se essa é entendida como a aquisição e o desenvolvimento dos universais humanos, tais como a linguagem e o pensamento, deve servir de meio para a

diferenciação, sem a qual ela não é possível. Isto também diz respeito aos indivíduos com deficiência, posto que sem a cultura não se diferenciam para além da deficiência, que é significada culturalmente; e

2 - a inclusão social deve ser pensada segundo novas formas de convivência que não somente as requeridas pelo mundo do trabalho, tendo em vista que o avanço social já permite que seja dedicado um mínimo de esforço de todos para a reprodução de bens necessários para a sobrevivência da humanidade. Trata-se de uma luta política que, considerando o desenvolvimento econômico, já pode reivindicar direitos iguais para todos.

## 2. "Os dois mundos de Charly"

O filme "Os dois mundos de Charly" foi realizado em 1968 por Ralph Nelson, e traz a discussão da normalização da deficiência mental ou da resignação a ela<sup>4</sup>. Charly tem deficiência mental e após se submeter a uma neurocirurgia passa a ter uma inteligência acima da média, sendo que, antes dele, alguns ratos também se submeteram a essa cirurgia com bons resultados. Com o tempo – a fase 5 após a operação, o rato Algernon morre, indicando a todos que o êxito da cirurgia era temporário e que, portanto, Charly voltaria a ser como antes, o que acabou acontecendo.

Ao longo do filme são mostradas as atividades de Charly na padaria onde trabalhava, limpando o chão; as aulas no curso noturno que frequentava para melhorar sua alfabetização; o quarto que alugava; a balança na qual se divertia; e suas relações – antes e após a cirurgia – com a professora, com os seus colegas de trabalho e com a locadora de seu quarto. Esse é um resumo do filme que certamente não lhe faz justiça, mas penso que suficiente para a análise que se segue.

Analisar um filme envolve necessariamente a intelecção do que o diretor quis apresentar, além da interpretação daquilo que é mostrado como conteúdo manifesto. O conteúdo e a sua forma de transmissão são inseparáveis. Essa

intelecção envolve não só a separação do espectador do filme, mas também o envolvimento com os personagens e com a trama. O duplo movimento se dá com a multiplicidade possível apresentada na sensibilidade que o diretor transmite para a sensibilidade do espectador. Um filme não retrata diretamente a realidade, mas a visão da realidade do diretor, que apresenta um mosaico. Segundo Benjamin (1989), o filme é adequado à sensibilidade moderna habituada a choques contínuos sem relação entre si, à vivência, mas é tarefa do esclarecimento, por meio do pensamento e da linguagem, relacionar o que se encontra separado. No caso do filme em questão, a relação entre os diversos momentos diz respeito também à construção do tempo no tempo da obra. Tempo da transformação de Charly, daquilo que era – alguém com deficiência mental – para aquilo que passou a ser, por meio de uma operação – alguém dotado de inteligência acima da média. Tempo que ele e Algernon – o rato cobaia que se submeteu à operação antes de Charly e que também aumentou a sua inteligência – gastam para descobrir o caminho no labirinto<sup>5</sup>; tempo que Charly levou para aprender o conteúdo escolar; tempo que ele levou para operar a máquina de fazer pães<sup>6</sup>; tempo defasado em que Charly amadureceu cognitivamente em comparação com o tempo de seu desenvolvimento afetivo<sup>7</sup>; tempo que Charly levou para buscar a solução de seu problema<sup>8</sup>. São tempos de comparação, tempos de separação, tempos de descoberta, tempos de reconhecimento, perenidade e aflição presentes nas visões distintas do amanhã da

<sup>4</sup> Deve-se sublinhar que nesse filme, datado da década de 1960, de movimentos sociais expressivos que lutavam por modificações sociais e culturais, a discussão sobre a diversidade em relação às pessoas com deficiência ainda não se apresentava com a força de hoje.

<sup>5</sup> Charly competia com Algernon quanto ao tempo que necessitariam para chegar ao fim de um labirinto. O labirinto de Algernon era percorrido com o corpo, e o labirinto desenhado para Charly, pela mão.

<sup>6</sup> Após a cirurgia, um colega o desafiou a operar a sua máquina, algo que levou tempo para aprender, e Charly, de imediato, conseguiu operá-la.

<sup>7</sup> O afetivo nesse caso se refere especialmente aos seus desejos sexuais.

<sup>8</sup> Ao saber que voltaria a ser como antes, Charly tenta encontrar uma saída para que isso não ocorra.

professora e de Charly. Charly prevê as bodas de ouro, no casamento com a professora; essa prevê o café da manhã seguinte. O tempo é de superação do tempo e da impossibilidade dessa. O tempo que leva da não diferenciação para a diferenciação e dessa para a não diferenciação. Não é o tempo que aperfeiçoa os homens e as coisas, como propõe Joubert, citado por Benjamin (1989), nem o tempo da recordação, como busca Proust. O passado – Charly com deficiência mental – é negado e só aparece como desespero, quando Charly procura reagir a ele, buscando, pela ciência, não retornar a ter deficiência.

Ora, a luta de Charly para não se tornar o que era é compreensível para nós. Implica, no entanto, algo de universal: a negação da fragilidade de nossa infância individual e coletiva, que é correlata ao desejo de regressão à natureza que, segundo Horkheimer e Adorno (1985), gera a crueldade: “Extirpar inteiramente a odiosa, irresistível tentação de recair na natureza, eis aí a crueldade que nasce na civilização malograda, a barbárie, o outro lado da cultura” (p. 106). Se o regresso ao passado significa fragilidade a ser negada, o tempo deve ser negado. O tempo do que é significativo para nós deve ceder lugar ao tempo dos relógios. Para os que se movem sob a égide dos ponteiros do relógio, a lentidão dos que têm deficiência mental gera irritação, pois, assim como negam o passado, desaprenderam a se voltar ao amanhã, a um projeto, uma vez que a rapidez é resposta desesperada a poder morrer no segundo seguinte; é o medo de não ter tempo para concluir a tarefa. Na luta de Charly para negar o passado, esse é igualado à morte. Segundo a frase de Bernard Shaw, citada no filme, a transformação dada pelo conhecimento gera a sensação de algo que perdemos, mas que o filme mostra que não perdemos.

A impaciência que temos com a lentidão dos que têm deficiência revela a repulsa do domínio do tempo dos objetos sobre nós. Marx (1978) indica que com o desenvolvimento da maquinaria o homem se torna apêndice da máquina; deve, assim, obedecer ao seu ritmo. Mas, com a construção do tempo dos relógios, destruímos

o tempo dos objetos e não mais convivemos com eles. Segundo Benjamin (1989), os objetos na modernidade tendem a perder a sua aura, já não suscitam mais o nosso olhar que, assim como as palavras, quanto mais permite proximidade, mais longe nos leva. O olhar para o indivíduo que têm deficiência mental – para a sua lerdeza de movimento –, o olhar do indivíduo com deficiência para os seus objetos pedem pela proximidade que nos leva longe, sem precisar voar.

Charly sem deficiência perde os amigos que nunca teve<sup>9</sup>: “É igual a lei da gravidade, diz ele, mais inteligência significa a perda de amigos”. Charly está sozinho, nós estamos sozinhos. Esse, contudo, é o resultado do movimento do progresso da civilização. Horkheimer e Adorno (1985) nos lembram: “... a socialização universal, esboçada na história de Ulisses, o navegante do mundo, e na de Robinson, o fabricante solitário, já implica desde a origem a solidão absoluta, que se torna manifesta ao fim da era burguesa. Socialização radical significa alienação radical.” (p. 66)

O desenvolvimento da inteligência, possível com a socialização radical, nos põe a distância daqueles que superamos. Assim, como queremos negar o passado como algo já superado, aqueles que superamos por nossa inteligência se separam de nós. Charly, ao se tornar mais inteligente do que seus colegas de trabalho, é abandonado por eles. Por ter deficiência mental não pertencia propriamente ao grupo de colegas (era humilhado por esses); já como inteligente não pode mais pertencer (os colegas se sentem humilhados por ele). Somente a inteligência medíocre, isto é, a que está no limite das tarefas cotidianas não é alvo nem de desprezo e nem de medo. A amizade para Charly não é possível com a sua deficiência e nem como alguém que se destaca pela inteligência. O solitário não quer solidão, como ocorre com a personagem de Proust na busca do tempo perdido, que para escrever sobre a vida mundana afas-

<sup>9</sup> Após operar a máquina de fazer pães, algo que seria supostamente impossível para Charly, seus colegas pedem para que ele seja demitido.



ta-se dela. No caso de Charly, a lembrança do passado, ao qual resiste a retornar, é forte e o leva a tentar conseguir o que não tinha antes: a amizade. Das reações dos colegas de Charly depreende-se que ninguém deve se diferenciar para pior ou para melhor, e que ninguém deve ser diferente do que é.

“A neurose resulta da perda de contato com o universal”, expressa o universitário, ao início do filme, citando Jung. O universal contém as idéias de eternidade, perenidade e perfeição que se contrapõem à limitação e às imperfeições das contingências mundanas. O imperfeito – todos nós – tem o lugar do excluído-incluído no universo perfeito, apontando para aquilo que somos e não queremos ser. Dessa forma, o efêmero, o particular, não tem importância frente ao eterno; a idéia do universal tolhe qualquer particular, como se ele não fosse constituído de particulares. Além disso, a tentativa do conceito – representando o universal – coincidir com o objeto obsta a percepção particular desse último, algo próprio do preconceito. Isso não significa que o conceito não seja importante para que possamos superar as dificuldades existentes e sobrevivermos, mas quando ele tenta coincidir com o objeto, não deixando restos, aniquila as possibilidades de liberdade desse último. A palavra, o conceito, pode aprisionar ou libertar; quando não guarda distinção do objeto, o aprisiona:

Antes, o juízo passava pela etapa de ponderação, que proporcionava certa proteção ao sujeito do juízo contra uma identificação brutal com o predicado. Na sociedade industrial avançada, ocorre uma regressão a um modo de efetuação do juízo que se pode dizer desprovido de juízo, do poder de discriminação. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 188)

A comparação apresentada entre a inteligência do rato e a do homem, se centrada na inteligência, na compreensão do problema, é insustentável, dado o instrumental e o objetivo que cada um deles – Algernon e Charly – têm. Algernon, principalmente, pelo olfato, sem ter a ‘visão’ do todo (o labirinto), busca aquilo de que foi privado – o alimento. Charly, utilizando a visão como instrumento de uma mente que ‘vê’

com dificuldades, busca a possibilidade daquilo que não é: ser inteligente, ver o mundo. Essa comparação, de outro lado, faz sentido, se lembrarmos que o homem da civilização industrial ‘perdeu’ o olfato com a predominância da visão. O cheiro nos aproxima ou nos distancia de imediato do objeto, o qual, por sua vez, para continuar a ser visto, pede pela distância. Mais um elemento da solidão radical. Não que a visão não seja importante, mas seu desenvolvimento não deveria nos mutilar outros sentidos. No labirinto exibido no filme, e também representado pela saída cirúrgica, não se procura a saída, mas o seu fim: para Algernon, o rato, a morte, para Charly, o retorno, o sempre igual<sup>10</sup>; será a morte?

Charly, antes da operação, queria ser mais esperto, tinha a percepção de que era diferente pois não percebia o que os outros diziam, faltava-lhe algo para compreender o que é ‘prematuramente científico’. As respostas que deu à platéia de cientistas<sup>11</sup> mostram o retorno à barbárie dado pela padronização da cultura; assim, a ciência não deu conta de seus objetivos. A impotência da cultura e da ciência frente a Charly é a impotência frente ao homem. Esse chegou a um estágio da cultura no qual a razão onipotente é irracional. A idiotização da cultura refletida nas guerras, na padronização da educação pelos meios de comunicação, é fruto de sua sofisticação, alheia aos interesses de proximidade entre os homens. Ela – a cultura – não é irracional por tentar fazer os homens melhores do que são, mas por tentar anular neles o que os difere dos animais: a própria compreensão dos limites.

Charly é considerado inferior, e na sua fala, quando despedido da padaria, a pedido dos colegas, mostra o significado dessa inferiorização: “Ninguém ri de um cego, de um deficiente físico, mas ri daqueles que têm deficiência mental”. Quem tem deficiência é o semelhante-diferente, consegue compreender que lhe falta

<sup>10</sup> O desespero de Charly operado aparece num labirinto, no qual em cada cruzamento encontra seu outro eu.

<sup>11</sup> Com o resultado da operação, os cientistas responsáveis por ela reuniram cientistas do mundo todo, para fazer questões a Charly, isto é, para confirmar o êxito obtido.

algo para ser igual aos outros, o que o torna semelhante aos demais. É um 'incluído-excluído' da cultura, é aceito para fazer determinados trabalhos, mas é ridicularizado. Quando Charly mostrou, na padaria, ser mais inteligente do que os outros, continuou a ser diferente, pois, então, os outros é que passaram a se sentir ridicularizados. O encontro do Charly inteligente com o Charly ridicularizado, vivido pelo garçom desastrado<sup>12</sup>, cessa o riso. Da solidariedade, movida pela identificação, e não pela compaixão, o homem pode se reconciliar com o seu outro 'eu', mas isso só ocorre após Charly saber que voltará a ser o que era, e foge da lembrança, no labirinto, no qual em todos os cruzamentos se reencontra.

O diferente-semelhante gera o ódio pelo diferente por lembrar o quão próximos estamos dele, e o quanto nos esforçamos por dele nos afastar. Queremos modelar o diferente, tal qual modelamos a massa do pão. O direito de Charly se tornar mais semelhante aos outros, pela experiência científica, e o dever dos cientistas de conseguir isso perpassa o filme. Será que Charly tinha condições de optar pela operação? Será que o médico deveria ser responsabilizado eticamente por fazer experiências com seres humanos, sem antes ter experimentado o suficiente com animais?

A primeira questão nos coloca frente a um paradoxo. Trata da autonomia da razão para poder escolher, de alguém que supostamente não tem essa capacidade, mas compreende que com a operação, no caso, pode ser mais igual aos outros. A segunda questão envolve, além do aspecto ético, algo que lhe é inseparável, que é a epistemologia. Impossível não associar os ratos da fase cinco com a idéia de computadores de última geração. A inteligência é associada à capacidade de trabalhar com variáveis abstratas, com o pensamento formal, e é esse que é utilizado pelos cientistas para tornarem possível a operação de Charly, e que é requisito dele para resolver o seu problema. O percorrer o labirinto para Charly não tem sentido, assim como o culto à inteligência humana que, dissociada de seu aspecto ético, leva à regressão, à barbárie. A inteligência substituiu a for-

ça bruta, mas enquanto força bruta e não no seu sentido social, que a obrigaria a se voltar para o bem comum e à compreensão da possibilidade de pessoas diferentes conviverem. As respostas de Charly à platéia de cientistas mostram isso. O que é questionável, então, não é só o ato do cientista, mas o que move a ciência e a sua separação da moral e do mundo. A questão é: por que tornar Charly inteligente, no sentido em que o filme denota inteligência? Por que julgá-lo deficiente? Charly responde à platéia de cientistas: para ver o mundo, e ele vê guerras, tristeza, destruição.

Mas vê também o prazer, o amor. O amor que via antes da operação quase que aparece na lembrança da mãe, que não era a mãe, e sim a mulher da instituição que punha a mão em sua cabeça. Não era só a ausência de inteligência que lhe negava o amor, o abandono também. O despertar da sexualidade, expressado nos quadros de Charly, levaram à dupla interpretação: o cientista defendia que o pensamento abstrato se expunha na tela; a cientista que o desenvolvimento emocional não acompanhara o intelectual; num caso e no outro, a sexualidade de Charly é negada. É negada também pela professora, quando ele a beija e abraça à força, e a sua resposta é chamá-lo de 'retardado'. É necessário que Charly viaje, namore, tome drogas, para voltar e ser aceito como homem por ela.

O cientista sabia que o êxito da operação poderia ser temporário, mas tudo é temporário, e esse é o sentido que se extrai da frase de Einstein dita no filme e da recusa da professora em se casar com Charly. O que é permanente é a deficiência à qual ele está condenado. O balançar do personagem repete sempre o mesmo movimento: se move para voltar ao mesmo lugar; do vôo às alturas retorna à proximidade da terra.

O sorriso estúpido de Charly frente aos colegas ilude a impotência frente aos zombeteiros, que lembra a impotência desses frente à

<sup>12</sup> Em um bar, Charly, que já sabe que retornará ao que era, vê um garçom derrubar a sua bandeja com copos; enquanto todos riem, Charly o ajuda. Nesse ato, faz todos cessarem o riso.

obediência à Carta Magna, que desconhecem mas a qual se submetem. Contrasta com o olhar sério e triste de Charly frente à impotência que tem: quando de posse do universal da razão, tem de se submeter aos limites dessa. O que Charly deseja com a operação é compreender o que os amigos dizem para ser mais amigo deles, e não para ver as coisas como são. Charly e os cientistas se enganaram. Charly perdeu seus amigos, e os cientistas perderam a razão de Charly.

A solidão parece ser a marca do filme. Charly, a professora, a locadora. O animal doméstico preenche o espaço da comunicação impossível com o outro. Cuidamos do animal de estimação para que ele nos dê algo em troca. Mas ele precisa ser domesticado. Quando obtém a inteligência, Charly não é mais domesticável, não precisa mais de cuidados, para, em troca, ter de abarcar a manifestação dos sentimentos dos outros. Mas ele busca a domesticação de seus sentimentos na procura do casamento. Quer se casar com a professora-mãe-mulher, criadora e castradora; no casamento, vê a perenidade. Mas ele precisa viajar, se separar da criadora, para que ela veja nele um outro, que não a sua criação, aceitando-o como amante, e não como marido. O casamento só é aceito pela professora quando ela tem a garantia de que ele irá acabar. Frente à possibilidade da ilusão, o personagem prefere ficar só. Limite de Charly, limite dos homens.

### 3. Considerações finais

A questão discutida neste texto envolve uma dialética: a dos limites. Os homens têm, historicamente, superado limites e, ao mesmo tempo, buscado negá-los. Somos natureza e mais do que natureza. Se desconhecemos os limites de nossa natureza, perdemos qualquer objetivo, toda finalidade que dela emana. Os desejos, segundo a psicanálise, levam à busca de objetos que tentam satisfazê-los. Para essa busca precisa-se da imaginação, dos símbolos, da inteligência, mas eles remetem ao corpo. A definição de desejos ilustra que a discussão que tenta sepa-

rar a cultura da natureza é infrutífera. No seu texto, *Mal-estar na civilização*, Freud (1986) argumenta que o sentido da vida para os homens é sua felicidade e que o progresso, apesar de sua inegável importância, não tem contribuído com esse objetivo. Segundo Horkheimer e Adorno, o progresso ainda está envolvido com a necessidade de dominação, que Freud não deixou de relacionar com a onipotência infantil. O avanço da sociedade racional trouxe consigo a regressão infantil. Os desejos não só não se desenvolvem na sua possível busca de objetos, como regridem à sua expressão mais primitiva.

No que tange aos que têm deficiência mental, a cultura atual tenta lhes proporcionar a possibilidade de sua incorporação e assim a possibilidade de expressão e elaboração dos seus desejos. As possibilidades da busca de objetos consoantes a esses desejos, contudo, ainda são em boa parte obstadas: amizade, amor, escolarização e trabalho (mesmo com os limites explicitados no início deste texto).

Até que ponto os que têm deficiência mental conseguirão ir é difícil dizer, ainda que as perspectivas sejam promissoras. Mas da discussão que contrapõe normalização à diferenciação, podemos dizer que ambas são importantes: não dizem respeito unicamente aos que têm deficiência, mas a todos nós. Todos passamos pelo processo de socialização para podermos viver uma vida humana, isto é, em civilização. A socialização, por meio de suas normas e transmissão da cultura, deveria nos diferenciar. Quanto mais incorporarmos da cultura, mais poderemos elaborar, expressar e buscar os objetos e objetivos importantes para nós. Essa interpretação também pode ser feita do filme analisado, a crítica de Charly à nossa cultura envolve a sua padronização e tendência destrutiva. Qualquer alteração na socialização só é possível com alterações profundas na sociedade. Se essa é uma sociedade que enfatiza a eficiência e a competição, dificilmente os menos competitivos terão um lugar que não seja o de menosprezo. Se por outro lado nos dermos conta de que a eficiência pode, em boa parte, ficar a cargo das máquinas e que a competição

não é necessária para a sobrevivência dos homens e entre os homens, poderemos ter uma sociedade efetivamente humana, na qual nenhum de nós – incluindo os que têm deficiência – precise sofrer a ameaça do abandono devido aos seus limites.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICS, Anete. Educação inclusiva. In: SANTOS, Gislene A.; SILVA, Divino José da (Org.). **Estudos sobre a ética: a construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 299-311.
- ADORNO, Theodor W. Teoria de la pseudocultura. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Sociologica**. Tradução de Victor Sánchez de Zavala. Madri: Taurus ediciones, 1971. p.233-267.
- \_\_\_\_\_. De la relación entre sociología y psicología. In: ADORNO, Theodor W. **Actualidad de la filosofía**. Tradução de José Luís Arantegui Tamayo. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. 1991. p.135-204.
- \_\_\_\_\_. Sobre sujeito e objeto. In: \_\_\_\_\_. **Palavras e sinais**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. p.181-201.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: \_\_\_\_\_. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Tradução de José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- FREUD, Sigmund. El mal estar em la cultura. In: BRAUSTEIN, Nestor, A. (Org.). **A medio siglo de el mal estar en la cultura de Sigmund Freud**. México: Siglo Veintiuno, 1986. p. 13-116.
- LESSA, Carlos et al. **Pobreza e política social: a exclusão nos anos 90**. Praga: Hucitec, 1997. n.3, p.63-87. (Estudos marxistas)
- MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MARINI, Ruy Mauro. **Proceso y tendencias de la globalización capitalista**. Praga: Hucitec, n. 3, p. 89-107, 1997. (Estudos marxistas)
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 9. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Difel, 1984. (Livro primeiro, v. 1)
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windiz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

*Recebido em 30.10.06  
Aprovado em 30.10.06*

# O QUE PENSAM E SENTEM CRIANÇAS NÃO DEFICIENTES EM RELAÇÃO ÀS DEFICIÊNCIAS E À INCLUSÃO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Camila Mugnai Vieira \*

Fátima Elisabeth Denari \*\*

## RESUMO

O presente artigo apresenta uma revisão bibliográfica de estudos sobre concepções e atitudes de crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão. Os principais resultados são apresentados, com o intuito de realizar algumas reflexões sobre o tema. De modo geral, as pesquisas indicam uma falta de conhecimento das crianças em relação às deficiências, e determinadas deficiências parecem ser percebidas mais facilmente que outras. Alguns estudos indicam que as crianças reproduzem as concepções sociais sobre as pessoas com deficiência e as vêem como dependentes e incapazes. Os dados coletados sobre a escolarização de crianças com deficiência, a aceitação social delas e as atitudes em relação à inclusão são bastante diversos. Apesar de os resultados ainda serem variados e até contraditórios, a maioria dos estudos indica que o contato com pessoas deficientes e o acesso a informações sobre o tema podem contribuir para a construção de concepções mais adequadas e atitudes positivas. Os resultados também apontam para a necessidade de ampliação de pesquisas e intervenções sobre o tema.

**Palavras-chave:** Atitudes sociais – Concepções – Crianças – Deficiências – Inclusão

## ABSTRACT

### WHAT CHILDREN WITHOUT DISABILITIES THINK AND FEEL ABOUT DISABILITIES AND INCLUSION: A REVIEW OF LITERATURE

The present article presents a review of literature of conceptions and attitudes of children without disabilities concerning disabilities and inclusion. Our study

---

\* Psicóloga formada pela Universidade Estadual de Londrina, atua no Ambulatório de Saúde Mental da Prefeitura de Cândido Mota-SP. Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Endereço para correspondência: Rua Coronel Siqueira Reis, 45, Jardim Estoril – 17514-320 Marília-SP. E-mail: camilamugnai@gmail.com

\*\* Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Doutora em Educação, área de Metodologia de Ensino, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Professora adjunta do Depto. de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Rodovia Washington Luis, Km 235 – 13565-905 São Carlos/SP. E-mail: fadenari@terra.com.br

reveals lack of information about disabilities. and that some disabilities seem to be perceived more easily than others. Some studies indicate that the children reproduce social conceptions about people with disabilities, as they see them as incapable and dependent. The data collected about education of children with disabilities, their social acceptance and attitudes toward inclusion are very diverse. Although the results are still varied and sometimes contradictory, the majority of the studies indicates that contact with people with disabilities and access to information about the subject can contribute to the construction of more appropriate conceptions and positive attitudes. The results also indicate the necessity to develop more research and intervention about this subject.

**Keywords:** Social attitudes – Conceptions – Children – Disabilities – Inclusion

## Introdução

A proposta da educação inclusiva baseia-se nos pressupostos de que todos podem e devem fazer parte da vida escolar comunitária, tendo suas necessidades educacionais e sociais atendidas. Propõe-se que se escolarize na rede regular de ensino todas as crianças, buscando recursos do ensino comum sempre que possível, na direção de uma participação cada vez mais integral com os demais alunos.

Stainback e Stainback (1999) apontam que, para se efetivar uma real inclusão educacional e social, são necessárias muitas transformações nos âmbitos políticos, curriculares, estruturais, ideológicos, de formação e capacitação profissional, entre outros.

Além destes, há outro aspecto que merece atenção quando se fala em inclusão, que é o aspecto social, as relações humanas envolvidas no processo. A inclusão refere-se a interações entre pessoas que possuem crenças, valores e atitudes construídas socialmente ao longo da história de sua cultura e de sua vida, e que perpassam sua forma de entender o mundo e relacionar-se com a diversidade humana.

Considerando tais aspectos, torna-se fundamental a ampliação de estudos que não se ocupem apenas das pessoas com necessidades educacionais especiais ou com deficiência, mas também das relações que estas mantêm com o mundo à sua volta, e das representações e atitudes construídas na sociedade acerca dos deficientes, que interferem no processo de inclusão.

O presente trabalho faz parte de uma dissertação de mestrado (VIEIRA, 2006)<sup>1</sup> que teve como objetivos analisar concepções, sentimentos e atitudes de crianças não deficientes sobre a deficiência mental e a inclusão, e avaliar os efeitos de um programa informativo que trata da temática. Neste artigo será apresentada uma revisão bibliográfica de estudos realizados em diferentes países sobre concepções e atitudes infantis em relação às deficiências e à inclusão, com a síntese dos principais resultados encontrados, com o intuito de realizar algumas reflexões sobre o tema.

## O processo de estigmatização: aspectos da aprendizagem e do contexto social

As pessoas aprendem desde muito cedo valores, noções de normalidade e anormalidade, a julgar o que é belo e feio e o que é certo e errado. Aprende-se por orientação direta dos parentes e professores, por regras sociais, por observação de modelos, por mensagens veiculadas na mídia ou em livros infantis. Assim, as crianças aprendem quais os grupos estigmatizados e os estereótipos sobre estes. Segundo Coleman (1986), as crianças usam a reação emocional e as interpretações alheias para formar suas próprias.

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, na forma de Bolsa de Mestrado PROESP.

Pensando no desenvolvimento infantil, o estigma pode estar relacionado a vários processos de aprendizado e socialização. Dentre os principais, estão: capacidade de discriminar o “eu” do “não eu”, pessoa de não pessoa, e uma pessoa da outra; capacidade de categorizá-las em grupos; formação da própria identidade; interpretação do comportamento dos outros; e respostas diferentes às discriminações feitas (SIGELMAN e SINGLETON, 1986).

Sigelman e Singleton (1986) discutem resultados de estudos na área de desenvolvimento que indicam que dos sete meses até os três anos a criança desenvolve a diferenciação clara e o tratamento distinto entre pessoas conhecidas e desconhecidas. Assim, desde muito cedo, as crianças criam esquemas ou modelos cognitivos para categorização. Por volta do final do primeiro ano geralmente ocorre a chamada ansiedade frente ao estranho. Conseqüentemente, diante de uma pessoa desconhecida, ou que a criança não discrimina em sua gama de categorias cognitivas, ela pode reagir com medo, rejeição, ou choro. Isso ocorre pelo perigo que o estranho representa, pela incerteza e insegurança que gera, necessitando a criança defender-se. Além do mais, as reações dos pais diante de estranhos podem influenciar as reações infantis. Não se entende que essa reação ao estranho possa se transformar em estigmatização, embora reações desta ordem possam conter um tipo de protótipo para ela, que indicaria que todas as pessoas têm um potencial para a estigmatização e que o seu desenvolvimento vai depender da experiência social no crescimento (SIGELMAN e SINGLETON, 1986).

Algumas teorias do desenvolvimento podem auxiliar na compreensão de como as pessoas estigmatizam determinados grupos em função de sua maturação enquanto seres humanos e de suas experiências específicas de aprendizagem desde a infância. Essas teorias podem auxiliar na compreensão de como as crianças se sentem e agem diante de pessoas com deficiência, uma vez que os deficientes formam um grupo bastante estigmatizado na sociedade atual.

Sigelman e Singleton (1986) descrevem algumas teorias sobre o tema, entre elas a teoria psicanalítica, baseada nos preceitos de Freud e

desenvolvida posteriormente por Adorno; a teoria da aprendizagem social, de Bandura e Mischel; e a teoria do desenvolvimento cognitivo, de Piaget.

Segundo a teoria psicanalítica, a estigmatização reflete conflitos internos originados em experiências da tenra infância, possivelmente a restrição aos impulsos sexuais. A estigmatização seria a expressão de mecanismos de defesa, como a projeção, ou seja, atribuir ao outro características suas, e o deslocamento, que se refere à expressão de frustração ou a sentimentos negativos com relação a um grupo, não sendo possível expressá-los com relação ao real grupo que os originou. Esses conflitos internos podem gerar uma “personalidade autoritária”, uma pessoa hostil e rígida diante das diferenças, o que resulta na restrição de suas interações sociais. A maior importância dessa teoria parece ser a retomada dos aspectos emocionais, muitas vezes negligenciados.

A teoria da aprendizagem social defende que o aprendizado da estigmatização ocorre como o aprendizado de outros comportamentos, por meio da observação de modelos e especialmente devido às conseqüências dos comportamentos, que vão mantê-los ou diminuir sua freqüência. Dessa maneira, o fundamental em tal teoria é a importância dada ao ambiente social.

Segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo, as crianças constroem o conhecimento internamente em função da maturação e das experiências de interação. São desenvolvidos estágios subseqüentes do conhecimento, qualitativamente diferentes, que seriam bases universais do desenvolvimento infantil. A estigmatização se desenvolveria nesse processo de construção do conhecimento pelas crianças, assim como o desenvolvimento de sua moralidade (SIGELMAN e SINGLETON, 1986).

Apesar das variadas explicações que podem auxiliar na compreensão das reações das pessoas sem deficiência diante das com deficiência, pode-se dizer que elas englobam elementos cognitivos, afetivos, sociais e comportamentais, desenvolvidos de acordo com a interação de aspectos maturacionais com o meio ambiente, a cultura e o momento sócio-histórico. Pode-se

afirmar também que, independentemente dos mecanismos que geram tais reações, de um modo geral elas criam “barreiras atitudinas”. Essas barreiras são ações ou comportamentos discriminatórios dirigidos a algo ou alguém, que se concretizam nas relações interpessoais baseadas em estereótipos e que funcionam como “entrepastos” entre as pessoas. São baseadas no desconhecimento vivencial e intelectual e têm como componentes ambivalentes emoções e opiniões ambíguas (AMARAL, 1996).

Segundo Coll e Miras (1995), em um estudo específico da interação entre alunos e professores, as pessoas constroem representações umas das outras em suas interações, baseadas na história pessoal, nos valores e na cultura de cada um. Isso ocorre mediante diferentes mecanismos: por informações prévias cedidas por terceiros, pela observação mútua direta de suas características e seus comportamentos, marcada pela impressão inicial, e por uma observação continuada.

### **Concepções e atitudes infantis em relação à deficiência: o que dizem as pesquisas**

Magiati, Dockrell e Logotheti (2002) realizaram um estudo na Grécia com 83 crianças de oito a onze anos sobre a variedade de deficiências, sua natureza e causas. As crianças foram entrevistadas e avaliadas por uma escala, e muitas delas apresentaram respostas inapropriadas ou não souberam responder às questões. Com relação aos tipos de deficiências aos quais as crianças se referiram, 70% foram deficiências físicas e apenas 18% problemas cognitivos ou mentais. Segundo os autores, além de as crianças perceberem mais rapidamente as deficiências com características mais visíveis, as identificam porque geralmente estas exigem mais técnicas e equipamentos diferenciados, possíveis de serem observados, como por exemplo cadeira de rodas, máquina de escrita Braille, linguagem de sinais, próteses, entre outros. As crianças apresentaram concepções estereotipadas sobre as implicações sociais

e emocionais das deficiências, indicando ver as pessoas com deficiência como indivíduos tristes, sem amigos, incapazes de brincar. Quanto ao futuro, também foram apresentadas visões pessimistas de que as pessoas com deficiência não poderão trabalhar nem manter relacionamentos afetivos mais íntimos.

Ferreira (1998) realizou um estudo com 192 crianças de cinco a oito anos, alunas da pré-escola e da primeira série das redes municipal, estadual e particular da cidade de Londrina-PR, com o objetivo de investigar as suas concepções acerca da deficiência mental. Os resultados revelaram uma ausência de informações sobre deficiência por parte das crianças participantes. A partir disso, a autora desenvolveu um programa informativo sobre o tema por meio da realização de diversas atividades educacionais e lúdicas, cujos dados, de modo geral, indicaram transformações consideráveis nas concepções, atitudes e sentimentos das crianças a ele submetidas, indicando uma assimilação dos conteúdos trabalhados. Participaram do programa 148 crianças da pré-escola e primeira série, sendo que esse trabalho representa uma das raras intervenções acerca do tema no Brasil.

Marques, Moreira, Maria e Passos (1997), em uma pesquisa realizada com crianças da rede pública municipal de Juiz de Fora-MG sobre suas concepções a respeito da deficiência, observaram que as crianças relacionam a deficiência à falta, ausência e especificamente a um corpo imperfeito. Assim, aspectos de maior visibilidade foram mais citados entre as crianças na definição de deficiência. Muitas delas apresentaram uma visão do deficiente como extremamente dependente, inclusive para realizar atividades básicas. Com relação ao futuro, as crianças entrevistadas também disseram que as pessoas com deficiência não podiam trabalhar, partindo da idéia de déficit social. Algumas sugeriram adaptações e possibilidades de trabalho, segundo determinadas condições, como a escolha de atividades adequadas e a utilização de equipamentos.

Algumas diferenças quanto às idades puderam ser observadas. As crianças de sete anos



ressaltaram a falta, a ausência de membros ou funções; as de oito anos citaram a necessidade de cura para a convivência social; as de nove anos mostraram-se dispostas a ajudar; e as mais velhas apresentaram discursos de caridade e demonstraram ter piedade pelas pessoas com deficiência, devido à sua impossibilidade de viver uma vida normal. A maioria das crianças não acredita na escolarização de todos deficientes, em função de alguns tipos de deficiência que impossibilitam a realização de algumas atividades escolares. Elas falaram das necessidades de ajuda às pessoas com deficiência e de sua disponibilidade em ajudá-las. Os pesquisadores interpretaram esses relatos como uma combinação de sentimentos de solidariedade e piedade.

Lewis (1995) desenvolveu várias pesquisas com crianças acerca do tema, na Inglaterra. Entre algumas de suas descobertas pode-se destacar que, quando as crianças são questionadas para descrever pessoas com deficiência, geralmente citam a deficiência física, por ser a mais facilmente reconhecida e compreendida. As crianças de até cinco anos percebem a deficiência física e as deficiências sensoriais, enquanto os problemas emocionais só são percebidos a partir dos oito anos. Segundo Lewis (1995), se a criança tem familiaridade com uma deficiência, pode generalizar características desta para outras deficiências que não conhece.

Diamond e Kensinger (2002), nos Estados Unidos, entrevistaram 21 crianças pré-escolares após estas assistirem a vídeos sobre crianças com deficiência física e outras com Síndrome de Down. A deficiência física foi mais percebida e compreendida que a deficiência mental. Nesse estudo, algumas crianças verbalizaram que as crianças com Síndrome de Down teriam conseguido realizar as atividades no vídeo se tivessem se esforçado mais, evidenciando uma incompreensão da deficiência mental.

Martins (1999) entrevistou 64 crianças do ciclo I do ensino fundamental de escolas de Marília-SP sobre diferentes aspectos da inclusão de alunos com deficiência, sendo metade dos alunos entrevistados de escolas com clas-

ses especiais para deficientes e a outra metade de escolas sem alunos deficientes. Muitas crianças apresentaram dificuldades em responder se conheciam uma pessoa com deficiência e de caracterizar a pessoa conhecida, mesmo aquelas que estudavam em escolas com classes especiais. Assim, a autora concluiu que, apesar de frequentarem o mesmo espaço escolar, as crianças pareciam não estar interagindo. Alguns alunos deram a impressão de não ter conseguido caracterizar as pessoas com deficiência que conheciam pela invisibilidade da deficiência. E várias crianças (43,9%) descreveram os deficientes pelas características negativas observadas, como anomalias e limitações. No mesmo estudo, o deficiente foi descrito como incapaz e improdutivo, dependendo de ajuda não apenas nas questões acadêmicas, mas também no atendimento a necessidades básicas. Quanto à possibilidade de as crianças com deficiência estudarem, a grande maioria (48 de 64 no total) respondeu positivamente, enquanto treze responderam negativamente e três colocaram restrições. Todavia, 65,4% responderam que as crianças deveriam estudar em escolas ou classes de ensino especial, enquanto 28,8% responderam que deveriam estudar em escolas e classes comuns. Entre os motivos apresentados pelos alunos para não estudarem com crianças com deficiência foram citadas as dificuldades acadêmicas e o possível aumento de trabalho para os professores e todos os colegas. Nenhum aluno citou a possibilidade de o professor de ensino especial participar da inclusão ou trabalhar conjuntamente com o professor do ensino comum.

Batista e Enumo (2004) estudaram a interação entre alunos com deficiência mental e seus colegas de sala, em escolas de Vitória-ES, por meio de testes sociométricos e filmagens das interações. A pesquisa indicou que as crianças com deficiência mental foram menos aceitas, mais rejeitadas e permaneceram isoladas dos demais alunos da sala.

Resultados semelhantes foram encontrados na Austrália por Roberts e Zubrick (1993), em cujo estudo foram levantados apontamentos negativos sobre alunos com deficiência por parte

de alunos sem deficiência, que relacionaram comportamentos inadequados e problemas acadêmicos percebidos à sua aceitação do deficiente. Ray (1985) também evidenciou concepções negativas dos alunos sem deficiência com relação aos deficientes.

Roberts, Pratt e Leach (1991) observaram a interação de crianças com deficiência, integradas a uma escola comum. Os dados indicaram que as crianças com deficiência não interagiram diferentemente das outras na sala de aula e com seus professores. Porém, nos recreios, essas crianças não eram tão solicitadas quanto as outras e mostravam-se isoladas ou interagindo com adultos.

Glat (1995), no Rio de Janeiro, coletou relatos de crianças que temiam a contaminação pela criança com deficiência. Além desses dados, pais de crianças sem deficiência disseram sentir-se temerosos com a interação de seus filhos com crianças com deficiência na sala de aula, supondo que seus filhos poderiam imitar comportamentos inadequados ou ter seu desenvolvimento comprometido.

Mulderij (1996), na Holanda, apresenta resultados semelhantes aos de Roberts et al. (1991), nos quais crianças já indicam “barreiras atitudinais” pelo desconhecimento ou não compreensão da deficiência, excluindo os colegas com deficiência de situações de jogos. As atividades comuns da infância, como brincar, são essenciais para socialização. As crianças com deficiência geralmente não participam de tais atividades, apenas interagem com familiares e profissionais. Em instituições especiais e ambientes restritos, as crianças com deficiência diminuem suas possibilidades de aprendizado de iniciação e manutenção de amizades com crianças não-deficientes. Mulderij (1996) relatou que algumas limitações do corpo impossibilitam a participação de crianças com deficiência em algumas brincadeiras, mas a não aceitação delas nas brincadeiras não ocorre apenas por esse motivo, mas também apenas com a justificativa de serem deficientes. Segundo a pesquisadora, as crianças com deficiência podem necessitar de um tempo maior para aprender as brincadeiras ou para se adaptar a elas, e

podem precisar de ajuda em alguns momentos. Isso pode cansar ou irritar algumas das outras crianças, que não estão acostumadas a esperar, ter paciência ou tolerância.

Bussab (1997), de São Paulo, discute estudos experimentais sobre comportamentos pró-sociais em crianças. A empatia é vista em muitos estudos como mediadora de comportamentos pró-sociais e de ajuda. Porém, altos níveis de angústia diante do sofrimento do outro revelaram-se prejudiciais aos comportamentos de ajuda, tendo as crianças a tendência de focalizar-se em seus próprios sentimentos em detrimento do outro nestas situações. No entanto, outras pesquisas descritas pela autora mostram resultados contrários e relacionam a ansiedade diante do sofrimento do outro a uma preocupação com ele e um aumento do comportamento de ajuda. Alguns estudos citados pela autora mostram diferenças quanto ao gênero, sendo que na pré-escola as meninas demonstram mais comportamentos sociais que os meninos.

Lee, Yoo e Bak (2003) realizaram, na Coreia, observações de pares formados por crianças sem deficiência e crianças com deficiência, comparando-os com pares formados apenas por crianças sem deficiência. Os autores levantaram, como principais tipos de interação social relatados por crianças sem deficiência com relação a crianças com deficiência, o “brincar juntos” e “ajudar o outro”, o que revela a possibilidade de relacionamentos de troca nas amizades e de interações baseadas na ajuda prestada pela criança sem deficiência à deficiente.

York et al. (1992) entrevistaram crianças do ensino comum que estudavam em classes com alunos deficientes integrados, nos Estados Unidos. As crianças mostraram reconhecer atributos positivos dos deficientes, ter respeito por eles enquanto indivíduos e estar dispostas a auxiliá-los. A grande maioria das crianças (89,5%) mostrou-se a favor da integração, em função da importância para os deficientes de estar entre os normais e para os alunos sem deficiência aprenderem mais sobre seus colegas com deficiência. Apesar de a maioria ser a

favor da integração, muitos (78,4%) restringiram a participação dos deficientes a algumas aulas.

Krajewski, Hyde e O'keeffe (2002) estudaram as mudanças ocorridas nas concepções de jovens estudantes americanos de 1987 a 1998, referentes às deficiências, utilizando um inventário multidimensional, com escalas que avaliaram questões sobre integração, direitos, crenças e proximidade social. Os resultados indicaram distinções quanto ao gênero, tendo as mulheres apresentado atitudes mais positivas que os homens. Uma importante diferença encontrada no período foi um aumento nas atitudes positivas de todos, mas especialmente nas dos homens. Os autores atribuem essas mudanças às transformações nas escolas e ao crescimento dos ambientes inclusivos de 1987 a 1998.

Vayer e Roncin (1989) realizaram um estudo com crianças de quarta e quinta séries de classes com deficientes integrados, na França. Em seus relatos, as crianças participantes disseram que as crianças deficientes precisam ser ajudadas, e apresentaram certa culpabilidade nas respostas, algumas se sentindo capazes de ajudar e outras não. Outro tema comum foi o medo, especialmente relacionado à reação da sociedade à deficiência. As crianças não se sentiam superiores aos deficientes, recusavam-se a fazer um julgamento negativo sobre o comportamento deles, e a deficiência era vista como injustiça. Ainda no estudo de Vayer e Roncin (1989), a maioria das crianças disse que os deficientes deviam ficar entre os normais, e que a integração era benéfica também para os pais. A tendência à zombaria foi reconhecida, mas passageira. As crianças falaram da necessidade de os adultos, especialmente os professores, darem mais atenção a tais alunos e apresentaram as mesmas atitudes de procura, aceitação e tolerância com relação aos deficientes quando comparados com outras crianças sem deficiência. Os autores apontam o recreio como um momento fundamental, no qual a interação pode ser enriquecida.

Tamm e Prellwitz (2001) realizaram um estudo na Suécia com quarenta e oito crianças pré-escolares e do primário, com a utilização

de desenhos e figuras para serem avaliados por elas. Os participantes indicaram atitudes positivas, visão das habilidades dos deficientes, disponibilidade para brincar e ajudar, diferentemente de alguns estudos que mostram isolamento e rejeição (BATISTA e ENUMO, 2004, RAY, 1985, ROBERTS e ZUBRICK, 1993). Segundo Tamm e Prellwitz (2001), pode ser que isso tenha ocorrido por essa ser uma situação hipotética e não real. As crianças, de modo geral, perceberam os obstáculos que as crianças com deficiência física enfrentam. Houve diferenças de gênero quanto às sugestões feitas, sendo que os meninos referiram-se mais à necessidade de equipamentos e as meninas à ajuda e serviços humanos. Também foi observada uma diferença entre as crianças de seis e oito anos quanto ao caráter permanente da deficiência, tendo as mais novas certa dificuldade de compreendê-lo, imaginando que as deficiências pudessem ser curadas ou fossem passageiras. As crianças já podem falar de aspectos mais abstratos, segundo o autor, mas quando questionadas, e não voluntariamente.

### **Síntese dos resultados e considerações finais**

De modo geral, as pesquisas indicam um grande desconhecimento das deficiências por parte das crianças. Os dados indicam assimilações de informações equivocadas ou falta de acesso às mesmas, possibilitando, assim, a criação de explicações fantasiosas e carregadas muitas vezes de estereótipos e preconceitos. A falta de conhecimento sobre o tema é apresentada mesmo por crianças em ambientes inclusivos, o que indica a escassez de trabalhos educacionais sobre a temática, voltados à população infantil (FERREIRA, 1998; MAGIATI et al., 2002; MARTINS, 1999).

Alguns tipos de deficiência parecem ser percebidos mais facilmente pelas crianças, ainda na pré-escola, enquanto outros passam sem ser percebidos até o primário. As crianças mais novas reagem a aspectos visíveis das outras pessoas. No caso da deficiência, aspectos físi-

cos e necessidade de equipamentos são percebidos mais prontamente por elas. Apenas mais tarde notam deficiências mentais e, posteriormente, problemas de conduta (SIGELMAN e SINGLETON, 1986). Dados dessa natureza foram encontrados por Diamond e Kensinger (2002), Lewis (1995), Magiati et al. (2002) e Marques et al. (1997).

Alguns estudos indicam que as crianças parecem reproduzir as concepções vigentes na sociedade sobre as pessoas com deficiência, vendo-as como dependentes, incapazes, sem perspectivas de futuro e de uma vida plena. Isso é evidenciado nos estudos de Magiati et al. (2002), Marques et al. (1997) e Martins (1999).

Os resultados de algumas pesquisas indicam diferenças nas concepções e nos relatos, de acordo com as idades ou os gêneros (MARQUES et al., 1997; TAMM e PRELLIWITZ, 2001). Segundo Sigelman e Singleton (1986), as crianças de idade pré-escolar apresentam maior aceitação de colegas com corpos perfeitos do que de colegas com deficiências físicas. As crianças parecem reagir à percepção inicial, à aparência de normalidade ou não. Apesar disso, não parece haver grandes indícios de preconceito e atitudes negativas com relação às pessoas deficientes nessa faixa etária. Em crianças mais velhas, as reações parecem mais influenciadas pelas concepções dos pais e pelos valores culturais. As crianças passam a aprender quais as respostas e atitudes socialmente aceitas ou politicamente corretas com relação à deficiência. Assim, quando são acessadas informações verbais ou de base racional, é encontrado menos preconceito com o passar dos anos. Mas, observações e estudos que buscam evitar a possibilidade de o sujeito saber as respostas esperadas indicam que quando são acessados aspectos emocionais ou comportamentais, o preconceito aumenta com a idade. De acordo com os autores, estudos sociométricos mostram que crianças e adolescentes avaliam pessoas com deficiência mais negativamente que as outras, depositando-lhes menos créditos sociais.

Com relação à escolarização de crianças com deficiência, quanto à aceitação destas por parte das crianças sem deficiência e às possi-

bilidades de interações positivas, as pesquisas indicam resultados diversos. Algumas indicam uma visão negativa da escolarização do deficiente no ensino comum, em função de dificuldades que ele possa vir a apresentar, prejudicando, assim, seu próprio aprendizado, em função de problemas que possa vir a causar ao ambiente escolar, impedindo a rotina dos outros alunos. As pesquisas apontam ainda para a exclusão do aluno com deficiência pelos demais alunos e para concepções bastante negativas e equivocadas sobre ele (BATISTA e ENUMO, 2004; GLAT, 1995; MARQUES et al., 1997; MULDERIJ, 1996; RAY, 1985; ROBERTS et al., 1991; ROBERTS e ZUBRICK, 1993).

Alguns achados apontam para posicionamentos contraditórios entre as crianças com relação ao tema e para sentimentos ambivalentes (BUSSAB, 1997; MARQUES et al., 1997). A questão da inclusão é polêmica, pois algumas crianças parecem aceitá-la, porém parcialmente. As crianças também indicam uma falta de articulação entre o ensino regular e o ensino especial em seu cotidiano, como pode ser observado na pesquisa de Martins (1999).

Há ainda os estudos que indicam atitudes positivas e aceitação social do deficiente por crianças (LEE et al., 2003; TAMM e PRELLIWITZ, 2001; VAYER e RONCIN, 1989; YORK et al., 1992).

Apesar de os resultados ainda serem variados e até contraditórios, alguns apontando para atitudes e concepções negativas de crianças, com relação às pessoas com deficiência, e outros indicando concepções e atitudes positivas, a maioria dos estudos em diferentes partes do mundo indica que o contato com pessoas deficientes e o acesso a informações sobre o tema podem contribuir para a construção de concepções e atitudes mais favoráveis. Dessa forma, o aumento do contato em ambientes inclusivos produziria concepções e atitudes mais positivas e benefícios para todos os envolvidos (MAGIATI et al., 2002).

A maioria dos trabalhos ainda volta-se apenas para o levantamento e descrição das concepções e atitudes infantis, sendo os trabalhos de intervenção ainda escassos, especialmente

os sistematizados e disponíveis à população em geral, sobretudo no Brasil. Ainda mais raras são as investigações aprofundadas sobre os efeitos de programas informativos ou de mudanças de atitudes sobre o tema. Tendo em vista a evidente importância de intervenções acerca dessa temática junto a crianças, indicadas nas

conclusões de várias das pesquisas citadas anteriormente, entende-se como necessária a ampliação de pesquisas desta natureza, que produzam conhecimento científico sobre a realidade e subsidiem intervenções mais eficazes à construção de facilitadores ao processo de inclusão.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. **Cadernos de Psicologia**, Belo Horizonte, n. 1, p. 3-12, 1996.
- BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos Psicológicos**, Natal, v. 9, n.1, p. 101-111, jan./abr. 2004.
- BUSSAB, V. S. R. O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais na criança: considerações sobre a natureza dos fatores e dos processos envolvidos. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, n. 3, p. 19-26, 1997.
- COLEMAN, L. M. Stigma: an enigma demystified. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. (Orgs.). **The Dilemma of Difference: a multidisciplinary view of stigma**. New York: Plenum Press, 1986. p. 211-231.
- COLL, C.; MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 2, p. 265-280.
- DIAMOND, K.; KENSINGER, K. Vignettes from Sesame Street: preschooler's ideas about children with Down Syndrome and physical disability. **Early Education and Development**, v. 13, n. 4, p. 409-422, Oct. 2002.
- FERREIRA, S. L. **Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças**. São Paulo: Memnon, 1998.
- GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.
- KRAJEWSKI, J. J.; HYDE, M. S.; O'KEEFFE, M. K. Teen attitudes toward individuals with mental retardation from 1987 to 1998: impact of respondent gender and school variables. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, v. 37, n.1, p. 27-39, 2002 .
- LEE, S.; YOO, S.; BAK, S. Characteristics of friendship between children with and without mild disabilities. **Education and Training in Developmental Disabilities**, v. 38, n.2, p.157-166, Jun. 2003.
- LEWIS, A. **Children's Understanding of Disability**. London: Routledge, 1995.
- MAGIATI, I.; DOCKRELL, J. E.; LOGOTHETI, A. E. Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 23, p. 409-430, Sept. 2002.
- MARQUES, L. P.; MOREIRA, E. V.; MARIA, G. J.; PASSOS, N. S. A concepção infantil da deficiência. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 8-14, 1997.
- MARTINS, G. A. H. **A integração do deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do ciclo I do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.
- MULDERIJ, K. J. Research into the lifeworld of physically disabled children. **Child: Care, Health and Development**, v. 22, n. 5, p. 331-322, 1996.
- RAY, B. M. Measuring the social position of the mainstreamed handicapped child. **Exceptional Children**, New York, v. 52, n. 1, p. 57-62, 1985.

ROBERTS, C.; PRATT, C.; LEACH, D. Classroom and playground interaction of students with and without disabilities. **Exceptional Children**, New York, v. 57, n. 3, p. 212-224, 1991.

ROBERTS, C.; ZUBRICK, S. Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. **Exceptional Children**, New York, v. 59, n.3, p. 192-202, Dec./Jan. 1993.

SIGELMAN, C. K.; SINGLETON, C. Stigmatization in childhood: a survey of development trends and issues. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. (Orgs.). **The Dilemma of Difference**: a multidisciplinary view of stigma. New York: Plenum Press, 1986. p. 185-208.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TAMM, M.; PRELLWITZ, M. If I had a friend in a wheelchair: children's thoughts on disabilities. **Child: Care, Health and Development**, v. 27, n. 3, p. 223-240, 2001.

VAYER, P.; RONCIN, C. **A integração a criança deficiente na classe**. São Paulo: Manole, 1989.

VIEIRA, C. M. **Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão**: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

YORK, J. et al. Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. **Exceptional Children**, New York, v. 58, n. 3, p. 244-258, Dec./Jan. 1992.

*Recebido em 30.09.06*

*Aprovado em 23.01.07*

# DOCÊNCIA E INCLUSÃO: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva

Viviane Preichardt Duek \*

Maria Inês Naujorks \*\*

## RESUMO

O presente estudo, de cunho qualitativo, inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM/RS, buscou alcançar uma compreensão da experiência de ser professor na escola inclusiva. Participaram do estudo seis professoras de uma escola estadual de Santa Maria, RS, que trabalham com alunos com necessidades especiais no ensino fundamental. As informações, obtidas através de observações e entrevistas, foram analisadas à luz dos pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers, como o *self* e as atitudes facilitadoras do professor. As reflexões produzidas neste trabalho nos apontam que ser professor no cenário da escola inclusiva exige desprendimento e abertura existencial, no sentido de se aceitar e acolher o outro em sua diferença, possibilitando devires para a aprendizagem do aluno e do professor. A inclusão, para as professoras do estudo, representa um desafio devido, sobretudo, à ausência de formação em educação especial. Para elas, um espaço para compartilhar saberes e experiências é fundamental para o aprimoramento da sua prática. Nesse sentido, a escola assume lugar privilegiado de aprendizagem, uma vez que, com a inclusão, o professor é convidado, constantemente, à criação e re-invenção de suas ações e de si mesmo, num processo de (auto)formação.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar – Prática docente – Formação de professores

## ABSTRACT

### **EDUCATIONAL PRACTICE AND INCLUSION: wondering about the experience of being professor within the context of an inclusive school**

This qualitative research was realized at the graduate program in Education from the Federal University of Santa Maria, Brazil. We aimed to understand

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação e especialista em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - CE/UFSM. Especialista em Educação Infantil pela UNIFRA. Endereço para correspondência: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Av. Salgado Filho, s/n, Departamento de Educação, Sala 14, Campus Universitário, Lagoa Nova – 59078-970 Natal/RN. E-mail: vividuek@hotmail.com

\*\* Doutora em Psicologia Social - USP/SP. Professora do Departamento de Educação Especial, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação - CE/UFSM. Endereço para correspondência: Universidade Federal de Santa Maria, Centro De Educação, Av. Roraima, Campus Universitário, Camobi – 97105-900 Santa Maria/RS. E-mail: minau@terra.com.br

the experience of *being a professor* within the context of an inclusive school, investigating the ways professors of regular classes perceive the reality of working with students with special educational needs (SSEN). Data was collected using interviews and observations with six teachers of a public school at Santa Maria, RS, who work with SSEN. The analysis was based upon the Person Centered Approach, including its relevant factors such as Carl Rogers' concept of self. We conclude that being professor in an inclusive school requires an open-minded's profile, in order to accept and to receive the other with its difference, making possible learning opportunities for both, student and professor. For the teachers involved in this study, inclusion constitutes a great challenge to be surpassed, and the relationship with SSEN can change their way of perceiving and is related to the phenomenon of deficiency in the context of the inclusive school, where professors are invited to create and re-invent their actions and themselves.

**Keywords:** Scholar inclusion – Educational practice – Teacher's vocational formation

## 1. Introdução

A inclusão, enquanto princípio educacional, volta-se para a construção de um projeto de ensino-aprendizagem norteado pelo respeito e a valorização das diferenças, visando oferecer a todos os alunos, não obstante suas peculiaridades, a oportunidade de construir o conhecimento no cerne da escola comum.

Nessa direção, a inclusão desafia o professor, que precisa educar alunos fundamentalmente diferentes num mesmo espaço, qual seja, a escola regular. Isso vem exigindo que o docente seja capaz de atuar em ambientes diversos e com uma população cuja característica maior é a heterogeneidade.

Apesar dos avanços percebidos em relação ao processo inclusivo, este ainda não representa um consenso, suscitando reações e posicionamentos diversos e, por vezes, contraditórios, que evidenciam a dificuldade – histórica, diga-se de passagem – da escola e dos professores em compreender e lidar com o que é diferente, estranho aos padrões estabelecidos como “normais”.

A complexidade gerada pela realidade inclusiva confronta o docente com situações, cuja formação inicial não lhe deu condições de atender. Com isso vigora o discurso, entre uma

parcela dos professores, de que não são capazes de trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais, pois não foram preparados durante o seu percurso acadêmico.

Diante desse cenário, passamos a nos indagar acerca de como professores do ensino regular, sem formação na área da educação especial, que não optaram por trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, vêm lidando com essa realidade. A fim de responder tal questionamento, realizamos um estudo com o propósito de compreender a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva, investigando o modo como percebem e vivenciam essa realidade.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, circunscrita a uma escola da rede pública estadual de Santa Maria, RS, reconhecida pelo seu pioneirismo no trabalho com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes regulares. Colaboraram com a pesquisa seis professoras de séries iniciais do ensino fundamental, as quais foram escolhidas com base nos seguintes critérios: (a) não possuir formação em educação especial; (b) estar trabalhando com alunos com necessidades educacionais especiais no momento da realização da pesquisa; (c) desejar de participar do estu-



do, caracterizando, assim, a sua livre adesão ao trabalho.

As informações foram compiladas por meio de observações e entrevistas semi-estruturadas. Na perspectiva de Lüdke e André (1986), a observação permite que o pesquisador estabeleça contato íntimo com o universo pesquisado e uma maior aproximação da “perspectiva dos sujeitos”, bem como dos significados que atribuem à realidade que os cerca e às próprias ações. Nesse sentido, as observações realizadas contribuíram para o estreitamento dos vínculos entre as pesquisadoras e as professoras participantes, traduzindo-se numa postura de confiança e envolvimento com a pesquisa.

Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que, segundo Minayo (2002), representam um instrumento que tem o propósito de “dar voz” ao entrevistado, no sentido de conhecer o que ele tem a dizer acerca da temática evidenciada. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2005, com datas e horários definidos, mediante a disponibilidade das professoras. As entrevistas foram divididas em tópicos, e a cada encontro foi entregue uma cópia do roteiro para que cada professora pudesse visualizar previamente as questões, dando maior fluidez à sua fala. O conteúdo foi gravado em áudio e transcrito na sua totalidade.

A análise versou sobre temas que, no nosso entender, perfazem a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. Os dados coletados foram analisados à luz dos pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), de Carl Rogers, com destaque para o constructo do *self* e as atitudes facilitadoras do professor.

Nosso intuito, com a tessitura do presente texto, é o de compartilhar parte dos achados de nossa pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), visando contribuir para o repensar do processo inclusivo, além de mostrar possibilidades para a instrumentalização do saber-fazer docente.

## 2. Abordagem Centrada na Pessoa: algumas notas teóricas

A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), de cunho fenomenológico-existencial, tem seus aportes teóricos ancorados na Terapia Centrada no Paciente, mais especificamente na teoria de personalidade de Carl Rogers (1902-1987). Vale ressaltar que a construção de tal abordagem guarda relação com sua experiência clínica, haja vista que Rogers formulou muitas de suas hipóteses a partir da escuta de gravações das entrevistas realizadas com seus clientes, preocupando-se, essencialmente, com o processo de transformação da personalidade, com ênfase, portanto, sobre a dimensão processual do ser humano.

O *self* ou autoconceito ocupa lugar central na teoria de personalidade de Carl Rogers. O *self*, segundo a perspectiva rogeriana, tem papel fundamental na dinâmica do comportamento humano: “a idéia do eu aparece, pois, como um mecanismo regulador do comportamento” (ROGERS & KINGET, 1975, p. 167).

De acordo com Dutra (2000), essa abordagem prioriza o vivido, a experiência subjetiva do indivíduo, ou seja, o mundo interno da experiência, onde cada pessoa percebe o meio de acordo com o seu mundo interno, seus sentimentos, emoções e experiências, ou seja, de acordo com as percepções que ela tem do seu estar-no-mundo.

Rogers (1975, p. 468) afirma que: “o organismo reage ao campo perceptivo tal como este é experimentado e apreendido. Este campo é, para o indivíduo, a realidade”. Para ele, cada percepção é uma hipótese sobre o mundo circundante. Dependendo de tal hipótese ser confirmada ou refutada pela experiência, a forma como o indivíduo reage ao campo perceptivo poderá modificar-se. Pensar-se-ia, então, que a percepção que cada um tem das suas características, dos seus afetos, humores, relações e valores, traduzida pelos termos “autoconceito” ou “*self*”, tem forte influência sobre a conduta do indivíduo. Em outras palavras, significa dizer que a maneira como o sujeito se comporta se dá pelo modo como vê/percebe as situações.

Tais idéias, quando pensadas no contexto deste estudo, nos levam a inferir que, embora os professores desenvolvam sua prática pedagógica em condições ambientais e materiais semelhantes, a experiência de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular é considerada conforme as percepções de cada um, traduzidas no modo como esses professores a vivenciam e como se comportam nesse contexto.

A Abordagem Centrada na Pessoa parte da premissa de que o homem possui uma *tendência auto-realizadora* ou *atualizante* para o crescimento, a qual pode ser compreendida como a capacidade interna que todo indivíduo possui de realização, impelindo o organismo no sentido da unidade e da autonomia. Nas palavras de Rogers e Kinget (1975, p. 159), esse pressuposto obedece à seguinte proposição: “todo organismo é movido por uma tendência inerente para desenvolver todas as suas potencialidades e para desenvolvê-las de maneira a favorecer sua conservação e seu enriquecimento”.

Esse movimento natural do organismo é possibilitado pelo *self*, ou seja, pelo conceito que cada um tem de si mesmo, entendido como aquele que impulsiona o ser para o crescimento e atualização de suas potencialidades. Rogers e Kinget (1975, p. 167) explicitam que o *self* é “o critério que ajuda o organismo a selecionar experiências: os elementos da experiência que concordam com a imagem do eu tornam-se disponíveis à consciência, enquanto que os que não concordam com essa imagem são interceptados”.

O *self*, tal como apreendido na teoria rogeriana, refere-se ao conjunto de percepções ou imagens relativas ao “eu”. Seu desenvolvimento é de natureza relacional, isto é, envolve as relações do sujeito consigo mesmo, com os outros que lhe são significativos e com o mundo circundante, sendo, portanto, um constructo passível de mudanças à medida que o homem avança pela vida e se depara com novas situações (ROGERS; KINGET, 1975).

Ao longo de sua existência, no entanto, a fim de preservar a própria estima, o sujeito, motivado por essa necessidade básica de conservação do conceito de si mesmo, assimila

valores alheios como se fossem seus, os quais, por sua vez, vão formando parte do seu campo perceptual. Isso pode gerar uma certa “distorção” entre os sentimentos e sua devida representação, resultando na alienação em relação à experiência vivida, chegando a comprometer, inclusive, a tendência à atualização. A isso Rogers denominou de *incongruência* que, segundo Rezola (1975), ocorre mediante a instalação de um conflito psíquico em virtude da discrepância entre o que acontece em termos orgânicos e as percepções conscientes de si mesmo.

A incongruência ou *inautenticidade* é tida como o estado em que o sujeito não consegue estar em sintonia com os próprios afetos, nem expressá-los de modo adequado, ou seja, é a representação insatisfatória ou a negação do que se pensa ou se sente realmente, comprometendo a tendência atualizante (DUTRA, 2000).

A Terapia Centrada no Cliente, dessa forma, intenta colocar o homem em contato com sua experiência orgânica (funcionamento do corpo e mente de forma indissociável), em sintonia com suas percepções/imagens sobre o próprio eu. Para tanto, Rogers (1961) enfatiza a necessidade de se criar um ambiente favorável, uma atmosfera em que o cliente se sinta seguro e acolhido pelo terapeuta, a fim de que consiga apreender os significados de suas experiências. O autor acredita que a criação de um ambiente com tais condições está atrelada a algumas atitudes facilitadoras por parte da pessoa do terapeuta, quais sejam: a *congruência do terapeuta*, a *aceitação positiva incondicional do terapeuta* pela pessoa do cliente, e a *compreensão empática do terapeuta* para com o outro.

Criada no contexto da clínica, essa abordagem veio, mais tarde, influenciar outras áreas do conhecimento, dentre elas a educação. As atitudes facilitadoras referentes ao terapeuta são consideradas, também, como qualidades fundamentais do professor, cujo papel passa a ser o de facilitador da aprendizagem.

Vista por esse ângulo, a criação de um ambiente favorável está atrelada a três atitudes

que Rogers (1961, 1971) considera essenciais ao professor (facilitador), quais sejam: a *congruência*, pois, para que o ensino resulte eficiente, o professor precisa atuar de maneira unificada e integrada, sendo autêntico em sua vivência junto ao aluno; a *aceitação positiva incondicional do professor* em relação ao educando, que consiste numa postura de aceitação irrestrita e de respeito à pessoa do aluno, no sentido de acolher sua alteridade, respeitando-o em sua singularidade; e a *compreensão empática do professor* para com o aluno, a fim de captar seu mundo “*como se*” fosse o seu próprio mundo.

Compreende-se, assim, que essa abordagem está centrada na pessoa, tanto do professor quando do aluno, e ao fazê-lo, Rogers lança uma nova possibilidade de se pensar o saber-fazer pedagógico, uma vez que se volta para o relacionamento professor-aluno em detrimento da aplicação de técnicas. Rogers (1961) argumenta, aqui, que a eficácia do processo educacional reside na aprendizagem resultante desse encontro entre pessoas, sem se restringir à capacidade intelectual do professor.

Nesse entorno, compreendemos que Rogers atribuiu papel importante aos sentimentos e à experiência como fator de crescimento pessoal (auto-realização). Enquanto a experiência pode ser compreendida como sinônimo de vivência e de sentimento corporalmente sentido, o termo sentimento serve para designar “a significação pessoal da experiência com um acento afetivo ou emocional” (ROGERS; KINGET, 1975, p. 162), abrangendo, ao mesmo tempo, a experiência afetiva e a significação cognitiva para o indivíduo, tal como é experimentada no contexto vivido, isto é, no momento em que ocorre.

Rezola (1975) nos lembra que a teoria rogeriana concebe a adaptação psicológica em termos de uma congruência ou coerência entre o organismo e o *self*. Nesse sentido, entende-se que a congruência representa uma espécie de ajuste interior entre o conceito que a pessoa tem de si mesma e a sua experiência, isto é, o indivíduo está familiarizado com todos os sentimentos e experiências que estão em contínua mudança.

O pensamento de Rogers sofreu algumas atualizações, tais como aquelas propostas por Eugene Gendlin, ao introduzir o termo *experiencing*<sup>1</sup>. As contribuições de Gendlin auxiliaram na consolidação de alguns pressupostos introduzidos por Rogers, ao mesmo tempo em que o levaram a revisar e reformular outros, como o próprio conceito de autenticidade ou congruência, concebido não mais como uma equação entre o organismo e a consciência, mas como um modo de experimentar a si mesmo num dado instante (DUTRA, 2000).

Para Gendlin, a autenticidade representa a abertura ao mundo, a abertura às experiências, ao vivido, e não mais a simbolização de processos conscientes. É um modo de viver a realidade de maneira plena e imediata, tal como ela flui no momento, possibilitando que os valores da pessoa procedam de seu organismo, sem que isso implique uma renúncia dos valores e significados sociais (REZOLA, 1975). Sob essa perspectiva, estar em congruência pressupõe uma abertura ao fluxo de experiências, e não mais a simples concordância entre experiência e consciência.

Nesse contexto, Dutra (2000) nos lembra que o conceito de *self* foi revisto pelo próprio Rogers, a partir das influências do pensamento de Eugene Gendlin. Tal revisão denota que o conceito de *self* deixa de ser uma mera percepção de si, e passa a priorizar a dimensão subjetiva, ao mesmo tempo em que parece contemplar o estar no mundo do indivíduo.

Assim sendo, podemos afirmar que, longe de ser uma estrutura rígida e imutável, o *self* é uma entidade passível de novas configurações mediante as experiências com as quais o sujeito /vai se deparando ao longo de sua existência. Conforme postula Rogers, a conduta do indivíduo se encontra ancorada num processo perceptivo mutável na relação com o mundo. Desse modo, ao ocorrerem mudanças no campo perceptual ou fenomenal, o comportamento

<sup>1</sup> Rogers & Rosemberg (1977) comentam que Gendlin utiliza o termo *experienciação* para se referir a um fluxo vivencial ao qual o indivíduo pode se voltar repetidas vezes, usando-o como ponto de referência para descobrir o significado de sua existência.

tende a sofrer alterações, revelando a crença no devir humano e a possibilidade do homem ressignificar a própria experiência.

### 3. A experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva: tecendo compreensões

A coleta dos dados, realizada por meio de observações e entrevistas semi-estruturadas, almejava uma aproximação do modo como a experiência de ser professor na escola inclusiva foi “captada” pelas participantes da pesquisa, bem como suas maneiras de sentir, pensar e (re)agir frente a essa realidade.

O tratamento dos dados consistiu na sua transcrição e leitura exaustiva, resultando em temáticas de análise que, no nosso entender, melhor traduzem a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva, e que são: 1) Percepções acerca da inclusão escolar; 2) Percepções sobre o aluno com necessidades educacionais especiais; 3) Sentimentos que emergem da prática inclusiva; 4) Necessidade de uma equipe de trabalho mais integrada; e 5) Percepções acerca da formação docente.

A primeira temática, **percepções acerca da inclusão escolar**, contempla o olhar das professoras sobre o processo inclusivo na escola em que atuam, evidenciando maneiras distintas de se relacionar com o fenômeno da deficiência/diferença no cotidiano escolar, bem como o vínculo que estabelecem com o seu trabalho.

Algumas falas revelam um modo de ser professora no cenário da escola inclusiva que condiz com a sensação de que a inclusão é algo imposto, sem margem para escolhas ou discussões a respeito dessa realidade. As professoras, assim, ficam “presas” entre o “ter” e o “querer” fazer, entre o que gostariam de fazer e o que conseguem realizar na prática, acarretando um sistema de desvínculos com o seu trabalho em que vão, aos poucos, alienando-se da sua experiência vivida.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao sentido de inclusão enquanto sinônimo de

socialização. Ao terem na socialização o aspecto sobressalente da inclusão, essas professoras deixam transparecer que elementos de ordem cognitiva estão sendo deixados à margem, o que encerra o conceito de que os alunos são tidos como incapazes de aprender em razão da sua deficiência. Isso sugere um quadro em que a inclusão encontra-se divorciada de aspectos oriundos da organização escolar, a qual se mantém exonerada de mudanças, a fim de receber e atender todos os alunos em sua singularidade.

Compreende-se, portanto, que a inclusão faz alusão à capacidade da escola de rever sua estrutura organizacional como um todo, de modo a atender as necessidades de cada um dos seus alunos, engendrando estratégias em favor da sua formação integral. Uma escola inclusiva demanda tempo e comprometimento de todos os envolvidos nesse processo, além de profissionais abertos e dispostos a assumir o seu papel de agentes transformadores da realidade.

Por meio dessa temática, entendemos que a inclusão traz à tona inúmeros desafios para o professor, mobilizando elementos diferentes e, por vezes, contraditórios num mesmo indivíduo. Sob esse prisma, pensar-se-ia que a noção de deficiência é decorrente de uma forma de conceber e perceber o outro, fruto de uma elaboração psicossocial. Isto é, as imagens da deficiência e da inclusão estão ligadas a conteúdos oriundos de nosso mundo interno, perpassados por códigos e normas sócio-culturais, o que se traduz numa forma de ver e atribuir significado à realidade.

Em outras palavras, pensar-se-ia que as atitudes e os comportamentos dos professores frente à inclusão refletem concepções de escola e de educação que irão definir formas de ação e interação, bem como potencialidades e limitações dos educandos.

Entendemos, assim, que essas professoras não se opõem à inclusão escolar, apenas não se sentem parte ativa desse processo, donde compreendemos que ainda existem várias questões pendentes, uma vez que a vigência de leis que preconizam a inclusão não é capaz de garantir a efetivação desse projeto, pois a legislação não

conduz, necessariamente, a uma nova construção subjetiva acerca desse paradigma.

A segunda temática refere-se às **percepções sobre o aluno com necessidades educacionais especiais**, abordando a imagem e os sentidos que essas professoras atribuem à presença deste educando em sala de aula. O conteúdo das entrevistas elucida que, no universo escolar, a diferença tende a se apresentar como uma incógnita, sobretudo em se tratando do outro deficiente que, por suas dificuldades de aprendizagem, destitui a imagem do que viria a ser um “bom aluno” ou um “aluno regular”.

Logo, visões diversas sobre o fenômeno da deficiência parecem se sobrepor no imaginário das professoras participantes do estudo, delineando um quadro de pouca clareza conceitual por parte delas, traduzido na dificuldade em identificar quem é o aluno com necessidades educacionais especiais, que necessidades são essas, se elas existem ou não, e em que casos o atendimento especializado se faz pertinente.

A imagem de que o aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que apresenta “problemas” ou “dificuldades” de aprendizagem vem atrelada aos aspectos clínico-patológicos que envolvem o fenômeno da deficiência, ainda muito presentes no discurso dessas professoras e que constituem uma visão das dificuldades de aprendizagem como algo inerente ao aluno, subestimando as condições do meio ao qual estão circunscritas.

Percebemos, com essas falas, que para além dos conteúdos e recursos metodológicos o encontro pedagógico abrange elementos atitudinais e comportamentais dos professores, os quais são transpostos para a relação pedagógica. Segundo Coll, Marchesi e Palacios (1995, p. 20): “os professores que valorizam, sobretudo, o desenvolvimento dos conhecimentos e os progressos acadêmicos têm mais dificuldades em aceitar os alunos que não vão progredir com um ritmo normal nesta dimensão”.

O olhar do professor é que guiará o desenvolvimento da criança incluída, e quanto maior a rigidez de suas expectativas e a tendência de querer enquadrar esse aluno em padrões pré-

existentes, maior a probabilidade de tal comportamento repercutir de maneira negativa sobre os ritmos de aprendizagem. Em outras palavras, a rigidez nas expectativas acarreta dificuldades quanto ao cambiamento de certas concepções e práticas em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, ficando ele impedido de avançar na sua aprendizagem, e assumir, de fato, o seu lugar de aluno.

Sobre isso Mantoan (2003a, p. 76) destaca que “a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado”. Acredita-se, portanto, que a inclusão tem a ver com a postura que o professor assume frente ao que lhe é estranho, desconhecido. No caso da deficiência, isso irá depender de como o educador percebe a diferença do outro.

Sob esse viés, algumas professoras buscam traçar uma divisão entre o que é “patológico” e o que é “normal”. A diferença, estabelecida com base num padrão de referência, faz com que as palavras “igual” e “diferente” surjam carregadas de sentido, cuja ênfase maior parece recair sobre a necessidade de determinar o rol dos “escolarizáveis” e dos “não escolarizáveis”, isto é, dos que conseguem e dos que não conseguem aprender.

Nesse ínterim, o diagnóstico, apontado como fundamental para que se possam traçar estratégias de ensino com fins de que o aluno “aprenda”, pode servir, ainda, para avaliar e reiterar as antecipações docentes em relação às condições de aprendizagem desse aluno. Em outras palavras, o diagnóstico – ou a falta de – pode estar contribuindo para situar o lugar ocupado pelo educando no contexto da classe regular, equivalendo, não obstante, a um “não lugar”.

Em contraposição a essa imagem de incapacidade e impossibilidade, imputada ao aluno com necessidades educacionais especiais, forma-se outra, em que o educando é tido como símbolo de lição de vida e exemplo de força e humanidade. Sob essa ótica, vimos que, a partir da estranheza gerada no encontro com a diferença, essas professoras têm conseguido aden-

trar num movimento de busca que envolve a (auto)descoberta, de si e do outro, como seres inacabados e incompletos, com limitações e possibilidades.

A convivência vem representando a possibilidade de uma compreensão maior sobre a realidade e as necessidades dos alunos. A experiência de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais parece estar contribuindo para que o professor reveja seus conceitos e posturas, auxiliando na formação de atitudes positivas, de reconhecimento e valorização das diferenças, bem como na ressignificação da própria experiência de co-existência.

O desafio de ensinar todos os alunos na escola, que se quer inclusiva, exige o compromisso com indagações, a fim de que o ideal de turmas homogêneas possa ser revisto, dando lugar a uma nova postura, de aceitação e de abertura ao outro como ser incompleto, dotado de sentimentos e potencialidades, o que pode servir de elemento facilitador da sua aprendizagem.

Os **sentimentos que emergem da prática inclusiva**, retratados na terceira temática, evidenciam que a inclusão mobiliza elementos diversos numa mesma pessoa, não representando um consenso entre as professoras do estudo, que se questionam sobre a validade desse processo e os rumos da educação das pessoas com deficiência, pois estão incertas e inseguras de que é possível ensinar *TODOS* num contexto que, por longa data, esteve destinado só para *ALGUNS*.

Ao relatarem a sua experiência, esta surge perpassada por sentimentos ambíguos, em que o paradoxo satisfação-frustração desponta como sinalizador da angústia do professor que, ao se deparar com o “não aprender” do aluno com deficiência, conflita com o seu saber-fazer, que pode ser pensado, ainda, como da ordem do “não saber o que fazer”. Logo, entende-se que a inclusão destitui o “chão de certezas” do professor, que ao se deparar com o incerto e o insólito, vê-se diante do vazio de “não saber lidar com aquilo que está acontecendo”, angustiando-se.

Com a proposta inclusiva, o sentimento de impotência é renovado no professor que, ao deparar-se com o seu “não saber”, anseia por “receitas”, por uma “solução definitiva” que venha dirimir seu mal-estar. Esse movimento pode estar sendo motivado pela necessidade do professor de manter sua estrutura de *self*, o que poderá se desdobrar na perpetuação de práticas cristalizadas que se constituem em verdadeiras barreiras para a construção de uma escola inclusiva. Segundo Mantoan (2003b), face à angústia e ao mal-estar, muitos professores ficam paralisados, impedidos de ver e reconhecer as diferenças e a riqueza que essas trazem para o desenvolvimento de todos.

A sensação de “não saber o que esperar” ou “não poder contar” com a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais e, até mesmo, de não estar sendo útil, de não estar contribuindo para o seu desenvolvimento surgem como desdobramentos da angústia dessas professoras. De acordo com Carvalho (2004a), o receio de muitos professores em trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais pode ser interpretado como má-vontade, medo, pouca colaboração ou, ainda, como a tradução do desejo de contribuir para o sucesso na aprendizagem do aluno, para o qual se sentem desqualificados e, segundo seu autoconceito, incapazes.

Um aspecto emergente nas falas é quanto à proximidade com o aluno com necessidades educacionais especiais, que leva o professor a questionar ele mesmo, o seu “jeito de ser”, a repensar sua postura profissional e (re)examinar sua própria vida. Sob esse viés, a angústia pode representar o “motor” para um movimento reflexivo, oportunizando um “vir a ser” gerador de novas concepções e atitudes em relação à pessoa com deficiência, contribuindo para uma maior eficácia e autenticidade da ação docente.

A imagem de um aluno “perfeito”, “ideal”, fruto da formação proporcionada por essas profissionais, também contribui para o aumento da angústia e do mal-estar sentidos no momento em que se deparam com o aluno com deficiência, o que se traduz na “fissura” de um ideal de professor que “tudo sabe” e “tudo pode”. Nes-

se sentido, reconhecer os próprios limites surge como um fator importante para a inclusão, a fim de que o professor consiga estabelecer um distanciamento útil à reflexão e apropriação da experiência, promovendo a abertura ao outro “diferente”.

As professoras descrevem que o estar junto desse educando, ao mesmo tempo em que surge como algo difícil, contribui para a construção do seu saber-fazer, para o amadurecimento e desenvolvimento profissional. Desse contato parece resultar um movimento no qual essas professoras vão descobrindo maneiras de lidar com a realidade inclusiva, em que elas articulam estratégias de enfrentamento para os problemas que emergem do cotidiano junto ao educando com deficiência, revendo, assim, sua prática, tanto do ponto de vista teórico-metodológico como das relações interpessoais.

O fato de não conseguirem atingir os objetivos aos quais se propuseram de antemão surge como a principal fonte de frustração e insatisfação para essas professoras, conferindo-lhes um sentimento de impotência e incapacidade que dificulta a vinculação com a sua atividade profissional.

Contudo, tais sentimentos parecem ser resignificados na medida em que visualizam os resultados do seu trabalho e os progressos no desenvolvimento do aluno, traduzidos na crença de que a inclusão, apesar de difícil, é possível. Diante disso, a angústia se constitui no combustível que move essas profissionais rumo à criação de estratégias de enfrentamento para os problemas pedagógicos que se apresentam no cotidiano escolar. Pouco a pouco, a impotência, que antes representava sinônimo de paralisia, cede lugar a um trabalho de construção de estratégias contribuintes da aprendizagem do educando.

Nos reportamos a Müller e Glat (1999) ao enfatizarem que a maior riqueza do trabalho junto ao aluno com deficiência é, justamente, a necessidade de aprendermos a conviver com sentimentos conflitantes. “Assim, se por um lado vivenciamos, freqüentemente, decepções e fracassos (diga-se de passagem, geralmente causados por nossas expectativas irreais), por outro,

estamos constantemente sendo impulsionados a superar nossos próprios limites” (p. 32).

Pelo aqui exposto, vimos que a angústia, ao invés de um efeito paralisante, tem representado, para a maior parte dessas professoras, um combustível que as têm impulsionado para novas formas de ser e agir, propiciando uma maior abertura à experiência e abrindo caminhos para o conhecimento delas próprias, ao tomar consciência de suas potencialidades e de seus limites.

Um aspecto apontado de maneira unânime pelas docentes do estudo diz respeito à **necessidade de uma equipe de trabalho mais integrada**, tida como condição essencial para que o atendimento dispensado ao aluno com necessidades educacionais especiais seja de melhor qualidade. Para esse grupo de professoras, a inclusão tem configurado um desafio, sobretudo pelo fato delas não possuírem formação na área da educação especial, o que demanda, não raro, um saber que elas julgam não possuir, pois agregado a um perfil profissional de vocação e altruísmo que supõem próprio de educadoras especiais.

Isso as têm levado a recorrer ao profissional especialista na crença de que ele antecipará as questões do seu trabalho junto ao aluno com necessidades educacionais especiais. Citam, também, que o número expressivo de alunos nas classes regulares e o fato de terem deficiências diversas numa mesma sala de aula são impeditivos de um atendimento mais individualizado, o que, crêem, seria facilitado se houvesse um maior contato com as educadoras especiais da escola.

O fato dos professores sentirem-se “abandonados”, e sem um espaço-tempo para dar vazão aos seus sentimentos e questionamentos sobre a inclusão, vem acarretando sentimentos de incapacidade e despreparo ao trabalharem com o aluno com necessidades educacionais especiais. Isso sugere a importância de um trabalho colaborativo, por meio de dispositivos de acompanhamento do professorado.

Tais considerações vão ao encontro daquilo que Rogers (1971) postula como essencial aos que têm, como meta, a aprendizagem. Segundo

o autor, as pessoas que desejarem aprender terão que “sentar juntas”, terão que se reunir, se encontrar. Pensar-se-ia que, no concernente à realidade inclusiva, essa prerrogativa faz-se legítima no momento em que concebemos que a inclusão requer um trabalho conjunto e integrado entre todos os envolvidos nesse processo.

Uma ressalva a ser feita é que a incapacidade carece ser pensada como uma suposta característica, em que essas professoras encerram uma condição de paralisia e estagnação que as mantém imobilizadas, e sucumbindo, por vezes, a um saber que julgam não possuir.

Voltemo-nos, aqui, ao paradoxo que se instala. Ainda que o discurso em prol de uma maior integração e colaboração entre a equipe de trabalho encontre sua legitimidade em meio ao mote inclusivo, convém mencionar que, elementos circunscritos ao percurso histórico da educação especial, têm amargado a construção do ideário inclusivo, pois nutridos, fundamentalmente, pela emissão de laudos ou pareceres, que segundo os professores, cabe a um “especialista” fornecer-lhes.

Logo, o professor, sob a presença de uma dada peculiaridade tida, antes de tudo, como destoante do que acredita poder estar em sala de aula, dirige-se ao profissional “especialista”, nesse caso a educadora especial, com vistas a obter as respostas pelas quais tanto anseia, na crença de que, a partir delas, far-se-á possível a tão preconizada inclusão. Essa visão é reforçada por Mantoan (2003a, p. 28), quando diz que: “estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os ‘especializados’ e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações”.

Em face de tal conjectura, nos parece certo que incluir exige que o professor, além da condição de quem ensina, se ponha no lugar de quem aprende. Para Rogers (1971), a aprendizagem que realmente importa é aquela tida como significativa. Essa, por sua vez, é auto-iniciada e envolve o sujeito como um todo, afetiva e cognitivamente. Dela resultam mudanças nas atitudes e comportamentos do indivíduo, extrapolando, assim, a mera fixação de um determinado saber.

Esse autor entende que toda aprendizagem que nos obrigue a rever a nossa estrutura de “eu” surge como ameaçadora: “a aprendizagem que envolve mudanças na organização de cada um na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar reações” (ROGERS, 1971, p. 155). Pensar-se-ia, no contexto dessa pesquisa, que será tão ou mais difícil, senão impossível, avançar na trilha da inclusão quão maiores e mais fixadas as barreiras que impedem o professor de adentrar um movimento crítico-reflexivo que o mantém nesse lugar estéril, antes talvez, um “não lugar”.

Dáí inferirmos a necessidade dos professores do ensino regular não estarem sozinhos no trabalho com a inclusão, fazendo-se urgente, ao nosso ver, a criação e a manutenção de um espaço onde possam entrar em contato com os colegas da equipe de trabalho, dentre eles, as educadoras especiais. Um espaço onde possam dar vazão aos seus sentimentos e possam falar das suas angústias e inquietações em relação ao processo inclusivo, compartilhando e significando a sua experiência, sem que isso implique no apaziguamento da dúvida, às expensas de supostas “receitas” para os problemas impostos pela prática.

Ligada às temáticas anteriores, nos debruçamos agora sobre a que aborda as **percepções acerca da formação docente**, por meio da avaliação feita pelas participantes do estudo quanto às suas repercussões, no seu cotidiano de trabalho junto ao aluno com necessidades educacionais especiais. As professoras, ao avaliarem essa dimensão, traçam apontamentos referentes às lacunas presentes na sua formação inicial e sugerem avanços no tocante à formação continuada ou em serviço.

Ao relatarem sua experiência as professoras referem-se à formação recebida em seus cursos de licenciatura como insuficiente e repleta de lacunas, sobretudo no que concerne à inclusão escolar. A queixa maior destina-se à ausência de um currículo que contemple questões referentes à educação especial e às tipologias da deficiência. Elas deixam transparecer, em suas falas, a idéia de que estar preparado para trabalhar com esses alunos é uma condi-



ção alcançada a partir de uma formação profissional, que, vinda de “fonte externa”, lhes dará condições e autonomia de atuação.

Arriscamo-nos a supor, nesse sentido, que mesmo que a formação inicial destinada aos professores pudesse ser “completa”, ainda assim produziria “respostas” parciais para os problemas pedagógicos, visto ser a docência uma atividade feita às expensas do inusitado e do efêmero, não cabendo, portanto, a instauração de receitas ou modelos pedagógicos prévios.

Na vertente desse pensamento, uma das professoras aponta que não basta ao professor que trabalha com a inclusão uma formação “conteudista”, um título apenas, e enfatiza a necessidade de um compromisso ético-político desse profissional, o que extrapola a formação “especializada”.

A formação de professores poderia ser pensada como uma questão de natureza complexa, pois não versa apenas sobre a construção de habilidades e competências profissionais, reque-rendo, ainda, o seu deslocamento para outros formatos em que prevaleça o gosto pelo novo e o direito de “não saber”, enquanto elemento basilar do poder criador.

Nesse ínterim, surge a formação contínua ou em serviço, cuja efetivação esbarra, principalmente, nas questões da ordem estrutural e organizacional da escola. Nesse sentido, nos reportarmos a Rogers (1971) quando diz que as pessoas, para aprenderem, terão que “sentar juntas”, terão que se encontrar, compartilhando experiências. Nessa perspectiva, o autor defende que não caberiam mais exames, notas e créditos. Abolir-se-iam os diplomas, dados como títulos de competência, contraponto, segundo ele, de uma aprendizagem crescente e continuada.

Convém refletirmos, portanto, sobre a necessidade da criação de um “espaço de escuta”, enquanto momento de circulação da palavra, à medida que os professores, ao expressarem seus sentimentos, consigam ouvir a própria voz, significando a sua experiência. Este lugar, ao nosso ver, pode representar uma estratégia de formação continuada ou em serviço para esses professores.

Além disso, é imprescindível que haja o reconhecimento de um “não-saber absoluto” como forma de tornar o aprendizado contínuo e dar sentido ao trabalho desenvolvido. É preciso pensar nesse espaço-tempo também como um recurso que possibilite atenuar a angústia que perpassa o cotidiano de trabalho junto ao educando com necessidades educacionais especiais, constituindo-se, ainda, em elemento indispensável para a resignificação e desenvolvimento de um saber-fazer pedagógico mais comprometido e eficaz.

Pensar a formação de professores para atuarem com a diversidade é um fato que, à revelia dos alunos em questão, demanda uma mudança de postura dos professores. Nesse contexto, a formação deixa de representar a possibilidade de atualização ou reciclagem de saberes e conhecimentos pedagógicos, para se transformar num movimento de criação de espaços onde as pessoas possam vir a aprender a conviver com a mudança e a incerteza. Colocar-se no lugar de quem aprende ao ensinar nos parece fundamental para aqueles que têm em suas mãos o desafio de incluir alunos antes excluídos do âmbito da escola.

Nesse sentido Rogers (1971) pontua que:

O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo, antes de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno (ROGERS, 1971, p. 105).

Para tanto, é necessário que haja uma reflexão da prática inclusiva, a fim de que o professor seja capaz de assumir um compromisso ético-político com as demandas emergentes do contexto profissional, em que seu saber-fazer seja sinônimo de resignificação, em detrimento de práticas cristalizadas, fundamentadas no mero “achismo” ou em especulações empíricas.

## 5. (Re)dizendo da experiência... buscando formas para encerrar

Percebemos, com esta pesquisa, que embora elementos comuns perpassem a experiência das professoras colaboradoras, a maneira como a realidade inclusiva foi “captada” por elas decorre de um quadro de referência interna, assumindo um significado particular para cada uma das professoras, o qual irá orientar os seus modos de ser no mundo.

As reflexões produzidas neste trabalho anunciam que ser professor no cenário da escola inclusiva exige desprendimento e abertura existencial, no sentido de aceitar e acolher o outro (aluno) em sua diferença. Implica, também, em ter que lidar com situações diversas, em que o contato com o aluno com deficiência se traduz numa intensa mobilização do professor que parece vir acompanhada do sentido de aprendizagem. Isso denota uma realidade na qual o professor é convidado, constantemente, à criação e re-invenção de suas ações e de si mesmo, num movimento de busca por estratégias que venham oportunizar devires na aprendizagem do educando.

É importante salientar que a discussão acerca dos sentidos de ser professor junto ao educando com necessidades educacionais especiais nos remete às condições “concretas” dessa profissão, como a falta de recursos humanos e materiais, e de questões salariais, que podem impedir a formação profissional. Tais condições influenciam a constituição do *self* do indivíduo, podendo comprometer a sua tendência à atualização.

Estas questões são de fundamental importância para a reflexão sobre a formação de professores, entendida aqui como sinônimo de aprendizagem, de vir a ser. Com a inclusão, tornou-se condição essencial que o professor assumisse o lugar de aprendiz. Mas esse processo, em que a aprendizagem se faz urgente e necessária, pode estar se tornando algo doloroso para o professor, que sente uma espécie de desconforto em aprender.

Em outras palavras, os dados dessa pesquisa apontam para o fato de que essas docentes,

ao se julgarem não detentoras de um saber-fazer junto ao aluno com deficiência, ao invés de despertarem para o desejo de aprender, são acometidas de um “bloqueio” frente ao que se constitui ameaçador à sua estrutura de *self*. Talvez resida aí parte do que leva muitos professores a resistirem à atual proposta inclusiva.

Sob esse viés, urge que se (re)pense a formação dos professores no sentido de que essa confirme e de certa forma realmente a dúvida – ou o direito a ela. Uma formação que incentive o gosto pelo novo, pelo diferente, a fim de que esses profissionais possam se lançar sobre aquilo que ainda não sabem, edificando estratégias criativas para aquilo que ainda é desconhecido. Para que o ideário inclusivo tome lugar nas escolas do ensino comum, convém pensá-lo de maneira ampla, abrangendo a possibilidade de inclusão nesse contexto do próprio docente que trabalha com o educando com necessidades educacionais especiais.

Nesse íterim, a escola surge enquanto um espaço privilegiado de aprendizagem (autoformação), não só do aluno, mas também do professor. É mister, portanto, a edificação no seu âmbito de momentos que proporcionem o encontro entre os profissionais dessa instituição, para que possam compartilhar experiências e saberes em prol da elaboração de estratégias de enfrentamento para as dificuldades que surgem no cotidiano da prática educativa.

Convém refletirmos, ainda, sobre o fato de que, muito embora a legislação vigente trate de salvaguardar o direito de *TODOS* a uma educação de qualidade, a escola não é um espaço “vazio” a ser preenchido com exigências e imposições legais. O conteúdo das entrevistas evidencia, nesse sentido, que o desafio de incluir diz respeito, dentre outros fatores, a um investimento pessoal do professor, cujas práticas não serão alteradas pelo simples fato da inclusão ter sido decretada.

Assim sendo, a necessidade de uma equipe de trabalho integrada e de um suporte a ser oferecido aos professores, os quais têm, em suas mãos, a tarefa de incluir alunos com necessidades educacionais especiais, põe em evidência a necessidade de se pensar a esco-

la enquanto uma *organização que aprende*, isto é, uma comunidade capaz de rever(-se) e adaptar(-se) num mundo de “mudanças calei-  
doscópicas” – expressão do próprio Rogers, a fim de atender às demandas do novo contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004a.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995. v.3.
- DUTRA, E. M. S. **Compreensão das tentativas de suicídio de jovens sob o enfoque da abordagem centrada na pessoa**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? porque é? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Uma escola para todos e com todos: o mote da inclusão. In: MOSQUERA, J. J. M.; STÖBAUS, C. D. (Org.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003b. p. 27-40.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MÜLLER, T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial**: questões atuais em educação especial. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 1999.
- REZOLA, J. M. G. **La psicoterapia de Carl R. Rogers**: sus orígenes, evolución y relación con la psicología científica. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1975.
- ROGERS, C. R. **A terapia centrada no paciente**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.
- \_\_\_\_\_. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1961.
- \_\_\_\_\_; KINGET, G. **Psicoterapia e relações humanas**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- \_\_\_\_\_; ROSEMBERG, R. L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 1977.

*Recebido em 30.09.06*

*Aprovado em 27.11.06*

# A INCLUSÃO ESCOLAR DO SURDO: algumas reflexões sobre um cotidiano investigado

Lázara Cristina da Silva \*

Silvana Malusá Baraúna \*\*

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir as condições e possibilidades de inclusão dos aprendizes surdos<sup>1</sup> nas escolas regulares de ensino, fazer um panorama das questões educacionais relativas à surdez no cenário nacional e apresentar um estudo sobre a inclusão de educandos surdos na rede pública municipal de Uberlândia-MG. Ele é resultado de fragmentos de duas pesquisas realizadas entre 1998 e 2004, na cidade de Uberlândia, pela autora principal. Neste período, acontecem experiências educacionais variadas: há uma inserção em salas de aulas comuns de alunos surdos, sendo estas salas mistas compostas por alunos surdos e ouvintes; e, posteriormente, são criadas salas regulares para alunos surdos. O artigo aborda estas experiências a partir das diferentes percepções dos envolvidos: profissionais da educação, alunos surdos e seus parentes.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva – Surdez – Inclusão escolar

## ABSTRACT

### **SCHOOL INCLUSION OF THE DEAF PERSON: Some Reflections About Daily Life**

This paper aims to discuss the conditions and possibilities of the deaf apprentices in the regular schools, through a panorama of the educational questions related to deafness in the Brazilian context and a study about the inclusion of deaf students in a municipal public school of Uberlândia/MG. The present article is a result of fragments of two researches realized between 1998 and 2004, at Uberlândia, by the main authoress. In this period, various educational experiences happened: the inclusion of deaf students in regular classroom, mixing deaf students and listeners, and, later, regular classrooms for the deaf pupil are created. This paper approaches these experiences from the different perceptions of the people involved: professionals of education, deaf students and their parents.

**Keywords:** Inclusive education – Deafness – School inclusion

---

\* Doutoranda em Educação pela UFU e mestre em Educação pela UnB. Professora Assistente III da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Endereço para correspondência: Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Bloco G, Universidade Federal de Uberlândia – 38.408-100 Uberlândia/MG. E-mail: lazara@ufu.br

\*\* Doutora em Educação. Professora Adjunta III da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora dos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Endereço para correspondência: Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Bloco G, Universidade Federal de Uberlândia – 38.408-100 Uberlândia/MG. E-mail: silmalusa@yahoo.com.br

A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular, antes atendidas em escolas especiais, tem trazido a educação especial ao campo do debate e/ou do trabalho pedagógico de muitos profissionais da área. O fato indica a necessidade de discussão de temas que atendam a nova realidade que se configura no campo educacional, a ser inserida e/ou ampliada no processo de formação desses profissionais em cursos de pós-graduação *latu senso* ou *stritu senso*.

Atualmente, na esfera política, há um embate entre, no mínimo, três grupos com diferentes concepções de educação para surdos. Assim há: a) os que são a favor da inclusão dos surdos no ensino regular, em salas mistas de surdos e ouvintes, cuja língua básica utilizada nas atividades de ensino e aprendizagem é a língua portuguesa; b) os que defendem a concepção anterior de inclusão, porém com salas específicas/regulares<sup>2</sup> para surdos; e c) os que desejam a permanência desses aprendizes nas escolas especiais.

Entretanto, é preciso estar atento a este embate, pois não se trata de incluir para garantir o direito constitucional de igualdade educacional. A questão principal é garantir a essas crianças o acesso e a permanência na escola com qualidade educacional<sup>3</sup>. Esta preocupação é decorrente da necessidade de se romper com a cultura do fracasso escolar presente no espaço educacional, pois, se este paradigma não se reverter, a marginalização e as histórias de fracasso escolar poderão continuar presentes “nas escolas ditas para todos”.

Neste contexto, nos perguntamos: “A criança surda responde bem à inclusão no ensino regular? Como trabalhar com linguagens diferentes em um mesmo espaço?” A inclusão da criança surda no ensino regular, além de todos os complicadores enfrentados pelas demais pessoas em condição de deficiência física e/ou sensorial, ainda enfrenta o diferencial da língua utilizada na sua comunicação – a língua de sinais.

Este artigo contempla discussões de pesquisas realizadas<sup>4</sup> no âmbito da inclusão escolar de aprendizes surdos, e tem a intenção de re-

fletir sobre as condições de inclusão escolar destes sujeitos, tendo como referência as experiências nesta área desenvolvidas na cidade de Uberlândia-MG<sup>5</sup> durante o período de 1992 a 2004.

## 1. Apresentando a história da inclusão escolar do surdo em Uberlândia

A Prefeitura Municipal de Uberlândia criou, a partir de 1992, um projeto visando atender as necessidades legais de inclusão: *O Programa Básico Legal Ensino Alternativo*. De acordo com este projeto, todas as crianças com necessidades educativas especiais passam por uma triagem com multiprofissionais (psicopedagogos, psicomotricistas, médicos neurologistas, laringologistas, etc.) visando verificar o seu potencial educativo. Em seguida, as crianças são matriculadas no ensino regular e, no extra-turmo, recebem atendimento especializado no ensino alternativo<sup>6</sup>. Durante a sua existência o

<sup>1</sup> Segundo Behares (1995), ‘surda’ é a expressão mais comum na cultura padrão para fazer referência à pessoa que não ouve. A utilização do termo surdo em detrimento de deficiente auditivo ressitua a elaboração do conceito de surdez no marco sócio-cultural, e o retira do âmbito clínico.

<sup>2</sup> Entende-se por salas específicas para alunos surdos e/ou salas regulares de alunos surdos aquelas em que a língua utilizada nas atividades de ensino e aprendizagem é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Assim, a sala não precisa ser composta apenas por alunos surdos, já que o que a caracteriza de fato é a definição da modalidade de língua utilizada. Entretanto, na prática, como a LIBRAS é utilizada apenas por pessoas surdas, estas turmas são compostas apenas por alunos surdos.

<sup>3</sup> Qualidade aqui entendida enquanto educação significativa e promotora de aprendizagem em condições equânimes às destinadas aos demais alunos ouvintes.

<sup>4</sup> Foram realizadas duas pesquisas na área pela autora Lázara Cristina da Silva: a primeira entre 1999 a 2002, intitulada *O Processo de Alfabetização de Aprendizes Surdos na Rede Municipal de Uberlândia/MG*, e a segunda entre 2002 a 2004, cujo título é *A Prática Pedagógica e a educação de Aprendizes Surdos*.

<sup>5</sup> Uberlândia, desde 1992, vem desenvolvendo experiências escolares de integração escolar de pessoas em condição de deficiência física e/ou sensorial na rede regular de ensino. Iniciou-se com uma concepção de integração e atualmente tem trabalhado para alcançar os objetivos da inclusão educacional.

<sup>6</sup> O Ensino Alternativo pode ser caracterizado como salas-recurso que na escola atendem individualmente e/ou em pequenos grupos alunos em condição de deficiência física e/ou sensorial, no turno inverso ao que eles freqüentam.

projeto sofreu mudanças superficiais, e continua funcionando em treze escolas municipais.

O trabalho desenvolvido contempla o ideal da filosofia integracionista<sup>7</sup> para crianças com deficiência física e/ou sensorial em condição para freqüentar o ensino regular. A existência de condição para se freqüentar o ensino regular é definida na fase de diagnóstico psicopedagógico realizado durante o processo de matrícula destas crianças. No caso dos aprendizes surdos, o Programa Básico Legal Ensino Alternativo os insere em turmas de surdos e ouvintes do ensino regular<sup>8</sup>, ou em salas regulares de surdos das escolas-pólo para surdos, criadas em 2002. No primeiro caso, no extra-turno, eles recebem apoio pedagógico de profissionais “qualificados”<sup>9</sup>, visando atender as especificidades de cada um, além do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que sempre foi valorizada pelos profissionais do referido programa. No caso das escola-pólo, o atendimento no extra-turno acontece esporadicamente de acordo com os projetos de cada unidade de ensino.

Os documentos legais sobre esta questão abrem a possibilidade de existência de trabalhos com salas mistas e salas específicas/regulares; neste sentido, a Declaração de Salamanca<sup>10</sup>, documento referencial para os demais<sup>11</sup>, pontua que:

Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais **ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.** (Declaração de Salamanca, 1994, p.30 - grifos nossos.)

Assim, a proposta de trabalho para pessoas surdas desenvolvida pela rede municipal de Uberlândia atendia plenamente a recomendação inicial do documento, no que diz respeito ao aprendizado da LIBRAS, sendo que as crianças surdas sempre foram estimuladas a utilizá-la. Para tal, sempre existiu um profissional surdo

na escola para ensiná-la. No entanto, na primeira fase do ensino fundamental, nas escolas em que se trabalha com salas mistas, o uso da LIBRAS se torna mais presente no atendimento no Programa Ensino Alternativo, pois o professor regente e os demais alunos nem sempre a dominam para manter uma comunicação efetiva entre eles. Nestes casos, é garantida a presença do intérprete em LIBRAS, embora nem todas as salas o possuam. A presença deste profissional é uma realidade a partir da primeira série da segunda fase do ensino fundamental.

Diante da situação apresentada, salientamos que os professores regentes de classes regulares que recebem alunos surdos necessitam dominar a LIBRAS para garantir condições mínimas ao aprendizado. *Como ensinar sem comunicação?* Há, inicialmente, um bloqueio entre locutor e interlocutor.

O contexto atual apresenta uma iminente necessidade de se propor uma reflexão sobre as características do surdo e suas necessidades educacionais. A criança surda precisa ser incluída na escola regular, mas com qualidade, no que se refere ao respeito à sua língua do surdo e a procedimentos metodológicos com características próprias, que viabilizem uma aprendizagem significativa.

<sup>7</sup> No paradigma da integração a pessoa com deficiência precisa se adequar ao projeto educativo da escola. Ela é preparada para se integrar à escola e à sociedade. Cabe a ela adaptar-se às exigências do espaço no qual está sendo inserida. A escola, no caso da inclusão escolar, não precisa se adaptar para recebê-la, basta garantir as suas condições de acesso.

<sup>8</sup> A composição das salas é realizada de forma que fiquem no máximo dois alunos surdos em cada turma.

<sup>9</sup> Os profissionais do Programa Básico Legal Ensino Alternativo, a princípio, não possuíam qualificação específica para os atendimentos especializados; porém, no momento em que ingressam iniciam um processo permanente de formação continuada, que visa qualificá-los para atender as múltiplas necessidades dos alunos do referido programa.

<sup>10</sup> Documento internacional firmado em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, com o objetivo de traçar políticas, princípios e metas visando orientar a educação especial no mundo.

<sup>11</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, lei 9394/96, possui uma diretriz inclusiva apontando para o atendimento de todos aqueles com necessidades educacionais especiais, preferencialmente no ensino regular. Considerar: Cap. V, art. 58º, parágrafo 2º. No estado de Minas, a Lei Nº 10.379/91, de 10 de janeiro de 1991, reconhece oficialmente a LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de uso corrente entre os surdos.

Diante deste quadro, no início de 2002 foi proposta uma pesquisa em que se buscava ampliar as condições de sucesso escolar deste grupo de pessoas. Para tal, foram organizados os atendimentos de alunos surdos em três escolas-pólo<sup>12</sup>, para melhor servir a essa clientela. Duas escolas trabalhavam com salas regulares para surdos<sup>13</sup>, com professores em formação continuada e envolvidos na pesquisa, e uma outra escola com salas mistas (compostas por alunos surdos e ouvintes), com dois professores – o regente e o de apoio, este usuário da LIBRAS, também envolvidos no estudo.

Essas escolas passaram a assumir a responsabilidade de realizar um trabalho coletivo, juntamente com a equipe multidisciplinar do Núcleo do Programa Básico Legal Ensino Alternativo<sup>14</sup>, visando a preparação dos profissionais, propiciando-lhes condições para o aprendizado da Língua de Sinais, e, também, a busca de formas adequadas de atuação com as salas regulares para alunos surdos. Esses professores atuaram na sala regular e na sala do Programa Ensino Alternativo.

## 2. Aspectos legais: algumas leituras sobre a inclusão educacional do surdo

Desde o início da década de 90, o cenário educacional brasileiro deparou-se com a utopia da escola para todos, inclusiva, capaz de atender aprendizes independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. A conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, organizada pelo governo da Espanha e realizada em Salamanca, em 1994, teve o objetivo de definir princípios políticos e práticos para as necessidades educativas especiais. No que diz respeito à política e à organização, essa conferência chama atenção para as garantias específicas de trabalho conforme cada diferença. No que tange à surdez, entre outras questões, assegura-se à pessoa o acesso, a utilização da língua de sinais e o atendimento em escolas especiais ou classes e/ou unidades especiais, no interior de escolas comuns, durante a sua escolarização.

Desta forma, trabalhar com salas regulares de surdos não infringe o seu caráter inclusivista nem as recomendações legais, como alguns educadores pensam. O fato de se atenderem as características peculiares aos surdos (língua e cultura) lhes garante as condições de acesso e permanência na escola, pois neste espaço eles aprendem e são respeitados, de fato, em suas condições. Esta prática demonstra que este grupo de pessoas possui condições de aprendizagem e desenvolvimento escolar em tempo equivalente ao dos ouvintes, o que revela alguns conceitos equivocados mantidos pelo grupo de profissionais que trabalham em instituições com vistas à integração e à inclusão, e presentes até mesmo entre aqueles da educação especial, que defendem que as pessoas surdas levam um tempo maior para aprender e cursar as fases educacionais.

Seguindo os mesmos princípios, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, lei 9394/96, influenciada pela Declaração de Salamanca, possui uma diretriz inclusiva apontando para a inserção de todos os educandos em condição de deficiência física e/ou sensorial preferencialmente no ensino regular. Esta situação tem sido motivo de preocupação para os profissionais da educação<sup>15</sup>, principalmente para

<sup>12</sup>A tentativa de realizar um trabalho com escolas-pólo visava facilitar os trabalhos de acompanhamento, orientação e avaliação do projeto, uma vez que aproximava os profissionais e os alunos, buscando encontrar uma melhor forma de atender as dificuldades e necessidades do sujeito surdo. Durante o estudo, duas escolas abandonaram a proposta de pesquisa, mas não a forma de trabalho. Todas as referências e análises são apenas da escola que permaneceu até o final do estudo trabalhando com salas regulares para surdos na primeira fase do ensino fundamental.

<sup>13</sup> Considera-se sala regular para surdos e/ou sala específica para surdos aquela composta apenas por alunos surdos e/ou surdos e ouvintes, cuja língua básica utilizada para as atividades de ensino e aprendizagem é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

<sup>14</sup> O Núcleo do Programa Básico Legal Ensino Alternativo foi criado com o objetivo de realizar pesquisa e dar assessoria a pessoas com necessidades educativas especiais em Uberlândia. Mas desde a sua fundação, em 1992, o núcleo não realizou pesquisa por falta de profissionais qualificados, permanecendo apenas com a assessoria.

<sup>15</sup> O sentimento de desconforto em receber algum aluno em condição de deficiência física e/ou sensorial por parte dos professores da rede regular de ensino é geral, sendo, portanto, uma realidade conhecida pelos pesquisadores da área. Este texto, entretanto, abordará apenas as questões relativas à pessoa surda.

aqueles que trabalham diretamente com crianças surdas, pois eles se sentem vulneráveis quanto às condições didáticas e lingüísticas apropriadas ao ensino e a aprendizagem destes alunos.

O papel social da escola nesta realidade é fundamental; entretanto, observa-se que as crianças surdas, ao serem inseridas em classes regulares com professores ouvintes, sem formação adequada, acabam não se desenvolvendo a contento. Em nome de uma *pseudo-socialização*, elas ficam restritas apenas ao universo ouvinte, sem uma identificação com seus pares, além de não se desenvolverem satisfatoriamente nos campos afetivos, cognitivos e sociais. Conseqüentemente acumulam fracassos, rebaixam sua auto-estima e, com baixa resistência a frustrações, tornam-se nervosas e agressivas. Essas crianças não têm em quem se espelhar para perspectivas de sucessos futuros.

Segundo a história, quando a educação acontecia nas escolas especiais para surdos, com todas as ressalvas que possam ser feitas, possibilitava-se no mínimo o convívio da criança com seus pares, o que contribuía com o seu desenvolvimento geral. Atualmente a convivência com a comunidade surda se restringe a alguns alunos que, na adolescência, influenciados pelos instrutores de LIBRAS (pessoas surdas), procuram a associação de surdos, que desenvolve atividades de cunho esportivo e de lazer.<sup>16</sup>

Questionar a inclusão neste momento histórico, em que esta é apontada como a solução para os problemas apresentados pela educação especial, gera certo constrangimento. Entretanto, essa crítica se faz necessária na medida em que a escola regular passa por uma profunda crise estrutural que tem sido desvelada, de certa forma, pela inserção das crianças em condição de deficiência física e/ou sensorial no seu contexto. Ainda, a inserção deste grupo de aprendizes no ensino regular, como vem acontecendo em nossas escolas, pode colaborar para aprofundar mais esta crise, pois na prática esse processo tem sido excludente na medida em que não se viabilizam condições específicas de aprendizagem. Estas experiências de inclusão

de aprendizes surdos também servem para ilustrar a dicotomia entre o reconhecimento da necessidade de uma “política da diferença” e sua efetivação nos espaços escolares.

Uma leitura superficial e ideológica do fenômeno da inclusão escolar e social pode ser percebida no constrangimento existente por parte de grande parcela dos profissionais que trabalham na rede municipal de educação de Uberlândia em questionar essa política inclusiva. De forma geral, todos aprovam os argumentos apontados para que se proceda à inclusão dos aprendizes em condição de deficiência na escola regular. A análise desta situação e o posicionamento de resistência frente a ela encontram ressonância no fato de não se ter conhecimento, no Brasil, de experiências verdadeiramente inclusivistas capazes de apresentar resultados inquestionáveis com relação à surdez.

Existem muitas iniciativas, mas que ainda não estão amplamente consolidadas, de se oferecer um respaldo necessário a este campo. Outro elemento a ser destacado é o fato de a inclusão ser um tema relativamente recente. É comum encontrar experiências com integração. Isto limita um pouco o universo de questionamentos, uma vez que sempre que se discute o assunto, muitos se preocupam com a integração, com os seus resultados e conseqüências, confundindo muitas vezes as duas situações.

Dentro desse quadro, o que se percebe é uma grande indefinição de como realizar esta inclusão no ensino fundamental.

### 3. A inclusão sobre a perspectiva da escola e da família uberlandense

Alguns educadores e pais argumentam ser positiva a inclusão de seu aluno(a) / filho(a) surdo(a), pelo fato de neste processo todos se

<sup>16</sup> A Associação de Surdos de Uberlândia não possui um trabalho bem estruturado, de cunho educativo e profissionalizante, de seus associados. Existe um anseio para que isto comece a acontecer nos próximos anos, embora não haja recursos financeiros para a sua efetivação. A Prefeitura Municipal de Uberlândia ainda não incluiu a ASUL em suas propostas orçamentárias de subvenções.



ajudarem enquanto seres humanos solidários: “Afina! todos os colegas o ajudam muito, são solidários com ele” (relato de uma professora). Uma fala carregada de humanismo igualitário, o que reforça o constrangimento naqueles que questionam o movimento de inclusão escolar, como vem ocorrendo. Na realidade, em Uberlândia, nas práticas observadas, existe muito mais uma experiência integracionista que inclusivista.

A fundamentação do discurso da escola inclusiva tem como base o respeito às diferenças, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidade para todos. Esta perspectiva inclusivista defende a necessidade dos “deficientes” de conviver com os colegas “normais” e vice-versa, constituindo a possibilidade mais indicada de integração desses grupos historicamente segregados. (SKLIAR, 1999 e 2000; SASSAKI, 1999; BOTELHO, 2002; PALHARES, 2002; GOUVÊA, 2005; SILVA & VIZIM; 2001, QUADROS, 2003).

Contudo, esse discurso gera uma série de questionamentos, como por exemplo: *O que significa aceitar as diferenças? É a prática de convivência e de tolerância? Como o surdo tem sido conduzido à sala de aula do ensino regular? Os pais optaram pela inserção do seu filho nessa escola? Como os professores lidam com aprendizes surdos? Estes professores recebem alguma formação específica para lidar com estes alunos surdos incluídos? Como as escolas estão recebendo estas crianças surdas?*

Diante destas questões, o contexto discursivo presente nas entrevistas dos profissionais das escolas da rede municipal de Uberlândia que possuem o Programa Básico Legal Ensino Alternativo revelou a existência de uma atitude passiva diante da diferença, uma “aceitação” do fato da integração ser uma realidade.

*Eu acho que não teria que ser feito agora, teria que acontecer, mas a pessoa precisa estar preparada para trabalhar com a criança surda, senão ela não tem condições de passar para o surdo a realidade, os conteúdos, em qualquer área. Não tem jeito. Se a pessoa não tiver preparada para começar a trabalhar com esse surdo não vai ter resultado* (relato de uma professora de Educação Física).

Assim, no campo do discurso, há uma aceitação generalizada da situação. Neste sentido, se pergunta: como questionar um programa do qual a escola faz parte, se o profissional não possui conhecimentos sobre a temática da inclusão?

Assim os alunos estão na escola, frequentam a sala de aula, mas seu desempenho escolar não é satisfatório. Na realidade os professores não sabem o que fazer com estes alunos. O relato da professora abaixo, analisado a partir das observações de como suas aulas eram conduzidas, dos materiais didáticos utilizados, da sua postura diante dos alunos surdos, e das formas de comunicação utilizadas com eles, ilustra esta questão, uma vez que demonstra uma fragilidade muito grande com relação aos conhecimentos mínimos necessários para se trabalhar diariamente com uma criança surda.

*Eu acho interessante ter o surdo como aluno, que a gente aprende com ele. Ele é um cidadão comum como os demais, irão viver as mesmas dificuldades. Assim têm os mesmos direitos de estar na escola junto com os demais. Acho difícil porque eu não sou bem preparada para trabalhar com eles. Só comecei o curso de LIBRAS. É a primeira vez que tenho aluno DA<sup>17</sup> (relato de professor Ensino Regular – grifo nosso).*

VYGOTSKY, em seus trabalhos, defende que o aprendizado acontece, sobretudo, pela interação social. Logo, como pode haver aprendizado, se a comunicação entre a criança surda e sua professora está bloqueada? Se não há comunicação, em geral o desenvolvimento de todo o processo educativo no interior da sala de aula, com essa criança, fica comprometido. Quanto à argumentação da professora de que os surdos terão as mesmas dificuldades que os ouvintes na vida diária, e de que eles possuem direitos iguais como cidadãos, é uma fala construída a partir do discurso dos profissionais do Programa Básico Legal Ensino Alternativo, uti-

<sup>17</sup> A sigla DA utilizada pela professora equivale a deficiente auditivo, termo ainda utilizado pelos profissionais da escola. Esse termo é próprio da abordagem clínico-terapêutica, em que se enxerga o surdo como um deficiente, um doente que precisa superar a perda da audição para se ajustar à sociedade.

lizado nos cursos de formação continuada de seus professores. Este discurso garante a presença dos alunos em condições variadas de deficiência nas salas de aula comuns, e ainda reforça a sua necessidade de convivência e socialização. No caso dos surdos cria-se um imaginário de que uma boa interação com os ouvintes é fundamental para seu futuro profissional e pessoal, ou seja, o seu futuro no mundo dos ouvintes depende do bom desempenho desta relação.

O que se questiona é: só a convivência da forma como vem acontecendo nas escolas observadas vai garantir aos surdos, no futuro, melhores chances no mercado de trabalho? Acredita-se que não, pois uma pessoa frustrada e/ou fragilizada pelas condições educativas de aprendizagem dos conteúdos curriculares, e com poucas vivências cidadãs, dificilmente será bem sucedida no mercado de trabalho. Aqui se justifica a luta pela garantia de lugares reservados a pessoas com algum tipo de “deficiência” nas atividades públicas.

Percebe-se que, apesar dos autores que foram citados neste artigo, por conta dos estudos que realizaram, relataram a falta de formação pedagógica<sup>18</sup> que atenda as necessidades de um trabalho efetivo com as crianças surdas, existe certa dificuldade em se questionar a inserção dessas pessoas na sala de aula. Primeiro pela questão humanitária, o que gera um desconforto diante do grupo, já que existe um forte sentimento de piedade envolvendo as relações de aceitação da criança surda. Segundo, pelo receio do seu questionamento ser considerado pelo grupo uma demonstração de incompetência.

A inclusão do surdo nas escolas regulares, como sugere a lei, não pode ser uma conduta de subordinação e assimilação, mas sim de uma consciência crítica e autônoma (BOTELHO, 2002). A escola regular não está apta a receber todos os aprendizes “especiais”. Os surdos compõem este grupo que a grande maioria das escolas não possui a menor condição de receber, e com quem não consegue realizar um trabalho satisfatório. É necessário um espaço<sup>19</sup> nas instituições de ensino em que se trabalhe

com as peculiaridades, as potencialidades e as necessidades de cada grupo, ou seja, que não se faça um atendimento apenas de apoio no extra-turno, pois essas crianças, na sua maioria, não possuem maiores complicadores com relação à aprendizagem, apenas são surdas e necessitam de um atendimento pedagógico diferenciado dos demais ouvintes. Acreditamos na necessidade de salas regulares próprias para surdos, com professores realmente capacitados, e com domínio da LIBRAS para interagir de forma dinâmica e eficaz no processo educativo desses alunos.

A partir das experiências com salas regulares de surdos da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, MG, realizadas entre 2000 e 2004, tentou-se implantar novas estratégias de trabalho. Buscando-se alcançar a inclusão no ensino regular organizaram-se duas escolas-pólo para atendimento de alunos surdos. Nestas escolas foram criadas salas regulares para surdos, em que a LIBRAS foi a primeira língua utilizada pelos professores em todas as atividades de ensino. Para assumir estas turmas, foi designado um grupo de professores que dominava a língua de sinais.

Durante a avaliação dos resultados desta experiência, perguntou-se aos pais de uma das escolas que trabalham com salas regulares para surdos se estes tinham percebido diferenças significativas no desenvolvimento escolar do filho/filha, decorrentes do trabalho desenvolvido nestas salas regulares, específicas para surdos, em detrimento do trabalho realizado em salas regulares mistas, compostas por alunos surdos e ouvintes, cuja língua principal utilizada pelos professores é a língua portuguesa, sendo a língua de sinais utilizada apenas por intérpretes, quando estes se encontram disponíveis, e/ou no atendimento extra-turno com o professor especializado. Dos trinta e dois pais entrevistados, vinte e oito responderam que sim e quatro que

<sup>18</sup> Os profissionais entrevistados relataram que não receberam nenhuma formação acadêmica e nem continuada na rede municipal de Uberlândia, enquanto profissionais que atuam diretamente com essas crianças.

<sup>19</sup> A palavra espaço utilizada no texto não é relativa apenas ao espaço físico, mas também à organização curricular, à estrutura da sala de aula, à formação de professores, etc.

não, porém estes não souberam justificar suas respostas.

As justificativas listadas pelos pais referem-se ao fato dos professores possuírem uma quantidade menor de alunos, de todos os alunos do grupo serem surdos<sup>20</sup> e todos os professores utilizarem a LIBRAS, estando estes, portanto, segundo os pais, preparados para atender as necessidades específicas dos alunos e possibilitar melhores condições para o seu aprendizado.

Os elementos destacados pelos pais não acontecem nas escolas regulares com salas mistas, compostas por alunos surdos e ouvintes, já que a maioria dos professores<sup>21</sup> desconhece a criança surda, o seu processo cognitivo<sup>22</sup>, sua língua, sua história... Como pode ser possível incluir assim?

No cotidiano de sala de aula observado, o que se encontra são professores angustiados, tensos com a diversidade de problemas que têm de enfrentar e, para complicar mais a situação, depara-se com problemas de ordem comunicativa, já que eles não dominam a língua de sinais para se comunicar com seus alunos surdos, e estes, não raras às vezes, ainda não possuem nenhuma língua estruturada. A realidade das escolas de Uberlândia tem sido essa: professores sem formação específica para receber crianças surdas, que não usam a LIBRAS, e cuja única recomendação recebida é a de falar devagar, olhando diretamente para os alunos surdos. O desconhecimento é tão profundo que muitos profissionais da escola, inclusive professores, pensam que todos os surdos sabem ler os lábios, ou ainda, que se comunicam com a leitura do alfabeto manual (datilologia<sup>23</sup>). A comunicação originária de recursos como mímica, datilologia de forma generalizada, e mesmo leitura labial, de maneira geral tem se mostrado insuficiente, não respondendo, portanto, às necessidades comunicativas inerentes ao processo de escolarização.

Esta realidade demonstra a necessidade de compreensão por parte da sociedade em geral e, neste caso, por parte da escola, do que vem ser a surdez, as diferentes concepções de surdez, e suas repercussões nestes contextos. É preciso compreender a existência da comuni-

dade surda e de sua cultura<sup>24</sup>, para criar condições reais para a inclusão. Neste sentido, ainda que a proposta inclusiva vise contemplar a necessidade de um olhar para as diferenças, sabe-se que as representações e a construção de significados são determinadas por uma cultura dominante (a dos ouvintes). Isso significa dizer que a construção de significados de uma cultura ouvinte não pode ser enquadrada no que tem de específico na cultura existente entre os surdos (SKLIAR, 2000).

Desta forma, mesmo que o surdo viva entre os ouvintes e partilhe de sua cultura, há traços culturais próprios de seu grupo que são chamados de cultura surda (SKLIAR, 1998).

<sup>20</sup> Não se defende a separação entre surdos e ouvintes, pelo contrário, valoriza-se a condição humana independente de suas características particulares. Entretanto, não se pode negar a importância da convivência com pares surdos para a aprendizagem e desenvolvimento lingüístico e cognitivo dos alunos surdos. O espaço de socialização e convivência entre surdos e ouvintes precisa ser cultivado. No entanto, não é possível compactuar com as crenças de que, em nome da boa convivência e socialização, os aprendizes surdos fiquem privados de todas as condições necessárias à sua aprendizagem escolar e desenvolvimento humano. Assim, não se pretende estimular a cisão entre surdos e ouvintes, mas garantir um desenvolvimento saudável dos primeiros para que seja possível a existência de uma sociedade para todos.

<sup>21</sup> A formação continuada destinada ao atendimento de crianças surdas na rede municipal de Uberlândia, têm sido historicamente priorizada aos professores de atendimento especializado. Os professores da sala regular de ensino que possuem uma carga horária maior de trabalho com os alunos e a responsabilidade por sua escolarização ficam à margem deste processo.

<sup>22</sup> O desenvolvimento cognitivo de uma criança surda se estrutura tendo por base informações visuais. A imagem e a experiência são fundamentais para que haja aprendizagem e, conseqüentemente, evolução e desenvolvimento. Assim, não se defende que crianças surdas possuem naturalmente um déficit cognitivo em relação às ouvintes; o déficit é provocado pela ausência de linguagem e de informação, não sendo, portanto, naturais, mas circunstanciais.

<sup>23</sup> Datilologia: uso de alfabeto manual para soletrar as palavras na língua oficial do país. A datilologia é um recurso utilizado pela comunidade surda para a apresentação de nomes próprios de pessoas e/ou locais que não possuem sinais convencionais, sendo utilizada, também, para a introdução de novos vocábulos e conceitos. Entretanto, só possui sentido ao ser utilizada por pessoas surdas alfabetizadas.

<sup>24</sup> Entende-se por cultura a expressão máxima de um grupo e/ou povo, a sua forma de enxergar e se relacionar com o mundo, suas crenças e seus valores. A cultura surda, no caso origina-se da língua de sinais, da experiência de mundo própria das pessoas surdas, e seu principal canal é visuo-gestual. Não se pode negar a existência, por parte das pessoas surdas, de uma forma muito peculiar de se relacionar com o mundo. Por ser peculiar a este grupo, é denominada por muitos de cultura surda.

Isto não quer dizer que os surdos tenham uma cultura totalmente distinta da chamada cultura ouvinte, mas a própria natureza visuo-gestual deste grupo o faz dar prioridade a faces da cultura de seu país que, muitas vezes, não são percebidas e valorizadas pelos ouvintes. O que propicia aos surdos construir uma cultura própria é a significação e/ou ressignificação que eles dão a tudo que existe na cultura ouvinte, criando assim costumes próprios, formas de ver e interpretar o mundo peculiares à sua natureza visuo-gestual. É salutar compreender que “a riqueza da diversidade cultural habita nas diferenças, na possibilidade de existência de diferentes sujeitos culturais” (CANDAUI, 2002, p. 74).

Assim, não é possível incluí-los sem respeitar sua cultura em toda sua diversidade. Não basta buscar garantir a condição bilíngüe<sup>25</sup>, mas entender que o universo bilíngüe dos surdos, que opera entre a língua de sinais e a língua portuguesa, é um espaço que necessita de intervenções didáticas. Neste processo é preciso, ainda, se garantir a presença de profissionais surdos. Pois, como se efetivar de fato uma inclusão, se os principais interessados são excluídos do processo de organização do trabalho pedagógico que os atenderá?

Acreditamos numa escola com salas de aulas regulares para surdos, que trabalhe a partir de uma perspectiva bilíngüe, respeitando os aspectos específicos do processo cultural, social e cognitivo desses aprendizes. Skliar (2002) destaca dois aspectos fundamentais para a escolarização dos surdos: a língua e a identidade.

Conhecer o papel e a importância da língua na constituição do sujeito é fundamental para se pensar numa proposta curricular diferenciada para os surdos. Saber que a língua de sinais imprime uma identidade surda é uma questão preponderante neste movimento. Assim, ao desconsiderá-la, nega-se ao surdo o direito de construir seu saber, sua identidade, sua cultura (PENIN, 1998).

Neste aspecto, a realidade investigada em Uberlândia ilustra um paradoxo. A escola tem a intenção de valorizar e de estimular o uso da LIBRAS entre seus alunos surdos; entretanto,

no momento em que ela os inclui na sala de aula regular mista, composta de alunos surdos e ouvintes, com o professorado sem formação, e sem o mínimo de estrutura, inviabiliza o processo de apropriação lingüística destes aprendizes; aceita-se a língua de sinais, sem viabilizá-la.

Este fato pode ser ilustrado pelo relato de uma professora do ensino regular que possuía em sua sala de aula crianças surdas, mas, que ao iniciar seu trabalho com estes alunos, não sabia a LIBRAS e nem possuía conhecimentos preliminares sobre a surdez:

*Antes de fazer o curso de LIBRAS, eu ficava meio perdida, porque eu tentava passar alguma coisa e eles não entendiam, ficava uma comunicação bloqueada. Eu escrevia, mas como eu trabalhava com alfabetização, as crianças não conseguiam ler. Então, não tinha comunicação.* (relato de uma professora regente).

O desconhecimento da língua de sinais - sua estrutura gramatical e lexical, sua abrangência e complexidade - torna deficitária a relação do professor regente com a língua, gera preconceitos e dificulta as condições de ensino e aprendizagem. Assim, a língua de sinais passa a ser utilizada no cotidiano da sala como uma mímica para traduzir grosseiramente algumas palavras do português, como sinais soltos sem contextualização. Esta situação foi amplamente observada durante as fases de coleta de dados das duas pesquisas de referência deste artigo.

Assim, as observações realizadas em sala de aula apontaram para uma falta de conhecimento generalizado sobre a língua de sinais, pois muitas vezes o professor utiliza sinais relativos a um objeto/palavra e pensa que faz uso da língua, ou ainda utiliza o tempo todo a datilologia também pensando que está se comunicando e/ou mesmo fazendo uso da língua de sinais. Ele não compreende que esta língua, no caso a LIBRAS, possui estrutura e gramática próprias, é complexa como todas as línguas, etc; e que usar

<sup>25</sup> Bilingüismo no caso da educação de pessoas surdas não se reduz ao uso e/ou domínio de duas línguas, a portuguesa e a de sinais; trata-se de uma filosofia de educação que inclui uma perspectiva histórica, identitária e cultural da comunidade surda. Representa, também, uma opção política.

sinais isolados não significa fazer uso da LIBRAS. Mesmo quando se usam esses sinais na estrutura da língua portuguesa, não é LIBRAS, mas português sinalizado, muitas vezes não compreendido pelos surdos.

Esta prática contraria as disposições legais sobre este tema, pois atualmente a criança surda brasileira possui o direito legal de ter acesso à LIBRAS como primeira língua, assim como o de ser escolarizada tendo-a como base. É o aprendizado e a fluência nesta língua que lhe garante as condições básicas de desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Assim, a criança conseguirá relacionar-se com o mundo de representações, garantindo o estabelecimento de bases mais sólidas para a aquisição de uma segunda língua – o português e, por conseguinte, para a alfabetização.

Ainda foi possível perceber que, no cotidiano escolar investigado, existem muitas situações que desconsideram a presença dessas crianças surdas no interior da sala de aula do ensino regular. Pode-se ilustrar esta situação com o seguinte fato: numa aula de artes, a atividade proposta pela professora foi a de se ouvir uma fita, identificar o som produzido pelos objetos e animais e finalizar com um desenho do objeto e/ou animal que emite o som ouvido. A proposta foi inadequada, a professora demonstrou não ter conhecimento para trabalhar com crianças surdas, e não se preocupou com a aprendizagem e a participação delas neste processo. Isto não quer dizer que não se possa trabalhar com música na sala de aula onde haja crianças surdas e ouvintes, mas este trabalho exige uma metodologia própria que propicie a toda a turma o envolvimento e o aproveitamento da aula.

#### 4. Algumas reflexões finais

Na realidade, as crianças surdas estão sendo incluídas apenas fisicamente em classes regulares, e o fracasso escolar é atribuído a elas. Na escola integracionista para surdos, tudo é pensado, organizado e gerido pelos ouvintes, profissionais que, possuindo consciência ou não, representam e reproduzem a idéia de um mun-

do homogêneo, sem diferenças, com direitos iguais para todos, cabendo aos surdos se adaptarem da melhor forma possível aos processos de trabalho pensados para eles. Estas práticas, discutidas por Quadros (2003), refletem uma inclusão visando atender a interesses políticos baseados no princípio da homogeneidade. Desconsiderar as diferenças, no caso dos surdos, é no mínimo discriminar, pois o fato de não ouvir é uma diferença sensorial considerável, que requer formas distintas de comunicação e, por conseguinte, de ensino.

Em decorrência da concepção de uma escola para todos, as crianças surdas estão sendo aceitas nas escolas regulares, tendo oportunidade de se socializar com os outros, e de adquirir, com grande dificuldade e sofrimento, alguns conhecimentos elementares para sua sobrevivência em sociedade. As experiências investigadas em Uberlândia demonstram o pouco preparo dos profissionais da escola para trabalhar com estes alunos, pois nenhum aluno ouvinte fica tanto tempo na escola apenas para se socializar; ele está lá para aprender os conhecimentos socialmente acumulados.

Esta prática ainda revela a questão da baixa expectativa pedagógica dos profissionais ouvintes com relação à aprendizagem dos educandos surdos<sup>26</sup>. Como os ouvintes, estes possuem o direito de estar na escola, e de aprender e se desenvolver com dignidade. Assim, é preciso garantir aos profissionais que atuam nestas escolas uma formação adequada, para que realizem um trabalho capaz de promover a aprendizagem de todos, inclusive daqueles que se encontram em condição de deficiência física e/ou sensorial. Logo, não se trata apenas de recebê-los nem de incorporar o discurso paternalista e superprotetor, para o qual apenas o fato de se garantir a oportunidade de convivência e socialização já representa uma grande evolução. Não se trata de construir uma sociedade melhor a partir do sofrimento e da exclu-

<sup>26</sup> A presença da baixa expectativa pedagógica em relação à aprendizagem de pessoas em condição de deficiência física e/ou sensorial é uma realidade comum nas escolas regulares, que precisa ser superada como condição básica para que se processe uma prática real de educação inclusiva.

são velada de um grupo. É preciso que os profissionais tenham consciência deste fato. A melhoria das relações é construída a partir do conhecimento sobre a deficiência e suas implicações na vida de cada pessoa, do reconhecimento da condição do outro, do respeito e da oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento que são oferecidas às novas gerações.

No caso dos pais e educadores de Uberlândia que participaram dos estudos citados neste texto, a grande maioria demonstrou não possuir conhecimentos específicos e pedagógicos sobre a surdez, a língua de sinais, a cultura surda, etc. Ainda existe fortemente, nos relatos dos pais e educadores, a crença de que, através da oralização, os surdos se tornarão “ouvintes”, ou seja, terão um desenvolvimento cognitivo, social e lingüístico “normal” como as outras pessoas. Isto é possível. Porém não será através da oralização<sup>27</sup> que a criança surda poderá se desenvolver naturalmente como uma criança sem seqüelas cognitivas, sociais e afetivas.

Este desenvolvimento ocorre através da inserção sócio-cultural e educacional das crianças surdas, desde a primeira infância, em projetos educacionais que lhes garantam o acesso à língua de sinais e à convivência com outros pares surdos, e a oportunidade de interagir com os conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade, como ocorre com as crianças ouvintes.

A comunidade surda da cidade assume, neste processo, um papel muito importante: o de realizar a ponte entre ela e a família da criança surda, além de desmistificar as representações de surdez como fardo social e familiar, e de apresentar aos envolvidos outra face da experiência de ser surdo. É seu papel divulgar a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e ainda trata do direito de os alunos surdos serem educados através dela, o que reforça a necessidade de salas regulares para surdos, uma vez que cabe ao professor ensinar, e não aos intérpretes de LIBRAS<sup>28</sup>.

As experiências com salas mistas de Uberlândia têm evidenciado que os alunos surdos, por serem minoria, ficam sempre prejudicados

no seu processo de aprendizagem, pois, mesmo quando possuem professores bilíngües, estes sempre oferecem explicações e/ou explorações dos temas trabalhados em sala de aula primeiro para os ouvintes e, posteriormente, com inúmeras interrupções, para os surdos. Assim, a prática docente desempenhada em um ambiente em que o professor precisa realizar a mesma tarefa por no mínimo duas vezes, utilizando estratégias de ensino distintas e sendo interrompido pela dinâmica da aula por diversas vezes, é muito estafante. Ele fica sobrecarregado e o aluno surdo sempre perde, por ser minoria dentro da sala de aula. O que ocorre nestas situações é que, durante a explicação do professor, os alunos surdos acabam não recebendo um atendimento completo com informações com início, meio e fim, o que prejudica o seu aprendizado.

A partir desta situação, construiu-se, no seio dos profissionais que trabalham com escolas inclusivas, na educação de pessoas em condição de deficiência física e/ou sensorial em Uberlândia, o discurso de que este grupo de crianças, e aqui no caso, as crianças surdas, aprende e possui potencial escolar. Entretanto, para estes alunos, é necessário um tempo escolar distinto dos demais, já que eles não conseguem cursar uma série escolar em um ano, como ocorre com as demais crianças. Sendo assim, é necessário, para este grupo, de dois a três anos para se cursar uma série.

Este pensamento naturaliza o fracasso escolar das crianças em condição de deficiência, e ainda centraliza nelas a responsabilidade pelo

<sup>27</sup> Se isto fosse possível, provavelmente hoje a realidade das pessoas surdas seria outra, considerando que o Oralismo imperou no mundo por quase um século.

<sup>28</sup> Existe uma grande polêmica nesta questão, pois levam-se muitos anos para se formar um professor. Esta formação exige aquisição de conhecimentos específicos da área de atuação e de conhecimentos pedagógicos para atuar na profissão. Além disso, são necessários muitos outros saberes que são construídos durante a docência, os quais os intérpretes não possuem. Assim, sempre se pergunta a quem cabe a tarefa de ensinar os alunos surdos. Ao professor ou ao intérprete? Esta tarefa é sem dúvida do professor. Então, como fazê-lo se não há comunicação entre professor e aluno? Como o professor pode ter a garantia de que o intérprete está interpretando corretamente os conceitos ensinados? Estes são desafios que precisam ser superados. Cada profissional poderá encontrar um caminho. Porém, o ideal é o professor ser bilíngüe.

seu desenvolvimento escolar. Esta postura ainda inibe a busca por conhecimentos específicos e pedagógicos capazes de ampliar as condições de ensino e de aprendizagem das pessoas em condição de deficiência no meio escolar. As crianças surdas têm potencial de se desenvolver em tempo escolar igual ou semelhante ao de crianças ouvintes. É necessária, entretanto, a presença de conhecimentos específicos e pedagógicos adequados ao processo de ensino e aprendizagem destinado a este grupo.

Neste sentido, existe um grande trabalho a ser desenvolvido nas escolas da rede municipal de educação de Uberlândia, a fim de se superar a integração e se chegar à inclusão. Porém, pensar a inclusão com o modelo de escola que tem sido desenhada atualmente parece-nos uma proposta fadada ao fracasso.

Nesta perspectiva, as salas regulares para surdos, com professores realmente capacitados, bilíngües e, portanto, aptos para interagirem de forma dinâmica e eficaz no processo educativo desses alunos, têm se mostrado um caminho que, se bem estruturado, poderá ser capaz de ampliar e respeitar o seu potencial de aprendizagem.

É preciso romper com as amarras do medo e a falácia de que só existe inclusão quando estão surdos e ouvintes juntos em uma mesma sala de aula. Urge a presença de um conceito de inclusão que ultrapasse as questões físicas. Não se trata de inserir o aluno surdo em salas regulares e heterogêneas, contendo pessoas surdas e ouvintes, mas em garantir condições reais de aprendizagem e de desenvolvimento humano para ele. Desta forma, a existência de salas regulares para surdos não sinaliza para a segregação e nem para a “exclusão”. Segregar e excluir significa colocar o surdo em uma sala de aula em que este permanece sempre isolado dos demais nas questões relativas à aprendizagem e desenvolvimento escolar. Esta é uma forma velada de segregação e exclusão. Em que melhora as condições de vida reais das pessoas surdas a sua inclusão física na escola? O que faria essa diferença seria uma inclusão de fato, em que se garantissem condições de ensino e de aprendizagem a estes aprendizes.

Esta questão também não pode ser entendida sem se levarem em consideração a seletividade e a exclusão presentes no sistema educacional brasileiro. Assim, discute-se a inclusão, mas, na prática, exercita-se a exclusão. Isto porque não se pode negar o fato de que historicamente a escola regular brasileira tem sido altamente excludente e seletiva em suas práticas educativas.

Todavia, não se pode desconsiderar que significa um modo de inclusão social os alunos surdos se encontrarem em uma escola regular de ensino, possuindo a possibilidade real de se relacionar com todos da escola, independente das suas condições físicas e sensoriais. Entretanto, acreditamos que esta inclusão social acontece também via inclusão real das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Não basta colocá-los em classes mistas para dizer que esta é uma ação inclusiva.

A experiência tem mostrado que o trabalho em salas mistas não tem oferecido condições de desenvolvimento escolar satisfatórias a este grupo de alunos<sup>29</sup>. Em Uberlândia, atualmente, após mais de treze anos de experiência escolar com salas mistas, os alunos surdos apresentam altos índices de reprovação escolar. E mesmo aqueles que alcançaram alguns índices de sucesso escolar não conseguem ler e escrever em língua portuguesa, mesmo estando em séries avançadas da segunda fase do ensino fundamental (7ª e/ou 8ª séries), bem como do ensino médio. O que limita as suas condições de inserção no ensino superior e no mercado de trabalho.

Não se pretende, no entanto, dizer que em salas regulares para surdos não há dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento escolar. Existem muitas dificuldades, já que a sala regular para surdo também não homogeneiza, como muitos pensam. Cada surdo é um sujeito diferente; mesmo que os déficits sensoriais possam ser semelhantes e/ou idênticos, os fatores biológicos, sociais e culturais acabam constituindo pessoas diversas. Existem dificuldades,

<sup>29</sup> Esta análise e discussão se restringem ao grupo de aprendizes surdos, em decorrência das especificidades lingüísticas.

desde aquelas relacionadas à falta de conhecimentos simples e informações do cotidiano escolar, até as relativas ao entendimento de conceitos mais complexos, decorrentes da falta de competência lingüística na LIBRAS e em português, e de formação docente dos profissionais envolvidos, etc.

As dificuldades ultrapassam as questões pedagógicas e de formação docente, e esbarram em questões inerentes à falta de informações e de vontade política da sociedade em geral. Existe um número considerável de surdos em Uberlândia<sup>30</sup>, e os meios de comunicação de massa não atentam para as necessidades deste grupo de pessoas. Um exemplo simples diz respeito aos telejornais locais e nacionais, que não possuem um intérprete de LIBRAS, o que deixa os surdos à margem das informações veiculadas. Atualmente existem recursos tecnológicos que permitem que estes programas sejam apresentados com legendas, para que possam ser acompanhados através da leitura. Todavia, esta leitura, além de ter que ser muito rápida, não atende plenamente as necessidades destes sujeitos, pois eles possuem dificuldades de compreensão de todas as informações em língua portuguesa. Ademais, uma grande parcela desse grupo é semi-analfabeta.

Muitos pesquisadores da área defendem que essas mudanças podem acontecer via escola, e que o fato das crianças crescerem convivendo com as diferenças as torna mais conscientes e respeitadas com relação à causa do outro. Porém, acreditamos ser este um raciocínio simplista. A escola historicamente tem servido muito mais como meio de se manterem os interesses políticos e econômicos do que como instrumento propulsor de grandes transformações sociais. Esse raciocínio transfere para a escola algo que ultrapassa os seus limites educacionais.

Outro ponto a ser ressaltado é que não se trata apenas de se oferecerem espaços sociais e profissionais a este grupo de pessoas, mas também de se garantirem condições de desenvolvimento escolar condizentes com a sua inserção nestes espaços. Atualmente a legislação garante aos surdos o direito de ingresso

no mercado de trabalho, através de isenções de impostos e outras facilidades para as grandes empresas que colocarem em seu quadro de profissionais pessoas com deficiências sensoriais e/ou físicas. No caso das empresas públicas, 10% das vagas em concursos públicos são destinadas a este grupo; entretanto, os surdos não possuem condições de desfrutar destas garantias, pois lhes falta um desenvolvimento escolar e profissional capaz de oferecer condições reais para pleitearem tais vagas. Esta tarefa tem sido assumida pelas associações das categorias. No caso da formação educacional, estas associações não conseguem desempenhar este papel, que, aliás, é de obrigação do Estado.

Neste sentido, trata-se de se criarem condições reais de aprendizagem, e de não haver preocupação com o fato de ser ou não incluído os alunos estarem em salas regulares de surdos. Para o grupo de profissionais que atua em salas regulares de surdos, este trabalho é inclusivo de fato, pois lhes possibilita, além de aprender os conteúdos curriculares, compreender e inserir-se na sociedade como um todo. Não se trata aqui de uma ação inconstitucional, porque a legislação garante atendimento especializado aos grupos que demandam atendimentos específicos decorrentes de condições lingüísticas, como no caso dos surdos, estrangeiros e indígenas.

Por outro lado, as escolas que possuem salas regulares para surdos têm buscado estabelecer ações que viabilizem a aproximação social entre todos os seus alunos, oferecendo cursos de LIBRAS para a comunidade escolar e local, a fim de que os interessados possam aprender a se comunicar e interagir com os aprendizes surdos. Além disso, na convivência diária, nos eventos, nos recreios e nas brincadeiras estes vão aprendendo a se comunicar. Não há preconceitos, há possibilidades de escolhas.

<sup>30</sup> A Associação de surdos apresenta um quantitativo de mais de seiscentas pessoas associadas. Acredita-se, porém, que exista um número significativo destas que não frequentam a associação e, portanto, não são associadas.



## REFERÊNCIAS

- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CANDAU, V.M. **Multiculturalismo e educação**: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 52-80.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997.
- GOUVÊA, Joyldson. Educação inclusiva é desafio. **Jornal Estado de Minas Gerais**, terça-feira, 8 mar. 2005. (Palestra).
- PALHARES, M.S. **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- PERLIN, Gladis. Identidade e cultura surda. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão, 1998. p. 51-74.
- QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Inclusão dá trabalho**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2000.
- SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de letras, 2001.
- SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- \_\_\_\_\_. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA S.; VIZIM, M. (Org) **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 85-109.
- VIGOTSKY, L.S. **Linguagem e pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

*Recebido em 30.09.06*  
*Aprovado em 07.12.06*

# ANALISANDO OS DISCURSOS SOBRE INCLUSÃO NOS CURSOS DE PSICOLOGIA DAS IFES MINEIRAS

Luciana Pacheco Marques \*

Cristina Toledo \*\*

Frederika de Assis Burnier \*\*\*

Gabriela Silveira Meireles \*\*\*\*

## RESUMO <sup>1</sup>

Este texto objetiva desvelar os sentidos do termo inclusão nos Cursos de Psicologia das Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais (IFES Mineiras). Utiliza como referencial metodológico a Análise de Discurso e tem como *corpus* discursivo as produções acadêmicas (dissertações) dos programas de mestrado em Psicologia das IFES Mineiras; a grade curricular dos cursos de psicologia destas instituições com a(s) respectiva(s) ementa(s) da(s) disciplina(s) relacionada(s) à temática; e uma entrevista individual realizada com três alunos(as) do último ano, o(a) professor(a) responsável pela área de Educação Especial, e o(a) coordenador(a) destes cursos. Ao desvelar os sentidos do termo inclusão que estão sendo formados nestes cursos de Psicologia, são três as formações ideológicas no tratamento da diferença imposta pela deficiência: exclusão, integração e inclusão.

**Palavras-chave:** Formação do Psicólogo – Inclusão – Diversidade – Educação Especial

---

\* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação/UFJF. Endereço para correspondência: Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora/Faculdade de Educação/Núcleo de Educação Especial, Bairro Martelos – 36036-330 Juiz de Fora/MG. E-mail: lupmarques@uol.com.br

\*\* Psicóloga. Mestranda do PPGE/UFJF. Endereço para correspondência: Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora/Faculdade de Educação/Núcleo de Educação Especial, Bairro Martelos – 36036-330 Juiz de Fora/MG. E-mail: cristld@yahoo.com.br

\*\*\* Psicóloga. Mestranda do PPGE/UFJF. Endereço para correspondência: Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora/Faculdade de Educação/Núcleo de Educação Especial, Bairro Martelos – 36036-330 Juiz de Fora/MG. E-mail: frederika\_assis@hotmail.com

\*\*\*\* Pedagoga. Mestranda do PPGE/UFJF. Endereço para correspondência: Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora/Faculdade de Educação/Núcleo de Educação Especial, Bairro Martelos – 36036-330 Juiz de Fora/MG. E-mail: gabrielasilveirameireles@hotmail.com

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela FAPEMIG e pelo CNPq, realizada pelo Núcleo de Educação Especial/UFJF, Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora/Faculdade de Educação/Núcleo de Educação Especial. Bairro Martelos – 36036-330, Juiz de Fora/MG.

## ABSTRACT

### ANALYZING THE INCLUSION DISCOURSES OF THE IFES MINEIRAS PSYCHOLOGY COURSES

The aim of this study is to unravel the different meanings of the term inclusion in the Psychology Schools at the Minas Gerais Federal institutions for Higher Education (IFES Mineiras). It uses the Discourse Analysis method and its discursive corpus is based on academic productions (dissertations) in the IFES Mineiras Master's Degree Programs, the subjects and schedules of the Psychology schools at the IFES Mineiras, along with the respective appendices to the subjects related to the aforementioned theme and an interview with three separate students at the same year in college, the teacher responsible for the Special Education area and the Coordinator of these courses. Upon unraveling the meanings of the term inclusion which are being taught at these Psychology schools, three ideological themes were found in the treatment of the difference imposed by disability: exclusion, integration and inclusion.

**Keywords:** Formation of a Psychologist – Inclusion – Diversity – Special Education

## Introdução

Durante muitos anos buscou-se um entendimento da escola como *locus* de atendimento à diversidade humana. No entanto, as instituições de ensino deparavam-se com psicólogos formados por currículos homogeneizadores, que lhes obstaculizavam a compreensão de que a modernidade onde estavam inseridos os situavam numa formação ideológica excludente, onde imperava a dicotomia normal x anormal.

Verificou-se, assim, que era preciso compreender os cursos de formação inicial aos quais estes profissionais eram submetidos, para que se pudesse, junto com seus colaboradores – professores universitários, coordenadores de curso, graduandos e outros, refletir sobre a questão da heterogeneidade destes/nestes cursos.

Inicialmente abordou-se a questão da estigmatização, da construção dos paradigmas da exclusão, integração e inclusão, e tratou-se da formação em nível superior dos psicólogos para o atendimento à diversidade. Apresenta-se, então, o objetivo, a metodologia, as análises e as conclusões dessa pesquisa.

## Fundamentos teóricos

Historicamente percebe-se a busca da sociedade em encontrar artifícios que estabeleçam normas para a aceitação social dos indivíduos. Muitas vezes impõem-se estigmas às pessoas que divergem de um determinado padrão em função da diversidade humana, entendida nesse sentido com um caráter coletivo, uma vez que também considera as diferenças individuais.

O estigma constitui uma marca de caráter negativo e pejorativo empregada para identificar e segregar pessoas que não se enquadram em padrões estabelecidos de normalidade. Segundo Goffman (1988, p. 14):

... o indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto.

Acreditando acima de tudo no saber científico por ele produzido, o homem se encontra no direito de poder dizer o que lhe convier a respeito do outro, principalmente daquele

entendido como desviante do padrão de normalidade, estabelecido em tal momento como único e absoluto. Já no cenário do mundo atual<sup>2</sup> o discurso se funda na consideração da diversidade. Pressupõe-se que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade. Assim, considera-se que ser negro ou branco, ser alto ou baixo, ser deficiente ou não-deficiente, ser homem ou mulher, ser rico ou pobre são apenas algumas das inúmeras probabilidades de ser humano.

A exclusão social, porém, se constituiu como ideologia dominante na relação da sociedade com as pessoas com deficiência, estabelecendo uma relação marcada pela dicotomia do certo e errado, bom e ruim, normal e anormal. Dentro desse contexto, a deficiência é remetida à idéia de incapacidade e ineficiência. Mediante a situação de inferioridade existencial da pessoa com deficiência, esta é isolada em instituições de natureza segregadora.

De acordo com Marques e Marques (2003, p. 227):

... observa-se uma forte tendência em se avaliar a deficiência do outro sobre o prisma biológico, passando seu portador a ser tratado como um doente, ou seja, uma pessoa fragilizada, sempre necessitada de assistência, por isso, digna de pena. Assim procedendo, as pessoas ditas normais reduzem os significados da normalidade e da adaptação para os padrões estéticos e de produtividade do corpo.

Sob esta ótica se fundamenta a manutenção dos asilos, hospitais e internatos para isolamento de pessoas que se encontrem fora dos padrões estabelecidos como normais. Camuflando a ideologia preconceituosa e discriminatória da sociedade, estas instituições se mantiveram sob a justificativa de proteção e preparação das pessoas com deficiência para uma futura integração no ambiente social.

Para combater a prática de segregação a que eram submetidas as pessoas com deficiência, surgiu a idéia de integração, que na década de 1960, procurou inserir estas pessoas nos sistemas sociais gerais, seja na educação, no trabalho ou no lazer.

De acordo com Sasaki (1997, p. 35):

... no modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial, etc.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social, etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes, etc.) (...) desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor, etc.) com autonomia, mas não necessariamente com independência.

Embora imbuída dos princípios de equiparação de oportunidades, de respeito às diferenças e inserção plena das pessoas com deficiência em todas as atividades sociais, a integração não conseguiu propiciar a verdadeira igualdade de oportunidades. Somente alguns, considerados mais capazes de superar e adaptar-se às barreiras físicas e atitudinais da sociedade conseguiram integrar-se. E a exclusão ainda se fez presente para aqueles não capazes de se adaptar ao sistema produzido na *Modernidade*. Ou seja, não houve mudança no contexto social, político e ideológico para que a integração ocorresse efetivamente. Neste sentido, na tentativa de resgatar o sentido original de integração é assumido, no contexto da atualidade, o paradigma da inclusão.

Nas palavras de Sasaki (1997, p. 41), a inclusão é “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social se constitui, então, em um processo bilateral.”

Segundo Marques e Marques (2003), sendo a escola parte constitutiva do todo social, ela refletirá os desdobramentos de todas as mudanças ocorridas nas concepções que significam a vida, e a passagem de uma concepção excludente de escola para outra fundada na diversidade humana, o que deve significar uma

<sup>2</sup> Foram empregados os termos *Atual* e *Atualidade* para designar o momento histórico que estamos vivendo.

profunda mudança em toda a dinâmica educacional.

Para estes autores (2003, p. 236):

... a escola inclusiva constitui uma proposta dentro de um paradigma capaz de ressignificar as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como exigência da reorganização do trabalho escolar. A escola inclusiva contribui para uma significativa mudança na postura do professor e para a construção de um novo perfil de escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real.

O contexto da educação é marcado por sucessivos fracassos. Entre as causas apontadas por alguns autores, destaca-se a má e precária formação que os profissionais que atuam nesta área recebem nos cursos secundários, ou mesmo nos cursos superiores. Nesta perspectiva, os psicólogos têm apresentado uma visão restrita dos alunos, desconsiderando a realidade em que eles se inserem e, na maioria das vezes, apenas realizam avaliações, rotulando os que se encontram “fora do padrão”. Fica evidente portanto que não basta apenas adotar medidas legais através de promulgações de leis, sem que haja uma discussão envolvendo todos estes profissionais, no que se refere a uma visão crítica da prática escolar.

A escola que temos hoje no Brasil está aparentemente preparada para receber e trabalhar com alunos de boa capacidade cognitiva, que podem caminhar com êxito com o apoio da escola, sem o apoio da escola, ou apesar do apoio da escola. Entretanto, no Brasil, nos deparamos com um alunado marcado por diferenças sociais, físicas, intelectuais, étnicas, religiosas, emocionais, entre outras. Sob este contexto se faz cada vez mais necessária a discussão sobre a atual formação de nossos profissionais da educação.

Os psicólogos devem ter asseguradas as condições materiais concretas que possibilitem processos de mudança e acesso ao conhecimento produzido na área da educação e da cultura em geral, que auxiliem a constituição do currículo no espaço escolar onde atua.

Diante disso, acredita-se, assim como Silva (1999, p. 20-21), que

... embora o currículo não coincida com a cultura, embora o currículo esteja submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional, também ele pode ser visto como um texto e analisado como discurso (...) O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais.

A formação dos psicólogos implica não somente na constituição de sua identidade profissional, como também na sua identidade pessoal. Esta identidade deve estar alicerçada nos saberes curriculares, nos saberes da experiência e nos saberes sobre o processo pedagógico (PEREIRA; MARTINS, 2002).

Segundo Santos (2002, p. 158):

... os documentos oficiais, emanados do poder central, têm destacado não apenas a necessidade de os docentes possuírem uma cultura geral que os situe no mundo contemporâneo, como também conhecimentos que lhes forneçam uma visão ampla sobre o papel econômico, político e social da educação. Além disso, (...) falam também em uma educação de qualidade, educação inclusiva, educação para a cidadania, com base em análises sobre a diversidade cultural e as desigualdades educacionais e sociais.

Demasiadamente amplas são as discussões que podem ser suscitadas das determinações legais postas para a formação e atuação do psicólogo escolar, mas ressaltamos como ponto de nosso estudo a formação para uma educação comprometida com a inclusão, especificamente quando tal processo se refere às pessoas com deficiência.

Muito se tem discutido sobre a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, recomendam que a educação de crianças com deficiência seja realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino e, conseqüentemente, que tal discussão seja levada para a formação dos profissionais que irão trabalhar com este alunado.

A atual LDB traz em seu artigo 59, inciso III, ao tratar especificamente sobre a formação do professor, que “os sistemas de ensino assegurarão professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Nesse sentido, devemos ressaltar a importância de uma formação mais ampla, que favoreça o reconhecimento das especificidades de cada aluno, e ao mesmo tempo contemple a coletividade presente na sala de aula.

No que se refere à formação tanto do professor quanto do psicólogo, em 27 de dezembro de 1994, segundo Marques e Marques (2004), o então Ministro da Educação e do Desporto, Murilo de Avellar Hingel, baixou a Portaria nº 1.793, que recomenda a inclusão de disciplina específica e conteúdos sobre os portadores de necessidades especiais em cursos de terceiro grau, prioritariamente nos Cursos de Pedagogia, Psicologia e nas demais licenciaturas, tornando estes profissionais capacitados para atuar junto a esses educandos e suas escolas.

Tais determinações causam polêmica entre os profissionais da educação, por estes terem assimilado uma concepção equivocada sobre como atender os alunos com deficiência. Talvez resida nesse fato o grande impasse da/na formação dos profissionais da educação, uma vez que esta questão não implica somente na aquisição do domínio de técnicas e regras, sendo essencial que eles criem uma perspectiva crítica em relação à escola, permitindo uma atuação para além do contexto da sala de aula.

A formação dos psicólogos deve levar em consideração a diversidade cultural, não se restringindo à cultura dominante. Pressupondo a inclusão como a possibilidade dada aos alunos de desenvolver plenamente suas potencialidades, entende-se que os psicólogos devem contemplar e ampliar a visão sociocultural dos alunos, dando-lhes oportunidade de vivenciar experiências multissociais, de acordo com uma concepção que aceite a diversidade, gerando na escola um espaço onde todos possam aprender uns com os

outros e viver a cidadania. Assim, o desejo de aprender deve superar o currículo proposto, respeitando a cultura de cada aluno.

Não se trata de formar um psicólogo para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas dos alunos, mas para auxiliá-los na compreensão de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, visando eliminar as barreiras próprias de suas relações na escola.

Conforme Almeida (2001, p. 65):

... quanto à formação de professores para a inclusão escolar, entendemos que inicialmente se faz necessário desconstruir algumas concepções, tais como a idéia de que a escola inclusiva requer muito treinamento e só é possível concretizá-la com experts ou com especialistas em educação especial; a idéia de que só turmas homogêneas de alunos garantem o desenvolvimento de um bom trabalho, como se todos os alunos assimilassem da mesma forma e numa mesma proporção o que lhes foi repassado; e finalmente, a idéia de que o domínio da teoria precede a prática (visão precedente de formação) como se a formação a priori, sem conhecer o aluno concreto e real, assegurasse ao professor facilidades para o trabalho.

As atitudes de resistência são respostas de insegurança diante da exigência de mudanças, da necessidade de substituir o conhecido e seguro pelo novo e desconhecido. Desta forma, para que se efetive de fato a inclusão é preciso mais que garantia de vagas impostas por lei, sendo necessário que a escola reveja suas concepções, reflita e reestruture sua prática pedagógica e sua organização.

Ao contrário do paradigma da inclusão, o nascimento da psicologia escolar teve como objeto de estudo os problemas de aprendizagem, transformando o ambiente de trabalho do psicólogo, de acordo com Kupfer (1997, p. 52), em “uma sala de atendimento, um espaço em que se podia aplicar testes”, constituindo-se, portanto, num modelo clínico. A forte influência de uma visão médico-hospitalar deixou raízes profundas na formação dos psicólogos e na maneira de compreender a atuação destes no processo educacional.

Esta visão imprimiu na ação dos psicólogos uma linha nitidamente clínica, norteada, sobre-

tudo, por atuações diagnósticas e curativas, nas quais predominam um atendimento psicoterapêutico individualizado. O trabalho desenvolvido pelo psicólogo escolar centra-se no aluno, ficando em segundo plano a atuação junto à escola, aos professores e aos pais, já que ele se isenta do processo de ensino-aprendizagem na escola e na política pedagógica adotada, enfocando apenas, as deficiências e os possíveis atrasos cognitivos dos alunos. Observa-se, então, a necessidade de reconstrução da identidade do psicólogo no contexto educacional, a partir da revisão das suas concepções e práticas profissionais, de modo que elas possam dar conta da complexidade da realidade.

Nesse sentido, a psicologia é historicamente responsável, tanto no saber como na prática, pelas produções excludentes de concepções normalizadoras, que desestabilizam os divergentes das curvas normais. São inúmeras as influências geradas pelas idéias psicológicas nos processos de naturalização da separação das diferenças, na sua administração institucional, na criação dos grupos segregados e na produção dos instrumentos técnicos e concepções que fundamentam a sua seleção e apartação. Há uma cumplicidade da psicologia com os projetos efficientizadores, de racionalização da Educação, que somente encontram seu descanso na produção da ordem, da disciplina estéril e da serialização dos sujeitos.

Ao se restringir o trabalho do psicólogo nas escolas à elaboração de diagnósticos, fortalece-se uma atuação avaliativa do desempenho da criança, de forma a acentuar uma imagem reducionista do aluno, valorizando a avaliação psicométrica, para a qual o aluno-problema é aquele que foge à média, que não é capaz de aprender e que está fora da norma estabelecida pelo rendimento escolar, valores, atitudes e expectativa daqueles que se constituem como a classe dominante. Nossa proposta consiste na ampliação da concepção de queixa escolar que focalize não só a criança, mas também identifique os fatores intra e extra-escolares associados a estas queixas, tornando possível uma intervenção mais adequada às necessidades da escola, dos professores e dos alunos. Destaca-

se ainda a importância de uma reformulação crítica do papel do psicólogo escolar, enquanto uma especialidade profissional que pode auxiliar as escolas no equacionamento das suas dificuldades.

## Objetivo e metodologia

Considerando como fundamental o papel do psicólogo na constituição desta nova prática educacional, buscou-se desvelar os sentidos do termo inclusão nos Cursos de Psicologia das Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais (IFES Mineiras).

Na análise desses discursos considerou-se o tratamento dado à questão da deficiência, por serem mais visíveis os processos de exclusão e marginalização na escolaridade das pessoas com deficiência do que de outras categorias historicamente excluídas.

Como referência teórica para a análise proposta utilizou-se o trabalho de Orlandi (1993, 1996), que se orienta pela Escola Francesa de Análise de Discurso (AD). Tendo iniciado na década de 1970, com Michel Pêcheux, a AD situa-se, nesta perspectiva, como uma disciplina de entremeio, no domínio de três campos de conhecimento: a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise, adquirindo seu sentido pleno ao conceber a própria língua dentro de um processo histórico-social que coloca o sujeito e o sentido como partes desse processo. O discurso, então, é a conjugação necessária da língua com a história, produzindo a impressão da realidade; e essa noção vai tornar possível na análise da linguagem, independente do seu domínio, as reflexões sobre o sujeito e a situação em que ele está inserido, sendo o discurso uma noção fundadora.

Assim, de acordo com Orlandi (1996, p. 56), “o objetivo da AD é compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto lingüístico-histórico”. Dessa maneira, compreender, para a autora (1993, 1996), é explicitar o modo como o discurso produz sentidos, ou seja, considerar o funcionamento do discurso na produção de sen-

tidos, ressaltando o mecanismo ideológico que o sustenta. O caminho para a compreensão do texto é relacioná-lo com os diferentes processos de significação que nele ocorrem, estando estes em função da historicidade, ou seja, da história do sujeito e do sentido.

Além disso, Orlandi (1993, 1996) afirma que a heterogeneidade do discurso é caracterizada pela dispersão dos textos e do sujeito, este afetado pela ideologia. O texto, atravessado por diferentes posições do sujeito, corresponde a várias formações discursivas, que se caracterizam pelas diferentes relações estabelecidas com a ideologia.

Conforme Orlandi (1993, p. 58), “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e o que deve ser dito”. Já as formações ideológicas se referem ao conjunto de atitudes e representações das posições de classes em conflito umas com as outras. Neste sentido, cumpre ressaltar que o sujeito se apropria da linguagem no interior de um movimento social, no qual está refletida sua interpelação feita pela ideologia. Como consequência, uma formação discursiva divide o espaço discursivo com outras formações discursivas, numa constante interpenetração de sentidos oriundos de formações ideológicas diferentes. Ela representa, pois, o lugar de constituição do sentido e da identificação do sujeito. Nela o sujeito adquire identidade e o sentido adquire unidade.

O procedimento adotado foi o de compreender tudo que compõe o *corpus* discursivo, constituído das produções acadêmicas (dissertações) sobre inclusão dos programas de mestrado em psicologia das IFES Mineiras; da grade curricular dos cursos de psicologia destas instituições, com a(s) respectiva(s) ementa(s) relacionada(s) à(s) temática(s); e de uma entrevista realizada com três alunos(as) do último ano, o(a) professor(a) responsável pela área da Educação Especial, e o(a) coordenador(a) destes cursos.

A pesquisa realizou-se no período correspondente ao segundo semestre letivo do ano de

2003 nas IFES que na época ofereciam o Curso de Psicologia. Estas foram a Universidade Federal de Belo Horizonte (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Dentre estas somente a UFMG tinha Mestrado em Psicologia com dissertações já defendidas. Os sujeitos entrevistados foram referenciados por pseudônimos a fim de preservar sua identidade.

## Análise dos currículos

Em todas as instituições investigadas, a grade curricular do curso de psicologia apresentava disciplinas relacionadas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência. Porém, a disciplina Psicologia do Excepcional era componente comum das grades curriculares pesquisadas, variando somente no seu critério de oferta, sendo de caráter obrigatório em três cursos e optativa em outro.

O Curso de Psicologia da UFJF tinha duração de cinco anos ou dez períodos. Ele oferecia duas terminalidades: Formação do Psicólogo e Bacharelado. As áreas de atuação eram as instituições privadas e públicas, com a Psicologia do Trabalho; as escolas do 1º grau (sic), lidando com problemas de aprendizagem; e a Psicologia Clínica e Hospitalar em consultórios, ambulatórios e hospitais gerais e psiquiátricos.

A disciplina Psicologia do Excepcional apareceu em caráter obrigatório e, de acordo com sua ementa, trabalhava com “a classificação e etiologia dos deficientes mentais. Técnicas de avaliação da deficiência mental em crianças. Psicologia do gênio: técnicas de avaliação. Tipos de deficiências auditivas e visuais. Psicologia da paralisia cerebral e DCM (Disfunção Cerebral Mínima). Psicologia dos acidentes físicos. Técnicas de exame e ação do psicólogo na reabilitação”. Nas entrevistas foram citadas outras disciplinas que também trabalhavam com a questão da deficiência: Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Tópicos Especiais em Psicologia Escolar I, Tópicos Especiais



em Psicologia Escolar II e Tópicos Especiais em Psicologia do Desenvolvimento I, sendo essas duas últimas em caráter optativo.

O Curso de Psicologia da UFSJ tinha duração de cinco anos ou dez períodos, quando integral, e seis anos e meio ou treze períodos, quando noturno. O curso oferecia duas terminalidades: Formação do Psicólogo e Licenciatura em Psicologia. As áreas de atuação eram psicologia organizacional em clínicas multiprofissionais, hospitais, empresas, escolas, escolas especiais, com participação em equipes que atuam no âmbito da saúde, educação, trabalho, comunidade e demais locais onde o trabalho do psicólogo seja utilizado.

Na UFSJ a disciplina Psicologia do Excepcional era oferecida em caráter obrigatório assim como as disciplinas Psicopatologia Geral I, Técnicas de Entrevista Psicológica, Psicologia Social, e Escola I e II. Na ementa da disciplina Psicologia do Excepcional constava do “conceito, classificação e etiologia dos vários tipos de excepcionalidade: abordagens terapêutico-educacionais possíveis”.

O Curso de Psicologia da UFMG tinha duração de cinco anos ou dez períodos, e oferecia três terminalidades: Licenciatura, Bacharelado e Formação do Psicólogo. Os campos de atuação profissional abrangiam consultórios e clínicas; postos de saúde e hospitais; centros de reabilitação; instituições de ensino e de pesquisa; empresas e organizações; agremiações esportivas e comunitárias.

A grade curricular do curso da UFMG apresentava como disciplinas relacionadas à deficiência: Psicologia Geral II, Psicopatologia Geral I, Psicofarmacologia, Laboratório de Brincar e Psicomotricidade. A ementa da disciplina Psicologia do Excepcional, oferecida em caráter opcional, referia-se à “definição, conceituação e categorização nas diversas áreas e modos dos desvios. Ajustamento pessoal e social do excepcional e sua família: problemas”.

O Curso de Psicologia da UFU tinha duração de cinco anos ou dez períodos, e oferecia três terminalidades: Licenciatura, Bacharelado e Formação do Psicólogo. As áreas de atuação eram a Psicologia Clínica, Psicologia Educati-

onal, Organizacional e Institucional, visando promover a melhoria das relações humanas, qualidade de vida em contextos diversos e desenvolvimento do homem nos seus aspectos psicossociais, além de formar professores e pesquisadores em psicologia.

Neste curso a disciplina Psicologia do Excepcional era oferecida em caráter obrigatório, e sua ementa tratava da “questão da excepcionalidade, nos modelos explicativos (médico e educacional), aspectos históricos e socioculturais e as principais definições e classificações – DM (deficiência mental), DV (deficiência visual), DF (deficiência física), DA (deficiência auditiva) e Superdotações, abordando a etiologia, características principais e avaliação educacional e psicológica da excepcionalidade. O estudante deverá conhecer e discutir os programas institucionais dentro da área de Educação Especial, assim como as perspectivas da pesquisa e atuação psicológica nesta área”. As disciplinas Psicopatologia Geral I e II, Processos Cognitivos, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, e Estudos Avançados em Psicologia da Educação também foram citadas como as que trabalham a questão da deficiência, sendo que a última em caráter optativo.

Observou-se que as disciplinas buscavam classificar as deficiências, fornecer técnicas de avaliação psicométrica e estudar as formas de reabilitação. Não se encontrou uma disciplina que tratasse, especificamente, da inclusão. Destaca-se, então, a manifestação de uma forte influência dos moldes médicos do estudo da deficiência, que vai desde a nomenclatura da disciplina até o seu programa, o qual em nenhum momento discute o tratamento histórico dado à deficiência e como esta tem-se inserido no paradigma de inclusão, com a abordagem da questão da diversidade humana.

Como já mencionado anteriormente, nos cursos de psicologia, a disciplina que diretamente relacionava-se com a Educação Especial era a Psicologia do Excepcional apesar do termo “excepcional” ter sido extinto desde 1986, quando o Centro Nacional de Educação Especial editou a Portaria CENESP/MEC n.º. 69, na qual apareceu, pela primeira vez, a expressão “edu-

cando com necessidades especiais” em substituição à expressão “aluno excepcional”, que daí por diante foi praticamente abolida dos textos oficiais (MAZZOTTA, 1996).

Pela análise das entrevistas foi possível perceber que desafios existem, já que apenas dois entrevistados apontaram o equívoco com relação à nomenclatura da disciplina:

Professora Leandra: *Então, em tudo que eu vou falar, de um jeito ou de outro, eu acabo tocando nessa questão, né? Mas, oficialmente é a Psicologia do Excepcional, nós estamos aceitando sugestões pra outros nomes, porque esse nome é horrível, démodé, ultrapassado.*

Coordenador Maurício: *É, eu poderia dizer que é... especificamente, vamos dizer assim, restritamente, é a disciplina ainda com esse nome tradicional de Psicologia do Excepcional, né?*

Alguns recortes das falas dos entrevistados sobre a situação em que se encontra a temática da inclusão, dentro do curso, mostra uma manifestação de insatisfação que se refere, principalmente, à dificuldade das demais disciplinas em tratar o assunto por resistência dos professores, seja por não compartilharem deste ponto de vista, seja por se restringirem ao estudo de sua área específica de trabalho, não considerando ser este um assunto que atinge o sistema educacional como um todo:

Coordenador Marcos: *É... eu não pensei muito sobre isso, esse assunto. A gente não trabalha isso muito bem porque a gente, não é assunto que é muito trabalhado, a gente tem dificuldade até num nível é... aceitando colegas que são de outra linha de... de... de aceitar pessoas diferentes, necessariamente isso é um ponto forte no momento.*

Professora Jéssica: *Pra gente falar que existe uma preocupação da instituição é porque a instituição, entre outras coisas, se preocupa em tá é... formando pessoas assim, né? Então, eu, objetivamente, não percebo isso. Agora, em termos práticos, tipo em relação aos alunos, não só a formação específica, também não percebo grande movimento nessa área.*

Aluna Bruna: *Olha, na verdade, esse tipo de... essa discussão ela é muito limitada, né? Eu, eu*

*acho, né? Que não é uma coisa que, que você tá atuando, de repente você vai trabalhar com isso, vê formas de tá integrando as pessoas. É... eu acho que fica meio falho, que é uma disciplina que você estuda isso e... não tem, parece que não tem aplicação nenhuma aquilo que você tá estudando. Cê viu de forma limitada e depois, não sei.*

Ao contrário do enfoque adotado por esta pesquisa, os Cursos de Psicologia das IFES Mineiras ainda utilizavam currículos homogeneizadores que não permitiam aos estudantes, aos professores e às instituições promoverem um debate crítico acerca da diversidade humana, permanecendo a lógica econômica. A restrição do tema inclusão em uma única disciplina – Psicologia do Excepcional – mantinha a formação dos psicólogos repousada em tradições de valorização do sujeito padrão, reconhecendo a estratificação da sociedade através da classificação dos indivíduos, desde os “mais aptos” até os “incapazes”.

De acordo com Macedo (1999, p. 57),

... as disciplinas curriculares, como já abordamos, não representam necessariamente campos de saber cientificamente estabelecidos. São espaços curriculares criados com critérios específicos, alguns deles reproduzem esses campos de saber cientificamente estabelecidos, outros buscam tematizar questões julgadas relevantes em um dado momento histórico.

Como as discussões acerca da diferença e da diversidade, em geral, não perpassavam toda a grade curricular dos cursos, silenciava-se a possibilidade de uma formação crítica dos alunos em relação aos movimentos histórico-sociais, principalmente no que diz respeito ao tratamento dado à deficiência. De acordo com Orlandi (1995), o silenciamento significa “pôr em silêncio”, caracterizando processos de produção de sentidos que são silenciados: “o funcionamento do silêncio atesta o movimento do discurso que se faz na contradição entre o ‘um’ e o ‘múltiplo’, o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia” (p. 17). Na pesquisa esse movimento fica ainda mais claro quando se consideram os relatos de que, muitas vezes, os professores que lecionavam a disciplina Psicologia

do Excepcional não tinham comprometimento com essas discussões, ou de que, no caso da UFMG, a disciplina não era obrigatória.

Aluna Denise: *Acho que o meu primeiro contato assim realmente próximo com deficiente foi nesse estágio que eu fiz, e o primeiro contato não foi bom, foi horrível, porque eu não sabia muito bem o que era o trabalho e eu tava acho que no quarto período de psicologia, é mais ou menos, quarto ou quinto e eu não tinha feito a disciplina de Psicologia do Excepcional, então foi horrível porque eu sabia que eu ia trabalhar com autismo, mas eu não tinha muita idéia do que era autismo.*

Professora Jéssica: *Eu acho sério, eu acho que a maior... prova de que isso não acontece, que ninguém nunca me perguntou o que eu ia lecionar em Psicologia do Excepcional. Eu acho que seria a preocupação básica de uma instituição, ou de um... de um conjunto que acha isso importante.*

Aluna Sara: *E eu acho que é muito mais fácil cê pegar a teoria e, as duas coisas tão juntas também, não tem como separar, eu acho que a gente ir a campo também, sem ter, sem ter alguma teoria na cabeça, a gente fica meio perdido, eu vejo isso pelos meus estágios iniciais é... eu ficava meio perdida, eu pensava: Gente, o quê que a psicologia tá fazendo aqui? No início também eu achava que psicologia era só uma coisa clínica, então eu chegava e falava: Uai gente, o que eu tô fazendo aqui, não é nada de psicologia, é senso comum.*

Uma das justificativas para esse silenciamento, em direção a uma discussão sobre a diversidade e o paradigma de inclusão, pode ser o medo das diferenças e o receio do desconhecido.

Coordenador Marcos: *Acho que o primeiro passo da inclusão é o nível psicológico. É a pessoa ter uma coisa, a gente pode, a gente pode tentar forçar uma inclusão. Mas é complicado quando as pessoas têm preconceito, quando isso, a pessoa tá se sentindo ameaçada, a pessoa tá se sentindo desconfortável com a presença das diferenças das outras pessoas.*

Como mostra Blanco (2002, n. p.):

... as mudanças são difíceis, gostamos que o novo que chega se encaixe mais ou menos na estrutura na qual temos organizada nossa visão

de mundo. Portanto, acredito que as atitudes, às vezes negativas, estão ligadas ao medo do desconhecido. Temos que respeitar esses medos e compreendê-los, e devemos levá-los em consideração e partir dali para construir o processo.

Dentro desse contexto, os cursos de psicologia das IFES Mineiras funcionavam como um instrumento de reprodução do *status quo* e de atendimento às necessidades do sistema econômico neoliberal.

Aluna Érica: *Minha concepção? Eu, eu tenho dúvidas a respeito da inclusão. Dúvidas severas, inclusive, porque o que a gente trabalhou, o tempo todo, foi sobre a inclusão. Só que é muito complicado pro deficiente, pra ele poder acompanhar a pessoa dita normal, assim, né? Então, eu acho que isso pode acontecer no futuro, mas agora eu acho muito difícil.*

Os programas dos cursos não objetivavam um campo de atuação autônomo, através de estudos críticos que envolvessem a análise dos pressupostos ideológicos presentes na atualidade, e a reflexão sobre os movimentos sócio-históricos anteriores.

Coordenador Marcos: *A gente pode criar espaços às... às pessoas. Mas isso é complicado também, porque a gente tem uma cultura que os valores das pessoas são muito, são muito vinculados à sua capacidade de ganhar dinheiro e facilitar como ganhar dinheiro às outras pessoas.*

Marques (2000, p. 38) esclarece essa idéia ao afirmar que: “associada à concepção funcionalista de sociedade está a idéia de corpo produtivo. Um corpo deficiente é considerado um corpo improdutivo, sobre o qual as relações de poder têm alcance imediato”.

Essa ideologia de “corpo improdutivo” que apareceu nas entrevistas acaba por colocar, muitas vezes, a pessoa com deficiência como um ser digno de caridade, explicitando porque a psicologia assume muitas vezes esse papel caritativo.

Aluna Amanda: *a gente fazia um trabalho voluntário lá, que era só com crianças, então era um trabalho, assim, mais de acolher, mais maternal, não era de cidadania, de tá colocando o deficiente e inserindo na sociedade de novo,*

*até porque eram crianças de zero, né? (...) então o núcleo é um núcleo voluntário aqui (...) De uma entidade religiosa que dá medicamentos, que tem outros profissionais também, assim, exercendo essa função.*

Marques (2000, p. 38) explica esse movimento ao afirmar:

... os portadores de necessidades especiais, e em particular os portadores de deficiência, constituem uma categoria historicamente discriminada. Vítimas da rejeição ou da compaixão social, tais pessoas estiveram sempre à margem do convívio com os cidadãos considerados normais. Tal fato não pode ser desvinculado da concepção vigente de sociedade. Ao ser concebida como um corpo estruturado com órgãos e onde cada órgão tem uma função social muito precisa, a sociedade estabelece as funções de cada um dos seus membros e determina quem deve e quem não deve desempenhar os respectivos papéis sociais.

Para Orlandi (2002), a linguagem vai se constituindo entre dois processos: a paráfrase e a polissemia: “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória” (p.36); já “na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processo de significação” (p.36). Esse movimento parafrástico ocorre no discurso da Professora Leandra quando, ao falar da sua concepção de deficiência, faz uma citação de Vitor da Fonseca, porém, logo em seguida se contradiz, mantendo o sentido de restrição da deficiência à limitação.

*Professora Leandra: A deficiência, plagiando Vitor da Fonseca, é uma das muitas formas do ser, do ser humano, ser humano, né? Então, a deficiência é uma condição oriunda de uma característica deficitária, né? Que provoca a necessidade de um recurso adicional, recurso esse que, que ele não é conseguido de uma forma natural.*

Os sentidos produzidos nas IFES Minas estão calcados na paráfrase uma vez que estas reproduzem os discursos de exclusão presentes na sociedade. Não ocorre um rompimento a nível institucional que caracterize uma polissemia, ou quando isto ocorre é através de pequenos movimentos dentro das Universidades,

fazendo com que o discurso em direção à diversidade fique restrito a algumas pessoas.

*Professora Jéssica: Às vezes, um ou outro profissional que se envolve nisso, né? Me questiono muito nesse sentido, porque eu acho que não existe uma transformação, principalmente quando a gente pensa em inclusão, num contexto mais amplo: que sociedade é essa que a gente vai transformar, se a gente não se preocupa em começar a transformar aqui?*

## Análise das dissertações

Procedeu-se também à análise de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG, contemplando-se trabalhos já finalizados e entregues à Instituição, e que estivessem voltados para a temática da deficiência, com o objetivo de analisar o sentido do discurso neles explicitado. Ressalta-se que as IFES Minas não oferecem o curso de Doutorado em Psicologia, sendo que na época da pesquisa as únicas faculdades que possuíam Mestrado nesta área eram a Universidade Federal de Uberlândia, a Universidade Federal de Minas Gerais, e a UFU, sendo que esta, por ter começado o curso em 2003, não possuía nenhuma dissertação concluída.

O Mestrado em Psicologia da UFMG foi criado em 1988 e, tendo admitido a sua primeira turma em março de 1989, objetivava estudar as condutas sociais dos indivíduos e os fatores que as influenciam, e analisar situações concretas da atualidade à luz da teoria psicanalítica. Dividido em duas áreas de concentração: Psicologia Social e Estudos Psicanalíticos, o curso possuía nove linhas de pesquisa: construção da identidade na interação social; processos grupais nas instituições; processos coletivos e comunitários; processos psicossociais e saúde; cultura e subjetividade; aspectos psicolinguísticos e psicossociais da aquisição da linguagem oral e escrita; história da psicologia e contexto sócio-cultural; conceitos fundamentais em psicanálise; e investigações clínicas em psicanálise.

Foram encontradas neste Mestrado cinco dissertações sobre a temática em questão, de-

fendidas entre 1996 e 2001, sendo que apenas uma discute o processo de inclusão.

Em 20 de novembro de 1996, Juliana Gontijo Aun defendeu a dissertação intitulada “*O processo de ‘co-construção’ como um contexto de autonomia: uma abordagem às políticas de assistência às pessoas portadoras de deficiência*”. Sua pesquisa, através de uma metodologia participante, buscou investigar um método de “co-construção” e estudar possibilidades de sua utilização na elaboração de um convênio entre um órgão do governo e entidades particulares, que prestavam assistência a pessoas portadoras de deficiência.

Envolvendo, no período de maio de 1994 a junho de 1995, os membros do Departamento de apoio ao Portador de Deficiência da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura de Belo Horizonte, usuários, técnicos e administradores de vinte entidades de assistência e/ou atendimento aos portadores de deficiência conveniadas, a pesquisadora, Juliana Aun (1996) chegou à conclusão de que se deve procurar “encontrar o que existe em comum em todas as crianças, no ato de aprender a ler e escrever” (p. 103). Enfatiza-se o fato da autora conceituar a deficiência como:

...o termo portadoras de deficiência refere-se àquelas pessoas que são socialmente definidas como necessitando de cuidados especiais, inclusive de políticas públicas especiais, para atingirem seu desenvolvimento pleno. Estas pessoas assim definidas têm sido as com deficiência física, visual, auditiva e mental que englobam os portadores de deficiência intelectual, seja de grau profundo ou leve, de origem definida como orgânica, psíquica ou social. (p. 45).

Em sua dissertação de mestrado, intitulada “*Representações das instituições especializadas sobre a profissionalização dos portadores de deficiência mental*”, defendida no dia 01 de novembro de 1996, Maria de Fátima Pio Cassemiro argumentou que, ao se considerarem:

... os indivíduos portadores de deficiência mental a partir da perspectiva da diferença, ou seja, que não existe uma ruptura entre estes indivíduos e aqueles considerados normais, evidencia-

se que as chamadas ‘deficiências’ nada mais são do que reflexos dos valores sociais, fazendo parte portanto das relações e não propriamente de um determinado indivíduo. (p. 161).

O objetivo do trabalho foi pesquisar sobre a profissionalização de pessoas com deficiência mental dentro das instituições especializadas. Para isso, a autora procurou conhecer como as instituições conceituavam a deficiência mental e, conseqüentemente, quais as possibilidades de desenvolvimento destes indivíduos na percepção institucional, utilizando como recurso metodológico a Análise de Discurso.

A autora concluiu que a representação dominante que as instituições tinham dos indivíduos portadores de deficiência mental estabeleciam-se de acordo com cada grupo. Para o grupo de não profissionalização, eles eram indivíduos *deficientes, doentes, incapazes*; para os de pré-profissionalização eram desadaptados, possuíam problemas emocionais e cognitivos, e tinham capacidade para aprender; e para o grupo de profissionalização eles eram portadores de deficiência, podendo desenvolver qualquer outro aspecto que não estivesse relacionado com o conceito de *deficiente*.

Objetivando estudar o conceito de liberdade dentro da obra de Helena Antipoff, Luciana Santoro Campanário defendeu, em 17 de dezembro de 1999, a dissertação intitulada “*O estado próprio de todo ser vivo: a liberdade em Helena Antipoff*”.

A autora procurou mostrar como Helena Antipoff trabalhou o conceito de liberdade relacionado-o a vários aspectos. Um desses aspectos foi a liberdade como ambiente, quando a partir da criação da Fazenda do Rosário ela percebeu que as crianças tinham um desempenho melhor em um ambiente de liberdade e assistência: “fica subentendida no texto também a idéia de que a natureza, os ‘espaços abertos’, propiciam além de liberdade, regras, normas e limites” (p. 98).

Conclui, então, seu trabalho dizendo que a:

... liberdade é o excepcional e próprio, inato, do ser humano, sendo assim a liberdade o que torna a ‘pessoa humana’, termo também abstrato e democraticamente destituído de personalidade,

em um ser totalmente individual e particular, único e inigualável, ao mesmo tempo em que a liberdade é também o que todos possuímos, e o que nos 'irmana', o que nos garante direitos pessoais iguais inalienáveis. (p.190).

Érika Lourenço defendeu a dissertação intitulada "*A Psicologia da Educação na obra de Helena Antipoff: uma contribuição para a historiografia da Psicologia*", em 07 de agosto de 2001. Neste seu trabalho ela utilizou a abordagem biográfica proposta por Sokal para a historiografia da psicologia e, com objetivo de investigar as propostas de Helena Antipoff, buscou identificar aspectos de sua originalidade em relação a outras propostas desenvolvidas na área, na mesma época. A autora deixou claro que não pretendia fazer nenhuma análise da obra, no sentido de contextualizá-la dentro do tratamento histórico dado à deficiência.

Durante toda a sua pesquisa, Lourenço considerou o trabalho de Helena Antipoff atual e defendeu a sua continuidade ainda hoje, como se pode observar no seguinte trecho: "na vasta obra escrita de Helena Antipoff sobre a educação do excepcional não há referência direta à psicologia da educação. O que, pode-se dizer, não se faz necessário, pois a psicologia da educação emerge das próprias propostas práticas que apresenta para educar os excepcionais" (p.148).

Das dissertações investigadas, a única que contextualizou o tratamento histórico dado à deficiência, abordando os paradigmas de exclusão, integração e inclusão, foi a intitulada "*Segregação, Integração, Inclusão: trajetórias escolares do Aluno Especial*", de Dilma Fróes Vieira, aprovada em 20 de outubro de 2000.

A autora objetivou construir uma reflexão sobre o processo de escolarização de crianças com deficiências físicas, sensoriais, cognitivas e sociais com a intenção de "trazer um outro 'olhar' sobre as dificuldades encontradas na proposta de integração" (p.07). Utilizando uma abordagem qualitativa, baseada no referencial teórico da psicossociologia, Dilma Vieira (2000) dedicou uma parte de seu trabalho a um estudo de caso envolvendo cinco alunos encaminha-

dos para o ensino especial, numa escola especializada de Belo Horizonte.

Percebeu-se que a autora enfatizou o paradigma da inclusão, mesmo tendo utilizado o termo integração:

Se coube à escola o papel de transformar os alunos em 'incapazes', agrupando-os em classes ou escolas especiais, fica agora o desafio de que ela desenvolva maneiras de ensinar que estejam adequadas à heterogeneidade dos alunos. E, para isso, faz-se necessário que a escola se torne aberta ao debate sobre a Integração Escolar dos 'alunos especiais'. (p. 65).

## Análise das entrevistas

Percebeu-se a existência de uma confusão conceitual sobre a deficiência, sendo incluídas dentro desta categoria as altas habilidades, as condutas típicas, a hiperatividade e até a indisciplina. Porém, a Política Nacional de Educação Especial (1994, p.13) definiu que os "portadores de necessidades educativas especiais classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)".

Professor Fernando, ao ser questionado sobre quais disciplinas leciona no curso que envolvem a questão da deficiência: *É Psicopatologia Geral I, né? Que trata dos transtornos mentais, né? Infância e adolescência, que é mais especificamente com o retardo, com o retardo mental e transtornos globais do desenvolvimento, como o caso do autismo, né? A gente também trata a questão das deficiências também.*

Aluno Carlos: *Uns dos primeiros casos que eu peguei foi uma criança que tinha é... hiperatividade, transtornos de hiperatividade mesmo, a gente, juntamente com a pedagoga e as coordenadoras, nós fazíamos como oficina, né?*

Aluno Alex: *Doenças mentais mesmo? Então tem psicopatologia, tem psicofarmacologia, é... bom... Ah, a minha mãe já teve... já teve problemas assim com esquizofrenia, sim. Tem, na verdade, ela toma remédio, tal. E a minha vó tem Alzheimer.*

Nos discursos analisados apareceu, frequentemente, a idéia da escola enquanto uma instituição seletiva, que tem como função classificar e selecionar os sujeitos:

Coordenadora Beatriz: *Eu acho que de um modo geral, né? A gente deve facilitar, né? O máximo que a gente puder para que o deficiente possa ter, é, uma... uma vida mais normal possível, né?*

Aluna Paula, quando questionada sobre quais disciplinas cursou que envolvem a questão da deficiência: *A gente teve, mais no início, Problemas de Aprendizagem, a disciplina Problemas de Aprendizagem, que era PEPA, que tratava mais da questão disciplinar da escola.*

Aluna Taís: *Então assim, o processo era descobrir, assim, o quê que reforçava, o quê que era um reforço, pra aqueles, pra aquelas pessoas pra tá usando isso. Então trabalhava assim, é, comportamentos inadequados tinha punição, é reforço e punição basicamente. Então era pra eliminar comportamentos inadequados.*

Coerente com a idéia de que a escola é uma instituição seletiva, veio a crença de que é necessário se esperar que a sociedade se torne mais inclusiva para que, posteriormente, comece-se a construir uma educação inclusiva.

Professor Fernando: *Agora assim, concordo com todo esse processo, de inclusão, né? Por exemplo, você ter, é... salas especiais, as escolas também receberem essas crianças também, mas, pelo que eu vi na disciplina, né? Pelo contato com os profissionais também, né? Que tem que ter um preparo das escolas pra isso. Acho que todo esse processo de inclusão é muito interessante, né? De, de, é... as crianças participarem disso, com outras crianças também no processo de ensino e aprendizagem e tal, né? Mas eu acho que nada adianta se, se as próprias escolas, né? E os professores não forem capacitados e treinados pra isso.*

Aluna Taís: *Que a pessoa, é a questão dos professores, aí, trabalha muito com esse professor na escola, vamos supor, é a preparação da escola pra tá recebendo esse tipo de... de trabalho, pra tá fazendo esse tipo de trabalho, né? (...) eu acho que a questão da preparação da escola, dos professores ainda não tá, por exemplo, a gente teve palestra aqui de, com a direto-*

*ra da APAE e tudo e... ela falou que uma escola aí que ela foi, que alunos dela estavam preparados para entrar nessas escolas.*

Aluna Paula: *A inclusão hoje no Brasil, ela precisa ser muito bem tratada, muito bem revista, assim, porque tem muito problema é... Mesmo nesse sentido, é, coloca uma criança numa sala é... é, sem nenhum, preparo, uma professora é, que não tem preparo é, específico pra tratar daquilo. (...) Como, é... como deficiente, ela deve é, existir sim, mas deve haver um, um preparo, um programa mais concreto sobre inclusão, que não existe, hoje em dia, assim, a, no, no, na minha opinião.*

Essas ideologias acabam construindo a definição de que as deficiências causam dificuldades de aprendizagem ou defasagem nas crianças com relação ao currículo que lhes corresponde à idade.

Coordenadora Sandra: *Nós temos o (...) onde integra as, as crianças e jovens mais comprometidos. São aqueles que não conseguem muito alfabetizar-se, então, eles ficam ou ficam o período todo lá ou então fica meio período lá e outro meio período fica na escola formal, né?*

Aluna Amanda: *Eu costumo falar assim: uma analogia pra vocês entenderem, se tem a idade cronológica, se tem a idade mental, se tem a idade do corpo e a idade da alma; às vezes, isso é um pouco mais atrasado, mas não significa que você não vai tá desenvolvendo, não vai tá... como é que eu posso falar para vocês entenderem? Não vai tá trabalhando isso, para poder alcançar ou chegar mais ou menos perto do que uma pessoa normal tenha.*

Blanco (2002, n. p.) contrapõe essas idéias à sua argumentação sobre os objetivos da escola, a qual:

*... tem como importante finalidade promover, de forma intencional, o desenvolvimento de certas capacidades, a apropriação de certos conteúdos da cultura que são fundamentais para que as pessoas depois se tornem membros ativos dessa cultura, o que se chama, no Brasil, Construção da Cidadania. (...) A escola não é reprodutora do sistema social estabelecido. Obviamente a educação escolar tem a missão de socializar as futuras gerações para que se insiram na sociedade, mas numa perspectiva de transformar a*

sociedade. (...) se continuarmos falando de dificuldades de aprendizagem, estamos centrando o foco na criança e a idéia é ver como modificamos o sistema educativo e a resposta educativa para daí acolher toda essa diversidade que temos nas salas de aula.

De acordo com Marques (2000), é possível identificar a existência de três formações ideológicas no tratamento da diferença imposta pela deficiência. A formação discursiva que coloca o sujeito com deficiência como “desviante”, tendo como referencial a dicotomia normalidade x anormalidade, constitui a formação discursiva da segregação, que se filia à formação ideológica da exclusão. A outra, que pode ser identificada como a da integração, torna visível a “diferença”, onde são valorizados os considerados capazes e mantidos isolados os ditos incapazes. A formação discursiva inclusiva, que faz parte da formação ideológica da inclusão, pressupõe pensar os sujeitos na sua diversidade.

Alguns sujeitos se posicionam dentro de uma perspectiva histórica da deficiência, fazendo uma diferenciação entre os conceitos de integração e inclusão.

*Professora Leandra: A diferença básica, a integração você se preocupa, você parte do pressuposto de que existe um modelo normal, ideal, né? Aonde a maioria das pessoas vive esse modelo e que o deficiente é alguém é desajustado, é... defeituoso, incapacitado, que deve ser curado, reparado, reajustado pra, se não ficar “norma”, pelo menos se aproximar dessa normalidade. Então a integração, ela é uma cisão entre o grupo nós somos normais e você que é o deficiente, então nós vamos, você pode vim, a gente te aceita desde que você se adeque a nós. A inclusão não, a inclusão parte do pressuposto que somos todos diferentes, diferenças particulares nisso ou naquilo, alguns vão ter essa necessidade, outros, outras necessidades, e que, na interação, pra gente viver bem, todo mundo tem que fazer a sua parte, todo mundo tem que é... se transformar na interação com o outro.*

*Coordenadora Sandra: Bom, a inclusão, pra mim, é a possibilidade de lidar com a diversidade, lidar com o diferente, né? Então, incluir, né? Seria você trabalhar no dia-a-dia a possibilidade de aceitar, compreender, né? As diferenças no dia-a-dia que não necessita é, isso nós*

*deveríamos fazer não necessariamente precisa de ser com uma deficiência tão aparente, né? Nós temos a, a inclusão ela tem que ser feita diariamente no nosso cotidiano, né? Porque o diferente tá sempre presente. Então, pra mim, a inclusão é isso, a, a possibilidade de você trabalhar com um conjunto, né? Mas com o diferente, com a possibilidade de cada um se perceber, conhecer as suas diferenças, mas ampliar, né?*

*Professora Jéssica: Eu acredito que a inclusão é você criar condições para que todas as pessoas tenham a possibilidade de ter atendimento à saúde, aprendizado, trabalho. Você criar as condições num contexto macro social. Isso pra mim é inclusão. Em contrapartida existe a inclusão, termo burocrático, né? Que acho que a gente precisa diferenciar. Onde a gente vê, até em alguns casos, como a exigência de que algo seja feito, às vezes as coisas partem daí mesmo, de uma exigência, de obrigar que as adaptações sejam feitas a ferro e fogo. Mas, eu acredito em inclusão num contexto mais amplo e não só voltado ao portador de necessidades especiais, inclusão voltada pra qualquer população: é pra criança, é pro idoso, é pra mulher grávida, é pro trabalhador que se aposenta antes do tempo, onde você cria condição pra que as pessoas encontrem uma realização, uma satisfação, um aprendizado, alcancem níveis mais altos em todos os aspectos.*

Por considerar normalidade como padrão estabelecido pela sociedade, alguns sujeitos expuseram uma posição de segregação quando limitaram a possibilidade de realização de tarefas para a pessoa com deficiência. Percebe-se que os discursos sobre deficiência estão calcados na dicotomia normal x anormal, demarcando a existência de fronteiras entre aqueles que se encontram dentro da média e os que estão fora desta. Junto a esta concepção forma-se o discurso do sujeito padrão, onde as pessoas com deficiência encontram-se fora deste padrão estabelecido pela sociedade, ou seja, fogem à curva normal.

*Coordenadora Sandra: Bom, um deficiente pra mim seria aquele que apresente um déficit em alguma área, né? Aquele que apresente um déficit, que pode ser tanto na área motora, expressiva, intelectual, social ou afetiva. Então,*



*pra mim, a deficiência seria uma pessoa que aprende de forma ou aprende e apreende os conhecimentos de forma diferenciada do outro, aquele que não entra na curva normal de um desenvolvimento, como a maioria, né?*

Coordenador Marcos: *Eu não gosto da palavra deficiência... de... de uma perspectiva e todas as características e, é... acredito estar distribuído na população e sempre tem pessoas que... são mais no nível da norma, tem pessoas nesses extremos, de uma área na outra.*

Professora Jéssica: *Atualmente, minha concepção de deficiência é um, um mau ajustamento, um mau funcionamento que exija uma estimulação adicional, onde as coisas não acontecem num ritmo ou num momento esperado, nada além disso, tá?*

Dentro deste discurso de normalidade justifica-se a existência de instituições especializadas uma vez que as crianças com deficiência não seriam capazes de acompanhar o desenvolvimento das crianças sem deficiência.

Aluna Taís: *Então, nessa visão, sim, mas, por exemplo, como não tem cura o trabalho era assim, nas melhores, nas pequenas coisas da qualidade de vida dele, tá sabendo arrumar a cama, escovar o dente, as chamadas AVD (atividades da vida diária), né? Que a gente fazia, pra eles terem é... se tornando dentro do possível, independentes, pra ter essa ressocialização. (...) É claro que todo trabalho visava isso, no fundo, no fundo era depois tá, a pessoa não ia ficar ali pra sempre, era um período que ela tinha pra ficar internada, na verdade eles ficavam internados lá.*

De acordo com Silva (2000, p. 83), “normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. Percebe-se assim, que o objetivo da psicologia aparece como o de normalizar a vida das pessoas com deficiência, através da busca do diagnóstico, do tratamento e da cura, e sendo a deficiência vista como algo limitante.

Aluna Roberta: *E agora, eu trabalho com o processo de psicodiagnóstico, com crianças com Síndrome de Down.*

Aluna Paula: *Como uma pessoa que precisa de, de outra estratégia, mas que ela vai conseguir do mesmo jeito que as outras crianças, mas isso precisa de treino.*

Aluna Taís: *Porque assim, claro que, por exemplo, nesse trabalho de habilidades sociais, e todo trabalho que era feito lá, era no sentido de que, tem cura, então tá melhorado a qualidade de vida daquelas pessoas.*

Evidencia-se, assim, que tais discursos estão inscritos na formação ideológica da exclusão, marcando a existência do Outro, que pertence a um outro grupo, que possui uma outra identidade vista como negativa, não ocorrendo um movimento no sentido de entender a diversidade humana.

Outros sujeitos filiaram-se a uma posição integracionista ao impor condições para que as pessoas com deficiência pudessem estar na escola regular, limitando as possibilidades de inserção na mesma para alguns casos.

Aluno Alex: *Mas eu acho que é, que ocorre muito um... uma coisa meio forçada assim, eu acho que, considerando como inclusão, vamos relevar a criança que tem uma deficiência mental muito forte, ah, põe na sala com todos os outros. Acho que isso é meio pra inglês ver, sabe, que é tapar o sol com a peneira e não, não...*

Alguns sujeitos se colocaram num movimento da posição integracionista para a da inclusão, pois embora situassem que uma escola inclusiva deve oferecer condições para o aluno com deficiência, admitiram a possibilidade do tratamento diferenciado dos outros alunos, demonstrando ainda não ter rompido completamente com uma posição integracionista.

Aluna Taís: *Tinha até uma... como é que se diz, não é oficina, mas tinha uma... um trabalho que a gente fazia de habilidades sociais que até no final parou, que era sair com eles de ônibus, passeava, assim, com dois ou três, dependendo do número de estagiários, né? Pra fazer habilidades sociais.*

Percebeu-se também que, muitas vezes, o único fator apontado pelas pessoas para que ocorra a inclusão é o que se refere à remoção das barreiras naturais ou arquitetônicas, ou seja, a falta de acessibilidade. As barreiras atitudi-

nais, como o preconceito, foram deixadas de lado.

*Aluno Alex: Eu acho que tem uma estrutura legal pra isso. Claro que eu tô falando de quem tá de fora e quem tá meio distante. Mas parece-me que tem uma estrutura boa assim, tipo os elevadores aqui, tem o sistema de biblioteca, enfim.*

*Coordenadora Beatriz: A queixa dele eu acho que era outra, falta de rampas, né? Falta de uma estrutura dessa coisa de tá lendo o material pra ele, né? Tá ajudando ele, né? Devia ter uma estrutura pra fazer isso.*

## Considerações finais

Os Cursos de Psicologia ainda estão calcados na perspectiva da normalidade considerando o educando padrão, uma vez que as temáticas do sujeito com deficiência, o sujeito na diversidade, o paradigma da inclusão ficam restritas a basicamente uma disciplina e que nem sempre é obrigatória. A produção acadêmica pouco discute a questão e, principalmente, evidencia-se a cristalização dos professores, coordenadores e alunos em um ideário médico, de tratamento e cura.

O que se percebe é que além da dificuldade em reconhecer a relevância do tema para a formação do profissional, que deve estar envolvido no trabalho com a diversidade, a situação se agrava pela maneira como se encontra organizada a estrutura curricular dos cursos.

Desvelando os sentidos de inclusão nos/dos Cursos de Psicologia das IFES Mineiras pudemos verificar os impasses e as perspectivas presentes na formação de psicólogos, dando base para que se possa deslocar os discursos construídos nos Cursos de Psicologia, possibilitando a constituição de uma escola e de uma sociedade inclusivas.

Considera-se, portanto, que uma das perspectivas da formação de psicólogos engloba o

fato destes passarem a atuar como um agente social, trabalhando com a diversidade cultural, em detrimento de uma construção calcada num sistema onde “saber é poder” e no qual a dimensão social está associada à dicotomia “desejável-indesejável”. O que se propõe, com isso, é que o processo de escolarização passe por uma redefinição de sentidos e de propósitos. Dentro desse contexto, pode ser que se encontre o maior impasse da formação de psicólogos, uma vez que se passa a exigir, nas palavras de Pereira (1983, p.429), a “realização de uma nova aprendizagem: de valores, atitudes vitais, simbologia e linguagem”.

Nessa concepção propõe-se um discurso que vá além de uma igualdade educacional, em que o sujeito seja aceito e compreendido dentro de uma pluralidade etnocultural. Para tanto, a escola e seus recursos humanos deverão adotar uma prática reflexiva e culturalmente comprometida, defendendo a construção de um currículo que desafie os discursos evidenciadores das diferenças e dos preconceitos, promovendo uma sensibilidade à diversidade cultural.

Defende-se, portanto, na mesma perspectiva de Moreira e Macedo (1999), a formação de um “psicólogo cosmopolita”, que se relacione com sujeitos plurais e não mais homogeneizados; ou seja, um psicólogo que tenha uma posição intelectual de abertura para trabalhar com sujeitos diversos, que não mais tenham que obedecer a um padrão de normalidade. O saber cosmopolita, “ainda que especializado, pode ser melhor caracterizado por uma orientação geral para as estruturas de significados implicadas na noção de discurso crítico” (p.23). Assim sendo, o “psicólogo cosmopolita” poderá ter um estudo histórico, social, educacional e clínico dos indivíduos, visto que a perspectiva do intelectual cosmopolita sugere a apreciação estética da diversidade cultural.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. Formação de Professores para a escola inclusiva. In: LISITA, V. M. S. S. (Org.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 59-68.

AUN, Juliana Gontijo. **O processo de “co-construção” como um contexto de autonomia:** uma abordagem às políticas de assistência às pessoas portadoras de deficiência. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

BLANCO, Rosa. **Aprendendo na diversidade:** implicações educativas. 2002. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/textos/educa/aprendendodiversi.htm>. Acesso em: 04 maio. 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa de Brasil de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 05 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMPANÁRIO, Luciana Santoro. **O estado próprio de todo ser vivo:** a liberdade em Helena Antipoff. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

CASSEMIRO, Maria de Fátima Pio. **Representações das instituições especializadas sobre a profissionalização dos portadores de deficiência mental.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, A. M., SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia escolar em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 51-61.

LOURENÇO, Érika. **A Psicologia da educação na obra de Helena Antipoff:** uma contribuição para a historiografia da psicologia. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. **Currículo:** políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 43-58.

MARQUES, Carlos Alberto. As universidades na formação de professores para o ensino inclusivo. In: CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE SÍNDROME DE DOWN, 3., 2000, Curitiba. **Anais...** Brasília: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 2000, v. 1. p. 34-44.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

\_\_\_\_\_. O conhecimento no mundo atual: os rumos da educação especial. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. **Temas em educação especial:** avanços recentes. São Paulo: EdUFSCar, 2004. p. 143-147.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Faz Sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A. F. **Currículo:** políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 11-28.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio.** 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento.** Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PEREIRA, Liliana Patrícia Lemos Sepúlveda; MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002. p. 113-131.

PEREIRA, Sílvia Leser de Melo. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983. p. 424-430.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, I. P. A., AMARAL, A L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p. 155-174.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

VIEIRA, Dilma Fróes. **Segregação, integração, inclusão: trajetórias escolares do “aluno especial”**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

*Recebido em 15.09.06*  
*Aprovado em 20.11.06*

# A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes \*

## RESUMO

A educação inclusiva é tida como uma educação de qualidade que deve ser oferecida pelo sistema educacional. Teria como objetivo, além de oferecer os saberes sistematizados, acumulados ao longo da história da humanidade, também atender as diversificadas esferas sociais. A partir dessa perspectiva, o presente trabalho pretendeu fazer um levantamento sobre o que os alunos do primeiro semestre do curso de pedagogia de uma faculdade em Dracena estariam entendendo por *educação inclusiva*. Para atingir tal objetivo, procurou-se: (1) elaborar um questionário sobre a temática; (2) aplicar o questionário; (3) tabular o levantamento; e (4) discutir e refletir sobre os resultados. A partir dos resultados pode-se inferir que os alunos pesquisados não estão entendendo a *educação inclusiva* como uma educação de qualidade que atenda a todos os cidadãos, independentemente de suas particularidades, como é discutido na literatura; mas, como a inserção de pessoas com necessidades especiais na sala de aula regular. Desta forma, devemos preparar os futuros profissionais da educação para esse grande desafio do sistema educacional.<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Educação básica – Inclusão – Formação

## ABSTRACT

### STUDENTS OF PEDAGOGY'S PERCEPTION ABOUT INCLUSIVE EDUCATION

Inclusive education is considered as a quality education that should be offered by the educational system. Its goal together with offering systematised knowledge, gradually increased in amount along of humanity history, would be to deal with the various social spheres. From that perspective, this paper aimed at investigating how students attending the first term of a higher training course for primary school teachers of a Faculty of Dracena grasped the concept of *inclusive education*. For that, (1) a questionnaire about the subject was printed;

---

\* Pedagoga com habilitação em Educação Especial, doutoranda em Educação, área de concentração Educação Especial no Brasil, pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciência – FFC/Campus de Marília. Professora de História da Educação Geral e Brasileira da União das Faculdades de Dracena – UNIFADRA/FUNDEC. Membro do Grupo de pesquisa Cátedra do Oprimido da FFC/UNESP/Campus de Marília e membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEES. Endereço para correspondência: Avenida Alcides Chacon Couto, 395, Bairro Metrópole, Dracena. E-mail: crisrefonseca@fundec.edu.br

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte de um projeto amplo que foi desmembrado em três partes, até o presente momento. Para maiores informações sobre o projeto central, entrar em contato com a autora por e-mail.

(2) it was sent out to the students to be completed and returned; (3) data were tabulated; and (4) results were discussed and reflected on. From the results we can infer that the students questioned do not understand *inclusive education* as a quality education that deals with all citizens regardless of their particularities, as the subject is discussed in the literature; otherwise, they think of it as the inclusion of people with special necessities in the ordinary classrooms. Therefore we must prepare future professionals for this great challenge of the educational system.

**Keywords:** Basic education – Inclusion – Training

## INTRODUÇÃO

A literatura aponta que a educação inclusiva seria uma espécie de reforma radical no sistema educacional, uma vez que deveria reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos, pedagógicos e métodos de ensino. A educação inclusiva, para Mittler, seria “baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos” (2003, p.34), respeitando, ainda, a diversidade cultural, social, de gênero, etnia, desenvolvimento educacional e necessidades especiais. Ainda, segundo esse autor, tal reforma educacional garantiria que todos os alunos tivessem acesso ao ensino regular, oferecendo, assim, estratégias para se impedir a segregação e o isolamento.

A educação inclusiva seria mais do que a retirada dos obstáculos que impediriam alguns alunos de frequentarem a escola regular. Antes de tudo seria um processo dinâmico sem término, uma vez que não seria um mero estado de mudança, mas um processo contínuo de reestruturação educacional tanto organizacional quanto pedagógico. Ou seja, ainda está em construção e passível de transformação e resignificação (MITTLER, 2003).

Para Mantoan, o termo inclusão não deve se restringir apenas “à inserção de alunos deficientes e/ou com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares” (MITTLER, 2003, p. ix), mas ser empregado quando houver “a flexibilidade dos critérios de admissão e de permanência nos ambientes escolares” (p. ix), ou seja, uma escola que aceite e mantenha todos os alunos sobretudo, a meu ver, com qualidade de ensino.

Mantoan argumenta, também, que essa escola que aceita e convive com a diversidade cultural possibilita uma educação para a verdadeira cidadania, uma vez que “novas identidades são construídas a partir dos desequilíbrios provocados pela tensão entre as diferenças” (p. x). Entretanto, a autora evidencia que, para a fundamentação dessa nova comunidade escolar, todos devem estar dispostos a desconstruir a escola tradicionalista, pautada no ensino verbalista e elitista (FREIRE, 1982), e buscar alternativas educacionais que respeitem as diferenças, ou seja, “um ensino que coloca o aluno como foco de toda ação educativa e possibilita a *todos* a descoberta contínua de si e do outro, dando sentido ao saber/sabor de educar” (MANTOAN, 2004, p. 141, grifo meu).

Para Stainback; Stainback (1999), a educação inclusiva seria uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. Ao conviver com as diversidades todos os integrantes da comunidade escolar teriam mais benefícios do que perdas. Por outro lado, o aluno com necessidades educativas especiais não deve apenas ser inserido na escola, mas fazer parte de uma comunidade escolar que prime pela inclusão social. E para se atingir a meta de implementar uma educação inclusiva seriam necessários administradores preocupados com a reforma, reestruturação e renovação de suas unidades de ensino. Cabe, ainda, a esta unidade a formação continuada do seu corpo docente em metodologias de ensino que privilegiem uma abordagem de ensino progressista.

Com esses passos estaríamos próximos de uma educação inclusiva, cujo resultado seria um

sistema educacional fortalecido e eficiente, ao qual todas crianças teriam acesso. Diferentemente dessa posição, os seus opositores argumentam que o ensino regular não está preparado para receber os alunos com necessidades educativas especiais. Ora, se a educação inclusiva é percebida como uma mudança de mentalidade visando uma sociedade mais humana e justa, então ser uma pessoa com deficiência seria uma das inúmeras diversidades. A meu ver, o que está em questão não seria ser uma pessoa com deficiência ou não, mas o compromisso de todo educador que busca a construção de uma sociedade democrática e, conseqüentemente, de um sistema educacional democrático. Sistema educacional que prime por uma educação de qualidade e acessível a todos os estratos sociais. Com essa perspectiva, a rede regular pública de ensino responsável pela educação básica – infantil, fundamental e média – deveria oferecer qualidade de ensino em equivalência com a rede particular que se destaca nesta área. Assim, o êxito para tal educação:

... é nossa disposição para visualizar, trabalhar e conseguir uma rede regular que se adapte e dê apoio a todos. Todos os alunos, incluindo os rotulados como alunos com deficiência [pobres, ricos, negros, dentre outros], querem estar em uma rede regular que satisfaça às suas necessidades e na qual se sintam bem-vindos e seguros” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 434 – palavras entre colchetes são minhas)

Omote (2005), baseado em Stainback; Stainback, e analisando o processo histórico e pragmático da educação inclusiva, aponta que o sistema educacional brasileiro está procurando incorporar estratégias para uma educação que atenda a todos alunos. Ainda segundo o autor, a educação inclusiva visa, antes de tudo, um trabalho educacional voltado para a diversidade. Para Omote, os defensores da educação inclusiva apontam inúmeros benefícios para a comunidade escolar como um todo que possivelmente irão se estender à sociedade.

Omote (2004b) argumenta que a busca pela inclusão sempre fez parte da história da huma-

nidade. Entretanto, por volta dos anos 90, a sociedade inclusiva transformou-se “em um imperativo moral” (p. 299), intensificado pelos defensores dos direitos humanos. Para esse autor, ao se pensar em uma comunidade escolar inclusiva, reflexo de tal imperativo, deve-se contar não apenas com soluções didático-pedagógicas, mas também com:

... outras medidas e arranjos, cientificamente fundamentados, que possibilitem o convívio e a coação, por parte das pessoas com as mais variadas diferenças, em principais situações e atividades da vida diária, de modo que favoreçam a realização e o desenvolvimento de todos que delas participam (OMOTE, 2004b, p. 302).

Dessa forma, pensar a educação inclusiva seria pensá-la não de maneira fragmentada e descontextualizada, mas na sua construção histórica, social, psicológica e biológica.

A educação inclusiva, para Omote, implica numa mudança de mentalidade que perpassa mudanças nas concepções educacionais pautadas na padronização “de capacidades individuais de realização” (OMOTE, 2005, p. 35), ou seja, do ensino verbalista ou bancário (FREIRE, 1982, 1987), para as abordagens que respeitem as diversificadas diferenças, “reconhecendo nelas a oportunidade de aprendizagem de todos” (OMOTE, 2005, p. 35). Entretanto, para conseguirmos essa educação não devemos partir de decretos e vontade de uma minoria; a educação inclusiva só será possível a partir de uma sociedade inclusiva, sociedade essa que muito tem a trilhar.

Saliente-se que a história e a filosofia da educação brasileira (ABREU, 2000; COTRIM, 1989; FARIA FILHO, 2000; GADOTTI, 1994; GHIRALDELLI-JÚNIOR, 2003; LOPES & GALVÃO, 2001; NAGLE, 1977; PAIVA, 2000; XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; WEREBE, 1971) têm mostrado que a educação já foi muito mais excludente. Hoje ainda temos diversas formas de exclusão social e escolar, mas, como aponta Omote, precisamos de um novo homem, e esse homem novo pode ser construído e formado na escola, preferencialmente numa escola que saiba conviver com as diversidades.

De acordo com o mesmo autor, essa escola já está começando a ser construída e, como tal, alguns casos de inclusão têm sido relatados. Entretanto, sugere-se que sejam criadas medidas avaliativas científicas para a verificação dos processos de educação inclusiva, uma vez que na análise de algumas práticas pedagógicas sobre a inclusão percebeu-se a ocorrência de: “(1) uma mera inserção do aluno deficiente em classes comuns a título de inclusão, (2) a migração de deficientes no sentido inverso do que ocorria no passado recente, (3) a institucionalização da normificação e (4) o desvirtuamento de objetivos precípuos da educação escolar” (OMOTE, 2004a, p. 05).

Diante dessas discussões teóricas fica-nos, ainda, uma dúvida: como os futuros profissionais da educação, que irão lidar com inúmeras divergências em sala de aula, estão percebendo a educação inclusiva? Assim, este trabalho de pesquisa teve como objetivo detectar e entender a percepção e compreensão de 36 estudantes do primeiro semestre do curso de pedagogia da região de Dracena em relação aos fundamentos da educação inclusiva. Para atingi-lo, aplicou-se um questionário que foi tabulado e discutido, e seus resultados estão nos tópicos que virão a seguir.

## DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

A partir dos pressupostos teóricos e das indagações feitas foi escolhida uma sala do primeiro semestre do curso de Pedagogia de uma faculdade da região de Dracena no ano de 2006.

O critério de seleção da sala foi a possibilidade de acesso da pesquisadora – docente da instituição –, e interesse dos alunos em participar da pesquisa.

Após a seleção da sala elaborou-se um questionário-piloto semi-aberto com identificação e quatro questões sobre a temática. Depois de elaborado, o questionário foi aplicado pela própria pesquisadora aos alunos, que levaram em média quinze minutos para respondê-lo. Todos os questionários foram respondidos e entregues.

Mediante a coleta de dados os questionários foram tabulados, refletidos e discutidos. A tabulação e discussão podem ser conferidas no tópico a seguir.

## TABULAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na **tabela 1** verificou-se que todos os questionários aplicados foram respondidos e entregues, o que parece demonstrar o interesse desses estudantes com relação à temática. Apenas 3% dos estudantes possuem outra graduação e 47% possuem cursos voltados à área educacional, como CEFAM ou Magistério, perfazendo um total de 50% dos alunos. Pode-se inferir que esses estudantes possuem subsídios teóricos e pedagógicos para atuarem em salas de aula. Ainda pode-se verificar que, do total dos participantes, 25% já estão trabalhando na sala de aula, o que demonstra que de forma direta ou indireta já podem estar trabalhando com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

**Tabela 1 - Identificação dos alunos**

Identificação	Frequência	Frequência relativa	%
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>1,00</b>	<b>100</b>
Questionários respondidos	36	1,00	100
Possuem outra graduação	1	0,03	3
Possuem curso de magistério ou CEFAM	17	0,47	47
Lecionam	9	0,25	25



Na **tabela 2** verifica-se que apenas 36% dos participantes que responderam os questionários afirmam ter tido informações sobre o que seria educação inclusiva, sendo que 64% desconhecem tais informações. Esses levantamentos demonstram que a temática não está fazendo parte do cotidiano dos participantes da pesquisa até o momento; mas há possibili-

dade de, ao longo do curso, essa lacuna ser sanada, uma vez que na grade curricular do curso de pedagogia existem disciplinas sobre os fundamentos da educação inclusiva. Por outro lado, se 25% dos estudantes já estão atuando como profissionais, é de extrema urgência a atuação na formação dos professores em exercício.

**Tabela 2 - O conhecimento sobre educação inclusiva**

Conhecem educação inclusiva	Frequência	Frequência relativa	%
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>1,00</b>	<b>100</b>
Sim	13	0,36	36
Não	23	0,64	64
Não respondeu	-	-	-

**Tabela 3 – A aquisição do conhecimento sobre educação inclusiva**

Aquisição do conhecimento sobre educação inclusiva	Frequência	Frequência relativa	%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>1,00</b>	<b>100</b>
Artigos	-	-	-
Textos ou livros	-	-	-
Palestras	-	-	-
Aulas	6	0,46	46
Projeto de pesquisa	-	-	-
Não respondeu	4	0,31	31
(Outro) Local de trabalho	3	0,23	23

Na **tabela 3** foi possível verificar como esses estudantes adquiriram informação sobre educação inclusiva. Dos 36% que responderam na tabela 2 ter conhecimento sobre a temática, 46% assinalaram que esse foi adquirido em sala de aula e 23% no local de trabalho (escola). Podemos inferir que a sala de aula é um dos maiores responsáveis pela transmissão dos conhecimentos, reforçando assim o papel dos docentes que ministram aulas no ensino superior, para que estejam preparados para discutir e ampliar o debate sobre educação inclusiva. Por outro lado, a inserção do local de trabalho dos participantes como um “outro” local de formação de conhecimento indica que se deve incor-

porar cursos qualitativos à formação dos educadores em exercício.

Já na **tabela 4** procurou-se verificar se o conhecimento sobre a educação inclusiva adquirido por esses estudantes está em consonância com a literatura pesquisada. Para isso, procurou-se colocar nos questionários alternativas com visões do senso comum e deixar uma questão aberta para verificar se algum estudante levantaria hipótese diferente das propostas. Essas alternativas, com as respectivas frequências, seriam: 1) colocar todos os deficientes em idade escolar na sala de aula regular (53%); 2) colocar somente os surdos em idade escolar na sala de aula regular

(11%); 3) colocar somente os cegos em idade escolar na sala de aula regular (5%); 4) colocar somente os deficientes mentais em idade escolar na sala de aula regular (8%); 5) colocar somente os deficientes físicos em idade escolar na sala de aula regular (5%); 6) colocar todas as pessoas em idade escolar na sala de aula regular (33%); e 7) outros (8%). Pode-se inferir por esta questão que mesmo os sujeitos

pesquisados com interesse em se informar sobre a temática apresentam conhecimentos que estão em dissonância com a literatura. Para a maioria desses estudantes, a educação inclusiva seria a *colocação do deficiente* na sala de aula regular, enquanto a literatura específica da área tem apontado como sendo o acesso a uma educação de qualidade a todos os cidadãos.

**Tabela 4 - O conhecimento dos discentes sobre a educação inclusiva**

Conhecimento sobre a educação inclusiva	Frequência	Frequência relativa	%
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>1,23</b>	<b>123</b>
Colocar todos os deficientes em idade escolar na sala de aula regular.	19	0,53	53
Colocar somente os surdos em idade escolar na sala de aula regular.	4	0,11	11
Colocar somente os cegos em idade escolar na sala de aula regular.	2	0,05	5
Colocar somente os deficientes mentais em idade escolar na sala de aula regular.	3	0,08	8
Colocar somente os deficientes físicos em idade escolar na sala de aula regular.	2	0,05	5
Colocar todas as pessoas em idade escolar na sala de aula regular.	12	0,33	33
Outros	3	0,8	8

Ressalte-se que 2,64% dos estudantes pesquisados afirmam não ter tido informações anteriores sobre o que seria educação inclusiva. Este dado nos parece preocupante, uma vez que os meios de comunicação já estão explorando a temática, assim como tem havido a preocu-

pação dos órgãos públicos em criar estratégias para ampliar o debate. Ficam-nos algumas dúvidas. Onde o processo de inclusão está falhando? Na transmissão de conhecimento ou no interesse dos alunos de se apropriarem dessa área específica?

**Tabela 5 - A opinião dos discentes sobre a preparação dos professores da rede regular de ensino com relação à educação inclusiva**

Opinião	Frequência	Frequência relativa	%
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>1,00</b>	<b>100</b>
Preparado	2	0,05	5
Não preparado	33	0,92	92
Não respondeu	1	0,03	3

Na **tabela 5** verificou-se que 92 % dos estudantes pesquisados não acreditam que os professores do ensino regular estejam preparados para trabalhar com a educação in-

clusiva. Salienta-se que 82% dos participantes da pesquisa estão entendendo a educação inclusiva como a *colocação de deficientes* no ensino regular.

E, na **tabela 6**, 86 % desses estudantes acreditam não estarem preparados para trabalhar com educação inclusiva. Para sanar essas deficiências de formação 100% dos estudantes sugeriram, em questão aberta, ser necessário

cursos de especialização sobre a temática. Observa-se que, como os participantes da pesquisa estão no primeiro semestre, esta falta de preparação poderá ser sanada pela grade curricular até o final do curso.

**Tabela 6 - A opinião dos discentes sobre sua preparação para trabalhar com a educação inclusiva**

Opinião	Frequência	Frequência relativa	%
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>1,00</b>	<b>100</b>
Preparado	2	0,05	5
Não preparado	33	0,92	92
Não respondeu	1	0,03	3

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste artigo discutiu-se o conceito de educação inclusiva de acordo com literatura especializada, que resumidamente poderíamos dizer ser uma educação de qualidade a ser oferecida pelo sistema educacional. Seu objetivo seria, além de oferecer os saberes sistematizados e acumulados ao longo da história da humanidade, também atender às diversificadas esferas e substratos sociais, através de metodologias e recursos apropriados.

Diante dessa perspectiva teórica, tinha-se como hipótese que os alunos em formação do 1º semestre do curso de pedagogia, sendo 25% deles professores em exercício, poderiam estar compreendendo a educação inclusiva como semelhante ou próxima da literatura. Entretanto, as tabulações e análises dos dados apontam uma grande lacuna entre a literatura e o que está sendo entendido como educação inclusiva nesse curso específico de formação. Se, por um lado, encontramos essa grande dissonância, e 46 % dos participantes da pesquisa afirmam ter adquirido esse conhecimento em sala de aula, pode-se inferir que os cursos de formação precisam de corpo docente qualificado para abordar essa temática, ou que o questionário-piloto, aplicado aos participantes, não está dando conta de apreender o que realmente os alunos estão entendendo por educação inclusiva.

Ressalte-se, ainda, o surgimento de uma variável que não havia aparecido em trabalhos anteriores (FONSECA-JANES, 2006), a qual aponta ser 23% do conhecimento sobre educação inclusiva adquirido no local de trabalho, sendo este local a própria escola. Desta forma, é possível sugerir que a formação em exercício deve ser pensada de forma qualitativa por especialistas de vários setores educacionais.

Até o momento esta pesquisa tem apontado que, antes da discussão sobre a educação inclusiva, deve-se repensar a formação holística e específica dos futuros profissionais da educação. É sabido que existem particularidades próprias de cada deficiência que somente uma equipe interdisciplinar seria capaz de trabalhar. Por outro lado, os cursos de pedagogia devem oferecer subsídios teóricos e práticos para formar um profissional reflexivo, crítico e transformador de sua realidade. Com essa formação o educador criaria e adaptaria recursos para se lidar com as divergências e diversidades próprias da sala de aula. Esse profissional está em construção, e nos cabe, enquanto formadores de educadores, propiciar esses subsídios necessários para que a educação de qualidade realmente ocorra. Dessa forma, a necessidade de se preparar os futuros profissionais da educação para esse grande desafio do século XXI é de extrema urgência e de nossa responsabilidade.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, C. **Capítulos de história colonial, 1500-1800**. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).
- COTRIM, G. **Educação para uma escola democrática**. São Paulo: Saraiva, 1989.
- FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. e outros. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 135-150.
- FONSECA-JANES, C. R. X. Educação Inclusiva: a visão de futuros profissionais da educação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE, 8., 2006. Marília. **Anais....** Marília: FUNDEP/ABPEE, 2006. p. 187-193.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- GHIRALDELLI-JÚNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.
- LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MANTOAN, T. E. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: FUNDEP, 2004a. 211p.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NAGLE, J. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Boris (Org.) **História da civilização brasileira: o Brasil republicano, sociedade e instituições, 1889-1930**. São Paulo: Difel, 1977. t.3, v. 2, p. 261-291.
- OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: FUNDEP, 2004a. 211p.
- \_\_\_\_\_. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, jul./set., 2004b.
- \_\_\_\_\_. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n. 1, p.33-47, jan./mar. 2005.
- PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. e outros. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 43 - 59.
- REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Marília, v. 08, n. 1, jan./mar. 2002.
- REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Marília, v. 10, n. 1, jan./mar. 2004.
- REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Marília, v. 10, n. 2, abr./jun. 2004.
- REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Marília, v. 10, n. 3, jul./set., 2004.
- REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Marília, v. 11, n. 1, jan./mar. 2005.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- WEREBE, M. J. G. A educação. In: BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. (Dir.) **História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. t.2. p.366-383.
- XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

*Recebido em 30.09.06  
Aprovado em 03.04.07*

# A INCLUSÃO E SUAS RELAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

Graciela Fagundes Rodrigues \*

## RESUMO

A inclusão enquanto paradigma escolar vem, gradativamente, constituindo um modelo de escola em que é possível acreditar na educabilidade de todos os alunos independentemente de suas diferenças. Este trabalho analisa as representações das diferenças, dando especial atenção à surdez e a síndrome de Down entre crianças no cotidiano escolar, e resulta de uma pesquisa realizada pela autora em 2004 em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre/RS. Por meio das práticas discursivas, das atitudes cotidianas e relações sociais entre os interlocutores foi possível caminhar no sentido de trazer para reflexão alguns dos dados obtidos. Objetiva-se problematizar as representações circulantes no cotidiano escolar; e perceber como estas representações (des)constróem olhares e formas de conviver tanto no espaço educacional quanto no social e familiar. Partindo de uma retomada histórica sobre as diferenças até alcançarmos uma possível reconceitualização de olhares e ações, podemos construir práticas que sejam tentativas de desmitificar o passado, em que a “diferença” deveria ser eliminada e “corrigida”. Sendo assim, “ouvir” os alunos que são integrantes deste amplo movimento de inclusão, entender de que maneira eles representam o “outro” possibilita entendermos a inclusão como um dos elementos favorecedores para a (des)construção de olhares simplificadores.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar – Representações – Diferenças

## ABSTRACT

### INCLUSION AND ITS RELATIONSHIPS WITH DAILY LIFE AT SCHOOL

Inclusion, as a scholar paradigm, has gradually constituted a School Model that makes possible to believe in schooling for all, independently of their differences. This paper analyses the representations of differences, giving special attention to deafness and Down syndrome among children in their daily school life, which was the result from a research that has been carried out by the author in one public school in Porto Alegre/RS, Brazil. Through discursive practices, quotidian attitudes and social relationships among the interlocutors,

---

\* Especialista em Educação Inclusiva pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Educadora especial da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para pessoas com deficiência e altas habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS). Endereço para correspondência: Rua Pedro Werlang, 1011, Bairro Intercap – 91630-110, Porto Alegre/RS. E-mail: graciela2281@yahoo.com.br

it has been possible to go ahead in order to reflect about some data which has been obtained from a former investigation. Having as a goal to problematize about representations, it was perceived how these representations (dis)construct point of views and ways of co-existing within the educational field as well as the social and familiar fields. Starting from a historical review about differences until reaching a possible re-conceptualization of views and actions, we could construct some practices that could be attempts for demystifying the past, where the “difference” should be eliminated and “corrected”. In this way, “listening” to students who are part of this ample inclusion movement, understanding in which way they represent the “other”, make possible to understand inclusion as one of the elements in favor for (dis)constructing short-minded points of view.

**Keywords:** School Inclusion – Representations – Differences

## Introdução

Lugar de encontros e desencontros, lugar de encantos e desencantos. Sob este panorama configura-se o espaço da sala de aula. Este espaço – em que atualmente as atenções estão voltadas para questões de acessibilidade a todos e permanência – tem a responsabilidade de não trabalhar apenas com o modelo ideal de aluno – quieto, passivo e de “aspecto saudável” – mas também com aqueles que não seguem esta linearidade de aluno ideal, ou seja, alunos provindos de diferenças étnicas, sociais, físicas, sexuais e intelectuais. Porém é preciso esclarecer que não é somente o ambiente escolar que não está familiarizado com esta descontinuidade de perfil do ser humano, mas a sociedade como um todo. Como consequência disso, vivenciamos as desigualdades sociais manifestadas em diferentes tipos de exclusão, em diferentes segmentos sociais – seja no lar ou na escola.

O interesse por este espaço e pelos seus principais personagens, os alunos, dão o direcionamento a este trabalho, constituído a partir das representações infantis que perpassam o cotidiano escolar de uma turma de séries iniciais, que se encontra sob o enfoque da proposta de inclusão. A partir desta proposta, quem anteriormente era considerado portador de deficiência, atualmente identifica-se sob uma nova denominação, que é *pessoa com necessidade educativa especial*, incluindo-se aqui todos

aqueles alunos que, por diversos fatores (físicos, intelectuais, psíquicos, culturais, étnicos ou sexuais), distanciam-se dos padrões de “normalidade” construídos ao longo do tempo por nossa sociedade.

Observamos que, circunscritos a esse meio “inclusivo”, se encontram vários sentimentos (pena, assistencialismo e rejeição), que, historicamente, tomaram corpo na educação especial e que hoje percorrem os caminhos da escola e, mais especificamente, da sala de aula. É nessa sala de aula que o aluno com necessidades educativas especiais é integrado/incluído<sup>1</sup> – o que nos leva a investigar e compreender a representação das crianças nesse processo.

O texto, desse modo, organiza-se da seguinte forma: primeiramente buscamos percorrer o caminho e os olhares historicamente construídos sobre as pessoas com deficiência; e em seguida, abordamos as representações no cotidiano escolar, na tentativa de construirmos um (meta) olhar na escola para além das deficiências, tomadas como sinônimo de “anormalidade”.

<sup>1</sup> O termo integração foi o primeiro a ser utilizado nas propostas de inclusão, porém posteriormente o MEC propõe a distinção entre eles, que é a seguinte: “o termo integração passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular; o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao ensino regular, que inicia um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio de Educação Especial”. (BRASIL, 2000). Porém, nesse estudo, não fazemos esta diferenciação. Entendemos que ambos os termos têm um único objetivo, que é o acesso e a permanência de TODOS os alunos na Escola.

## Projetando um olhar através da história

As representações da deficiência na antiguidade e no presente determinaram e ainda determinam as formas de olhar para a diferença significativa<sup>2</sup>. Para melhor entendermos o contexto atual, é importante ressaltar alguns aspectos históricos buscando compreender os caminhos através dos quais olhar para a diferença significativa foi sendo manifestado, na tentativa de podermos, na atualidade, reconceitualizá-los.

Consideramos que a sociedade constrói formas de viver, assim como constrói valores para que seja possível esta vivência. Segundo Foucault, mais importante que buscar explicar a cultura, a ciência, as idéias de uma época ou determinada sociedade, é “buscar o que em uma sociedade é rejeitado e excluído. Quais as idéias ou os comportamentos, quais as condutas ou os princípios jurídicos ou morais que não são aceitos?” (1999, p.75 - tradução minha), sendo para ele o louco e o prisioneiro os principais modelos de exclusão.

As imagens de deficiência alimentadas pelas sociedades ao longo de seu desenvolvimento nada mais são que o produto de suas formas de organização. A história nos mostra a polarização eficiência/deficiência a que as diferenças significativas estiveram sempre atreladas, sendo dadas a partir desta polarização as justificativas para as diferentes práticas de exclusão, inclusive o extermínio nas sociedades grega e romana, principalmente. Podemos considerar que tanto as diferenças quanto as exclusões não são temas apenas atuais, já que sempre estiveram presentes no contexto histórico da humanidade. Assim, concordamos com Albrecht (*apud* BARNES, 1998, p.65) quando afirma que: “A insuficiência es tan antigua como el cuerpo humano y las primeras sociedades conocidas: es una constante humana”.

Com o desenvolvimento da ciência o conjunto de saberes simplificadores, como crendices, bruxarias e misticismos, que caracterizava os deficientes na Idade Média, foi aos poucos sendo desconstruído, dando lugar a estudos de

ordem mais objetiva nos quais a “cura” foi o principal objetivo a ser alcançado. Contudo, ao ser a diferença considerada uma doença, os indivíduos passaram a sofrer isolamentos em asilos e hospitais, já que o perigo de transmissão e contágio assusta a população. No século XVIII, na Europa, a internação dessas pessoas representou um grande movimento, um período de segregação e categorização dos indivíduos, internando a loucura pela mesma razão que a devassidão e a libertinagem. Os indivíduos excluídos eram alienados, separados em grupos, entre os quais havia indigentes, vagabundos e mendigos; prisioneiros e «pessoas ordinárias»; «mulheres caducas», «velhas senis ou enfermas»; «velhas infantis», pessoas epiléticas, «inocentes» malformados e disformes; pobres bons e “moças incorrigíveis” (FOUCAULT, 2002).

No século XIX, na França, Jean Itard elaborou o primeiro programa sistemático de educação especial, sendo assim considerado o pai da Educação Especial (FONSECA, 1995). A primeira experiência realizada por ele foi em 1800, quando investiu na tentativa de recuperação e educabilidade de Victor de Aveyron, “o menino selvagem”. De acordo com Baptista & Oliveira (2002, p.100), na época considerava-se Victor deficiente, porém Itard argumentou que esse estado poderia estar relacionado ao seu modo de vida anterior, em que viveu numa floresta junto apenas de animais, sem qualquer contato com seres humanos. Esse tipo de vida teria provocado um estado completo de ‘privação social’.

Nesse esforço de Itard em oportunizar a Victor uma educabilidade, nasce, poderíamos dizer, uma das primeiras tentativas de educar e modificar o potencial cognitivo de uma criança “diferente”. Outros nomes também importantes, que perduraram ao longo do século XIX, como representantes que “alimentavam” as idéias de Itard, são: Pinel, John Locke e Rousseau. Através desse breve panorama histórico pode-

<sup>2</sup> Termo utilizado por Amaral (1998), designado para os sujeitos, ou um grupo, por suas características físicas, mentais, sensoriais, psíquicas, não correspondendo a um tipo “ideal” de sujeito. A diferença significativa desdobra-se em três subconceitos: deficiência, incapacidade e desvantagem.

mos dar uma caminhada pelos percursos que a deficiência passou, ora como algo a ser exterminado e ora como de possível educabilidade. Podemos pensar no presente, no qual urge a necessidade de olharmos para as diferenças significativas centradas nas possibilidades e não mais nas impossibilidades. Nas sábias palavras de Amaral (2001, p.150), “um dos caminhos é percebermos o que está se passando para que possamos não eliminar preconceitos (objetivo impossível de ser atingido), mas reconhecê-los em nós e, então, elaborá-los para que não se interpolam em nossas relações vivas e pulsantes de cada dia”.

### **A inclusão como possibilidade de (des)construções de representações**

A inclusão, entendida como um processo em permanente construção, vem aos poucos diminuindo as fronteiras entre a educação e a educação especial, e entre escola regular e escola especial. Ambas iniciam, dessa forma, um processo de ressignificação de padrões conceptuais e organizacionais, planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, e gestão de processo educativo em sua totalidade. Podemos afirmar que a inclusão escolar sugere a instabilidade, a busca constante de alternativas pedagógicas diferenciadas, que não estão postas como guias. Ensinar e aprender não podem ser mais atribuídos ao professor e ao aluno respectivamente, mas à rede que o processo educativo incita.

... a criança que nos chega, em cada turma, a criança com deficiência, com dificuldades, o aluno inteligente, o menino de rua, o aluno do Supletivo e, ao mesmo tempo, são os alunos que nos fazem profissionais apaixonados, inquietos, que precisam decifrar esses misteriosos seres, que nos provocam o encontro com um Outro desconhecido, que nos colocam em perigo, que nos mostram os nossos limites, mas que nos fazem ir além de nós mesmos (MANTOAN, 2004, p.81).

E o que é ir além de nós mesmos em uma sala de aula? Observa-se que muitas vezes, na

sala de aula onde se encontra o aluno com necessidades educativas especiais, o ir além se torna: “ficar em...” Esse “ficar em” é na incompletude, na falta, no vazio. Relacionamos esse aspecto com o olhar. De que maneira olhamos para nossos alunos? E de que maneira os próprios alunos olham para seus colegas? Um olhar do que lhes falta ou um olhar para possibilidades? É preciso considerar, e esta é a perspectiva dessa reflexão, que os olhares, assim como as representações, formam-se nas relações sociais, no contato do Eu e o Outro. Com relação ao olhar para além da superfície, Omote (*apud* CARNEIRO, 1998, p.19) afirma que “...é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias”.

As relações em sala de aula estão imersas em diferentes olhares. E, a partir da inclusão, de que forma os educadores podem possibilitar a construção de olhares acerca da diferença? Temos que tomar cuidado para que este aluno não se restrinja ao disléxico, ao surdo, ao deficiente, ao Down, dentre outras tantas maneiras simplificadoras de chamá-lo. O processo de inclusão, enquanto proposta educacional, envolve diferentes âmbitos da escola, e um dos principais é a própria sala de aula. Este espaço precisa ser investigado a fim de possibilitar a desmitificação de idéias pré-concebidas acerca da diferença, da “estranheza”, já que é neste lugar que ocorre, basicamente, o aprender, mas que também é uma estrutura social em que a convivência e as trocas sócio-afetivas ocorrem constantemente – sendo essenciais ao crescimento de cada ser humano. Eizirik (2003, p. 07) refere-se a este espaço como contendo “...um mundo de significados, potencialidades, descobertas e aprendizagens, mas que também pode ser a própria representação do vazio, da perda de tempo, da repetição, dos exercícios de poder e de violência, que ocorrem em múltiplas vias, fazendo vítimas e algozes, entre alunos e professores”.



Não esqueçamos que incluir não é acabar com as diferenças, na medida em que integramos os alunos com diferenças significativas aos “iguais”, mas, pelo contrário, é enfraquecer a idéia de “padronização” e “normalização”. A escola não é – e acreditamos que nunca foi – o espaço próprio de iguais. Assim, o questionamento feito pela escritora Virginia Woolf (*apud* EIZIRIK, 2003, p. 02): “Não deveria a educação fortalecer as diferenças, e não as similaridades?” permanece vivo no cenário atual, apesar dela o ter escrito em 1928, ou seja, há quase oitenta anos.

Ao se apresentar o panorama da sala de aula inclusiva, observa-se que os sujeitos geralmente são julgados sob diferentes imagens, tais como “doentes”, “loucos” ou “coitados”, contribuindo para que estas representações sejam confirmadas tanto por adultos como por crianças. E, provavelmente, é deste representar que são antecipadas as expectativas sobre o aluno, conferindo-lhe seu respectivo espaço e seu respectivo lugar no ambiente em que se insere, já que, conforme Omote (1994, p. 70): “Na medida em que a pessoa é percebida como se pertencesse a essa categoria e, conseqüentemente, portasse as características previstas nos membros dessa categoria, criam-se expectativas para o desempenho dessa pessoa”.

Apesar de estarmos vivenciando um contexto educacional onde, na medida do possível, se abrem as portas das escolas para a diversidade de culturas, sendo estas reconhecidas e respeitadas, por outro lado presenciamos a grande desinformação acerca desta diversidade que, em conseqüência, se apóia em um conjunto de representações. Por essas atitudes se obtêm os pré-conceitos, as opiniões já formadas a respeito de um determinado assunto, objeto ou pessoa, como, por exemplo, a representação da criança como um ser “puro”, “frágil”, “ingênuo”, ou as representações sobre a deficiência, que as associam a “anormalidade”, “ineficiência” ou “doença”. Com base nesses estereótipos, a observação de um deficiente, por exemplo, nas ruas, na escola ou até mesmo no mercado de trabalho, nos causa surpresa ou espanto. Essas idéias, portanto, tanto do que é

ser criança quanto do que é ser deficiente, assim como inúmeras outras que não necessitam ser apontadas, são construídas nas relações sociais, na convivência em grupos sociais nos quais se convencionam determinadas representações, como as anteriormente citadas, sendo a partir delas que iremos constituir outras ou reafirmar as mesmas.

### As representações no cotidiano escolar

Para iniciarmos a descrição de aspectos relacionados às representações, uma situação relevante ocorrida no primeiro dia da pesquisa merece ser destacada. Enquanto eu procurava pela sala de aula alvo do estudo, uma aluna passava pelo corredor. Como não estava conseguindo encontrar o local, resolvi lhe perguntar:

– Você sabe qual é a sala da 3ª série?

Ela respondeu:

– A 3ª dos “normais” ou a dos surdos?

Com curiosidade a contestei:

– Como assim, eu não entendi. O que são “normais”?

Ela imediatamente me disse:

– “Normal” é que nem a gente.

Como gostaria de ouvi-la ainda mais, lhe perguntei novamente:

– Então quem é surdo não é “normal”, é “anormal”?

A menina ficou completamente sem graça e saiu correndo, não querendo continuar a conversa comigo. Percebemos nessa situação, claramente, a dicotomia: normal/anormal. O normal como o que está padronizado, poderíamos dizer os “sem deficiência”, e o anormal como o que é significativamente diferente de mim, ou os “com deficiência”. De acordo com Oliveira (2004, p. 162), “...temos que ter um olhar crítico para esses discursos dualistas que viabilizam a construção do imaginário de discriminação social e buscar fundamentos teóricos que visem a “desconstrução” deste imaginário”.

Uma outra fala significativa, remetida a alunos surdos desta escola, ocorreu durante o recreio quando me dirigi a uma das alunas

participantes da pesquisa, lhe perguntando o que ela havia feito durante este intervalo de aula. Sua resposta foi:

– *Ah! Eu estava brincando com a “mudinha”!*

Essa denominação “mudinha” é muito frequente não apenas em crianças, mas também em adultos, pois eles desconhecem que ser surdo não é ser mudo, uma vez que a mudez tem causas que não estão diretamente ligadas ao déficit auditivo, e a surdez pode não ser, em alguns casos, um impeditivo de aquisição de uma língua oral ou não.

A sala de aula é configurada sobre uma rede de relações que lá se estabelece, seja de pertencimento ou não ao grupo. Esse grupo é de suma importância para o desenvolvimento social de todos os alunos; daí a necessidade do professor ficar atento aos “ditos” e “não ditos” das crianças na sala de aula, a fim de procurar estratégias que favoreçam as trocas sócio-afetivas no grupo e o respeito às singularidades. Falas do tipo “*ela é doente*”, “*ela não é que nem nós*”, “*ela tem problema na cabeça*” (expressões das crianças remetidas à colega com síndrome de Down) favorecem um diálogo produtivo com os alunos. Um diálogo em que estas representações sejam desconstruídas e possam abrir espaços para um olhar diferente, fugindo das idéias de invalidez, defeituosidade e incapacidade. A partir dessas colocações podemos afirmar o quanto é necessária a escuta do professor para o que os alunos pensam e expressam. Oliveira (2004) observa que: “Esse conversar com o outro, escutando o “dizer da palavra” do outro, constitui-se numa prática ética e democrática. (...) Ao dizerem a palavra, homens e mulheres expressam em suas falas as suas representações, seus desejos e angústias, a sua concepção e posição de mundo” (p. 165). É uma escuta que vai além do que é certo, do que é errado ou de “lições de moral”. Uma escuta para as relações, como alicerces para a construção de um grupo em que todos possam se sentir incluídos nas ações, nas escutas e nas conversas com o outro.

## Considerações para recomeçar....

Investigar as representações dos alunos sobre as diferenças significativas no contexto escolar foi o trajeto seguido e “inacabado” deste estudo aqui apresentado. Entendemos que a inclusão escolar envolve diferentes aspectos que vão além da sala de aula, porém ainda é principalmente nesse espaço que as aprendizagens se efetivam, emergindo múltiplas relações tanto com o saber quanto com os demais integrantes deste processo. A existência dessas relações, principalmente com os outros, se torna fundamental e propicia variadas investigações na escola, sendo, portanto, este trabalho impulsionado pelas experiências e situações vividas por alunos em um espaço contido de significados. Significados esses favorecedores de elementos que se incorporam ao seu significante, criando-o e limitando-o a uma determinada imagem que, muitas vezes, não é possível de ser (re)construída, uma vez que a busca pela homogeneidade é histórica, sendo um caminho “natural” a segregação dos diferentes (DORNELLES, 2004).

Referindo-se às diferenças significativas, o trabalho desvelou as imagens que foram, ao longo da história, lançadas às pessoas, conferindo-lhes rótulos de “doentes”, “loucos”, “anormais”, etc. Estas são denominações perpetuadas e ainda perpassadas nos diferentes espaços de nossa sociedade e que, se não forem problematizadas, correm o risco de permanecerem sob estes olhares históricos. Dessa forma, ainda vivenciamos a presença dos alunos “diferentes” nas escolas comuns como sendo causadores da desordem, da angústia e do medo, pois permanecemos em um modelo de escola no qual se configuram padrões de que tudo deve ser “belo”, “perfeito” e “normal”. Refletir sobre essas “falsas” crenças envolve desmitificar as representações enraizadas no contexto social e que são adquiridas pelas pessoas, chegando até a escola.

A perspectiva traçada não se fundamenta em querer negar as diferenças com a proposta da inclusão, mas, sim, em visualizar, a partir desta proposta, possibilidades de quebrar esses

“muros”, dialogando, questionando e conhecendo a diferença. Segundo Abramowicz (2001, p. 8), devemos “...nem aceitar, muito menos tolerar as diferenças, mas sim produzir diferenças. Há uma incessante forma de vida que é produzida pelos diferentes; que é preciso estar atento para aproveitar. (...) a educação só será inclusiva se se prestar à exterioridade, ou seja, se ‘estes novos alunos’ envergarem a escola com suas diferenças, e a modificarem”. Pois o desejo de querermos tornar “natural” uma sala de aula em que a presença da diferença chama a atenção é dar margem à produção de atitudes ancoradas no desconhecimento, na piedade e na patologia. Consideramos que o silenciamento não é produtivo, uma vez que as crianças “falam”, “ecoam vozes” às diferentes situações vividas no cotidiano – seja ele familiar ou escolar.

Devemos sempre pensar, portanto, que os caminhos são feitos ao caminhar, pouco a pouco, deixando para trás aquilo que irá ser “pesado”, e ir o mais leve possível para que, no percurso, possamos nos alimentar de idéias e desafios, a fim de conseguirmos cumprir nosso objetivo, que é a chegada. Porém, não uma única chegada, tendo a impressão de que finalizamos nosso caminhar. Pelo contrário, ao chegarmos podemos recomeçar, mas com um novo jeito de caminhar e para uma nova chegada, onde até nós já não somos mais o que éramos ao iniciar. E, finalizando para recomeçar, compartilho dessa significativa passagem de Baptista (2003, p.30), quando nos diz que: “O futuro não é apenas a conquista de metas estabelecidas a priori, mas, principalmente, a possibilidade de novas respostas a novas perguntas que escapam a todo e qualquer critério de previsibilidade”.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Educação inclusiva: incluir para quê? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.7, n. 2, p. 01-09, jul./dez., 2001.
- AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Coord.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30,
- \_\_\_\_\_. A diferença corporal na literatura: um convite a “segundas leituras”. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 131-161.
- BARNES, Colin. Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. In: BARNES, Colin. **Discapacidad y sociedad**. Madrid: Morata, 1998. p. 59-76.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Diálogo e contratação na ação educativa: algumas reflexões sobre uma pedagogia das diferenças. **Revista de Educação: inclusão**, Porto Alegre: Projeto, v. 5, n. 7, p. 25-30, out. 2003.
- \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Anié. Lobos e médicos: primórdios da educação dos “diferentes”. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice et al. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 93-109.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Relatório de avaliação: políticas e programas governamentais em educação especial: EFA 2000**. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/cibec/1999/titulos\\_avulsos/efa2000.doc](http://www.inep.gov.br/download/cibec/1999/titulos_avulsos/efa2000.doc). Acesso em: 25 abr. 2004.
- CARNEIRO. Maria Sylvania. Tentativas de integração escolar de alunos considerados portadores de deficiência. **Revista Integração**, Brasília, a. 8, n. 20, p. 18-21, 1998.
- DORNELES, Beatriz Vargas. Laboratórios de aprendizagem: funções, limites e possibilidades. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.209-217.
- EIZIRIK, Marisa. Educação e construção de mundos: por onde passa a inclusão na escola regular? **Revista de Educação: inclusão**. Porto Alegre: Projeto, v. 5, n. 7, p. 02-08, out. 2003.

FONSECA, Victor da. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estética, ética y hermenêutica**. Obras essenciais. Buenos Aires: Paidós, 1999. v. 3.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob et al. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 79-94.

OLIVEIRA, Ivanilde. Apoliceno. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática da ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n. 2, p. 65-73, jan./jun., 1994.

*Recebido em 29.09.06*

*Aprovado em 30.11.06*

# PERCEPÇÕES DOS DIRETORES DE ESCOLAS-PÓLO sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Luís-MA

Zinole Helena Martins Leite \*

Silvana Maria Moura da Silva \*\*

## RESUMO

Este artigo descreve a implantação da inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão, segundo as percepções dos diretores das escolas-pólo, que incluem os referidos alunos em salas regulares do ensino fundamental. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevistas estruturadas com cinco diretores das referidas escolas situadas na zona urbana de São Luís, nos bairros Centro, Cohab, Pão-de-açúcar, Cidade Operária e Alemanha. Os resultados apontam para a implantação da inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial. Os alunos com deficiência mental são preparados em classes especiais e, posteriormente, encaminhados para a sala regular. Esse procedimento, no entanto, não se coaduna com o paradigma da inclusão, e sim com o da integração. Conclui-se que a rede municipal de ensino de São Luís parece trabalhar nos moldes da educação integrada e não da educação inclusiva, na medida em que o aluno com deficiência mental não se mostra apto a frequentar a sala regular.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar – Deficiência mental – Ensino fundamental

## ABSTRACT

### **PERCEPTIONS OF SCHOOL HEADTEACHERS about school inclusion of students with mental impairment in primary schools from São Luís-MA (Brazil)**

This paper deals with the description of the school inclusion of students with mental impairment at the Fundamental Teaching at the Municipal Teaching Net of São Luís of Maranhão, according to the perception of the principals at

---

\* Mestre em Educação (UFMA). Especialista em Saúde Pública, Magistério Superior e Psicomotricidade. Psicóloga (UFRJ). Professora do Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA. Endereço para correspondência: Rua Professor Luis Pinho Rodrigues, n. 16, Condomínio Costa Azul, Bloco II, apt. 201. Renascença II – 65.075-740, São Luís/MA. E-mail: zinoleleite@ceuma.com.br

\*\* Doutora em Educação Motora (UNICAMP); mestre em Educação Especial (UFSCar). Professora Adjunta IV do Deptº de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão. Professora e orientadora do Mestrado em Educação/UFMA. Endereço para correspondência: Rua dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campus Bacanga – 65085-580, São Luís/MA. E-mail: smmourasilva@bol.com.br

the so called “Escolas-Pólo” which include such kind of students. The tools which were used for the collecting of data were structured interviews with 5(five) principals from those “Escolas-Pólo” situated in the urban zone in São Luís, from the neighborhood Centro, Cohab, Pão-de-Açúcar, Cidade Operária and Alemanha. The results point to the implantation of the inclusion while keeping the modalities of special education. The students with mental impairment are prepared in special classes and, later, taken to the regular classroom. This procedure however does not correspond to the paradigm of inclusion but to the one of integration. We conclude expressing that the Municipal net of schooling in São Luís seems to work in integrated education and not in inclusive education as student with mental impairment seems not to show himself apt of attending the regular classroom.

**Keywords:** School inclusion – Mental impairment – Basic education

## 1. INTRODUÇÃO

Durante séculos, pessoas com deficiência mental viveram à margem da sociedade, sendo discriminadas e sem direito a uma educação de qualidade. Autores como Pessotti (1984) e Mendes (1995) retratam esse aspecto no âmbito mundial, sendo que semelhante abordagem é destacada por Januzzi (1985) no contexto da educação brasileira.

O percurso histórico da educação de pessoas com deficiência mental inicia-se através da intervenção médica, podendo-se citar Itard como exemplo de um dos precursores desse processo ao educar através de uma metodologia própria Victor, “o selvagem de Aveyron”. Outros estudos podem ser citados, a exemplo de Seguin e Montessori, que contribuíram sobremaneira para a educação de pessoas com deficiência mental.

Inicialmente, o atendimento educacional às pessoas com deficiência mental realizou-se em ambientes segregados, como as escolas especiais, as classes especiais, até que, a partir da década de 70, um novo movimento de âmbito internacional, a integração, veio propor a educação dessas pessoas, assim com a dos demais deficientes, em ambientes o menos restritivo possível. A integração fundamentava-se no princípio da normalização e tinha como perspectiva o modelo médico da deficiência, apontando para uma série de serviços destinados à educação

de pessoas deficientes. A idéia central desse paradigma era de que as pessoas deficientes, inclusive aquelas com deficiência mental, pudessem transitar de um serviço para o outro, buscando-se sempre aqueles menos segregados no âmbito educacional.

Contudo, o movimento da integração sofreu várias críticas, posto que essa transição raramente ocorria, na medida em que a pessoa deficiente é que deveria mostrar-se apta à mudança no sistema de cascata ou serviços, não havendo a preocupação de se reestruturar o contexto educacional para acolher essas pessoas. Desta forma, a integração tornou-se ineficaz em alguns casos, o que desencadeou vários questionamentos e críticas a esse movimento no âmbito educacional.

Entretanto, a partir da década de 90, um novo paradigma se instaura neste contexto: a inclusão. Esta, na esfera educacional, pressupõe que todos os alunos, sem exceção de raça, cor, gênero, sexo e deficiência sejam educados em salas regulares de ensino.

A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais tem sido amplamente estudada por diversos autores, entre eles Ramos (2005); Carvalho (2004); Mantoan (2003a 2003b); Sasaki (2003); Fonseca (2003); Mittler (2003); Oliveira (2003); Ribeiro (2003); Stainback e Stainback (1999). Estes autores têm oferecido inúmeras contribuições teóricas sobre o assunto, destacando-se aspectos como a conceitua-

ção de inclusão escolar, os obstáculos que se interpõem à sua efetivação, as medidas adotadas para a sua execução, assim como os benefícios advindos desse processo.

Do ponto de vista filosófico, a inclusão escolar fundamenta-se na *Conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, de 1990 (UNESCO, 1990), e na *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais*, de 1994 (UNESCO, 1994). Esses documentos internacionais asseguram indistintamente a todos os indivíduos com necessidades especiais ou não o direito à educação de qualidade na rede regular de ensino. Conclama-se o respeito à dignidade humana e enaltece-se a diversidade como elemento indispensável na aprendizagem.

A inclusão escolar representa um novo paradigma no âmbito educacional, ao propor que a diversidade seja aceita como elemento constituinte do processo ensino-aprendizagem. Para Carvalho (2004, p. 27) “o paradigma da inclusão representa um resgate histórico do igual direito à educação de qualidade”.

Segundo Mantoan (2003b, p. 57)

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

No contexto da inclusão a escola deve adaptar-se às necessidades educacionais dos alunos, com deficiência ou não. A inclusão preconiza, também, o respeito à dignidade humana no contexto educacional, visto que se apóia no modelo social da deficiência, minimiza a responsabilidade do educando em relação ao fracasso escolar. Convém salientar que, no âmbito da inclusão escolar, persistem duas tendências: a da inclusão total e a da inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial. Na primeira perspectiva está prevista a inserção radical e sistemática do aluno no contexto escolar independente

de suas condições. Saliente-se que esta é a abordagem defendida por Mantoan (2003a).

A inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial é a proposta defendida por Carvalho (2004) e Correia e Cabral (1999). Prevê-se nesta abordagem a inserção tanto em salas regulares como nas diferentes modalidades de atendimento em educação especial, dependendo das características dos educandos.

No âmbito internacional, o direito à educação já vem sendo assegurado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948). Entretanto, a adesão ao paradigma da inclusão teve início com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, de 1990, que, também, preconiza ser a educação um direito fundamental de todos, começando desde o nascimento e prolongando-se por toda a vida. Tratando-se especificamente de pessoas com necessidades especiais, a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994) pressupõe que a Educação Inclusiva é imprescindível para a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

No plano nacional, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. O documento também prescreve que o atendimento educacional a pessoas portadoras de deficiência (terminologia à época) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Semelhante determinação é encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Embora anterior a esta lei, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) já previa a expansão do atendimento àqueles com necessidades especiais na rede regular de ensino.

Em nível estadual, a Constituição do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 1989) assegura o direito à Educação, e a Resolução nº 291/2002 do Conselho Estadual de Educação (MARANHÃO, 2002) estabelece normas para a Educação Especial na educação básica do sistema de ensino do Estado do Maranhão, e prevê outras providências. O documento em questão

adverte que o atendimento educacional a alunos com necessidades especiais deve acontecer no sistema regular de ensino em qualquer etapa ou modalidade da educação básica.

Tratando-se do município de São Luís do Maranhão, convém destacar dois documentos: a Resolução nº 10/2004 do Conselho Municipal de Educação (SÃO LUÍS, 2004a) e o Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís – 2004/2013 (SÃO LUÍS, 2004b). A Resolução nº 10/2004 assegura em âmbito municipal as prescrições contidas na Resolução nº 291/2002 do Conselho Estadual de Educação. Por sua vez, o Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís apresenta as diretrizes norteadoras da Política de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino, dando destaque à escola inclusiva como espaço para a construção de uma sociedade justa e democrática que aceite e respeite a diversidade humana.

Embora existam determinações de âmbito internacional, nacional, estadual e municipal, tratando-se da sociedade brasileira pode-se verificar, no que se refere ao cumprimento das prescrições desses documentos, que ainda se vive num estado de barbárie. A situação é tão alarmante que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), 24.965.200 (vinte e quatro milhões novecentos e sessenta e cinco mil e duzentos) habitantes no Brasil apresentam deficiência! Desse total, 8,3% apresentam deficiência mental e, em 2003, apenas 251.506 recebiam atendimento educacional.

No Estado do Maranhão, segundo o Censo Demográfico de 2000, 99.307 pessoas apresentam deficiência mental. Desse total, apenas 601 alunos com deficiência mental encontram-se matriculados em salas regulares da rede municipal de São Luís, segundo a Secretaria Municipal de Educação (2005), incluindo-se os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, apenas 198 alunos com deficiência mental encontram-se matriculados em classes especiais na rede municipal de ensino.

Do exposto, verifica-se que a sociedade brasileira e, especificamente, a maranhense opta-

ram por um modelo de exclusão e segregação escolar dessa clientela, que representa uma grande parte da sua população. Segundo Ribeiro (1991), desde os primórdios da colonização do Brasil a educação esteve voltada para uma elite, fundamentou-se num modelo ideal de aluno, produziu repetências, analfabetismo, evasões e excluiu do contexto escolar aqueles que diferiam desse modelo, como o são as pessoas com deficiência mental.

Uma análise dos dados apresentados pelo Censo Escolar de 2005 e pela Secretaria Municipal de Educação (SÃO LUÍS, 2005) sugere que, dado o percentual elevado de pessoas com deficiência mental no Estado do Maranhão, persistem ainda atitudes de segregação no contexto educacional em relação às pessoas com deficiência mental. Esses dados suscitam questionamentos diversos, dentre eles: como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental da rede municipal em São Luís-MA? A perspectiva que tem sido adotada na inclusão escolar de pessoas com deficiência mental é a da inclusão total ou a da inclusão com a manutenção de modalidades de atendimento em educação especial? Analisar como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental na rede municipal em São Luís - MA constitui o objeto deste trabalho.

Para operacionalizar essa pesquisa delimitaram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) especificar as principais barreiras enfrentadas no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência mental;
- b) enumerar as medidas adotadas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental;
- c) caracterizar os benefícios decorrentes da inclusão escolar de pessoas com deficiência mental para a comunidade escolar e para a sociedade em geral.

A escolha da rede municipal de ensino, como centro deste estudo, deve-se ao fato de estar prescrita, no Inciso I do Artigo 208 do Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto)



da Constituição Federal (BRASIL, 1998) e no Inciso I do Artigo 4º do Título III (Do Direito à Educação e do Dever de Educar) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a obrigatoriedade de atendimento educacional no ensino fundamental. Nesta perspectiva, acredita-se que, neste nível de ensino, a aprendizagem entre alunos com necessidades especiais e os ditos “normais” levem à valorização da diversidade, da condição humana e de valores universais. Podem proporcionar mudanças de atitudes desde as fases iniciais da escolarização. A educação, em suas dimensões humanizadora e socializante, possibilitará um novo olhar sobre os educandos com necessidades especiais, respeitando-os nas diferenças e desenvolvendo suas potencialidades no sistema regular de ensino, estabelecendo uma convivência construtiva, sadia e sem preconceitos entre os alunos não deficientes e aqueles com deficiência.

A educação promove o pleno desenvolvimento da personalidade e das potencialidades dos indivíduos e, nos primeiros anos de vida, é indispensável para evitar transtornos futuros nas aprendizagens escolares. Além disso, a possibilidade de construção de uma sociedade para todos começa, também, no ensino fundamental, pressupondo-se que, neste nível de ensino, preconceitos em relação à pessoa com deficiência mental possam ser dirimidos e atitudes calcadas em valores humanos relativos à igualdade, à fraternidade e à solidariedade possam ser cultivados.

Corroborando o exposto, convém salientar que, segundo o Artigo 32º do Capítulo I (Da Composição dos Níveis Escolares) do Título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino) da atual Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece-se que:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (...)

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Estudos visando analisar como se tem processado a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental foram realizados por diferentes autores, como Voivodic (2004), Wise (2003), Santos (2003) e Oliveira (2003). Esses estudos procuraram analisar as medidas adotadas para a inclusão, o percentual de alunos com deficiência mental matriculados no ensino regular, além dos benefícios desse processo para professores, alunos com deficiência mental e para a sociedade como um todo.

Em São Luís do Maranhão encontram-se contribuições científicas de Leitão (2001) e Carvalho (1998), a partir de pesquisas sobre pessoas com necessidades especiais. A pesquisa de Leitão (2001) procurou estudar a reconstrução histórica da Educação Especial e teve como objetivo “problematizar conceitos, fundamentações, bases teórico-conceituais que compõem o planejamento público educacional para os sujeitos denominados portadores de necessidades especiais.” (LEITÃO, 2001, p. 9). A autora concluiu que as políticas de educação especial precisam ser analisadas no bojo das políticas sociais do estado capitalista, destacando que estas devem ser consideradas em seu contexto social, econômico e político.

Carvalho (1998), por sua vez, dedicou-se ao estudo da integração de alunos de classes especiais, especificamente de pessoas deficientes mentais, nas escolas públicas estaduais de 1º grau de São Luís do Maranhão. A autora optou por “analisar as oportunidades que a escola pública estadual de 1º grau do município de São Luís oferece para a integração do alunado da classe especial – área de deficiência mental.” (CARVALHO, 1998, p. 8). Os resultados desse estudo demonstraram que ocorre uma integração parcial nas classes especiais das escolas pesquisadas.

Verifica-se, do exposto, que há uma carência de estudos e pesquisas em São Luís do Maranhão em relação ao atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais,

mais especificamente à educação de pessoas com deficiência mental. Mendes (2002) ressalta que a literatura científica demonstra escassez de pesquisas avaliativas e propositivas sobre a inclusão na realidade brasileira. Segundo a autora, são necessários estudos que contribuam para a elucidação de vários aspectos relativos a esse processo, tais como a avaliação de como se tem dado a inclusão, a perspectiva dos envolvidos na comunidade escolar, especialmente professores regulares e demais alunos, e os efeitos no acesso a recursos e serviços e nas atitudes e preferências das famílias. Para Mendes (2002), a ausência de avaliações compromete a implantação da educação inclusiva, e faltam conhecimentos sobre os suportes necessários para se garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso de alunos com necessidades especiais em classes comuns de escolas regulares. Esse estudo pode preencher lacunas relativas à realidade educacional da pessoa com deficiência mental em São Luís/Maranhão, dada a escassez de pesquisas nesta área.

Por fim, salienta-se que, além de sensibilizar autoridades e a população para a problemática do atendimento educacional a pessoas com deficiência mental, essa pesquisa pode oferecer um diagnóstico da situação educacional de alunos com deficiência mental no ensino fundamental. Pode constituir-se, também, num primeiro passo para que medidas adequadas sejam efetivadas na rede municipal de ensino, no sentido de concretizar a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental, atendendo as suas reais necessidades.

## 2. INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Carvalho (2004) e Mantoan (2003a, 2003b) têm oferecido inúmeras contribuições teóricas sobre o assunto, destacando-se aspectos como a conceituação de inclusão escolar, os obstáculos que se interpõem à sua efetivação, as medidas adotadas para a sua execução, assim como os benefícios advindos desse processo.

A inclusão escolar representa novo paradigma no âmbito educacional, ao propor que a diversidade seja aceita como elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem. Para Carvalho (2004, p. 27) “o paradigma da inclusão representa um resgate histórico do igual direito à educação de qualidade”.

Segundo Mantoan (2003b, p. 57):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

No contexto da inclusão a escola deve adaptar-se às necessidades educacionais dos alunos, com deficiência ou não. A inclusão fundamenta-se no modelo social da deficiência, minimizando, assim, a responsabilidade do educando em relação ao fracasso escolar. Saliente-se que no âmbito da inclusão escolar persistem duas tendências: a da inclusão total (MANTOAN, 2003a), e a da inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em Educação Especial defendida por Carvalho (2004) e Correia e Cabral (1999).

A inclusão pode ser entendida como um princípio que preconiza a convivência das diversidades, pressupondo-se que as diferenças são constituintes do ser humano e caracterizam-se como a maior riqueza da vida em sociedade. A ênfase no papel da diversidade é ressaltada por autores como Carvalho (2004), Mantoan (2003a; 2003b), Marques e Marques (2003), Fonseca (2003), Stainback e Stainback (1999) e Correia e Cabral (1999).

Para Carvalho (2004), a inclusão dirige-se a todos os educandos, contempla inúmeras ofertas educativas e considera a heterogeneidade e a diversidade. No entanto, para esta autora, ao se adotar essa proposta não se deve eliminar as modalidades da educação especial, principalmente para aqueles que necessitam de apoio intenso e permanente.

Em comentário acerca do paradigma da inclusão, Mantoan (2003b, p. 15) adverte:

... a escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

Outros aspectos relacionados à inclusão, citados pela autora (2003b, p. 55), são os seguintes: “A inclusão implica em acesso, permanência e prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. (...) não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial.”

A inclusão, ainda, envolve basicamente “uma mudança de atitude face ao Outro: (...) o outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.” (MANTOAN, 2004, p. 55).

Para Mantoan (2003b, p. 8), “As escolas inclusivas são instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos”. Nelas atende-se às diferenças sem qualquer discriminação, trabalhando-se conjuntamente com todos os alunos. De maneira geral, para a autora, a inclusão afeta várias categoriais: profissionais da área de Saúde e Educação (geral e especial), associação de pais, pais de crianças normais e grupos de pesquisa das universidades.

Segundo Marques e Marques (2003), como princípio alicerçado no dado atual da diversidade a inclusão contempla necessariamente todas as formas possíveis da existência humana. Para esses autores a diversidade pressupõe dois aspectos: “o reconhecimento e o respeito pelo que faz uma pessoa um ser diferente de todos os demais e a preservação do dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem.” (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 233).

Correia e Cabral (1999) entendem que a inclusão implica na inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados,

contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades. Para esses autores, a inclusão deve também admitir um contínuo educacional em que a modalidade de atendimento mais adequada para o aluno com necessidades educacionais especiais deverá ser determinada pelo Plano Educativo Individualizado (PEI). A proposta de Correia e Cabral (1999) é de inclusão com a manutenção do *continuum* de serviços educativos como resposta às necessidades da criança. A seguinte citação ilustra essa idéia defendida por Correia e Cabral (1999, p.38).

Há casos em que as características, as capacidades e as necessidades de aprendizagem de determinada criança podem requerer modalidades de atendimento diversificadas. Acreditamos, assim, como muitos dos defensores do princípio da inclusão, que devem ser consideradas opções e providenciados serviços adequados para as crianças com necessidades educacionais especiais severas, sempre que possível, na classe regular, mas não excluimos a hipótese da resposta não estar sempre, o tempo inteiro, nessa mesma classe regular.

Correia e Cabral (1999) sugerem um modelo de inclusão progressivo, que permita a formação de níveis de inclusão – de limitado a total, dependendo de uma série de fatores: natureza e severidade da problemática da criança com necessidades educacionais especiais; os recursos humanos e materiais existentes; o relacionamento entre o professor de ensino regular e o da Educação Especial; a participação parental; os apoios prestados por outros serviços; e a formação do professor e de outros agentes educativos.

Dessa forma, Correia e Cabral (1999) propõem três níveis de inclusão que devem ter por base as atividades acadêmicas e sociais desenvolvidas na escola regular. Segundo esses autores, a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais (situações ligeiras e moderadas) deve ser inserida no nível I – inclusão total. Só um pequeno número de alunos (situações moderadas e severas que requeiram práticas excepcionais) deve ser considerado no nível II – inclusão moderada. E só um número

reduzido de alunos (situações severas que o exijam) é que deve ser mantido no nível III – inclusão limitada.

Mantoan (2004), por sua vez, mostra-se radical em sua perspectiva, admitindo que a inclusão escolar pressupõe a inserção do aluno com ou sem deficiência na classe regular. A autora admite que o atendimento segregado, seja provisório ou definitivo, deriva do paradigma que se fundamenta na Educação Especial, promovendo a exclusão parcial ou total.

No que tange às barreiras ou dificuldades enfrentadas na concretização da Educação Inclusiva, a opinião dos autores é ampla. Carvalho (2004) afirma ser indispensável, para que a Educação Inclusiva se concretize, a remoção de barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas, não havendo, no entanto, necessidade de hierarquizá-las, na medida em que se relacionam. Essa autora identifica como principais barreiras à implantação da proposta inclusiva os seguintes aspectos: formação dos professores; as necessidades educacionais dos alunos; a frequência das reuniões nas escolas; as atitudes negativas frente à diferença e à deficiência; os modelos classificatórios de avaliação educacional; as injustiças sociais e econômicas produtoras da desigualdade social; a concepção que se tem da sociedade e das funções da escola.

Uma atenção especial é dada ao diagnóstico que, segundo Carvalho (2004), se configura como mais uma dificuldade na implementação da proposta inclusiva. A cultura de diagnosticar, seja com a finalidade de triagem, seja para escolher o melhor procedimento, ainda está muito arraigada, segundo a autora. Além do resquício em relação ao modelo médico, esse aspecto é considerado um dos maiores obstáculos à inclusão, na medida em que reforça os estigmas.

Um outro aspecto significativo ressaltado por Carvalho (2004), como empecilho à proposta inclusiva, diz respeito ao mito de que as pessoas com deficiência apresentam diferenças, entendidas como qualidades negativas. Este mito

tem alimentado a idéia de que tais pessoas necessitam de espaços próprios e específicos para serem trabalhadas, assim como de tratamento e profissionais especializados, o que reforça a insegurança, o medo e a resistência dos professores das classes regulares em trabalharem com alunos com deficiência, justificando-se a sua queixa de despreparo profissional. Desfazer esse núcleo de representações sociais, segundo Carvalho (2004), constitui-se numa das tarefas iniciais para a implementação da inclusão, levando os educadores, em geral, a entenderem que a proposta de educação inclusiva diz respeito a todos os que, por diversas razões, têm sido excluídos, abandonando precocemente a educação escolar.

Quanto à queixa de despreparo dos professores para trabalharem com alunos com deficiências, Carvalho (2004) é enfática, afirmando que os professores consideram-se despreparados para a tarefa, porque a formação habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Segundo a autora, é preciso ultrapassar a qualidade da formação inicial e continuada dos educadores, levando-os a considerar a diversidade e a heterogeneidade como elementos significativos no processo ensino-aprendizagem.

Mantoan (2004) afirma como resistências ou barreiras à inclusão as atitudes familiares, as dos professores da educação especial e do ensino regular, e as atitudes dos próprios alunos. Para essa autora a reação dos professores à inclusão, justificando a sua falta de preparo para lidar com a diversidade dos alunos, mascara na verdade o medo de enfrentar o novo, uma das principais barreiras à inclusão.

Outra barreira que precisa ser transposta, para a efetivação do ensino inclusivo, segundo Mantoan (2004, p. 84), é a:

... inadequação de métodos e técnicas de ensino tradicional, baseados na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem. Nessas condições organizacionais de trabalho pedagógico é impossível criar situações, a partir das quais cada aluno possa aprender e perceber-se como sujeito ativo na conquista do conhecimento.

Para Mantoan (2004), nas condições tradicionais de ensinar, reforçam-se a competição e a homogeneização entre os alunos. Isto impede os professores de contemplarem as diferenças e reconhecerem o valor e a riqueza que elas representam para o desenvolvimento dos processos educativos, dentro e fora das escolas.

Uma outra barreira à inclusão, destacada por Mantoan (2004), é a presença de professores especialmente destacados para acompanharem o aluno com deficiência nas atividades de sala de aula, servindo como apoio ou mesmo respondendo diretamente pela inserção desse aluno no meio escolar. Segundo a autora, essa atitude exclui e segrega o aluno, além de desqualificar o professor responsável pela turma, que não modificará a sua maneira de atuar na sala de aula, visto que as necessidades educativas do aluno com deficiência estão sendo supridas pelo educador especializado.

Infelizmente, segundo essa pesquisadora (2004), muitos sistemas educacionais entendem que essa solução é válida em fases intermediárias de implantação do sistema inclusivo, considerando-se a presença dos professores de apoio e até mesmo das classes especiais sediadas em escolas regulares como degraus necessários para se chegar à inclusão.

Convém destacar, também, a contribuição de Oliveira (2003, p.37), para quem a maior dificuldade à inclusão é “lidar com as diferenças de forma diferente, garantindo o princípio de igualdade de oportunidades a todos os educandos”.

Uma vez analisadas as principais barreiras para a efetivação da educação inclusiva têm-se as principais medidas a serem adotadas nos sistemas educacionais para que eles se tornem inclusivos. Infere-se de Ramos (2005) que os principais requisitos para a efetivação da inclusão são os seguintes: filosofia educacional de base construtivista, pois considera as diferenças na aprendizagem dos indivíduos; de consciência da comunidade (alunos, pais) de que os educandos com necessidades especiais não vão atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem mas, sim, ajudar, construindo sentimentos de solidariedade e respeito às diferenças; presença de uma equipe preparada para o novo, o inusitado; matríc-

las dos alunos com necessidades especiais, considerando-se sua idade cronológica; e combate à prioridade de aprendizagem de conteúdos em detrimento da aprendizagem da vida.

Além desses aspectos, Ramos (2005, p. 15-16) acrescenta que, para a inclusão efetivar-se, faz-se necessária a desmistificação de que:

... portadores de necessidades especiais necessitam de cuidados especiais (...); aqueles que lidam com portadores de necessidades especiais, principalmente os professores precisam ser especialistas (...); portadores de necessidades especiais têm de estar em escolas especiais; (...) de que eles atrapalham a aprendizagem de outras crianças.

Ramos (2005) ainda se refere à necessidade de mudanças no processo avaliativo, que deve considerar o potencial do aluno e não as exigências do sistema escolar, e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um como aspectos a serem contemplados na inclusão escolar.

Segundo Mantoan (2004), os princípios educacionais humanistas norteiam a escola inclusiva e os professores devem ter um perfil compatível com esses princípios. A sua formação necessita ultrapassar a graduação e os cursos de pós-graduação, constituindo-se mesmo numa autoformação, na medida em que acontece no interior das escolas a partir do interesse docente em melhorar a sua prática escolar.

Outro aspecto salientado por Mantoan (2004), no que tange à consecução de projetos educacionais inclusivos, diz respeito à participação de toda a comunidade escolar (pais, professores, diretor, alunos e todos os interessados em Educação) na organização curricular, que deve considerar as condições físicas e sócio-culturais do meio em que se insere a escola. Salienta Mantoan (2004, p. 91) que:

Nas escolas inclusivas, a progressão no ensino não é serial, linear, mas sincrônica e organizada em ciclos de formação/desenvolvimento que cobrem as faixas etárias de 6 a 11 anos, de 11 a 14 anos para o caso do ensino fundamental.

Esses tempos permitem que o aluno transite num dado nível sem reprovações, sem desvios para o ensino especial, pois não estabelecem quando uma criança ou jovem deve mudar de série esco-

lar ou se estão ou não preparados num certo momento para uma ou outra de suas passagens.

Referindo-se à formação dos professores, uma outra medida relativa à consecução da inclusão escolar, Mantoan (2003a) sugere que seja feita a fusão entre a educação especial e a educação regular nos sistemas escolares, e a implantação da formação única para todos os educadores. A formação inicial dos educadores eliminaria, em grande parte, as reações negativas dos professores do ensino regular diante dos alunos com deficiência. Quanto à formação continuada, os professores teriam garantido um tempo de estudo nas escolas e em seus horários de trabalho.

Mantoan (2003a) discorda do caráter especial e da validade de métodos de ensino escolar para pessoas com deficiências, pois tais procedimentos levam a um rebaixamento do nível de expectativa do professor em relação às potencialidades do aluno, à sua capacidade de construir conhecimentos. Segundo a autora, os procedimentos de adaptar currículos, facilitar tarefas e diminuir o alcance dos objetivos educacionais devem ser substituídos pela crença nas potencialidades do educando e pela valorização do que foi produzido por ele.

A extinção das habilitações dos cursos de Pedagogia para formação de professores de alunos com deficiência é sugerida por Mantoan (2004, p.93) quando afirma:

... os cursos de especialização não deveriam se dedicar a especializar os educadores em algum tipo de incapacidade, em uma categoria de alunos, mas estar voltados para o aprofundamento pedagógico desse profissional, de modo que pudesse entender melhor as crianças em geral, em seu desenvolvimento.

Carvalho (2004) propõe, como medidas para a efetivação da inclusão: projeto político-pedagógico da escola compatível com o paradigma da inclusão; revisão da metodologia didática atualmente adotada; intensificação da relação família/escola; oferta de mais cursos para os professores; redução do número de alunos por turma; presença de outra professora em sala-de-aula; trabalho, separadamente, com os alunos com deficiência; aumento do número de

professores especializados em cada escola e reestruturação do sistema educacional escolar.

A mesma autora (2004) salienta, também, que as condições sócio-econômicas do Brasil devem ser revistas, principalmente no que diz respeito às suas implicações na desvalorização do magistério, a fim de que as escolas se tornem espaços inclusivos.

Por sua vez, Oliveira (2003) propõe uma série de modificações à escola quando da implantação do paradigma da inclusão, para atender às necessidades do educando. Essas mudanças refletem-se em vários aspectos da escola como organização, e dizem respeito a ofertas de apoios específicos para professores e alunos; utilização de recursos da comunidade (de ordem clínica, pedagógica, material ou física); intercâmbio entre escolas, classes e comunidade; treinamento de funcionários; alterações arquitetônicas e estruturais; e capacitação do pessoal técnico-administrativo.

Infere-se de Fonseca (2003) que, para a implantação de escolas inclusivas, são necessárias as seguintes providências: modificações na gestão, na organização, no equipamento, nos suplementos multiterapêuticos e, sobretudo, nas atitudes e atuação de uma equipe multidisciplinar. Além desses aspectos, salienta o autor, caso se queira promover uma educação inclusiva, visando os efeitos benéficos de longo prazo, devem-se criar serviços de suporte, realizar modificações psicopedagógicas, curriculares, e do processo avaliativo (que deve ser dinâmico e longitudinal), reestruturar a cultura, as políticas e as práticas escolares, de forma a responder à diversidade.

Embora as escolas possam desenvolver inúmeras ações em prol da inclusão, também é verdade que elas enfrentam inúmeros limites que só poderão ser superados com mudanças sistemáticas nas políticas nacionais, com ênfase para aquelas diretamente relacionadas à educação. Além disso, a política educacional deve articular-se com as políticas públicas responsáveis pela distribuição de recursos financeiros para programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho, emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer.

De tudo que foi exposto, convém salientar que a inclusão implica, em primeiro lugar, na aceitação de todas as crianças como pessoas, como seres humanos únicos e diferentes entre si, o que acontecerá realmente quando todas as escolas se modificarem. A modificação não é somente nas instalações físicas, mas em todas as propostas pedagógicas, metodológicas e administrativas. Sasaki (2003) e Mantoan (1997) afirmam que é a escola que deve se adaptar às crianças, de modo a atender todos os alunos e não o contrário. A inclusão necessita de professores especializados para todos os alunos. Tais professores deverão voltar a estudar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim. O maior desafio para implantar-se a inclusão diz respeito ao fator humano, segundo Mantoan (2003b).

Depreende-se das contribuições de Sasaki (2003) e de Stainback e Stainback (1999), que alguns benefícios da inclusão compreendem os seguintes aspectos: desenvolvimento da apreciação da diversidade individual; aquisição de experiência direta com a variação natural das capacidades humanas; acesso a uma gama ampla de modelos de papel social; atividades de aprendizagem de redes sociais; demonstração crescente de responsabilidade e melhorias na aprendizagem através do ensino entre alunos; ganhos nas habilidades sociais e acadêmicas e preparação para a vida na comunidade, assim como atitudes positivas.

Além desses aspectos, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) destacam que programas adequados de inclusão tanto para alunos com deficiência como para os sem deficiência promovem ganhos nas habilidades sociais e acadêmicas, preparando-os para a vida na comunidade e para atitudes positivas. Madden e Silva (*apud* STAINBACK; STAINBACK, 1999) corroboram esta perspectiva e acrescentam que há ganhos, também, nas habilidades da vida diária. Prosseguem os autores, afirmando que, em casos de graves deficiências cognitivas, é importante não se preocupar com habilidades acadêmicas. Para esses alunos o que importa é a oportunidade de adquirir habilidades sociais através da sua inclusão.

Para Carvalho (2004, p. 133), os professores “reconhecem vantagens na inclusão de deficientes, nos aspectos sociais (54%) e nos cognitivos (15%) na medida em que preconceitos serão eliminados, facilitar-se-à a integração social desses alunos, gerando solidariedade entre os colegas que se estimularão para ajudar na aprendizagem”.

No que tange especificamente aos benefícios para os professores, salientam Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) que o ensino inclusivo requer destes novas habilidades para trabalharem com alunos acadêmica e socialmente deficientes. Há apoio cooperativo e melhoria das habilidades profissionais, e a oportunidade de planejarem e conduzirem a educação como parte de uma equipe, mantendo-se a cooperação entre professores e técnicos (apoio psicológico), e consultas a outros colegas. Essa atitude leva os professores a melhorarem suas habilidades profissionais.

Os mesmos autores asseveram que a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade. Para Karagiannis, Stainback e Stainback, (1999), em uma sociedade cada vez mais diversificada o ensino inclusivo ensina os alunos a aceitarem as pessoas que são diferentes.

### 3. METODOLOGIA

Para abordar o tema sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental, optou-se pelo método dialético, por ele possibilitar a análise do fenômeno da inclusão escolar em seu contexto mais amplo, considerando-se as contradições internas deste fenômeno social.

Optou-se pela pesquisa descritiva tendo em vista que, segundo Gil (1999), busca-se a descrição do fenômeno, a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede regular de

ensino, além da relação entre os fatores determinantes desse processo, considerando-se a sua inerente contradição. Por sua vez, as informações para a realização do referido estudo foram buscadas em documentos internacionais, nacionais, estaduais e municipais, na própria bibliografia sobre o assunto e no campo, configurando-se, assim, respectivamente, um estudo de caráter documental, bibliográfico e de campo, segundo Gonsalves (2003).

Quanto à natureza dos dados, a pesquisa em questão é qualitativa, pois preocupa-se com a compreensão e a interpretação do fenômeno. Entretanto, fez-se uso de medidas objetivas, de base estatística, o que também caracteriza o estudo como quantitativo, segundo Gonsalves (2003). Embora a ênfase tenha sido dada à pesquisa qualitativa, procurou-se nesse estudo superar a dualidade existente entre os modelos qualitativos e quantitativos de pesquisa, analisando-se os dados objetivos a fim de oferecer uma melhor compreensão do fenômeno a ser estudado.

Foram sujeitos deste estudo cinco diretores de escolas-pólo da rede municipal de ensino de São Luís-MA, que incluem em salas regulares alunos com deficiência mental. Os diretores tinham, na época da pesquisa, respectivamente 56, 52, 51, 48 e 45 anos, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino. Quanto à formação profissional, um era formado em História, outro em Matemática, e os demais em Pedagogia, sendo que um deles com habilitação em Administração e Magistério de 1º e 2º graus e outro com habilitação em Orientação Educacional e Magistério. Três diretores possuíam especialização, um (D1) em Administração Escolar, outro (D3) em Educação Especial, enquanto um terceiro (D5) tinha três especializações: Coordenação Pedagógica, Psicopedagogia e Gestão Pública.

Do total de dez escolas-pólo elencadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) apenas cinco corresponderam aos critérios de seleção adotados pela pesquisa. Estes incluíram os seguintes aspectos:

a) presença de alunos com deficiência mental na sala regular;

b) localização na zona urbana de São Luís, devidamente delimitada, segundo documento da SEMED.

Optou-se pelas escolas da zona urbana por apresentarem percentual maior de escolas-pólo, segundo dados da SEMED, além de maior facilidade de acesso.

A pesquisa foi realizada portanto em cinco escolas-pólo da rede municipal de ensino de São Luís. Estas, segundo a SEMED, são escolas que apresentam classes especiais, salas de recursos e alunos inclusos. As cinco situam-se nos bairros da Alemanha, Anil, Centro, Pão-de-Açúcar, Cidade Operária e Cohab.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista estruturada, feita com os diretores. Após a sua elaboração, realizou-se uma pré-testagem com diretores de uma Instituição Filantrópica em São Luís-MA.

O passo seguinte na coleta e análise de dados foi a realização de um contato junto à SEMED, a fim de se realizar um levantamento de quantas e quais escolas-pólo, situadas na zona urbana de São Luís do Maranhão, apresentavam alunos com deficiência mental matriculados em sala regular. Num segundo momento, foram contatados os diretores de cada uma dessas escolas, devidamente enumeradas pela SEMED, para verificar se nelas havia alunos na mesma situação. Após se certificar de que as escolas-pólo apresentavam alunos com deficiência mental matriculados, um novo contato foi feito com as escolas para agendar entrevistas com os diretores. Estas foram realizadas individualmente no ambiente da escola, com a autorização dos entrevistados, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas.

As entrevistas com os diretores das escolas-pólo foram inicialmente transcritas na íntegra, preservando-se os conteúdos originais das falas. Inicialmente ouviu-se o começo dessas entrevistas; quando necessário se voltou ao início das gravações, sendo estas ouvidas novamente. A transcrição ocorreu de forma paulatina e progressiva, voltando-se várias vezes às falas até que se conseguisse a transcrição por completo, em termos impressionistas, conforme entendido.



Na transcrição dos conteúdos das gravações considerou-se a perspectiva teórica de Queiroz (1983, p. 90), de modo a "... buscar os princípios que presidiram a construção do texto e desvendar a origem do mesmo, pela compreensão em profundidade daquilo que ele contém." Após ter transcrito as entrevistas, deu-se prosseguimento à análise dos depoimentos, identificando-se "... trechos que aparecem no discurso e que se relacionam com o objetivo da pesquisa, pinçando-se ou ressaltando-os para uma discussão do conteúdo." (MANZINI, 1991, p. 81).

Após a transcrição das entrevistas e análise dos conteúdos, os dados foram agrupados em categorias, conforme cada pergunta realizada.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguem-se as perguntas das entrevistas com as respectivas respostas:

##### 4.1. Entrevistas com os Diretores

###### *1ª O que é inclusão escolar para o Sr.(a)?*

Ao referir-se à inclusão escolar observou-se que três diretores a associam ao atendimento educacional voltado para a diversidade, enquanto os outros dois diretores interpretam a inclusão escolar com sendo a inserção de alunos com necessidades especiais na escola regular, o que constitui um equívoco.

Depreende-se dos depoimentos dos diretores que ainda persistem entre eles equívocos em relação ao entendimento do que venha a ser inclusão escolar, associando-a apenas à inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, apesar de três dos entrevistados considerá-la um processo mais amplo que diz respeito a todo aluno.

###### *2ª Quais as dificuldades enfrentadas para a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?*

Segundo dois diretores, as atitudes familiares constituem a principal barreira à inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. Segundo um diretor, a resistência dos profes-

res em efetivarem a inclusão escolar dessas pessoas também constitui um empecilho. Resta salientar que para os outros dois diretores não existem dificuldades desta ordem no ensino fundamental, da rede municipal de ensino de São Luís-MA.

O aspecto salientado nos depoimentos, referente à resistência dos professores em efetivarem a inclusão, lembra Carvalho (2004), quando esta autora destaca que os professores se consideram despreparados, porque a formação habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Além disso, parece que a resistência dos professores passa pela dificuldade em aceitar a diversidade humana, como salienta Oliveira (2003). Convém ressaltar que, para Mantoan (2004), o "discurso do despreparo profissional" na verdade mascara o medo de enfrentar o novo, representado pela inclusão.

###### *3ª Quais medidas têm sido adotadas na escola para facilitar a inclusão de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?*

Os quatro diretores ressaltaram que a formação de professores tem sido a medida mais comumente adotada nas escolas para facilitar a inclusão de pessoas com deficiência mental. Entretanto, um diretor apontou a sensibilização da comunidade escolar como medida para a implantação da inclusão escolar de pessoas com deficiência mental.

O despreparo dos professores para trabalharem com alunos com deficiências é apontada por diversos autores. Carvalho (2004) explica esse despreparo, justificando que a formação habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. É necessário considerar a diversidade e a heterogeneidade como elementos significativos no processo de ensino-aprendizagem.

A preocupação com a sensibilização da comunidade escolar serve para dirimir preconceitos em relação à pessoa com deficiência mental, fazendo surgir atitudes adequadas e favoráveis à aceitação das diferenças. Proporcionam-se, dessa forma, elementos para minimizar uma das maiores dificuldades de inclusão, conforme Oliveira (2003), que é lidar com as diferenças,

aceitando-se a diversidade humana, evitando-se rótulos e comparações entre alunos com deficiência mental e os “normais”.

***4ª Que benefícios traz a inclusão escolar de alunos com deficiência mental para a escola, os professores, alunos em geral, para os próprios alunos com deficiência mental, pessoal administrativo e para a sociedade em geral?***

Todos os diretores afirmaram que a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental traz benefícios. Tratando-se especificamente da escola, três diretores admitiram que o grande benefício para ela é a mudança de olhar e atitude em relação à pessoa com deficiência mental, decorrente da diminuição de preconceitos e discriminações. Por sua vez, um diretor admitiu como benefício para a escola o fato dela tornar-se um espaço de referência para a comunidade. Apenas um diretor acredita que a socialização da pessoa com deficiência mental é um benefício para a escola, decorrente da inclusão deste tipo de aluno.

As mudanças que se processaram no mundo, a partir da década de 80, com a internacionalização da economia, levou ao estreitamento das relações entre as culturas e os povos. Essas prescindem de espaços, onde se possa aprender a conviver com as diversidades e aceitar as diferenças, como as escolas inclusivas. Assim sendo, tornar-se uma referência como escola aberta a todos, corresponde a uma das exigências para a construção de uma sociedade, que também aceite a diversidade e se torne inclusiva.

Três diretores destacaram que aprender a lidar e conviver com as diferenças é o principal ganho para os professores. Por sua vez, de acordo com dois diretores, os docentes tendem a melhorar suas habilidades profissionais quando há inclusão de pessoas com deficiência mental no contexto escolar.

No que tange aos benefícios para os alunos em geral, todos os diretores destacaram que há melhora no relacionamento e na aceitação das diferenças.

Em relação aos benefícios da inclusão para os próprios alunos com deficiência mental, to-

dos os diretores declararam que, para eles, o principal benefício da inclusão escolar é o desenvolvimento de suas condições psicológicas, tais como auto-estima, potencialidades, talentos, capacidades, relacionamento interpessoal e socialização.

Para o pessoal administrativo o principal benefício destacado por todos os diretores foi aprender a lidar e a conviver com os especiais, aprender a conviver com as diferenças, ou diminuir o preconceito.

Em relação aos benefícios da inclusão escolar de alunos com deficiência mental para a sociedade, as diminuições do preconceito e da discriminação, levando a uma visão mais positiva destes sujeitos, foram descritas por quatro diretores. Essa visão mais positiva leva à diminuição dos preconceitos em relação a eles que, conseqüentemente, passam a acreditar mais nas suas potencialidades. Para um diretor, os alunos deixam de representar um perigo para a sociedade.

A visão de que pessoas com deficiência mental são um risco para a sociedade representa um resquício da teoria da degenerescência de Morel, destacada por Pessotti (1984), para a qual a deficiência mental representa o último grau de degradação humana, constituindo-se em um risco à sociedade, na medida em que pode ser transmitida geneticamente.

Os benefícios citados pelos diretores em relação à inclusão corroboram as contribuições de Sasaki (2003), Stainback e Stainback (1999), já que envolvem ganhos nas habilidades sociais, preparação para a vida na comunidade, assim como atitudes positivas.

***5ª Qual a sua opinião sobre a política de educação inclusiva da rede municipal de ensino?***

Todos os diretores foram favoráveis à política de educação inclusiva da rede municipal de ensino. Entretanto, um diretor advertiu para a necessidade de melhorias na política de educação inclusiva da rede municipal de ensino, com a adoção de investimentos na formação de professores e a reestruturação do contexto escolar. Dessa forma, a inclusão escolar exige

mudanças estruturais na escola para que ela se adapte às necessidades dos educandos, como preconiza a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994). A inserção de alunos com deficiência mental sem as devidas modificações de ordem atitudinal, conceitual, arquitetônica e pedagógica no âmbito da escola, como salientam Oliveira (2003) e Ribeiro (2003), conduziria não à inclusão, mas sim à integração, baseada no modelo médico.

**6ª Na sua opinião, como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?**

Quatro diretores demonstraram ter apenas conhecimento parcial sobre o processo, com exceção de um diretor, que demonstrou saber como este está ocorrendo, destacando que os alunos são encaminhados para as escolas pela SEMED, após serem submetidos a uma avaliação diagnóstica, realizada por técnicos da secretaria.

A partir dos dados coletados junto aos diretores, depreende-se que o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência mental está ocorrendo com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial, na medida em que as escolas-pólo apresentam classes especiais e alunos com deficiência mental nelas matriculados, assim como professor itinerante.

Dos resultados deste estudo depreende-se que o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência mental na rede municipal de ensino está ocorrendo da seguinte forma: os alunos com deficiência mental são submetidos a um processo de diagnóstico e, dependendo do resultado, são encaminhados para a sala regular ou classe especial. Nas classes especiais são preparados para o ingresso no ensino regular, sendo acompanhados na escola por um professor itinerante, funcionário da SEMED, a fim de observar se estão aptos ou não para o ensino regular. Por sua vez, conforme os dados obtidos com os diretores, sujeitos da pesquisa, o processo de inclusão escolar está ocorrendo com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial, correspondendo à proposta defendida por Carvalho (2004), Cor-

reia e Cabral (1999), a qual prevê a inserção desses alunos tanto em salas regulares como nas diferentes modalidades de atendimento em educação especial, dependendo das características dos educandos.

**7ª Quanto à inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino, o(a) Sr.(a) é favorável à inclusão total ou considera necessária a inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial? Justifique a sua resposta.**

Todos os diretores são favoráveis à inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial. As justificativas dos diretores consideram que, dependendo do grau de deficiência mental, o aluno não consegue resultados acadêmicos satisfatórios em classes consideradas heterogêneas e normais. Outros motivos relatados consistem em que nem todos os professores estão preparados para a inclusão e os alunos com deficiência mental deveriam ser trabalhados em salas especiais, com professores especializados.

Saliente-se que os autores favoráveis à inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial, como Correia e Cabral (1999) e Carvalho (2004), não destacam que o aluno deva ser preparado para a classe regular nessas modalidades de atendimento, pois isso seria contra o paradigma da inclusão. O que eles observam é que as modalidades de atendimento em Educação Especial devam atender às necessidades educacionais dos alunos, e que as escolas se reestruturarem, o que é compatível com o paradigma da inclusão. A idéia de que o aluno deva ser preparado para a sala regular parece situar-se no âmbito da integração, e não da inclusão.

## 5. CONCLUSÃO

Não restam dúvidas de que a inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental apresenta-se como um desafio a ser cumprido pelas redes municipais de ensino,

como a de São Luís do Maranhão, dada à obrigatoriedade de sua oferta, principalmente por essa instância administrativa. Verificou-se com esse estudo que, no segmento do ensino fundamental, há um atendimento educacional reduzido a alunos com deficiência mental, dada a escassez de escolas que o fazem, sugerindo que as determinações legais não estão sendo cumpridas pela rede municipal de ensino. Assim, parece que a inclusão escolar de alunos com deficiência mental ainda é descumprida, levando a crer que existe um descaso do Estado para com as prescrições que norteiam o processo educacional tanto em âmbito internacional, como estadual e municipal.

Os dados apresentados sugerem que a rede municipal de ensino tem realizado a inclusão escolar com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial. No entanto, tais modalidades, como a classe especial, para onde é encaminhada a maioria dos alunos que não frequenta as salas regulares, servem de preparo para a inserção no ensino regular. Observa-se, pois, que o modelo adotado aproxima-se mais do da educação integradora do que da educação inclusiva.

Em vez de buscar a reestruturação tanto pedagógica como arquitetônica das escolas, o que é condição para a inclusão, a SEMED prefere encaminhar os alunos com deficiência mental para modalidades de atendimento, como a classe especial, que os mantêm segregados do convívio escolar, ainda que essas se situem no âmbito da escola regular. Além disso, o uso de uma avaliação psicopedagógica, como pré-requisito para a inserção nas classes regulares ou nas classes especiais, sugere que ainda prevalecem na rede municipal de ensino resquícios do modelo médico, condicionando a matrícula de alunos com deficiência mental na classe regular conforme o resultado de tal avaliação.

Embora a inclusão esteja associada à atenção educacional, à diversidade, persistem equívocos sobre ela na medida em que alguns entrevistados a associaram à inserção de alunos com necessidades especiais na escola regular, e não a relacionaram à inclusão de todas as pessoas excluídas.

Tratando-se das condições favoráveis à inclusão escolar de pessoas com deficiência mental na rede regular de ensino, ressalta-se que, embora os documentos internacionais, nacionais, estaduais e municipais sugiram a formação continuada e em serviço para professores, esses ainda mantêm o mito de que estão despreparados para trabalhar com alunos com deficiência mental. Talvez o motivo desse despreparo seja a presença de preconceitos em relação a essas pessoas, mascarados pelo discurso da necessidade de cuidados especiais. Os professores parecem não perceber que há necessidade de aceitar o aluno com deficiência mental como um ser único, capaz, com características e potencialidades que podem ser trabalhadas. É esta visão que se deve ter de qualquer aprendiz, pois a diferença é que deve ser normal, e não a homogeneidade.

O discurso do despreparo dos professores, embora a rede municipal de ensino esteja investindo na sua formação, conforme relato dos diretores, demonstra a sua inabilidade para trabalhar com a diversidade humana em sua prática pedagógica. Os professores foram preparados para conviver com uma suposta homogeneidade, que durante séculos tem excluído e segregado do contexto escolar pessoas com deficiência mental.

As barreiras que dificultam a efetivação da inclusão situam-se mais no âmbito atitudinal. O investimento na formação de professores como medida principal parece não sanar as dificuldades enfrentadas, pois a formação pode ser apenas teórica, não levando a mudanças de atitudes nem à compreensão maior das necessidades, limitações e potencialidades do aluno com deficiência mental. Certamente, o trabalho de conscientização da comunidade escolar alcançaria melhores objetivos e poderia ser utilizado para explicitar que alunos com deficiência mental são pessoas diferentes como as demais, desmistificando preconceitos e estereótipos em relação a eles.

No que concerne aos obstáculos à inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino, o grande “vilão da história” parece ser a formação de professo-

res. No entanto, parece contraditório tal discurso, porque os entrevistados enfatizaram que a rede municipal tem realizado investimentos na área. Resta perguntar: onde estão os professores que dizem não estar preparados para atuar com alunos com deficiência mental, apesar dos investimentos? Não restam dúvidas de que a implantação da inclusão passa pelo compromisso social de cada um com a construção de uma educação de qualidade para todos, não somente alunos com deficiência mental, como sugere este trabalho, mas também para todos os excluídos dos diferentes sistemas sociais.

Outras medidas detectadas nesse trabalho, como a sensibilização da comunidade escolar, apontam para a necessidade de se efetivarem mudanças no âmbito atitudinal em relação aos alunos com deficiência mental. Essas mudanças devem acontecer inicialmente em relação aos próprios professores, na medida em que estes alimentam, ainda, idéias preconceituosas em relação a estes alunos. É oportuno salientar que essas atitudes constituem um entrave à inclusão escolar, considerando-se que podem conduzir à idéia errônea de que pessoas com deficiência mental não são capazes de acompanhar o curso normal de salas regulares, necessitando de espaços segregados para que sejam educadas.

Foi dito pela maioria dos entrevistados que o grande benefício da inclusão escolar de pessoas com deficiência mental, na rede municipal de ensino, é a aprendizagem da convivência com a diferença, dada a diminuição de preconceito em relação a essas pessoas. Certamente, se o benefício fosse estendido à sociedade como um todo, contribuiria para uma mudança de olhar em relação a elas, o que a levaria a ser

uma sociedade mais equitativa, justa e menos preconceituosa.

Quanto aos alunos com deficiência mental, esses tendem a desenvolver suas condições psicológicas, como auto-estima, potencialidades, talentos, capacidades e respeito, quando incluídos no ensino regular.

Conforme o que já foi dito, é dever do Estado oferecer educação à população. No entanto, o que se observa é a sua omissão no cumprimento de determinações neste sentido, relegando a um segundo plano os investimentos na área educacional. Mais do que de leis, um país, um estado ou município necessita de atitudes que concretizem as prescrições das leis, garantindo à população (mesmo aos alunos com deficiência mental), dentre outros, o direito à educação.

Frente às dificuldades enfrentadas pela rede municipal de ensino no que se refere à inclusão escolar de alunos com deficiência mental, já enumeradas nesse trabalho, sugere-se que mais investimentos sejam aplicados na capacitação de recursos humanos que garanta a adoção de uma postura inclusiva com relação a alunos com deficiência mental. Cursos eminentemente teóricos contribuem para o enriquecimento profissional do professor; entretanto, não sensibilizam para a questão da aceitação das diferenças humanas como condição natural e peculiar a todos.

Os professores precisam entender que necessitam rever a sua postura em relação aos aprendizes, sejam eles pessoas com deficiência mental ou consideradas “normais”. Isto só se consegue com práticas vivenciadas, com sensibilizações, em que cada um possa se colocar no lugar do outro e, numa verdadeira empatia, se compatibilizar com a sua realidade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 143, n. 248, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP. 1994. livro 1.

CARVALHO, M. B. W. B. **Integração do aluno de classe especial: área de deficiência mental: as oportunidades oferecidas pela escola pública estadual de 1º grau em São Luís no Estado do Maranhão.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998. 238 f.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORREIA, L. L.; CABRAL, M. C. Uma nova política em educação. In: CORREIA, L. L. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Portugal: Porto Ed., 1999. p. 19-41.

FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 41-63.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** 3 ed. Campinas: Alínea, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000: características da população e dos domicílios: resultados do universo.** 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 8 nov.2005.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 1985.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

LEITÃO, A. **As políticas públicas de educação especial: uma análise de fundamentos históricos conceituais.** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2001. 142f.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Orgs). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 79-94.

\_\_\_\_\_. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003a. p. 27-40.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar.** O que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003b.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** São Paulo: Didática, 1991.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 291/2002.** São Luis: CEE/MA, 2002.

\_\_\_\_\_. Constituição, 1989. **Constituição do Estado do Maranhão.** Disponível em: <<http://www.pge.ma.gov.br/pagina.php?>>. Acesso em: 8 nov. 2005.

MARQUES, C. A. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. M.; SOUSA, L. F. (Org.). **Políticas educacionais, praticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MENDES, E. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. 387f.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. M. (Org.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EdUFSCAR, 2002. p. 61-85.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, A. S. Educação inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão.** Londrina: EDUEL, 2003. p.33-43. (Coleções perspectivas multidisciplinares em educação especial).

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: EDUSP, 1983.

RAMOS, R. **Passos para a inclusão.** São Paulo: Cortez, 2005.

- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 11. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. (Org.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 41-51.
- SANTOS, M. P. A prática da educação para a inclusão. In: MARQUEZINE, M. C. et. al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: EDUEL, 2003.
- SÃO LUÍS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 10/2004**. São Luís: CME, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Plano decenal municipal de educação de São Luís**: 2004/2013. São Luís: SME, 2004b.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Quadro demonstrativo de alunos atendidos pela Superintendência da Área de Educação Especial**. São Luís: SME, 2005.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)>. Acesso em: 11 ago.2005.
- \_\_\_\_\_. Assembléia Geral das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 11 ago. 2005.
- VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- WISE, L. **Trabalhando com Hannah**: uma criança especial em uma escola comum. Porto Alegre: Artmed, 2003.

*Recebido em 30.09.06  
Aprovado em 03.11.06*

**DO HORROR À DIFERENÇA:  
uma aproximação com o conto 'O alienista'  
de Machado de Assis**

Luciene Maria da Silva \*

**RESUMO**

O artigo trata de uma discussão sobre diferenças a partir do entendimento de ciência por parte de Simão Bacamarte, personagem do conto 'O Alienista', escrito por Machado de Assis e publicado pela primeira vez entre 1881 e 1882. A discussão dá-se em torno das concepções científicas de então a respeito de razão e sanidade, que evidencia uma anormalidade historicamente construída, tendo como base a referência biológica e as respostas dadas nas relações com o meio. Esse é o mote para uma reflexão sobre diferenças, deficiência e a proposta de Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Deficiência – Diferença – Preconceito – Inclusão – Educação Inclusiva

**ABSTRACT**

**HORROR OF DIFFERENCE: AN APPROXIMATION WITH MACHADO DE ASSIS' SHORT STORY 'THE ALIENIST'**

This article discourses about differences from the Simão Bacamarte's perception, personage of the Machado de Assis short story 'the Alienist', published for the first time between 1881 and 1882. The reflection turns around scientific conceptions of the time about reason and health that evidence a constructed abnormality having from based biological reference and the answers given in the relations with the context. This is the motto for a reflection on differences, deficiency and the proposal of inclusive education.

**Keywords:** Disability – Difference – Discrimination – Inclusion – Inclusive Education

A negação da diferença na sociedade é uma discussão que tem na literatura de ficção uma rica fonte para reflexões, dada sua possibilidade de instaurar realidades ancoradas no cotidiano e na imaginação. Machado de Assis (1999,

p.15) relata em *O Alienista*, uma trama que tem Simão Bacamarte como personagem principal: homem de ciência, casado com uma mulher que “reunia todas as condições fisiológicas e anatômicas de primeira ordem, digerida com

---

\* Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Endereço para correspondência: Departamento de Educação I – UNEB, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: [luciene@portfolium.com.br](mailto:luciene@portfolium.com.br)



facilidade, dormia regularmente, tinha bom pulso e excelente vista; estava assim apta para dar-lhes filhos robustos sãos e inteligentes”.

Bacamarte, tendo direcionado suas atividades de pesquisador para o *recanto psíquico*, entendeu que deveria construir a *Casa Verde*, asilo que recolheria os *deserdados do espírito*, os *doidos e dementes da cidade*, que seriam o objeto de análise metódica sobre seus hábitos, palavras e gestos. Segundo ele, a insânia abrangia vasta superfície de cérebros e já havia corrompido personalidades históricas como Sócrates, porque possuía um *demônio familiar*; Pascal, que *via um abismo à esquerda*, entre outros. Desde então, passou a encarar em seu prédio para alucinados todos os que se distanciavam do seu padrão de sanidade: os que emprestavam dinheiro sem juros, os doidos de amor, os que tinham vocação para as cortesias, os mentirosos, os cultores de enigmas, os fabricantes de charadas, os maldizentes, os curiosos da vida alheia, os gesticuladores e a própria esposa tida como demente.

Longe de querer empreender qualquer tipo de análise literária deste brilhante conto machadiano, é quase irresistível, após lê-lo, realçar alguns aspectos narrados pelo autor para pensar sobre as práticas segregacionistas que ainda hoje se fazem presentes na sociedade e na escola, no que tange às pessoas com deficiência.

Essas atitudes são perceptíveis no conto, porém, mais concentradas no olhar fixo do especialista em que se tornou Simão Bacamarte. Sua volúpia científica, cuja meta era alargar as bases da psicologia, tornava-o infatigável: “se alguma coisa o preocupava naquela ocasião, se ele deixava correr pela multidão um olhar inquieto e policial, não era outra coisa mais que a idéia de que algum demente podia achar-se lá misturado com a gente de juízo” (ASSIS, 1999, p.25).

Sua fé inabalável na racionalidade científica, coerente com o contexto histórico de então, reverenciava o fato sob o disfarce da neutralidade na busca da correção. E o experimento puro, como esclarece Horkheimer (1983, p.163), é a atividade teórica do cientista tradicional: “Dentro da divisão social do trabalho, o cientista tem que conceber e classificar os fatos em

ordens conceituais e dispô-los de tal forma que ele mesmo e todos que devem utilizá-los possam dominar os fatos o mais amplamente possível”. A partir dessa apropriação dos fatos é que a teoria tradicional vai justificar suas propostas, assim como Bacamarte, com sua ciência organicista e higienista que tinha um objetivo: “O principal nesta minha obra da Casa Verde é estudar profundamente a loucura, os diversos graus, classificar-lhes os casos, descobrir enfim a causa do fenômeno e o remédio universal” (ASSIS, 1999, p.19). Esta abordagem é marcada pelo entendimento de que no plano empírico configura-se uma relação do objeto com seu meio, que para ser investigado deve ser separado do contexto. E é assim que o modelo hierárquico de conhecimento para essa teoria tradicional tem uma disciplina subjacente ou ciência básica que fornece os pressupostos para a prática.

Nesse ponto é que gostaria de iniciar algumas reflexões sobre a questão do preconceito em relação aos alunos com deficiência na escola. Um aspecto importante para essa reflexão diz respeito aos mecanismos de discriminação social. Sabe-se, pelos estudos realizados por diversas ciências (paleontologia, arqueologia, sociologia, história etc), que as atitudes predominantes no decorrer da história da civilização em relação a esses indivíduos têm sido as de abandono, exclusão, rejeição, discriminação ou preconceito.

Nos primórdios, o critério de sobrevivência às rudes condições de vida era a plena capacidade física. Na antigüidade, o corpo guerreiro era um ideal legitimado por leis de Estado. Nos tempos de emergência do Cristianismo incorporou-se alma ao corpo deficiente, impedindo sua eliminação, porém instaurando a dúvida cristã: “Se idiota, está livre do pecado? Tem mesmo alma, já que não possui virtudes? Qual a culpa pela deficiência e a quem atribuí-la?” (PAIXÃO, 1996, p.22). Pensadores e médicos passaram a se interessar pela questão a partir do século XV, com variadas explicações que resultaram no surgimento dos primeiros estudos sobre a escolarização de pessoas com deficiência.

Esse caldo de cultura exerce influência até os dias atuais, sendo que, agora, a demarcação das fronteiras da normalidade se constitui mais nitidamente pela segregação das pessoas consideradas fora dos padrões funcionais de produção. Mesmo com os avanços tecnológicos que já poderiam ter eliminado o trabalho repetitivo e o esforço físico, é o ideal do corpo e da mente úteis que predomina, demandando um corpo rígido e funcional. Rejeita-se uma outra referência de corpo que admita a flexibilidade, a possibilidade e as particularidades. Além do corpo útil para o trabalho, valoriza-se também o corpo falsamente belo, porque padronizado em limites estéticos de peso, altura, cor e forma que favorecem a negação dos diferentes corpos fora dessas especificações.

A educação das pessoas com deficiência tem uma trajetória marcadamente segregacionista. O conhecimento teórico que lhe dá sustentação tem origem na perspectiva clínica da medicina que classifica as patologias, e na psicologia cognitivista que concentra sua preocupação no desenvolvimento da inteligência e da cognição. Disso resultou o ensino segregado, também chamado de especial, que separa os considerados deficientes, denominados alunos especiais, dos ambientes comuns de escolarização. Esse ensino especial é também sistematizado em diversas subclassificações, com variadas metodologias e recursos, segundo o tipo de deficiência, tal como Simão Bacamarte procedia com os habitantes da cidade de Itaguaí há mais de cem anos. Para cada tipo, uma escola como a Casa Verde. Ocorre que grande parte dos supostamente deficientes não apresenta distúrbios que demandem serviços especializados para sua escolarização. E, mesmo para os que deles necessitam, nada os impede de se beneficiarem da socialização possibilitada pelas atividades escolares com suporte de recursos adicionais.

A partir da década de noventa um novo referencial é posto: a escola inclusiva, cuja proposta se insere na dinâmica da sociedade atual, no sentido de afirmação dos direitos sociais, entendendo que pessoas com deficiência são sujeitos inteiros, independentemente de seus atributos.

A discussão sobre a escola inclusiva no Brasil tem gerado polêmicas que se reportam a aspectos legais, metodológicos e organizacionais da escola para a efetivação da proposta. Consideramos, todavia, que essas são questões fundamentais para a educação de todos os alunos, posto que são diferentes, não cabendo formulações e políticas educacionais diferenciadas, no que se refere às condições para sua implementação. Sendo assim, a que pode se atribuir a resistência à inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns?

Muitos dos que se posicionam contrários à proposta receiam que as crianças com deficiência sejam mais marginalizadas nos ambientes de escolas comuns, principalmente pelos colegas de classe. Outros consideram que as crianças sem deficiência podem ter o desenvolvimento retardado, causado pela convivência e influência dos colegas que têm diferenças física, mental ou sensorial.

No entanto, pesquisas empíricas desmistificam crenças sobre as interações desses alunos na escola. À guisa de exemplificação, podemos citar a pesquisa de Odom, Deklyen e Jenkins (1984), que investigou os efeitos da inserção de alunos sem deficiência em classes de pré-escola, formadas por crianças com deficiência, concluindo que o ambiente assim constituído, por tornar-se mais complexo, estimula as interações, influenciando o desenvolvimento cognitivo e a socialização das crianças. Segundo os autores, o potencial de efeitos negativos da imitação dos comportamentos singulares das crianças com deficiência pelas crianças sem deficiência não se realiza.

O estudo de Klinger e Vaughn (1999), que analisou a percepção de estudantes em classes integradas sobre os processos de ensino e aprendizagem, mostrou que os alunos não percebem as adaptações instrucionais para responder às necessidades especiais como algo problemático. Essas e outras pesquisas desconstruem concepções estanques nas quais a diferença é individualizada e percebida como inata, sem as marcas sócio-culturais. Nessas concepções, as diferenças não são vistas como produzidas socialmente, envolvendo relações de poder.

As atitudes de preconceito se desenvolvem no processo de socialização que é fruto da cultura e da sua história, como afirma Crochik (1995, p.11): “Como tanto o processo de se tornar indivíduo, que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta”. O preconceito depende e independe do seu objeto, não admitindo uma conceituação universal, pois tem aspectos constantes e aspectos variáveis, que “remetem às necessidades específicas do preconceituoso, sendo representadas nos conteúdos distintos atribuídos aos objetos” (CROCHIK, 1995, p.12).

A ação irrefletida, a economia do esforço intelectual são as bases do preconceito enquanto pré-disposição para a ação de discriminação. Essa atitude em relação aos alunos com deficiência na escola configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade. Nesse ambiente, o aluno se constitui de forma defensiva para evitar maior sofrimento, não conseguindo, porém, evitar a adaptação dolorosa. Como afirma Adorno (1995, p.145), “pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado, por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor adaptação a si mesmos de um modo dolorido e, nos termos de Freud, identificando-se com o agressor”.

Muitas vezes as pessoas com deficiência aceitam e até defendem encaminhamentos que negam as suas possibilidades de escolha e atuação, reforçando ações beneficentes e assistencialistas que têm a incapacidade como princípio. Nesse sentido, se distanciam cada vez mais da possibilidade de autonomia e diferenciação, restando apenas a adaptação à situação existente. Geralmente, na escola comum, eles pouco solicitam, permitindo a correção de suas diferenças para não perder o que já conquistaram, que é a convivência com colegas diferentes. Uma espécie de “irracionalidade da adaptação dócil”, que se torna mais “racional que a razão” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.190).

Nesse contexto, cabe enfatizar o elemento psicológico como determinante na adesão ou vinculação do indivíduo aos valores que contradizem seus próprios interesses. O ajustamento à sociedade dá-se pela incompreensão de que podemos nos constituir como seres autônomos, capazes de realização dos objetivos além dos puramente imediatos. A saída vislumbrada é o ajustamento à sociedade tal qual nos é apresentada, pela impossibilidade de negar o real e, assim, refletir sobre os condicionantes e a própria constituição do indivíduo.

O preconceito materializa um possível efeito do encontro entre pessoas, quando são acionados mecanismos de defesa diante de algo que deve ser combatido por constituir-se numa ameaça. Um mundo em que o medo prevalece, indicando um perigo objetivo, e ao mesmo tempo não possibilita sua elaboração, é porque as formas de organização social seguem negando a diferença de forma renovada.

A cultura, que se converteu em mercadoria, renuncia a ser liberdade do espírito para ser um veículo da alienação e domesticação, bloqueando gradativamente o pensamento crítico que tornaria viável desvelar os sentidos da sobrevivência constantemente ameaçada, os quais determinam os comportamentos hostis. O esclarecimento como desencantamento do mundo seguiu uma trilha determinada pela intenção explícita de rompimento da natureza, de dominação do mundo. Tal metamorfose fez-se pela objetividade que a tudo busca assemelhar, induzindo à estranheza irracional. O cientificismo daí decorrente enrijece seu objeto na busca de apoderar-se dele para classificar, nomear, calcular até torná-lo nulo, a custo de suprimir também o sujeito que intenciona conhecer, e que, dessa forma, vê-se desprovido da possibilidade de discriminar/diferenciar.

A deficiência inscreve no indivíduo seu caráter particular. O aluno com deficiência lembra ao preconceituoso a própria fragilidade humana que se quer negar. A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo e mente “sãos”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, e a sensibilidade

dos fracos são um obstáculo para a produção. Os considerados fortes se sentem ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível, conquanto se é humano. Por isso é que “a violência contra os fracos se dirige, principalmente, contra os que são considerados fracos” (ADORNO, 1995, p.122). A agressão é encaminhada para o alvo errado, por não terem consciência de que são os princípios da sociedade impregnados nas relações sociais e nas formas de trabalho que devem ser combatidos, e não suas vítimas. O preconceito é, portanto, contrário às diferenças, levando o preconceituoso a uma outra identificação, como esclarecem Horkheimer e Adorno (1973, p.179): “Para que se sintam alguém, essas pessoas têm necessidade de se identificar com a ordem estabelecida e essa identificação faz-se com tanto mais agrado quanto mais inflexível e poderosa for essa ordem”. É dessa forma que as particularidades são destruídas em função da totalidade.

Impedir a escolarização dos alunos com deficiência em ambientes comuns é não permitir a experiência. A proposta de inclusão no contexto da democracia formal traz acoplada as idéias liberais, porém, defendê-la é tornar possível o avanço das reflexões sobre a formação que admita a diferenciação. A política inclusivista, portanto, nada tem de revolucionária, é uma proposta liberal para a educação, como o são as demais políticas compensatórias. Os princípios universais formulados pelo liberalismo põem ênfase nos direitos do homem e têm a educação como um meio para o indivíduo fazer-se indivíduo social. Essa orientação ainda está para ser cumprida, mesmo que a sociedade já tenha conseguido avançar em outros aspectos.

A proposta de colocar alunos com deficiência na escola regular pode favorecer a identificação, base para uma educação mais humana que admita a aproximação com o outro. Sua abordagem se fará de diversas formas, enfatizando vários aspectos, considerando que a orientação inclusivista segue um sentido de olhar a escola como um todo: formação dos professores, aparelhamento das escolas e implantação de serviços de apoio, flexibilização e adaptação metodológica, definição do perfil de aluno e de

suas necessidades, e possibilidades de aprendizagem na escola regular, entre outras.

Este pode ser um instrumento questionador dos preconceitos que, por dificultar o contato com pessoas diferentes, não possibilitam a experiência. E o pensamento que prescinde dela é puramente formal. É ela que permite a identificação com o outro a partir da idéia de ser igual na diferença. A experiência desafia os medos do contato com o diferente, medo de ser discriminado, de experimentar algo não habitual, medo de arriscar-se ao erro. E é o medo que impede o confronto com o sofrimento, que se torna mais resistente se não nos colocamos frente a ele. A identificação só é possível por meio da convivência, na medida em que enfatiza o que não é igual e, ao mesmo tempo, ressalta a idéia de ser igual na diferença, desafiando os receios do estranhamento e do medo. A desvalorização e distanciamento da experiência podem se explicar, também, porque queremos ver os resultados, subtraindo-a, tal como demandam as relações contemporâneas baseadas no imediatismo e automatismo.

Como nossa sociedade cultua o útil e aparentemente saudável, aqueles que portam uma deficiência lembram a fragilidade que se quer negar. Não os aceitamos porque não queremos que eles sejam como nós, pois assim nos igualaríamos. É como se eles nos remetessem a uma situação de inferioridade. Tê-los em nosso convívio funcionaria como um espelho que nos lembra que também poderíamos ser como eles. Esse potencial que é real, dadas as trágicas mudanças que nos podem ocorrer, é que nos faz frágeis, uma vez que queremos ser sempre completos e constantes.

O que também parece perturbar nos contatos com pessoas com deficiência é o fato de não sabermos como lidar com elas, posto que a previsibilidade é uma forte característica das relações sociais da contemporaneidade. O estigma, por ser uma marca, um rótulo, é o que mais se evidencia, possibilitando a identificação. Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com ele, não com o indivíduo. E assim, idealizamos uma vida particular dos cegos, por exemplo, que passa a expli-

car todos os seus comportamentos de uma forma inflexível: ele age assim porque é cego.

Nesse processo de rotulação o indivíduo estigmatizado incorpora determinadas representações, passa a se identificar com uma tipificação que o nega como indivíduo. Essas pessoas passam a ser percebidas, a princípio, por essa diferença negativa, o que irá indicar fortemente como elas irão se comportar.

A ideologia induz os indivíduos a comportamentos “normais” e “naturais” tornando o mundo cada vez mais uniforme e homogêneo. Nesse processo a ciência tem servido mais à dominação do que à perspectiva de seu abrandamento, na medida em que abstrai o sujeito e prioriza as classificações, renunciando ao seu potencial de emancipação em função da apreensão de fatos isolados. Desta forma a ciência, como atividade racional que busca superar as limitações postas pela natureza para reduzir o sofrimento dos ho-

mens, torna-se irracional. Como foi a atividade do personagem de Machado de Assis, cujo pensamento objetivador o impeliu a encerrar quase toda a população da cidade na sua Casa Verde. Após aplicar seu racional sistema terapêutico, pôde concluir que havia estabelecido em Itaguaí “o reinado da razão (...) não havia loucos em Itaguaí, em Itaguaí não havia um só mentecapto” (ASSIS, 1999, p.69). Foi quando ele mesmo questionou seu absoluto. Lampejo de humildade científica? Ou ainda a busca da perfeição? Trançou-se na Casa Verde para entregar-se ao estudo e cura de si próprio, num gesto obstinado, pois, achava ele, que em si próprio reuniam-se “teoria e prática”. Fez-se assim sujeito-objeto da sua ciência como se admitindo ter sido sua teoria impotente e sua práxis arbitrária.

Dizem os cronistas que ele morreu dali a dezessete meses no mesmo estado em que entrou, sem ter podido alcançar nada. (ASSIS, 1999, p.69).

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **O Alienista**. São Paulo: LPM, 1999.
- ADORNO, T. Opinión, locura e sociedad. In: ADORNO, T. **Intervenciones**. Caracas: Monte Ávila, 1969. p. 137-161.
- \_\_\_\_\_. Educação: para que? In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.139-154.
- \_\_\_\_\_. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1995. p.29-49.
- CROCHIK, Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe, 1995.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, W.; HORKEIMER, M.; ADORNO T. W. E; HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 117-154. (Os pensadores).
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, Theodor W. Preconceito. In: \_\_\_\_\_. **Noções básicas de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973. p.172-183.
- \_\_\_\_\_. Elementos do antisemitismo. In: \_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p.157-194.
- KLINGER, Janett; VAUGHN, Sharon. Students Perceptions of Instructions Inclusion Classroom: Implications for students with learning disabilities. **Exceptional Children**, Arlington/VA, v. 66, n. 1, p. 23-37, 1999.
- ODOM, Samuel; DEKLYEN, Michell; JENKINS, Joseph. Integrated Handicapped and Nonhandicapped Preschoolers: developmental impact on nonhandicapped children. **Exceptional Children**, Arlington/VA, v. 51, n. 1, p.41-48, 1984.
- PAIXÃO, Adriana Gomes. **As representações sociais e a deficiência: entre o estigma e a transcendência**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

*Recebido em 30.09.06  
Aprovado em 20.03.07*

# REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Rosalba Maria Cardoso Garcia \*

## RESUMO

O objetivo do artigo é apresentar alguns elementos teórico-metodológicos utilizados para compreender as políticas educacionais e os subsídios empregados para o desenvolvimento de pesquisas que privilegiam a análise das que se voltam para a educação especial. Serão destacadas reflexões acerca das possibilidades de uma abordagem que busca analisar as proposições políticas no campo educacional sem perder de vista suas vinculações e seu papel de significação nos processos de implementação de ações educacionais. Nesse caso, salienta-se o procedimento de análise documental frente às proposições políticas no campo educacional, observando alguns elementos que as constituem, tais como os discursos específicos que dão vida aos pensamentos de natureza política e a sustentação dos mesmos nos conceitos que veiculam. Ressalta-se a importância de expor a concepção de política que sustenta nossos estudos. O trabalho culmina com um enfoque sobre as políticas para a educação especial e algumas referências para a pesquisa neste campo.

**Palavras-chave:** Política Educacional – Educação Especial – Análise Documental – Pesquisa

## ABSTRACT

### THEORETICAL-METHODOLOGICAL REFLECTIONS ABOUT THE POLICIES FOR SPECIAL EDUCATION IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL CONTEXT

The objective of the paper is to present some theoretical-methodological elements used to understand the educational policies and the subsidies employed for the development of researches which offer advantages for the analysis of those engaged in special education. Reflections about the possibilities of an approach which seeks to analyze the policy propositions in the educational field will be highlighted, without losing sight of their links and role of significance in the implementation of educational actions. In this case, one underlines the procedure of a documental analysis in view of the political propositions in the educational field, observing some elements which constitute them, like the specific speeches which give life to thoughts of a political nature and the support of

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação, Departamento de Estudos Especializados em Educação – Campus Univer-sitário, Trindade – 88040-900, Florianópolis/SC. E-mail: rosalba@ced.ufsc.br

these speeches within the concepts they convey. The importance of exposing the political conception, which sustains our studies, is highlighted. The work culminates with a focus on the policies for special education and some references for research in this field.

**Keywords:** Educational Policy – Special Education – Documental Analysis – Research

## Introdução

As políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro recente têm causado impactos no âmbito da educação básica no que se refere à organização escolar, às questões curriculares, à formação de professores, entre outros aspectos. Por outro lado, tais políticas também atingem as instituições de atendimento especializado, gerando reflexões acerca de seu papel educacional. A chamada perspectiva “inclusiva” vem interpelando as redes de ensino no sentido de uma reorganização, propondo novas demandas e definindo competências e responsabilidades. Com o intuito de contribuir com este debate, apresentamos nesse artigo alguns elementos teórico-metodológicos para a compreensão das políticas para a educação especial e os subsídios empregados para o desenvolvimento de pesquisas neste campo.

O enfoque a ser privilegiado refere-se às reflexões acerca das possibilidades de uma abordagem que busca analisar as proposições políticas no campo educacional sem perder de vista suas vinculações e seu papel de significação nos processos de implementação de ações educacionais. Para tanto, serão apresentados alguns elementos que o constituem, tais como os discursos específicos que dão vida aos pensamentos de natureza política e a sua sustentação nos conceitos que veiculam.

## Uma concepção para trabalhar com as políticas educacionais

O exercício de aproximação que vimos fazendo em relação às políticas educacionais, tomando como objeto de estudo as políticas de

inclusão educacional e nesse universo manifestando claro interesse pela educação de alunos com deficiência, está apoiado numa concepção de políticas e práticas. A compreensão que nutre nossos estudos toma como pressuposto que pensar a política educacional implica pensar práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam forças sociais diferenciadas e em luta constante. Tal compreensão pode ser a base para estudos que enfoquem as proposições e concepções de políticas, assim como para a sua implementação e mesmo para análises da efetividade de propostas.

Gramsci apresenta uma compreensão de política como “ação permanente” (1989, p. 14), que supõe movimento, dinamismo, contradição e antagonismo. O autor trabalha com a noção de que a qual a política é constituída por “forças sociais em luta”. (1989, p. 17).

Percebe-se, na contribuição desse autor, uma idéia de política como uma apreensão da “vontade coletiva” (GRAMSCI, 1989), a qual é devolvida à população na forma de uma síntese e por uma figura que possa exercer a condução política, que tenha o poder político de conduzir as idéias, ou seja, a política se relaciona com a disputa hegemônica das idéias, das concepções e das práticas. A condução da vontade coletiva implica estar à frente desse processo de divulgação de idéias para transformá-las em “bandeiras” e, com isso, organizar uma reforma intelectual e moral. Tal processo está relacionado à produção de consenso operada por um grupo social frente aos demais grupos sociais, impondo seu projeto de sociedade (STACCONI, 1991).

Este papel de *condottiero* consagrou historicamente os partidos políticos, mas também foi exercido por sindicatos e outras organizações.

Após a segunda guerra mundial, vimos surgir estruturas que aos poucos foram ganhando espaço político no cenário internacional, apreendendo a vontade coletiva e transformando-a em diretrizes, metas e propostas de ações para o mundo todo, com estratégias organizadas para cada continente. Estamos falando dos organismos internacionais.<sup>1</sup>

Os organismos internacionais têm exercido o papel de condutores das ações no campo da política econômica e também das políticas relacionadas à distribuição dos direitos sociais, promovendo aí ressignificações importantes a partir de fundamentos neoliberais e neoconservadores. Tais mudanças no campo dos sentidos e das práticas marcam as políticas sociais, onde se localizam as políticas educacionais, objeto de nossas reflexões.

Podemos apoiar nossas ponderações acerca das transformações nos significados que acompanham as bases de sustentação das políticas educacionais no pensamento de Gramsci (1978), também quando o autor tece considerações sobre a relação entre linguagem e política, e refere-se ao conceito de “transformismo”. Segundo ele, no processo histórico-político da Itália, campo empírico de sua análise, foi possível observar um tipo de *intelligentzia* que concebia a si mesma como “continuação ininterrupta na história” e independente da luta dos grupos sociais. Tais intelectuais, representantes de uma corrente política e defensores de uma concepção de mundo, estariam a divulgar a existência de uma realidade que se instalava pela força de suas concepções, o que não significa, na compreensão gramsciana, transformações sociais, mas sim o que o autor denomina de “revolução passiva”, ou “conservadorismo-reformista”.

É importante ressaltar, portanto, que o espaço de disputa no campo da política está permeado por uma intelectualidade que disputa terreno, nesse caso, no campo teórico. Assim sendo, o processo de desenvolvimento político está ligado a uma dialética intelectuais-massa (GRAMSCI, 1978), qualquer que seja o projeto social em questão. Grupos sociais pouco articulados tomam para si uma concepção de mundo estranha, por meio de relações de submissão e

subordinação (GRAMSCI, 1978). Portanto, estamos falando da relação da política e da linguagem da política com a produção das consciências.

Com isso, estamos afirmando uma compreensão segundo a qual as políticas educacionais se constituem em meio a processos cujos contornos são dados pelos discursos, pelas teorias, pelas ações e estratégias, pelos recursos financeiros, pelos compromissos e interesses pessoais e institucionais, enfim, por uma trama de relações e significados que podem ser apreendidos, analisados e discutidos.

Dentre os autores contemporâneos que têm contribuído para o desenvolvimento das análises que estamos desenvolvendo sobre políticas educacionais, destacaremos os que seguem abaixo, procurando apresentar algumas de suas idéias.

Michael Apple (2000) tem explicitado a condição de “modernização conservadora” presente nas políticas educacionais recentes propostas pelos organismos internacionais.

Roger Dale (2004) chama nossa atenção para a “agenda globalmente estruturada para a educação”: a produção de uma reforma educacional em diferentes regiões do mundo com elementos em comum, com um discurso uniforme, mas que conduz a resultados diferentes em países distintos, mediados pela divisão internacional do trabalho. Esse autor destaca a importância de se analisar o vocabulário da política como estratégia para perceber suas mudanças, a partir dos significados que ganha em diferentes contextos. Nesse caso, joga luz sobre o poder dos discursos políticos e, por conseguinte, sobre a importância atribuída aos conceitos: as palavras fazem diferença.

Stephen Ball (1999) indica que, embora as políticas educacionais sejam produzidas em contextos particulares e de forma datada, não de-

<sup>1</sup> Destacamos aqueles que consideramos serem os principais organismos internacionais e as respectivas datas de fundação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1945); Banco Mundial - BM (1944); Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL (1948); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (1960); Organização das Nações Unidas (1945).



vemos esquecer que há sempre uma interação com as políticas de outros campos. Com base nessa percepção, podemos concluir que os discursos políticos devem ser confrontados.

Jenny Ozga (2000) aprofunda a discussão numa abordagem mesoanalítica, compreendendo que o processo de apropriação da política é também de formulação, uma vez que os sujeitos da educação operam uma contestação ou negociação em relação aos textos e discursos à medida que refletem sobre manter ou modificar suas práticas. As diretrizes políticas chegam aos sistemas de ensino e às escolas pelas mais diversas vias de divulgação. Cada diretriz sofre um processo de interpretação por parte dos profissionais, e muitas compreensões distintas são elaboradas. Todavia, alguns temas são mais enfatizados, com o intuito de que sejam incorporados pelos professores. Estes, por sua vez, estabelecem uma relação ativa e direta com a política, concordam com alguns pontos do debate, discordam de outros, num processo de reelaboração de sentidos que tem repercussões sobre seus discursos e práticas. Além disso, as diferentes compreensões presentes na escola também entram em negociação ou confronto, no conjunto de relações de poder que ali estão estabelecidas. Aquilo que já está presente nas escolas, que são suas práticas e as formas de realizar o trabalho pedagógico, constituem as políticas educacionais, e acabam também imprimindo suas marcas nos textos documentais.

Ao desenvolver uma análise das políticas educacionais no âmbito de sua proposição, é importante que se diga qual a compreensão que norteia esta abordagem. Neste caso, a política não está sendo considerada como um pacote de medidas que é entregue para a população, mas como um objeto de “contestação”, como algo a ser discutido, mais como um processo do que um produto (OZGA, 2000).

As propostas políticas são elaboradas, reformuladas pelo debate público, apresentadas para serem implementadas, rediscutidas sistematicamente no processo de implementação. Aquilo que é proposto politicamente é implementado em termos, a partir dos sentidos que essa proposição imprime nos diferentes sujei-

tos e grupos envolvidos. Há uma relação de sentidos uma vez que cada sujeito ou grupo ocupa um lugar que também constitui aquilo que ele diz e compreende do que é dito.

Deste modo, a análise de proposições políticas não se circunscreve a uma visão que oponha discurso e prática, uma vez que estes são dois elementos constitutivos da realidade social e que se formam mutuamente. Além disso, compreendemos que o discurso é prática política, é expressão e constituição da realidade social, não o único, mas um elemento fundamental no conjunto de relações sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

Nesse caso, a máxima de que o discurso político não se materializa na prática está sendo considerada aqui como superada pela compreensão de que os discursos políticos já são práticas (FAIRCLOUGH, 2001), que se põem sob suas próprias concepções.

Contudo, pensar a importância dos discursos e dos conceitos que os constituem no processo de significações não implica considerar a realidade social e educacional apenas como textos.

### **O estudo das proposições políticas: uma abordagem de pesquisa educacional**

Ao investigar a política educacional por meio da análise da documentação oficial, é importante ter como referência a compreensão de que as escolas nem ficam inertes nem adotam absolutamente todas as suas prescrições. Diferentes movimentos das e nas escolas, em relação às proposições políticas, remetem novamente à noção de “contestação” (OZGA, 2000). Os discursos políticos veiculam, muitas vezes, noções de responsabilidade e exigência que colocam em cheque a “competência” dos professores e professoras. Reações de discordância e resistência convivem com aprovações e mesmo sedução em torno das políticas para a educação. Tais posicionamentos têm expressão nas práticas desenvolvidas nas escolas, de modo que os educadores também podem ser considerados, nesse caso, como formuladores de políticas (OZGA, 2000). Pes-

quisar as proposições políticas não significa descuidar das apropriações que são feitas acerca de seus conteúdos e sentidos no interior das escolas. Ao contrário, nessa abordagem valorizam-se também os estudos sobre esses processos em relação aos discursos em foco, contribuindo para sua realização em uma dessas esferas.

Ao se trabalhar com essa abordagem, portanto, é prudente tomar cuidado com duas questões: em primeiro lugar, não considerar discurso e prática como antagônicos, mas como constitutivos da realidade social, portanto contraditórios; em segundo, não tomar o proposto como realizado, mas como o conjunto de princípios e intencionalidades em relação a uma política. Considerando que a sociedade atual é hierarquizada e dividida em classes e frações de classe, é preciso levar em conta as relações de força que se explicitam e são silenciadas no discurso, de modo a perceber quais as formações discursivas que ganham mais força na sua relação com as condições histórico-sociais de produção de um discurso que sustenta as políticas educacionais.

### As proposições políticas são constituídas por discursos específicos

Ao analisar as políticas educacionais tomamos como ponto de partida que os discursos que sustentam suas proposições são de um tipo específico. Tais discursos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressão, e são apreendidos em relações de conflito. São assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados.

Os discursos podem ser apreendidos, portanto, sob bases e filtros diferentes daqueles com os quais foram formulados. Mas, até que isso seja percebido, os *slogans* já foram divulgados e as palavras-chave já dominaram o discurso do cotidiano escolar. Alguns conceitos passam a integrar a linguagem cotidiana dos profissionais da educação, de modo que, em alguns ca-

sos, os discursos sobre política educacional (ou seus fragmentos) absorvidos e reproduzidos acriticamente substituem a teoria na orientação do trabalho educacional e pedagógico.<sup>2</sup>

A ação de reproduzir um discurso repetidamente pode basear-se na premissa segundo a qual “o que funciona numa sociedade, na perspectiva da linguagem, não é a coisa mas os efeitos imaginários que ela produz” (ORLANDI, 1996, p. 96). Com esta compreensão, pode-se afirmar que os textos não são a política propriamente, mas sua representação.

O discurso é um objeto simbólico e histórico que pode ser analisado. Ao expressar e constituir sentidos, o discurso é também a materialidade específica da ideologia, que não é apenas a “representação imaginária do real”, relacionada a processos de dominação e de substituição das “ações históricas reais” (CHAUÍ, 1990). A ideologia é a forma pela qual os sujeitos representam “o *aparecer* social, econômico e político” que constitui o “ocultamento ou a dissimulação do real”. É, portanto, “um corpo sistemático de representações e de normas que nos ‘ensinam’ a conhecer e a agir” (CHAUÍ, 1990, p. 3 – grifo no original).

A ideologia é criada e recriada ininterruptamente naquilo que os sujeitos falam e naquilo que calam, entre o dito e o não-dito. Esse movimento implica no uso dos signos, de modo a evitar a coincidência entre aparência e essência (BAKTHIN, 1997).<sup>3</sup> É claro que esse processo não é tramado previamente e executado de forma a resultar em um discurso ideológico, pelo contrário, o discurso resulta ideológico em condições de não coincidência entre aparência e essência. Segundo Chauí (1990, p. 3):

... o discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante.

<sup>2</sup> A este respeito ver: Duarte (2001), Moraes (2003).

<sup>3</sup> Para uma discussão mais ampla sobre ideologia, ver Konder (2002).

Bakhtin (1997) colabora com este debate afirmando os aspectos ideológicos do discurso, mas destacando sua dinamicidade, o fato de ser uno e plural ao mesmo tempo. A pluralidade de sentidos que pode ser atribuída a um discurso está relacionada à dinâmica social, aos diferentes modos de significar que podem coexistir na presença de emissores e receptores com compreensões distintas de mundo. Ao mesmo tempo, cada discurso é único, pois expressa um pensamento pessoal e social, representante da cultura de um grupo, de uma época, de uma classe, de um posicionamento político.

Contudo, a significação de um discurso não pode ser – e não é – acessada apenas pela lida com palavras, conceitos e textos. A especificidade dos discursos que divulgam as posições políticas sugere a busca de formas também específicas para apreendê-los. O salto de qualidade na análise pode ser dado pela compreensão do discurso em sua tridimensionalidade: como texto, como prática discursiva e como prática social (FAIRCLOUGH, 2001).

A concepção tridimensional do discurso resgata três tradições analíticas: análise textual e lingüística, a tradição macrossociológica de análise da prática social e a tradição microsociológica, que percebe a prática social como algo que as pessoas produzem e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhado (FAIRCLOUGH, 2001).

O discurso é expressão da realidade social, mas ao mesmo tempo causa impressões sobre ela, é constituído e constituidor em relação à vida social.

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’; diferentes discursos constituem entidades-chave (...) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (...), e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise de discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22 – palavra entre aspas no original).

Para tanto, destaca-se a importância dos conceitos de “interdiscurso”, de Michel Pêcheux, e de “ordem de discurso”, de Michael Foucault (FAIRCLOUGH, 2001). Porém,

mais que concentrar a atenção no discurso, é preciso observar a mudança discursiva, procurando perceber a reconfiguração ou mutação dos elementos da ordem de discurso pela ação que se realiza sobre as práticas discursivas e sobre os sujeitos e suas identidades, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos (FAIRCLOUGH, 2001).

Nessa perspectiva analítica, pensar as posições políticas pode ser possível pelo acesso aos discursos, mas não só, pois é necessário também identificar e analisar quem são os sujeitos históricos que estão sintetizando posições políticas em lugares concretos na luta social. O discurso valoriza alguns pontos mais que outros, desconsidera algumas questões, cala sobre outras, mostra e esconde elementos conforme os sentidos a serem divulgados. A produção de discurso depende sempre das condições históricas: sujeitos, situação, memória de sentidos, que constituem a realidade social. A identificação destes elementos pode possibilitar ao pesquisador apreender a essência de um discurso que é específico no seu modo de tratar a política educacional, uma vez que ele é veiculado com a tarefa de divulgar e sedimentar propostas e diretrizes para o setor, além de princípios, objetivos e valores.

Tal discurso, como qualquer outro, tem filiações e, em conjunturas diferentes, lança mão de enunciados já ditos, que já foram significados historicamente e que são inseridos em novas conjunturas, nas quais ganham outros significados.

Os textos são feitos de formas às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado potencial. O significado potencial de uma forma é geralmente heterogêneo, um complexo de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios, de forma que os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações (FAIRCLOUGH, 2001, p.103).

Esse redizer é tratado pelos autores da análise do discurso como intertextualidade, que é “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que

o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114).

Compreender os discursos contidos nos documentos educacionais implica saber como, na condição de objetos simbólicos, eles produzem sentidos: quais os sentidos que eles produzem em um dado momento histórico? Em que bases se sustentam? Essa compreensão implica na “explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem” (ORLANDI, 2001, p. 26 – palavra entre aspas no original).

Na direção de fazer uma leitura dos elementos presentes e em disputa nos discursos sobre política educacional, uma das estratégias aqui sugerida é a tentativa de perceber a intertextualidade manifesta e a constitutiva (FAIRCLOUGH, 2001). A intertextualidade manifesta é aquela na qual outros textos estão explicitamente presentes no texto analisado; já na intertextualidade constitutiva são percebidos por marcas na superfície do texto em análise (FAIRCLOUGH, 2001). Desse modo, na leitura de um discurso, é possível tentar apreender suas filiações, as matrizes de pensamento com as quais tem proximidade, assim como perceber outros discursos nos quais podem ser encontradas passagens, conceitos e concepções semelhantes.

A intertextualidade também é reafirmada nos estudos de Ozga (2000, p. 24), segundo os quais “não há linhas perfeitamente claras de demarcação entre políticas educacionais e outras áreas de política social”. Essas esferas mantêm limites muito tênues, sendo procedente buscar em uma referências para compreender a outra.

A análise das políticas educacionais por meio de uma abordagem de pesquisa que privilegie as proposições tem como conteúdo de suas discussões as concepções, os conceitos, as filiações teóricas, os pressupostos e a ideologia de uma proposta política, e possibilita compreender as bases de sustentação de um projeto político.

## O procedimento da análise documental frente às proposições políticas no campo educacional

A análise documental é um procedimento metodológico possível frente ao acesso a documentos que contêm proposições em termos das políticas educacionais. Ao longo dos anos 1990 observou-se uma prática das agências multilaterais (Banco Mundial, OCDE, Unesco, Cepal, entre outras) de disponibilizar na *internet* seus documentos, muitos dos quais abordando questões referentes à política educacional nos países da América Latina, incluindo o Brasil. Temas como “educação para todos”, descentralização da gestão educacional, flexibilização na formação de professores passaram a ser discutidos também em nosso país, ganhando visibilidade em documentos nacionais. Da mesma forma, a partir de um documento nacional sobre uma temática específica, passaram a ser produzidos documentos no âmbito dos estados da federação. A grande quantidade de documentos produzidos e divulgados por diferentes sujeitos sugere a elaboração de uma hipótese, com base em Orlandi (2001), em torno da necessidade de se repetir um discurso para que ele e os sentidos que carrega se sedimentem. Observou-se uma certa “catequização” política, uma vez que algumas afirmações a respeito da realidade social, em especial no que se refere à educação, são insistentemente repetidas.

É preciso, portanto, dedicar às fontes uma importância fundamental. As fontes também são históricas, constituídas sob um conjunto de condições e, portanto, deve-se extrair delas os elementos relacionados a cada objeto de investigação. No tratamento com as fontes, é preciso que se estabeleçam estratégias para abordá-las de maneira sistematizada, elaborando as perguntas apropriadas ao objeto de pesquisa em questão (THOMPSON, 1981; GINZBURG, 1993). As idéias e noções veiculadas pelos discursos políticos são expressão da realidade, e como tal podem ser apropriadas, mas o real não é passível de ser prontamente apreendido, o que torna necessário proceder a um escrutínio que favoreça ao pesquisador captar a significação

dos dados fornecidos pelas fontes no âmbito de seu estudo. É preciso interrogá-las, “fazê-las falar” sob critérios definidos, para não se cair no risco de elevá-las ao *status* de objeto (THOMPSON, 1981). É importante salientar dentre as possíveis armadilhas metodológicas que se apresentam, a de que documentos elaborados e divulgados em âmbito internacional e nacional sejam tratados como “demiurgos” da política educacional e das propostas que veiculam.

Os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de idéias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passem a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros”. É como se esses materiais ganhassem a força de “realizar”, a magia de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história. Com muito mais cuidado e atenção podem-se tomar essas fontes documentais como material a ser pesquisado e a concorrer para a compreensão da realidade, mas que, ao mesmo tempo, ganha legitimidade para difundir suas idéias ao maior número possível de pessoas.

O início do procedimento metodológico nessa abordagem é a definição das fontes, a escolha dos documentos que tratam da temática a ser pesquisada, mas que também tem uma delimitação temporal, espacial e do âmbito das políticas que estão em estudo (internacional, nacional, estadual, municipal, privado). Feito isso, pode-se principiar com uma leitura exploratória, orientada sempre pela percepção e busca de um ou mais conceitos tratados como referência para a leitura, os quais são definidos na própria lida com os documentos e pela temática a ser pesquisada. A partir da localização dos conceitos definidos nos textos

analisados, é importante perceber os tratamentos conferidos a estes, as definições, os sujeitos envolvidos, as redes de influência, o contexto de elaboração dos discursos, e a que outros conceitos estão relacionados.

A leitura das fontes permitirá perceber as redes conceituais que dão substância aos discursos, as quais podem ser rastreadas pela busca dos conceitos relacionados ao(s) conceito(s) de referência. Identificar quais os conceitos veiculados e com que significados são apreendidos pode possibilitar compreender a organização dos documentos e quais as bases em que se sustentam para explicar a realidade social. Assim, acessando as nuances de um discurso, aquilo que se pode chamar de linhas ou matizes discursivos, vislumbra-se apreender suas filiações teóricas e sua racionalidade.

O conjunto dos materiais a serem examinados vai ganhando qualificação à medida que, pela sua leitura, percebem-se aqueles que constituem o “*corpus* documental” (FAIRCLOUGH, 2001), ou seja, as fontes principais, e aqueles que são importantes, porém, complementares ao debate pretendido. Outra qualificação que pode ocorrer na pesquisa das proposições políticas refere-se ao caráter dos documentos: há aqueles com *status* de lei, que podem ser chamados de normativos, e outros documentos, também fundamentais, que podem ser tratados como orientadores por serem produzidos com a função de estabelecer uma interlocução com a sociedade a respeito de idéias, de concepções, princípios, visando propor consensos sobre as questões educacionais.

É razoável supor que os documentos normativos também divulguem concepções a respeito da educação e da sociedade como um todo, da mesma forma que o conteúdo dos documentos orientadores pode ser apreendido como norma. Contudo, esta categorização cumpre a função de destacar características próprias de cada grupo segundo as finalidades mais explícitas de sua produção. Apesar de apresentarem argumentos e fundamentos comuns, os quais expressam uma certa unidade na proposição de políticas para a educação, cada documento precisa ser examinado em sua singularidade.

Ainda um último aspecto que cumpre salientar é que os discursos que sustentam as políticas são constituídos por uma rede ou teia de conceitos e *slogans*.<sup>4</sup> Tratar dos conceitos que constituem uma proposta política significa lidar com palavras que estão “ganhando” sentidos numa determinada situação, qual seja, a enunciação oficial de avaliações, diagnósticos e prescrições a respeito da educação mundial, atingindo o Brasil em seus diversos níveis e modalidades educacionais.

Cada conceito, individualmente, funciona como um ingrediente que ganha novos contornos mediados pelo caldo ideológico e teórico no qual está embebido. Nesse processo, os conceitos estão relacionados a representações, a imagens formadas a partir de fatos, objetos, pessoas, situações. São históricos e suas significações são datadas; portanto, os sentidos atribuídos às palavras estão relacionados à história, à ideologia, ao simbólico, ao político, ao cultural, podendo-se afirmar que “os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas” (ORLANDI, 2001, p. 42).

Compreender um conceito implica trabalhar sobre sua história, sua origem e apreensão. As palavras sofrem mudanças em seus sentidos, devido ao contexto lingüístico e histórico em que se apresentam (KONDER, 1984). Para além da importância das palavras, interessa sua significação como conceitos que constituem os processos de atribuição e sedimentação de sentidos às práticas sociais. Portanto, é necessário atentar não somente para sua apreensão, mas também para os modos como são relacionados pelos sujeitos nos debates políticos, como antagônicos ou convergentes, servindo de base de sustentação para explicações sobre a realidade social.

### **Um enfoque sobre as políticas para a educação especial e algumas referências para a pesquisa neste campo**

As propostas aqui em discussão não apenas apresentam conexões, mas constituem organicamente políticas numa linha de “moderniza-

ção conservadora” para a educação e, num sentido mais amplo, para as políticas sociais. Isso, em princípio, já coloca uma série de definições sobre as políticas para a educação especial. Em síntese, não podemos pensar tais políticas numa perspectiva de autonomia. Embora elas possuam características muito próprias, não podem ser pensadas à parte. Estamos compreendendo as políticas de educação especial como constituintes das políticas educacionais e, portanto, expressão do modelo vigente para as políticas sociais. E, nesse caso, podemos elaborar a seguinte pergunta: Qual a condução hegemônica para as políticas sociais e como podemos perceber sua expressão nas políticas voltadas para a educação especial?

O atual momento das políticas educacionais tem-se caracterizado pela busca de uma nova governabilidade da educação pública (KRAWCZYK, 2002) e de novas formas de gestão do sistema educacional, dos professores, dos alunos, dos currículos e das unidades escolares. Tais evidências são expressão daquilo que no debate das políticas sociais tem sido chamado de “gestão da pobreza” (ANDRADE, 2000), ou seja, uma abordagem da questão social a partir de mecanismos de “regulação focalizada” que visam prioritariamente o alívio à pobreza (ANDRADE e DUARTE, 2005). A educação especial e as propostas inclusivas no campo educacional estão sendo aqui tomadas como expressão das políticas de alívio à pobreza. Tal pressuposto apóia-se no caráter de administração, justificação e legitimação das desigualdades sociais e educacionais que assumem as políticas de inclusão sob a lógica do mercado (GARCIA, 2004).

<sup>4</sup> Alguns conceitos e *slogans* que marcam a política educacional atual: pobreza, equidade, desenvolvimento sustentável, capital humano, emprego, responsabilidade, autonomia, participação, organização social, coesão social, pertencimento, tolerância, diversidade, governabilidade, competitividade, proteção social, vulnerabilidade, neoinstitucionalismo estatal, transformação da escola, formação de professores, mudanças curriculares, informação, gestão, empregabilidade, necessidades básicas de aprendizagem, voluntariado, riscos sociais, capital social, sociedade do conhecimento, *empowerment*, exclusão, comunidade, terceiro setor, cidadania, inclusão, competências, flexibilidade, entre outros.

As proposições de políticas para a educação especial vêm sendo capitaneadas por agências internacionais, em especial a UNESCO, a qual enfatiza, por meio de diversos documentos, propostas de desenvolvimento de uma educação inclusiva.<sup>5</sup> Contudo, o Banco Mundial e a OCDE disponibilizaram na *internet*, nos últimos anos, uma série de materiais por meio dos quais difundem idéias relacionadas a políticas de inclusão voltadas para diferentes grupos de sujeitos, dentre os quais aqueles identificados como com necessidades especiais.<sup>6</sup>

As proposições aqui mencionadas apóiam-se em um diagnóstico de “exclusão social”, traduzido para o campo educacional como não acesso à educação formal. A solução indicada refere-se a garantir para os sujeitos com necessidades especiais o acesso à escolaridade. A educação, numa perspectiva inclusiva, está sendo pensada, portanto, como redentora das questões sociais.

Outra idéia fundamental a sustentar as políticas atuais para a educação especial é a questão do atendimento à diversidade e do respeito à diferença. A perspectiva “inclusiva” vem se materializando desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990) por meio da universalização do ensino fundamental e, conseqüentemente, da ampliação da cobertura de matrículas. Percebe-se nesse contexto uma mudança na composição dos alunos e um acento no discurso do reconhecimento da heterogeneidade na escola. Deriva dessas medidas uma nova proposição de organização racional do trabalho pedagógico, agora com base na diversidade e na heterogeneidade, que põe para a escola a necessidade de mudanças curriculares. No caso específico dos alunos com necessidades especiais, observa-se uma ênfase no respeito às diferenças e uma abordagem das capacidades individuais atualmente renomeada pela expressão ‘diferenças individuais’.

Assim sendo, as políticas curriculares que acompanham a perspectiva “inclusiva” para a educação estão assumindo um caráter de diferenciação que pode ter como conseqüência a desigualdade no acesso à cultura, justificada pela qualidade multicultural da sociedade.

Considerando as bases nas quais estão apoiadas as proposições para a educação especial no âmbito internacional, é possível analisar o nível de sua apreensão no contexto educacional brasileiro. Essa tarefa pode ser desenvolvida pelo escrutínio de alguns documentos nacionais, dentre os quais destaca-se aqui, por sua importância, a Resolução CNE/CEB 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e o Parecer CNE/CEB 17/2001, o qual contém definições e abordagens relativas aos conceitos referenciais que sustentam o discurso da educação inclusiva no Brasil.<sup>7</sup>

Já em relação aos conceitos mais citados nos discursos políticos que sustentam as proposições para a educação especial, cumpre destacar: “serviços de educação especial”; “atendimento educacional especializado”; “educandos com necessidades educacionais especiais”; “professores capacitados”; “professores especializados”; “flexibilizações e adaptações curriculares”; e “serviços de apoio pedagógico” (BRASIL, 2001a). A compreensão dos conceitos principais, sua articulação, os significados que lhe são atribuídos podem contribuir sobremaneira para uma leitura crítica de propostas que são apresentadas como permeadas por uma aura de inovação e de um sentido democrático.

## Considerações finais

As políticas para a educação especial brasileira, numa perspectiva inclusiva, têm gerado impactos para as redes de ensino, propondo mudanças na organização escolar, no currículo, na formação de professores, entre outros as-

<sup>5</sup> O documento mais recente é: UNESCO (2004). Muitos estudos já analisaram o documento BRASIL (1994), o qual é a versão traduzida do documento original produzido para a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994. Destacamos, também, Laplane (2004).

<sup>6</sup> BANCO MUNDIAL (2000) e Ranson (2001).

<sup>7</sup> Dentre os estudos que estabelecem análises a partir da instituição dessas diretrizes, destacamos: Bueno; Ferreira et al. (2002) e Prieto (2003).

pectos. A complexidade de tais proposições frente às condições sociais de produção da escola brasileira coloca para as pesquisas no campo da educação especial a necessidade de uma reflexão teórico-metodológica que contribua para a compreensão e explicitação da questão.

As referências aqui socializadas têm por base o estudo de proposições políticas amparadas na análise documental e dos discursos, visando perceber as mudanças sociais propostas. Nesse caso, entende-se a política como prática social constituída pela disputa hegemônica de idéias fundamentais para que se exerça a condução política. A forma pela qual tais proposições são difundidas e apreendidas envolve a elaboração de discursos políticos, entendidos como práticas sociais constituídas por redes conceituais que lhes atribuem substância. Nos últimos anos, os sujeitos políticos que vêm assumindo, de maneira privilegiada, a condução das orientações e diretrizes para a educação e, da mesma forma, para a educação especial, são os organismos internacionais, os quais têm nos documentos disponibilizados pela *internet* o seu principal instrumento de difusão. Porém, as idéias contidas nessa documentação não se prendem apenas a esta forma uma vez que cada situação de apreensão é, ao mesmo tempo, um momento de reformulação das propostas, a partir de novas interpretações que vão sendo desenvolvidas. Os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais, mas

os discursos ali contidos têm sido apreendidos, em grande medida, como substitutos da teoria na orientação do trabalho educacional e pedagógico. Uma constatação como esta sugere a necessidade de que as análises busquem alcançar as filiações teóricas de tais discursos e permitam compreender qual a sua racionalidade.

A partir dos aportes teórico-metodológicos aqui apresentados, podemos afirmar que as políticas para a educação especial numa perspectiva inclusiva estão sendo analisadas como promotoras de uma nova organização racional do trabalho educacional e pedagógico, com base na diversidade e na heterogeneidade.

O estudo da documentação referente a este campo tem permitido perceber que se por um lado propõe-se uma diferenciação educacional justificada pelo reconhecimento da diversidade, por outro o respeito às diferenças sustenta uma proposta de individualização do ensino. Considerando as condições sociais de produção da escola brasileira, as possibilidades de ampliação da desigualdade se fazem presentes.

As fontes documentais nacionais e internacionais foram apresentadas não com o objetivo de serem aqui analisadas, mas muito mais como referências para a pesquisa nesse campo, com base numa abordagem de investigação de proposições políticas.

Pretendeu-se, assim, contribuir com os debates acerca das políticas inclusivas para a educação especial, com consciência da necessidade de explicitar suas relações constitutivas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. O. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ANDRADE, D. O.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.279-301, jul./dez., 2005.
- APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BALL, S. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1999.
- BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. **Luta contra a pobreza**. Panorama Geral. Washington, 2000.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.



\_\_\_\_\_. Centro Nacional de Educação. Centro de Educação Brasileiro. **Resolução n. 2/2001**, institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer n. 17/2001**. Brasília, 2001b.

BUENO, J.G.S.; FERREIRA, J.R. et al. Políticas regionais de educação especial no Brasil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2002, Caxambu, **Resumos...** Caxambu, 2002.

CHAUÍ, M. de S. **Cultura e democracia**. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 1990.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago., 2004.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

GARCIA, R.M.C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. 6 reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LAPLANE, A.L.F de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F de. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.5-20.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KONDER, L. **O marxismo na batalha das idéias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

KRAWCZYK, N. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 59-72.

MORAES, M.C.M.de. Recuo da teoria. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

ORLANDI, E.P. **Discurso & Leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: EdUnicamp, 1996.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção currículo, políticas e práticas).

PRIETO, R.G. et al. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2003, Caxambu. **Resumos...** Caxambu, 2003.

RANSON, S. **The new learning for inclusion and capability**: towards community governance in the education action zones. OCDE, 2001.

STACCONE, G. **Gramsci**: 100 anos: revolução e política. Petrópolis: Vozes, 1991.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

UNESCO. **Temario Abierto sobre Educación Inclusiv**: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, 2004.

*Recebido em 29.09.06  
Aprovado em 24.10.06*

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um desafio para pessoas com necessidades educacionais especiais

Isa Regina Santos dos Anjos \*

## RESUMO

Presencia-se, atualmente, no cenário mundial e nacional o debate sobre a política de inclusão escolar e social de pessoas com necessidades educacionais especiais, enquanto estratégia para a garantia do direito a uma educação de qualidade, de acordo com os princípios de educação para todos presentes na Constituição de 1988. No Brasil, a educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais vem sendo amplamente discutida no âmbito da Educação Especial, a partir do pressuposto de que o trabalho constitui-se em uma via de inclusão social dessa população e, conseqüentemente, em uma forma de propiciar a aquisição de conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais, relacionados à produção de bens e serviços, sejam estes desenvolvidos tanto na escola quanto nas empresas. Concluindo, é evidente que uma proposta de educação para o trabalho para as pessoas com necessidades educacionais especiais representa um avanço na conquista dos direitos dessas pessoas. Porém, as questões discutidas neste artigo mostram que ainda há muito por se fazer para que essas pessoas realmente possam ser incluídas no trabalho, pois o desafio é exatamente encontrar possibilidades de construção de um sistema educacional inclusivo nas diferentes formas de conceber e praticar o processo educacional.

**Palavras-chave:** Educação especial – Educação profissional – Inclusão escolar

## ABSTRACT

### **PROFESSIONAL EDUCATION: a challenge for people with special educational needs**

It's observed nowadays, in the worldwide and national setting, a discussion about the social and school inclusion politics for people with special educational needs as a strategy for the guarantee of the right for a quality education, in accordance with the principles of education for all, included in the 1988 Constitution. In Brazil, the professional education for people with special

---

\* Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Pedagoga do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe. Docente da rede estadual de Sergipe e, atualmente, técnica em Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. Endereço para correspondência: Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe, av. Engº. Gentil Tavares da Motta, 1166, Bairro Getúlio Vargas – 49.055-260 Aracaju/SE. E-mail: isaanjos@yahoo.com.br

educational needs is being widely discussed in the Special Education setting, considering that work constitutes a way of social inclusion for this population and, consequently, a way of propitiating the acquisition of theoretical, technical and operational knowledge related to the production of assets and services, developed both in the school and in the companies. It follows that it is clear that a proposal of education for work for people with special educational needs means a progress in the conquest of the rights for these people. However, the questions discussed in this article show that there's still much to do so that these people can, in fact, be included in the work market, since the challenge is exactly to find possibilities for the construction of an inclusive educational system in different manners of conceiving and practicing the educational process.

**Keywords:** Special education – Professional education – School inclusion

A inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto da educação profissional é um tema que vem sendo bastante discutido na Educação Especial. No entanto, essa questão começou a ser aprofundada a partir do surgimento de leis específicas que vêm tentando assegurar o direito dessas pessoas obterem uma qualificação profissional para o ingresso no mercado de trabalho.

Entretanto, percebe-se que a crise provocada pelo capitalismo vem ampliando e aprofundando as desigualdades sociais, contribuindo para a redução de postos de trabalho e acentuando o desemprego estrutural. Nesse contexto, Marx (1968) aponta que o ponto de partida lógico e histórico do capitalismo é a disponibilidade de uma mercadoria especial, a força de trabalho. Tal disponibilidade decorre de um longo processo de expropriação que transfere para alguns a posse dos meios de produção, impondo à grande maioria a condição de despossuído e, logo, vendedor da força de trabalho.

É possível observar que, após terem decorrido quase três décadas de mudanças nas formas de racionalização do capitalismo, que o desenvolvimento econômico não mais significa desenvolvimento social, como ocorreu por um longo período em países hoje considerados desenvolvidos. (CASTEL, 1998). Portanto, o desemprego já não é resultado da ausência de crescimento econômico, mas se tornou inerente ao próprio crescimento econômico. No Brasil, essa relação nunca havia se dado de forma

intensiva; talvez a melhor expressão do avanço do capitalismo no Brasil seja justamente o registro de profunda heterogeneidade produtiva e desigualdade das relações de trabalho.

É nesse contexto que vamos refletir sobre a educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, pois entendemos que a sua inclusão está pautada em um contexto histórico-social permeado por uma prática complexa, mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade. No que se refere à educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, entendemos que as dificuldades são ainda maiores, pois muitas vezes estas são vistas como merecedoras da caridade pública em função de suas limitações.

Alguns autores consideram que, no contexto atual das discussões sobre o acesso de pessoas com necessidades educacionais à educação profissional, devemos considerar que o caráter educativo do processo profissionalizante precisa predominar sobre os outros aspectos, porque não se trata apenas de inserir-se no mercado, mas de envolver o educando no contexto da cidadania. Nesse sentido, Viegas (2000) afirma que o compromisso da educação profissional vai além de ensinar um ofício. Profissionalizar é também elevar o nível de escolaridade dos educandos, pois se trata da formação da pessoa, e não de treinamento.

Para se compreender de forma mais abrangente a questão da educação profissional para

pessoas com necessidades educacionais especiais, explicitaremos as concepções de alguns estudiosos da área sobre esse tema.

Silva (2000) afirma que a questão da profissionalização se coloca no centro de uma articulação entre trabalho e inclusão social. Nesse sentido, considera que a educação profissional das pessoas com deficiência enfrenta vários desafios colocados tanto pelas políticas governamentais, no que diz respeito à educação profissional como sinônimo de desenvolvimento social, quanto pelas iniciativas das instituições privadas e/ou assistenciais, que priorizam nesse momento os projetos de profissionalização e inserção dessas pessoas no mercado de trabalho. Jannuzzi (1994) afirma que exercer uma atividade produtiva, uma atividade que resulta em um bem concreto, ou seja, um trabalho, é de grande importância para a vida de todos os seres humanos. É de grande importância não apenas financeira, mas também se refere à possibilidade de levar as pessoas a serem independentes em termos sociais e pessoais. A autora ainda diz que a profissionalização é considerada uma atividade produtiva à medida que possibilita às pessoas desenvolverem um trabalho no meio em que vivem, considerando suas condições culturais e diferenças individuais; sendo assim, “se a possibilidade de trabalho não lhe é aberta, acentua-se a sua exclusão, acentuando então a sua subordinação aos outros, esmaecendo-se a própria identidade”. (1994, p.22)

Goyos e Manzini (1989) entendem a profissionalização como alternativa para a integração social do deficiente, ou seja, acreditam que a concepção profissional e o desempenho de uma atividade produtiva constituem direito da pessoa com deficiência, e seria a estratégia principal, senão a única, para sua integração social. Segundo esses autores, na medida em que o deficiente se integra como força de trabalho, passa a vivenciar a sua cidadania. Percebe-se que os aspectos mais ressaltados se referem à educação profissional enquanto um fator importante que contribui para que a pessoa com deficiência receba uma formação social adequada para a sua

inserção no tecido social e no mundo do trabalho, como também uma questão de cidadania. No entanto, podemos inferir que a educação e o conhecimento, particularmente na formação profissional, vêm subordinados à lógica da produção e do mercado. Portanto, a cidadania, nesta perspectiva, não deveria ser regulada pelas leis do mercado, a fim de propiciar processos educativos de formação profissional que privilegiem condições para os cidadãos lutarem pelos seus direitos.

O termo Formação Profissional, em seu significado mais amplo, refere-se aos processos educativos capazes de possibilitar ao indivíduo a aquisição de conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, sejam estes desenvolvidos tanto na escola quanto nas empresas.

Analisando-se a literatura sobre profissionalização para pessoas com necessidades educacionais especiais, verifica-se que sua origem encontra-se em iniciativas promovidas por instituições não-governamentais, que indicam as oficinas pedagógicas e as oficinas abrigadas ou protegidas como modelos de formação profissional, os quais vêm sendo utilizados por estas pessoas. Essas oficinas eram situadas em instituições especiais e proporcionavam atividades consideradas profissionalizantes, remuneradas ou não, com o objetivo de incluir socialmente os sujeitos através do trabalho. E os serviços profissionalizantes eram considerados uma parte do processo de formação do indivíduo com deficiência, representando uma escala a mais em sua trajetória educativa.

Entretanto, as oficinas pedagógicas ou protegidas, ainda em funcionamento em diversas instituições brasileiras, apresentam uma realidade pouco animadora, haja vista que propiciam o isolamento do trabalhador com deficiência do mundo externo e do próprio mundo do trabalho. Além disso, o trabalho nesse contexto é exercido por meio de subcontratos, os quais não representam os direitos dos aprendizes/trabalhadores sendo, portanto, desfavoráveis a eles, e é promovido por intermédio de programas que possuem uma tessitura rígida e inadequada, diante de objetivos que se pretendam de

inclusão social. Verifica-se, assim, a presença de contradições resultantes do desafio de compatibilizar as atividades do ensino com as da produção, de conciliar as necessidades pessoais do aprendiz/trabalhador com as do mercado, reduzindo o trabalho, categoria fundante de realização do ser social, a mero meio de sobrevivência (GOYOS, 1989; MANZINI, 1989; SILVA, 2000).

Em primeira instância, nas denominadas oficinas pedagógicas, o currículo deveria visar o desenvolvimento de atitudes e hábitos para o trabalho, e não deveria haver remuneração, nem compromissos contratuais. Posteriormente, os aprendizes poderiam ser encaminhados para as oficinas protegidas ou abrigadas que funcionariam como uma micro-empresas, e o status do indivíduo deveria ser de um trabalhador, com os seus direitos garantidos (FERREIRA, MENDES, NUNES, 2003).

A literatura brasileira mostra que essas oficinas têm sido alvo de várias críticas com relação aos procedimentos que utilizam para profissionalizar seus aprendizes. As críticas se referem aos tipos de atividades ensinadas aos aprendizes, caracterizadas como profissionalizantes mas que pouco contribuem para a sua formação profissional, e ao processo de transição oficina-mercado de trabalho, pois muitas vezes a instituição deixa de encaminhar aqueles indivíduos que têm possibilidade de exercer um trabalho pela necessidade da sua mão-de-obra (GOYOS, 1995). Outra crítica recorrente aos programas institucionais de preparação para o trabalho é de que estes se dão em condições de isolamento, muito distanciados do mundo do trabalho.

Os teóricos apontam essas modalidades de atendimento como predominantes para a população com deficiência mental. As oficinas pedagógicas constituíram-se como propostas de “educação para o trabalho” e, a partir delas, as oficinas protegidas, ou seja, o chamado trabalho em regime especial, foi considerado produtivo, sendo então remunerado. Outras variedades de formação incluiriam desde os internatos até os trabalhos em domicílio. (SILVA, 2000).

Rodrigues e Tanaka (2001) afirmam que nessas oficinas o ensino sistemático das habilidades e dos comportamentos necessários para o exercício da atividade profissional acaba ficando para um segundo plano, comprometendo o alcance dos objetivos propostos, tanto em termos de preparação para o trabalho em si quanto de colocação no mercado de trabalho.

Nesse contexto de educação profissional inclusiva, vários autores concluem que os serviços de formação oferecidos em oficinas abrigadas ou protegidas, situados em instituições especiais ou em apêndices destas, proporcionam, segundo seus projetos pedagógicos, atividades consideradas profissionalizantes, remuneradas ou não, com o objetivo de incluir socialmente essas pessoas por meio do trabalho. Percebe-se, entretanto, em um contexto social marcado pela competitividade, que a formação profissional promovida em oficinas assume um caráter restrito de adestramento da mão-de-obra, o que pode ser identificado como uma via de estigmatização. Dessa forma, não se tem clareza dos benefícios ou dos beneficiários da formação profissional, uma vez que ser egresso de uma instituição profissionalizante dificulta a inclusão social, objetivo final das instituições que promovem a formação profissional. (AMARAL, 1994).

É importante atentar que a simples transmissão de conhecimentos adquiridos não possibilita à pessoa com necessidades educacionais especiais apropriar-se de novos conhecimentos necessários à sua interação com a realidade; ao contrário, pode servir até para a manutenção da situação vigente, e contribuir para alijá-la cada vez mais do processo social, culminando na sua segregação. Assim, o trabalho nas oficinas não pode ser considerado como fator de equalização entre as pessoas ditas “normais” e/ou pessoas com deficiência, pois a educação brasileira é marcada pela exclusão e por políticas paliativas que privilegiam na formação profissional atividades baseadas, muitas vezes, em interesses institucionais.

A literatura vem apontando o sucesso de programas desenvolvidos em ambiente regular

de trabalho, que é o *supported employment* ou “emprego apoiado”, que consiste em realizar o treinamento diretamente no local regular de trabalho. Segundo alguns autores, esta é a maneira mais promissora de capacitação e integração da pessoa com deficiência no trabalho competitivo. Porém, afirmam que estes programas apresentam um custo alto, embora sejam financeiramente compensadores a longo prazo, pois possibilitam autonomia do indivíduo e representam custo zero para o Estado.

Diante desse cenário, a opção do emprego com apoio surge hoje como opção no contexto da formação profissional, relacionada à educação e à profissionalização de pessoas com necessidades educacionais especiais. Há, no entanto, que se considerar que o conceito de educação compreende o de formação integral do sujeito, devendo contemplar as dimensões: humanas, culturais, afetivas, estéticas, físicas e biológicas – voltadas para o desenvolvimento e emancipação do sujeito.

Portanto, acreditamos que programas de educação profissional para indivíduos com necessidades educacionais especiais devem contemplar o trabalho na vida do indivíduo enquanto tradução de um significado de satisfação e de participação social, como também de possibilidade de mostrar suas potencialidades, habilidades e competências para construir uma vida mais autônoma e independente.

Entretanto, é preciso compreender que se, por um lado, as pessoas com necessidades educacionais especiais possuem capacidades, por outro, elas também possuem especificidades que não podem ser ignoradas ou escamoteadas. Isto é, suas limitações e possibilidades lhes são próprias, como são próprias as limitações e possibilidades de cada sujeito social. No entanto, isso não significa que possam concorrer de maneira igual entre si; tampouco significa que o possam fazê-lo em igualdade com todos os demais sujeitos sociais. Portanto, a inclusão no mercado de trabalho, na sociedade do capital, é por si só excludente, pois mantém critérios de aceitabilidade ou de rejeição permanentes que independem de características pessoais.

## Conclusão

Defendemos nesse artigo que, ao se fazer uma política pública em prol de uma sociedade inclusiva, é necessário prover os serviços, suportes e medidas que garantam às pessoas com necessidades educacionais especiais o acesso e a possibilidade de participação nas diferentes instâncias da vida coletiva, da forma mais independente possível. Essas adequações e apoios, que representam a colaboração da educação especial para uma educação profissional inclusiva, devem efetivar-se por meio de:

- a) flexibilizações e adaptações dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento, currículo e outros;
- b) capacitação de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados;
- c) eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, curriculares, de comunicação e sinalização, entre outras.

Para Mendes (2006), o debate sobre o princípio da inclusão escolar no Brasil é hoje um fenômeno. É necessário que se reivindique o comprometimento dos gestores das políticas educacionais, para que a educação inclusiva receba as condições e os recursos necessários para o atendimento adequado aos alunos especiais, conforme determinam os documentos normativos vigentes.

Portanto, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Profissional visa transformar essas posturas observadas ao longo da história das sociedades, a partir de uma educação inclusiva, oportunizando a essas pessoas disputar com dignidade e capacidade sua inserção no mercado de trabalho. A idéia central da inclusão no ensino profissional é a de uma mudança na forma de entender a pessoa com necessidades educacionais especiais, propiciando uma “sociedade para todos”.

Assim, é necessário vislumbrar alternativas de processos educativos e de formação técnico-profissional que se articulem para uma cidadania que se constrói no processo de transformações das relações sociais vigentes.

Talvez esta seja uma das lacunas ou um dos desafios a enfrentar; portanto, é necessária a criação de políticas de inclusão escolar no contexto das escolas de educação profissional, fato que poderia implicar em mudanças mais promissoras nessa área para o cenário brasileiro.

Dessa forma, as políticas públicas nesta área devem atender aos interesses sociais, oferecendo a essas pessoas a sua inserção e permanência no mercado de trabalho, enquanto parte da força produtiva do país, a partir da conquista do direito igualitário e da sua cidadania.

Este artigo contribui para evidenciar que, para oferecer educação profissional a pessoas com necessidades educacionais especiais, é

preciso investimentos substantivos em educação. Para que o ambiente de aprendizagem na escola se efetive, ele necessita existir enquanto ambiente e condições objetivas na sociedade em todas as suas dimensões, pois não há escola democrática em uma sociedade autocrática, injusta e excludente.

Enfim, o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que nos obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para se trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (MENDES, 2006).

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. **Falando sobre o trabalho e a pessoa portadora de deficiência**. São Paulo: REINTEGRA, 1994.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. São Paulo: Vozes, 1998.
- FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G.; NUNES, L. R. P. Teses e dissertações sobre educação especial: os temas mais investigados. In: **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: EDUEL, 2003. p.113-136
- GOYOS, A. C. N. **A profissionalização de deficientes mentais: estudo de professores acerca dessa questão**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 1986.
- GOYOS, A. C. N. et al. Justificativas para a formação profissional do deficiente mental: revisão da literatura brasileira especializada. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 69, n. 5, p. 53-67, 1989.
- GOYOS, A. C. N. **A profissionalização de indivíduos deficientes mentais**. São Carlos: EdUFSCar, 1995.
- JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- MANZINI, E. **Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 1989.
- MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. [S.l.: s.n.]. (Mimeografado).
- RODRIGUES, R. J.; TANAKA, E. D. O portador de deficiência mental: considerações acerca da sua preparação para o trabalho. In: **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001. p. 655-658.
- SILVA, A. G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação educação especial/trabalho na APAE-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- VIEGAS, C. M. C. Educação, trabalho e pessoas com deficiência. In: **Revista Integração**, Brasília, DF, MEC, v. 10, n. 22, p.16-19, 2000.

*Recebido em 30.09.06  
Aprovado em 26.11.06*

# PODE-SE FALAR EM UM 'MOVIMENTO DE DEFICIENTES' NO BRASIL ?

Alessandra Santana Soares e Barros \*

## RESUMO

Este artigo explorou a questão da possível configuração das entidades organizadas pelos interesses de pessoas deficientes na forma de um movimento social. Para caracterizar o que se tem como um “movimento” de deficientes no Brasil, optou-se por descrever a atividade das entidades de atenção aos deficientes no tocante à qualidade da assistência prestada. Para tanto, optou-se pelo recorte junto às *APAEs - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais* e às *Associações de Síndrome de Down*, alcançadas através de suas respectivas federações, em documentos, pesquisas e relatórios de trabalhos produzidos por elas, ou a respeito delas. Do ponto de vista metodológico foi empreendida, então, uma pesquisa de cunho documental. As conclusões alcançadas sugerem que não se pode falar da existência de um movimento social de deficientes, ao menos não na perspectiva sociológica estrita. Este trabalho representou, ainda, uma tentativa de proposição de marcos teórico-conceituais, a partir dos quais se deve discutir o ativismo e a militância das entidades de pessoas com deficiências.

**Palavras-chave:** Movimentos sociais – Entidades de pessoas com deficiências – Sociedade civil organizada – APAE

## ABSTRACT

### IS IT POSSIBLE TO SPEAK OF “MOVEMENT OF PEOPLE WITH DISABILITIES” IN BRAZIL?

This paper explores the question of the possible configuration of the entities organized for the interests of people with disabilities in the form of a social movement. To characterize what is called a “movement of people with disabilities” in Brazil, we opted to describe the activity of the entities who cared for the disabled regarding the quality of the given assistance. To carry this out, the author choose the Association of parents and friends of exceptional children (in Brazilian APAE) - and the Associations of Down Syndrome, reached through its respective associations, documents, research and reports related to them or produce by them. Our paper is thus based upon documentary analyses. We conclude that we cannot speak of the existence of a social movement of people with disabilities, at least not in a strict sociological perspective. This

---

\* Sanitarista. Doutora em antropologia. Professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Endereço para correspondência: Av. Reitor Miguel Calmon, s/nº - Canela – 40.110.100. Salvador/BA. E-mail: alssb@ufba.br



paper represented, still, an attempt of a theoretical-conceptual landmark proposal, from which should be discussed the political activity of the entities of people with disabilities in Brazil.

**Keywords:** Social movements – Entities of people with disabilities – Organized civil society – APAE

## Introdução

Este artigo questionou em que medida a atividade de entidades organizadas pelos interesses de pessoas deficientes, e a mobilização de outros sujeitos coletivos em torno da mesma causa, configuram um movimento social. Muito embora a designação 'movimento social' seja de uso corrente, a apropriação atual da expressão é bastante imprecisa – mesmo na literatura profissional – o que pode ser devido à grande variedade de fenômenos empíricos aos quais essa noção potencialmente se aplica. Assim, não por acaso, entidades filantrópicas como a APAE e a Associação de S. de Down fazem referências a si mesmas como parte de um movimento ("movimento apaeano" ou "movimento associativo das pessoas Down no Brasil") em documentos oficiais ou literatura produzida no âmbito destas instituições (TÍBOLA, 2001, p. 22-25; BARBOSA, 2001, p. 283-290; FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN, 1999, p. 126-127). Sendo, contudo, um conceito caro à teoria sociológica, nem todo modo de ação coletiva permitiria a denominação de movimento social, ainda que consideradas especificidades analíticas que possivelmente conformariam ações desta ordem como 'novos movimentos sociais'.

Para tentar caracterizar o modo como a categoria *pessoas com deficiência* estaria organicamente mobilizada em torno desta causa comum, ou em outros termos, o que haveria de típico no modo como se configurou um "movimento" de deficientes no Brasil, optou-se por descrever a atividade das entidades de atenção aos deficientes no tocante à qualidade da assistência social prestada. Não sendo possível avaliar o conjunto das entidades que atuam no Brasil em favor das pessoas deficientes, optou-se pelo recorte junto às *APAES - Associações de Pais*

*e Amigos dos Excepcionais* e às *Associações de Síndrome de Down*, alcançadas através de suas respectivas federações a partir de alguns documentos, pesquisas e relatórios de trabalhos produzidos por elas, ou a respeito delas. Do ponto de vista metodológico, diz-se, então, que as conclusões alcançadas são fruto de uma pesquisa de cunho documental.

## A atividade das entidades de deficientes não configura um Movimento Social

Ressalvadas as devidas considerações e peculiaridades existentes em meio às tantas entidades brasileiras voltadas para a atenção ao deficiente, pode-se dizer que, em geral, o que as caracteriza é o fato de manterem um perfil tradicionalmente assistencialista, que se sobressai em relação à função promotora de cidadania, por elas anunciada. Por um perfil assistencialista entende-se o fato delas se limitarem ao cumprimento da prestação de serviços e serem representativas apenas dos interesses particulares e corporativos de seus associados. Logo, a vocação solidária e altruísta na qual se afirma estarem baseados seus serviços é acionada apenas para atender as famílias diretamente afetadas. A esse respeito vale destacar que, no que tange especificamente à atividade das entidades do tipo APAE, estando a filiação da clientela beneficiada circunscrita pela condição de deficiência, esta, que já se mostra circunstanciada à oferta dos serviços assistenciais terapêuticos e/ou educacionais, é limitada no tempo pela faixa etária em que esses beneficiados serão atendidos pelos serviços. Para exemplificar este aspecto, uma pesquisa realizada pela própria *Federação Brasileira das Associações de Síndrome de*

*Down*, em um universo composto por aquelas associações, por APAEs e por unidades Pestalozzi, traz referências elucidativas: “Observou-se que, na percepção de grande número de pais, a participação em associações só se justifica enquanto seus filhos são crianças ou adolescentes. Com efeito, uma parcela expressiva disse que não se interessava em participar porque seus filhos já eram adultos” (FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN, 1999, p.125). Estas afirmações são corroboradas por estudos acerca da situação organizacional da categoria, que têm concluído que “As pessoas portadoras de deficiências não estão propensas, na sua maioria, à mobilização pela formação própria do paternalismo.” (VIVOT, 1994, p.30).

A pouca expressividade do ativismo político é também uma característica diferencial destas entidades. Justificativas históricas estariam calcadas no fato de que, em sua gênese, as entidades beneficentes, como as do tipo voltadas para a atenção aos deficientes, não foram marcadas pela crítica ao Estado, por operarem à margem do sistema, ou por terem pouca visibilidade pública e reservas ideológicas às fontes de financiamento. Assim, numa perspectiva histórica, suas atuações no Brasil não contribuíram para a mudança da relação entre a sociedade e o Estado, configurando-se apenas como de complementariedade à presença deste ou de suplementação de suas ausências.

Esta inércia do ponto de vista da mobilização política pode ser explicada ainda pelo fato de que os quadros de pessoal das entidades beneficentes tradicionais, como as APAEs, são compostos por funcionários ou voluntários sem formação universitária. Quando existe formação superior, esta em grande medida refere-se às áreas de saúde e educação, o que em geral não operacionaliza politicamente estes profissionais. Uma pesquisa demonstrou que:

Dos 211 profissionais que reportaram ter concluído um curso superior e/ou pós-superior e responderam à determinada questão, 113 (53,5%) tiveram formação na área de Educação; outros 89 (42,2%) na área de saúde; cinco profissionais formaram-se em Serviço Social e os quatro res-

tantes em outra área. (...) Entre os que obtiveram formação em Saúde, os campos mais referidos – pela ordem – foram Fonoaudiologia, Psicologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional ... (FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN, 1999, p.97- 98).

Por outro lado, a respeito da formação majoritariamente universitária dos quadros de pessoal das ONGs, a seguinte referência é esclarecedora:

Por ocasião do evento que culminou com a fundação da ABONG (Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais), pesquisa efetuada com entidades presentes (...) trouxe informações interessantes. No item dirigentes, foi constatado que 87% tinham diploma universitário e 39% pós-graduação (dos quais 19% completaram cursos no exterior). Um quadro das disciplinas cursadas na graduação indicava que a mais freqüentada foi a filosofia, seguida da sociologia, economia, teologia, advocacia e outras. Na pós-graduação, um terço fez sociologia. (WANDERLEY, 2002, p. 121).

Muito embora seja possível apreciar referências às APAEs e às Associações de Síndrome de Down, principalmente quando provenientes de bibliografia por elas produzidas, como sendo as mesmas caracterizáveis na forma de organizações não governamentais, uma análise dos pressupostos teóricos que distinguem os vários tipos de entidades de assistência social mostrará que tais entidades beneficentes não podem ser descritas nem mesmo como ONGs. Distinguir as ONGs de outras entidades de assistência social ainda tem sido tarefa perseguida com afinco por acadêmicos que dividem espaços com a universidade e com a militância, e que reclamam por uma distinção que proteja as então reconhecidas ONGs do confundimento com a chancela de entidades beneficentes que, no decorrer de seus remetimentos ao senso comum, ficaram notórias pela atuação pouco idônea que, por vezes, as marcou com a alcunha de “pilantrópicas”. (LANDIM, 2002, p. 17-50). (Acerca da caracterização das ONGs, estrito senso, ver DURÃO, 2001, p.55-74).

Se as entidades de deficientes não têm buscado a universidade, pode-se dizer que, do mesmo modo, a universidade não tem buscado as

entidades de deficientes. Pois, em investigação acerca das ações realizadas pelas instituições de ensino superior brasileiras, no que diz respeito ao ensino, à pesquisa e às atividades de extensão no campo da educação especial, constatou-se que:

Por outro lado, as iniciativas [relativas a atividades de extensão] junto à sociedade civil privilegiaram tanto entidades assistenciais como escolas privadas, o que também se constitui num paradoxo: muito tem se falado e discutido nas universidades sobre a construção da cidadania das pessoas deficientes, **mas as entidades de defesa dos deficientes, bem como os conselhos governamentais e municipais, têm sido alvo de pouquíssimas iniciativas.** (BUENO, 2002, p.109). (Grifo meu - palavras entre colchetes são minhas)

A questão da formação profissional e da capacitação do quadro de funcionários das entidades do tipo APAE é, a propósito, denunciadora de suas condições administrativo-funcionais. Em pesquisa encomendada pela Federação das APAEs a consultores organizacionais externos, para avaliar o que então denominaram *Eixo Referencial de Atuação* destas entidades, concluiu-se, a respeito de seus dirigentes, que “A falta de preparação gerencial dessas lideranças, no entanto, tem gerado conseqüências na gestão de recursos humanos, mesmo porque um grande número de dirigentes não tem experiência em coordenação de equipe, fora da APAE.” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 29).

Além das características já apontadas, pode-se dizer que, enquanto herdeiras do modelo caritativo da filantropia religiosa, as entidades de assistência a deficientes apresentam dificuldades em imprimir, nas gestões administrativas, maior profissionalismo na captação de recursos e tratamento empresarial no compromisso com a transparência e com a publicização de seus resultados. Este amadorismo as aproxima da informalidade com a qual se administram os espaços domésticos – espaços por excelência privados – e aponta ainda para as mesmas posturas próprias daquele domínio, o qual se acredita imune às interferências ou exigências da ordem pública.

Em trabalho realizado acerca da indisponibilidade das entidades beneficentes à prestação de contas, abertura à auditoria e transparência de procedimentos, fica claro que esta condição se dá, em parte, devido à herança advinda da relação destas entidades com a filantropia de tradição caritativa e religiosa. Nas palavras daquele autor: “De um lado a influência da Igreja, e em conseqüência das regalias que a Igreja tinha de não ser fiscalizada em termos organizativos, nem pelo Estado, nem pelo Vaticano, pois os padres sempre (e apenas) prestaram contas diretamente ao Criador.” (LOPES, 2002).

As ONGs propriamente ditas também contaram, em sua gênese, com a participação da Igreja, ainda que a vertente religiosa à qual se filiaram as entidades hoje tidas como ONGs de tradição cívica fosse mais próxima à militância de esquerda, como a Teologia da Libertação, diferentemente dos ramos da Igreja parceiros das entidades assistencialistas tradicionais. De todo modo, pode-se argumentar que estas ONGs estariam sujeitas aos mesmos riscos de informalidade excessiva no trato institucional e organizativo. Mas o referido estudo destacou também a influência da clandestinidade, como forma de sobrevivência à ditadura, na história das ONGs. Segundo LOPES, as ONGs passaram, então, a rejeitar a organização e institucionalização formal, como um modo de resistência à lógica capitalista, que era fortemente identificada com toda uma sistemática organizacional voltada para a sustentação lucrativa de uma empresa. Contudo, essa premissa não procede para o caso das APAEs, tendo em vista que elas não operaram na clandestinidade, ou à margem do regime militar; muito pelo contrário, tiveram inclusive postos ocupados por oficiais do Exército. (ANTUNES, 2000).

No Brasil, a primeira iniciativa de congregar pais de pessoas portadoras de deficiência e outras pessoas interessadas em apoiá-las ocorreu no estado do Rio de Janeiro, por demanda de uma mãe de criança com deficiência mental. Segundo Tíbola (2001, p.22-25), em dezembro de 1954 foi então fundada a primeira APAE do Brasil. Desde o seu início, a despeito da ini-

ciativa laica, ela contou com a presença da Igreja Católica, tanto que esta primeira assembléia foi presidida por um padre. Além disso, há de se considerar que os primeiros embriões da filantropia caritativa religiosa no Brasil, que remontam ao Período Imperial, já elegiam no conjunto dos assim chamados “desassistidos” as pessoas com deficiência. (MESTRINER, 2001, p.45). O olhar voltado a esta categoria haveria de se estender no tempo por meio da filantropia higiênica, própria da Primeira República, e da filantropia disciplinadora, própria do Estado Novo. Contudo, entidades criadas com a finalidade exclusiva de atender pessoas deficientes, e tão somente elas, surgiriam no Brasil, de fato, só na década de cinquenta.

As suposições aqui sugeridas devem ser apreciadas, ainda, à luz do fato de que as entidades beneficentes consideradas para os fins deste trabalho estão consubstanciadas em instituições com uma característica muito específica. Pois as instituições de amparo aos deficientes mentais – à diferença daquelas que atendem deficientes físicos, visuais e auditivos – são instituições tipicamente formadas e dirigidas por mães e pais que se organizaram para assistir as necessidades de seus filhos. Ocorre que estas instituições, então geridas por parentes dos deficientes mentais, reproduzem nas gestões institucionais os modelos de relações familiares conflituosas, tensionadas pelo processo de luto do filho idealizado. Nas palavras de Dantino:

Toda gama de sentimentos (culpa, negação, rejeição, autopiedade) que acompanha o processo pelo qual passam os pais quando do nascimento ou da descoberta que o filho idealizado não nasceu, tendo vindo outro em seu lugar, parece rerepresentar-se na instituição, ou seja, acredita-se que este conteúdo emocional faça parte do cenário institucional e, como tal, silencie a cena.” (DANTINO, 1998, p.34).

Deste modo, as manifestações emocionais peculiares, e por que não dizer, os valores com frequência emanados por estas mães e pais acabam por se constituir em elemento significativo das relações profissionais mantidas com o pessoal técnico contratado, e mesmo das re-

lações extra-institucionais que promovem os ideais das entidades.

Expressões de confundimento e promiscuidade entre as esferas pública e privada, como as assinaladas acima, podem ser ainda descritas pelo fenômeno do clientelismo, tipo de relação, contudo, cuja natureza corrompida nem sempre é assim identificada pela tradição cultural brasileira. O clientelismo pode ser descrito como uma relação de troca de favores, em geral políticos, por benefícios econômicos de variado escopo. Havendo o clientelismo se disseminado na tradição política brasileira, este acaba por transitar para além dos momentos de manifestação representativa da democracia – como a eleição de governantes – contaminando igualmente a dinâmica das trocas estabelecidas ao nível da participação cidadã na sociedade civil organizada.

Logo, a perspectiva de análise da cultura política também identificaria expressões de clientelismo quando, por exemplo, o público-alvo de uma entidade beneficente a busca apenas para a prestação de serviços imediatos, como um mero cliente busca uma empresa, desobrigado de contribuir para o fortalecimento identitário da categoria por aquela entidade assistida. Clientelismo e assistencialismo se complementariam na medida em que o primeiro corresponde ao modo de resposta dos usuários daqueles serviços, ofertados de uma forma puramente assistencial pelas entidades de atenção.

Desde a emergência do Terceiro Setor, nas décadas de redemocratização do regime e de fortalecimento da sociedade civil, as entidades de deficientes vêm tentando transpor este caráter assistencialista de suas atividades. Superar esta marca paternalista de sua atuação se fez necessário para que não destoassem do conjunto das organizações não governamentais, caracteristicamente definidas pela qualidade emancipatória de suas intervenções junto aos grupos e parcelas da população sob seus cuidados.

Essa tendência de reordenamento identitário das entidades de deficientes, a exemplo da Federação das APAEs, esteve expressamente visível no processo de discussão da reforma do

Estado e do enquadramento legal das organizações da sociedade civil (denominado Marco Legal para o Terceiro Setor/Lei das OSCIPs - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público), que disciplinou o uso dos fundos públicos de financiamento pelas instituições pertencentes ao universo do associativismo. A Lei das OSCIPs, n. 9790/99, discriminou ainda, distintivamente, o pertencimento de ONGs, fundações empresariais e outras entidades de assistência social ao universo do associativismo. Segundo Landim:

Pode-se então dizer que aquelas entidades tendem a se publicizar, ou se politizar, em sentido lato, ou seja, há, nessas dinâmicas, ao mesmo tempo e de forma contraditória e combinada, uma 'filantropização' e uma 'politização' no campo da assistência social através das instituições privadas. Exemplos: organizações nas áreas de crianças e adolescentes ou **dos portadores de deficiência**, ou ainda de idosos, em que uma tradição de assistencialismo começou a se quebrar pela sua entrada no campo da luta por direitos. Muitas 'viram' ONGs, no sentido em que passam a se enquadrar em determinadas redes, **discursos**, espaços institucionais." (LANDIM, 2002, p. 33). (grifos meus)

Deste modo, passaram a fazer parte das agendas destas entidades beneficentes pautas como inclusão social do deficiente a partir do acesso ao ensino regular, empregabilidade, defesa ampla de direitos e promoção à vida independente, em substituição aos consagrados temas da assistência médica e terapêutica e da escolarização no ensino especial. Características deste momento são as *Associações de Síndrome de Down* que, nascidas na década de 80, pareceram buscar se identificar menos com o amparo meramente protetor e paliativo – muito próprio das APAEs – e mais com o investimento no empoderamento das pessoas com síndrome de Down e de suas famílias.

Este incremento cívico das ações da filantropia foi especialmente apreciável pela escolha da representação paritária que passou a compor, em 1993, o então instituído *Conselho Nacional de Assistência Social* – CNAS. Uma vez que este conselho visava implantar a nova política de seguridade social de forma partici-

pativa e marcada pelo controle social, a composição deste órgão estava dada tanto por representantes governamentais quanto por representantes da sociedade civil – como as entidades de assistência social. Foi neste contexto, então, que se deu a formalização da presença das entidades de deficientes no processo de 'democratização da filantropia' no Brasil, na medida em que parte da representação do CNAS foi ocupada por organismos como a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais. (MESTRINER, 2001, p. 220).

Entretanto, foi justamente no cenário da implantação deste conselho que se puderam observar sintomas de uma postura pouco progressista por parte das entidades beneficentes, dentre as quais, as entidades de deficientes. Nos anos iniciais de vigência da LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social, a política nacional recentemente abalada pelo escândalo da LBA buscava, então, através do CNAS, novas e mais exigentes formas de recadastramento de entidades e de renovação de certificados de filantropia.

Assim, ocorreu que algumas entidades filantrópicas, temerosas com o curso das negociações e deliberações que partissem do CNAS, cujas normas implementadas poderiam levá-las a perder recursos e subvenções, buscaram formas de obstruir esse processo de 'moralização' da política de assistência social. Em relato da presidente do CNAS, em 1988, pode-se ler: "Logo tivemos clareza sobre as forças contrárias à redefinição do sistema de regulação da filantropia. Sofremos lobbies fortíssimos.(...) Fomos atropelados por medidas provisórias geradas por pressões de APAEs, Santas Casas, reabrindo prazos, mudando formas de recadastramento." (MESTRINER, 2001, p. 235).

O nível de engajamento participativo das entidades de deficientes, ou seja, da referida "politização" da assistência prestada, pode ser ainda explicitado pela apreciação de suas presenças e manifestação junto aos canais de participação cidadã, bem como pela utilização de mecanismos institucionais e sociais com o mes-

mo fim. Quanto a estes mecanismos, “alguns foram institucionalizados a partir de propostas da sociedade civil (...), outros resultam das práticas dos movimentos e seu uso depende da conjuntura, da interlocução entre as diversas forças sociais, e da relação com o Estado.” (TEIXEIRA, 2001, p.173).

Estes mecanismos de participação são basicamente mecanismos de expressão do controle social nas tomadas de decisão. Podem ser do tipo administrativo, parlamentar ou judicial. São usados para cobrar a responsabilidade de autoridades, identificar erros, omissões e fraudes, ou opinar na propositura de projetos de lei. No tocante a esta última, por exemplo, a via imediata de intervenção se daria na forma de acompanhamento, por parte de representantes de entidades de deficientes, de sessões parlamentares ou audiências públicas, nas quais, nesses casos, bastaria a inscrição prévia para acesso às tribunas das câmaras (de vereadores, ou do Congresso Nacional).

Para além destes mecanismos formalmente instituídos, consideram-se ainda outros tipos de instrumentos político-sociais de participação cidadã, como, por exemplo, a publicização de moções, cartas-abertas e manifestos, através do uso da mídia, ou o *advocacy* dos ideais da entidade pela inserção de notícias na grande imprensa. (TEIXEIRA, 2001, p. 191). A respeito dos fatores críticos para o sucesso do *advocacy* de um entidade (onde se entenda por *advocacy* a pregação de mensagens, campanhas ou *lobbies* em favor de uma causa), Roche destaca: “... excelente trabalho com a mídia, fundamentado em bons contatos com os jornalistas.” (ROCHE, 2000, p.244).

Não obstante, segundo Wanderley Guilherme dos Santos (SANTOS, 1993), para o contexto brasileiro como um todo, sejam deficitários os índices de participação política e investimento colaborativo, bem como se apresentem taxas baixas de resolução de conflitos mediados pela justiça ou normas legais, o caso específico do associativismo de pessoas deficientes é ilustrativo da condição de fragilidade desta categoria frente às possibilidades de mobilização cidadã e participação política.

No tocante à subutilização dos mecanismos de engajamento participativo por parte das entidades de deficientes, em especial os mecanismos parlamentares, deve-se sublinhar o episódio da revisão do Código Penal Brasileiro, o qual, nos aspectos que tangiam à possibilidade de legalização do aborto por anomalia fetal, conclamou a ampla participação da sociedade civil para que esta opinasse, como forma de expressão democrática.

Contudo, consta que, por ocasião daquele período de espera de sugestões, a parte do anteprojeto relativa ao aborto por anomalia fetal não chegou a receber nenhuma consideração por parte das entidades de deficientes. Alguma pressão pela suspensão desta possibilidade de aborto teria partido de setores da igreja católica. Bispos e arcebispos anteciparam ao presidente da comissão de revisão do Código Penal, a possível insatisfação da comunidade de deficientes com uma redação que pudesse incluir vários quadros de deficiências. Deve-se destacar ainda a ausência notória de representantes destas entidades ao longo do processo de votação, redação e sugestão ao Projeto de Lei do Aborto Legal, o qual também implicava nos interesses de pessoas deficientes dada a proximidade da questão com o aborto por anomalia fetal. (VASCONCELOS, 2000.)

A presença insignificante de vozes de autoridade destas entidades no espaço que a mídia ofereceu para debater esta questão deve ser apreciada a partir da consideração de que “Os Novos Movimentos Sociais (...) usam a mídia e as atividades de protesto para mobilizar a opinião pública a seu favor (...). Criar fatos novos que gerem impactos e virem notícia na mídia é uma preocupação permanente da maioria dos movimentos sociais.”(GHON, 2002, p.238). Entretanto, segundo a ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância (2000, p.17) em relatórios de pesquisas publicados, o tema da deficiência tem recebido cobertura jornalística muito pouco significativa. Tendo em vista que as pautas jornalísticas surgem, em grande medida, a partir de demandas geradas por fontes do poder público e da sociedade civil, a omissão por parte da comunidade de deficien-

tes parece responsável pelo fraco noticiamento de questões acerca da deficiência.

Essas constatações, que a princípio se referem especialmente às entidades de pessoas deficientes não parecem, contudo, surpreendentes, se tomadas as palavras de Teixeira (2001, p. 189), para quem “qualquer processo não está imune às mazelas enraizadas em nossa cultura política”. Logo, este viés personalista, por exemplo – que confunde a ordem doméstica com a ordem pública – na gestão interna das entidades beneficentes de assistência ao deficiente mental, parece, ao fim e a cabo, reflexo de uma contaminação sofrida a partir das interações anômicas mais amplas iniciadas entre os cidadãos e o Estado.

O circuito de trocas, fragilizado no que tange à circulação da reciprocidade e ao fluxo reforçador da confiança, fica expresso pela incapacidade destas entidades em alargar o âmbito de suas atuações e preocupações para além do plano familiar, ou de considerar o tratamento empresarial necessário à sobrevivência de longo prazo ou à auto-sustentabilidade financeira. Do mesmo modo, Reis (1995), em análise do fenômeno do *comunitarismo restrito* contextualizado para a conjuntura brasileira e para as circunstâncias vigentes de escassez de recursos materiais e culturais, destacou o caráter estéril de ideais filantrópicos que não logram uma institucionalização efetiva de seus resultados, dada a insuficiência organizacional da sociedade civil. Assim, o caso das entidades de deficientes mentais, aqui tomado como emblemático, pode apenas estar sinalizando a abrangência dos déficits em acumulação de capital social na sociedade brasileira.

## Considerações finais

Não obstante as considerações generalistas que isentam as entidades de deficientes de exclusividade neste cenário de uma sociedade civil fracamente organizada, o que se tem, diante do exposto até aqui, é que, a despeito de um discurso que reclama a superação de um modelo de atenção típico da prestação de servi-

ços, estas entidades pouco sucesso têm alcançado na efetivação de práticas que, pelo caráter político, contribuiriam para este fim.

O recurso adotado pela argumentação até aqui desenvolvida, de perseguir o enquadramento das entidades de deficientes na forma de entidades filantrópicas tradicionais, tipicamente assistenciais, para então distanciar-las da configuração de um movimento social, pode ser questionado. Pois, a depender do paradigma explicativo que se adote para descrição e análise dos movimentos sociais, esta preocupação de enquadramento de entidades que aos movimentos corresponderiam não é absolutamente relevante. Assim, segundo a posição de Melluci (*apud* GHON, 2002, p.129), os novos movimentos sociais, por serem mais fluídos, mais flexíveis, são menos forma e mais conjunto de representações significativas, expressões culturais.

Logo, a forma dada pelas estruturas associativas assume menor importância, uma vez que a concepção de movimento social que se tem é aquela pertinente com o conjunto de representações que se cria ao longo de sua existência, não se devendo, assim, buscar objetos empíricos concretamente observáveis, consubstanciados, por exemplo, na organicidade de entidades beneficentes representativas dos interesses dos deficientes. Neste sentido, movimentos sociais são construções analíticas, e não entidades que se movem com a unidade de objetivos a eles atribuídos.

Todavia, mesmo essa forma de categorização de um movimento social mostra-se problemática no caso da atividade e da militância dos deficientes. Os movimentos sociais têm se concentrado em lutas em torno da identidade, sendo que a afirmação política destas identidades exige alguma forma de autenticação (WOODWARD, 2000). Esta se dá, dentre outros fatores, através da coesão relativa de valores que unificam um discurso que ajuda a construir as representações simbólicas em torno daquela categoria diferenciada. No contexto brasileiro, o processo de conformação do ideário acerca da deficiência se debateu ainda com a circunstância de ter absorvido acriticamente discursos

acerca da igualdade e da diferença – dentre os quais, o do modelo social de descrição da deficiência – maturados na tradição democrática da sociedade norte-americana, caracterizada pelo associativismo comunitário, do qual o Brasil não compartilha historicidade.

Acrescenta-se que no Brasil, ao longo das décadas de oitenta e noventa, o emergir de políticas de identidade – e a conseqüente formação de imagens de especificidade acopladas a movimentos reivindicatórios – se deu na esteira das pautas de exigências de agências de cooperação, como o BID e o BIRD, que contingenciavam empréstimos à alavancagem de uma cultura comunitária. Discorrendo acerca das ONGs do Terceiro Setor, Boaventura de Souza Santos destaca que:

Nos países periféricos e semiperiféricos os padrões normativos de organização são decisivamente afectados pelas fontes de financiamento das suas actividades, quase sempre doadores estrangeiros, e pelas condições por estes postas quanto à orientação, gestão e responsabilização da actividade das organizações (SANTOS, 1998, p. 11).

Esta influência se deu, então, basicamente através das agências de cooperação internacional que financiavam recursos indispensáveis à sobrevivência das entidades civis sem fins lucrativos. Mesmo as ONGs, tidas como mais representativas de uma atuação cívica – e neste sentido diferenciadas das entidades assistencialistas, seriam objeto de críticas, como, por exemplo, a de Elenaldo Teixeira, para quem “Apesar do debate provocado pela ABONG em relação

a questões estratégicas (acesso a fundos públicos, relações com o Estado, etc) e de algumas iniciativas de poucas ONGs, a maioria tem se ocupado com a realização de microprojetos, segundo as temáticas priorizadas pelas agências internacionais.” (TEIXEIRA, 2001, p.172)

Conclui-se, pois, que a marca emancipatória, própria deste fenômeno, estaria ausente nesta forma de organização que são as entidades, autodenominadas ou não de “entidade de país, mães e familiares de deficientes”. Esta posição pode ser corroborada pelas reflexões de Andrew Arato (*apud* GHON, 2002), para quem, em países periféricos como o Brasil, dada a ausência de formas expressivas de participação democrática, a existência de capital social deficitário e cultura cívica predatória, e a qualidade específica da cultura política (notória pelo clientelismo e promiscuidade na relação com os bens públicos), não teríamos uma sociedade civil organizada. E sendo os Movimentos Sociais uma expressão de mobilização organizada da sociedade civil, não seria, talvez, cabível falar na atuação de movimentos sociais no contexto brasileiro.

Finalizando, valem aqui as considerações de Melucci (*apud* SCHERER-WARREN, 2002, p.68), para quem as *redes de organizações da sociedade civil* – categorização mais apropriada ao agrupamento das entidades assistenciais, como as que prestam atenção aos deficientes – somente constituirão um movimento social à medida que forem reativas às contradições sistêmicas e estruturais e buscarem superar estes limites.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA. **Infância na mídia**: uma pesquisa. Coordenação Marco Túlio César Alencar. Brasília, DF: ANDI/Instituto Ayrton Senna, 2000.
- ANTUNES, M. T. A (Org). **Síndrome de Down no Brasil**: caminhando para o terceiro milênio. Brasília, DF: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 2000.
- BARBOSA, E. Movimento apaceano: o terceiro setor como realidade. In: CONGRESSO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS, 20., 2001, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: Federação das APAEs, 2001. p. 283-290.
- BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília, DF: MEC, 2002.
- DANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada**. São Paulo: Memnon, 1998.



DURÃO, J.E.S. Reforma do estado, a ação das ONGs e a assistência social. **Cadernos ABONG**, São Paulo, n.30, p. 55-74, nov. 2001.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN. **Perfil das percepções sobre as pessoas com Síndrome de Down e do seu atendimento**: aspectos qualitativos e quantitativos. Coordenação de Márcio Ruiz Schiavo. Brasília, DF: [s.n.], 1999.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Eixo referencial de atuação**: relatório analítico. Brasília, DF: Federação das APAEs, 1997.

GHON, M. G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2002.

LANDIM, L. Múltiplas Identidades das ONGs. In: HADDAD, S. (Org.). **ONGs e universidades**: desafios para a cooperação na América Latina. São Paulo: Abong, 2002.

LOPES, U. M. **Acerca da gestão administrativa das organizações não-governamentais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2002.

MESTRINER, M. L. **O estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, Elisa. Desigualdade e solidariedade: uma releitura do 'familismo amoral' de Banfield. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 29, a. 10, p. 35-48, out. 1995.

ROCHE, C. **Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs**. São Paulo: Cortez/ABONG, 2000.

SANTOS, B S. **A reinvenção solidária e participativa do estado**. São Paulo: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1998. (Mimeografado).

SANTOS, W. G. **Razões da desordem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SCHERER-WARREN, I. Redes e sociedade civil global. In: HADDAD, S. (Org.). **ONGs e universidades**: desafios para a cooperação na América Latina. São Paulo: Abong, 2002. p. 68-83.

TEIXEIRA, E. Participação cidadã no poder local: algumas experiências no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **O local e o global**: limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez/UFBA, 2001. p.172-195.

TÍBOLA, I. M. **APAE educadora**: a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais. Brasília, DF: Federação Nacional das APAEs, 2001.

VASCONCELOS, M. **Os significados do aborto**: o labirinto de discursividades na Câmara dos Deputados. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2000.

VIVOT, A. R. **Considerações sobre a situação organizacional de entidades representativas de pessoas portadoras de deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

WANDERLEY, L. E. W. ONGs e Universidades: desafios atuais. In: HADDAD, S. (Org.). **ONGs e universidades**: desafios para a cooperação na América Latina. São Paulo: Abong, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-69.

*Recebido em 30.09.06*

*Aprovado em 28.10.06*

# O TEATRO NA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL E A TEORIA DA PEÇA DIDÁTICA DE BRECHT

Roberto Sanches Rabello\*

## RESUMO

Este artigo tem como base um estudo de caso, realizado na Faculdade de Educação da USP, que investigou as possibilidades, limites e significado da utilização da língua teatral por um grupo de adolescentes deficientes visuais. O nosso intuito é o de refletir a respeito da utilização do texto dramático Romeu e Julieta como “modelo de ação” brechtiano, no experimento de teatro-educação realizado no Instituto de Cegos da Bahia. Para isso, procuramos refletir a respeito da particularidade da deficiência visual e da educação do cego, tomando como referência empírica o processo de trabalho desenvolvido junto aos adolescentes. Além das informações colhidas na literatura especializada em deficiência visual, tomamos a teoria da peça didática de Brecht como referência básica para ilustração do processo desenvolvido. O presente artigo mostra que o teatro contribuiu para a reflexão de problemas de uma determinada comunidade, atualizando o contexto de uma obra literária, mediante a imitação de atitudes e ações corporais advindas do cotidiano dos participantes.

**Palavras-chave:** Arte-educação – Teatro-educação – Deficiência visual – Cegueira – Peça didática

## ABSTRACT

### THEATER IN EDUCATION OF VISUALLY IMPAIRED PERSONS AND BRECHT'S THEORY OF DIDACTIC PLAY

This article is based on a case study research realized at the USP (University of Sao Paulo) School of Education. We investigated the possibilities, limits and meaning of the use of the theatrical language with a group of visual deficient adolescents. We intend to look upon the use of the dramatic text Romeo and Juliet as a brechtian “model of action”, in the theater-education experiment accomplished at the Bahia Institute for Blinds. Then, we tried to know in details the particularities of the visual deficiency and blind person's education, taking as empirical reference the work process developed alongside the adolescents. Besides the informations founded in the specialized literature in visual deficiency,

---

\* Bacharel em Artes Cênicas (UFBA), mestre em Educação pela UFBA e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenador do projeto “Ensino de arte e atendimento ao aluno com deficiência visual na rede estadual de ensino”, desenvolvido com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Endereço para correspondência: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Av. Reitor Miguel Calmon, s/n. Vale do Canela – 40110-100 Salvador/BA. E-mail: bob@ufba.br

we took Brecht's theory of didactic play as a basic reference to illustrate the process. The present article shows that theater stimulate reflection about problems within the community, updating the context of a literary work, through imitation of attitudes and corporal actions from the daily life of the participants.

**Keywords:** Art-education – Theater-education – Visual deficiency – Blindness – Didactic play

As reflexões deste artigo têm como base uma pesquisa de maior abrangência, desenvolvida originalmente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP<sup>1</sup>. O estudo foi feito a partir do relato das oficinas de teatro realizadas no Instituto de Cegos da Bahia – ICB, no período de março a dezembro de 1997. As preocupações surgidas no decorrer dessa atividade provocaram a reflexão sobre os diferentes elementos constitutivos da linguagem teatral experimentados por meio do jogo teatral e da apropriação de um texto dramático.

No presente momento, o intuito é o de ilustrar, com base na teoria da peça didática de Brecht, o momento em que os alunos do Instituto de Cegos da Bahia trabalharam com a peça *Romeu e Julieta* de Shakespeare e refletiram sobre a afetividade entre adolescentes que vivem em regime de semi-internato em instituições mistas.

O texto dramático foi tomado como “modelo de ação” brechtiano, ou seja, como forma de imitação crítica e de reflexão a respeito das relações entre os participantes da montagem teatral. As improvisações criadas a partir da peça teatral exercitaram maneiras de agir, posturas e falas cuja imitação consciente através do jogo teatral, como lembra Steinweg (1992, p. 48), podem provocar “reflexão e crítica sobre a sociedade e/ou sociabilidade, comunicação interrompida, possibilidades atrofiadas de socialização, de associação”.

A intenção ao divulgar essa experiência é, sobretudo, refletir sobre o significado do teatro na educação da pessoa com deficiência visual. Um dos aspectos relevantes deste trabalho é o registro de uma prática pedagógica de ensino de arte, em que o autor, mesmo não sabendo inicialmente nada a respeito de alunos com deficiência visual, se propôs a alfabetizar esteti-

camente adolescentes que viviam em regime de internato, ávidos por expressarem o explosivo momento do despertar da sexualidade.

Estudos e pesquisas vêm mostrando a dificuldade dos professores em lidar com alunos com necessidades educacionais especiais (COLL, 1995), inseridos, muitas vezes por força da lei, em classe regular. Por outro lado, são praticamente inexistentes trabalhos que apontem para formas efetivamente empregadas pelo professor de arte no desenvolvimento de processos lúdicos, afetivos, sensoriais e estéticos, sobretudo com alunos deficientes visuais.

O que gostaríamos de discutir nesse processo é a apropriação do texto teatral e o significado da experiência, para um grupo de adolescentes, alguns sem nenhuma escolarização e que pouco conheciam sobre teatro. Eles mesmos afirmavam que nunca tinham participado de dramatizações e nunca tinham apreciado um espetáculo teatral. Seria possível uma alfabetização estética efetiva, no sentido do aprendizado de uma linguagem especificamente teatral? As aulas de teatro deveriam ficar apenas no nível da integração e sensibilização ou o trabalho poderia ser encaminhado em direção ao aprendizado dessa linguagem, por meio da montagem teatral?

O posicionamento teórico do estudo, procurando valorizar o conteúdo de teatro e os temas emergentes, tomou a teoria da peça didática como forma de espelhar e analisar a experiência realizada. Embora não negando os benefícios terapêuticos do teatro enquanto expressão, levantamos a hipótese do teatro enquanto lin-

<sup>1</sup> Trata-se de um estudo de caso, orientado pela professora Dra. Elcie Fortes Salzano Masini, que investiga as possibilidades, limites e significado da utilização da língua teatral por um grupo de adolescentes deficientes visuais (RABÉLLO, 2003).

guagem comunicativa entre adolescentes deficientes visuais, que pudesse ser aprendida por meio do fazer e da apreciação teatral. Procurávamos ressaltar, dessa maneira, tanto o caráter intuitivo, subjetivo, emocional e coletivo do fazer teatral, como também o seu valor enquanto forma de conhecimento que tem um conteúdo próprio, relacionado com a manipulação expressiva de seus elementos estruturais, cujo aprendizado ajuda na compreensão da realidade cotidiana, no jogo dialético do ser humano com o mundo.

Foi esse posicionamento teórico e político a respeito do ensino de teatro como objeto de estudo que nos levou ao problema da aprendizagem da linguagem teatral pelos adolescentes deficientes visuais, que participaram das oficinas de teatro, e ao significado desse aprendizado para o seu desenvolvimento.

O estudo dos processos de aprendizagem do teatro por pessoas deficientes visuais se legitima em função do próprio significado da arte para o conhecimento humano. A arte representa uma das formas de captação da realidade, que se complementa com a ciência, na compreensão do ser humano e do mundo em que vive (LANGER, 1962). Se não desenvolver o conhecimento em arte, a pessoa não estará apta a uma compreensão totalizadora da realidade.

Sabemos que a dimensão estética e artística, entretanto, não vem sendo valorizada na nossa educação cartesiana, racionalista e verborrágica. No caso do deficiente visual os problemas se agravam, na medida em que o seu desenvolvimento e aprendizagem são definidos, em geral, a partir de padrões adotados para os videntes, tendo a visão como pressuposto do conhecimento, não se levando em conta a sua maneira diferente de perceber e relacionar-se no mundo, sendo o seu corpo concebido e utilizado como um mecanismo sem interioridade (MASINI, 1994).

Diante do que ocorre no cotidiano das escolas brasileiras, com uma educação em que, conforme Masini (1994), o *conhecer* tem como pressuposto o *ver*, não se levando em conta a totalidade do indivíduo, os processos corporais, emocionais e as diferenças de percepção, é

fundamental a exploração de novas formas de expressão e comunicação que transcendam o discurso articulado, valorizem a dimensão *experencial* do conhecimento e a percepção do fenômeno estético, por meio da introdução do jogo teatral e do texto dramático entre pessoas com deficiência visual.

Devido a sua localização na fronteira entre diferentes áreas, este artigo tem, grosso modo, dois pólos referenciais; um relativo à deficiência visual e outro ao teatro como arte-educação. Para as nossas reflexões utilizamos referências sobre deficiência visual e sobre a educação do cego, pois trabalhamos com seis adolescentes, quase todos cegos congênitos, e queríamos entender melhor essa particularidade. Além disso, com o sentido de mostrar o significado da apropriação textual para os participantes, buscamos alguns conceitos e princípios, tomados, sobretudo, da teoria da peça didática de Brecht, muito explorada no Brasil a partir do trabalho de Koudela (1991, 1996).

## A deficiência visual e a cegueira

A vivência desenvolvida no Instituto de Cegos da Bahia estimulou a curiosidade de conhecer melhor as características peculiares das pessoas que não enxergam, ou que têm visão reduzida. Procuramos saber mais sobre a cegueira, sobretudo a respeito do que é estar no mundo sem dispor da visão como sentido predominante, as desvantagens inerentes à própria deficiência, e as limitações causadas também pelos estigmas sociais que se manifestam em estereótipos culturais e que terminam atingindo efetivamente as pessoas cegas.

A falta de informação das pessoas normalmente leva a uma incompreensão a respeito da cegueira. Essa falta de compreensão faz com que as capacidades sejam muitas vezes exageradas ou subestimadas. A literatura específica procura desvelar os equívocos de uma falsa concepção de cegueira, desfazendo mitos e estereótipos e situando o problema no campo educacional, relacionando-o com as diferenças individuais. Dessa maneira, essa literatura

comprova que os sujeitos que nunca enxergaram não sentem falta da visão, não se sentem compadecidos de si mesmos, não anseiam pela luz, e a cegueira não tem um significado terrível para eles como tem para o vidente. A sua relação com os videntes é que vai denotar para eles a cegueira como terrível. Os cegos compreendem a falta que a vista representa, devido às possibilidades dos que estão enxergando à sua volta.

Quando nos debruçamos sobre a literatura percebemos que não existe um conceito universalmente aceito sobre *cegueira*, ou sobre *deficiência visual*, e que muitos são os critérios adotados para sua definição. Essas expressões geralmente são utilizadas para caracterizar a situação dos sujeitos privados da vista ou com *visão reduzida* (também denominados pessoas com “baixa visão” ou com “visão subnormal”).

Segundo o enfoque médico-oftalmológico, a *cegueira* significa “uma redução da acuidade visual central desde cegueira total (nenhuma percepção de luz) até acuidade visual menor que 20/400 P (ou seja 0,05) em um ou ambos os olhos, ou redução do campo visual ao limite inferior a 10°”; e *visão subnormal* (*visão reduzida*) significa “a acuidade visual central maior que 20/400 até 20/70 (ou seja 0,3)” (BRASIL, 1995, p. 17). Entretanto, alguns autores consideram pouco apropriada essa delimitação pela acuidade visual para fins educacionais, considerando que o modo pelo qual uma pessoa utiliza a visão é mais importante que a medida de sua acuidade visual.

Masini (1994), por exemplo, prefere adotar a definição, referente à deficiência visual, da *American Foundation for the Blind*, na qual criança cega é aquela que não pode ser educada através da visão e que necessita, conseqüentemente, de um programa educacional que utilize o sistema braile, aparelhos de áudio e demais equipamentos especiais necessários para que alcance seus objetivos educacionais. A pessoa com visão subnormal é a que ainda conserva visão útil como via de aprendizagem, não necessita do sistema braile, mas cuja deficiência visual reduz o progresso escolar em extensão

tal que a leva a necessitar de recursos ópticos e educativos especiais.

Amiralian (1997) observa que, do ponto de vista médico e educacional, cego não é apenas aquele que nada enxerga, geralmente em número reduzido, mas também os que conseguem distinguir o claro do escuro, percebem vultos e contam dedos a uma determinada distância. Para Lowenfeld (1957), psicologicamente cego é quem sempre foi totalmente sem vista, ou que perdeu a visão antes dos cinco anos de idade e, conseqüentemente, não conserva ou utiliza lembranças visuais na aquisição de novos conhecimentos ou, em outras palavras, não consegue pôr em termos de visão as suas impressões táteis, cinestésicas, olfativas e auditivas, como os videntes o fazem.

Como acentua Ormelezi (2000), os avanços da própria prática educacional e clínica nos anos setenta provocaram a mudança no enfoque da deficiência visual, determinando uma nova definição e classificação funcional, não mais com base na acuidade visual, e sim na eficiência da visão. Assim, as pessoas com baixa visão utilizam a visão residual para a leitura e a escrita, com ou sem recursos ópticos de ampliação e para situações práticas da vida diária.

Na contemporaneidade, esses conceitos são discutidos com vistas a uma mudança de atitude da sociedade frente à pessoa com deficiência. O estabelecimento das especificidades ganha uma conotação de respeito às diferenças individuais e o sentido da inclusão de indivíduos com deficiência nas escolas e nas atividades de trabalho e de lazer. Para Vygotsky:

... é necessário liquidar o isolamento a partir de uma educação do cego e apagar a demarcação entre a escola especial e a escola normal. A educação de uma criança cega na atualidade deve ser organizada nos mesmos termos da educação de todas as crianças capazes de um desenvolvimento normal (...) a Ciência Moderna deve dar ao cego o trabalho social certo, não degradante, não filantrópico (como tem sido a prática padrão até agora), mas em formas que correspondam à verdadeira essência do trabalho (VYGOTSKY, 1989, p. 108).

Essa atitude, entretanto, parece não contemplar a totalidade do indivíduo nos estudos reali-

zados na área de deficiência visual. Masini (1994) e Amiralian (1997) afirmam que a maioria das pesquisas sobre o deficiente visual está preocupada com a questão do desenvolvimento cognitivo ou com a defasagem da comunicação do deficiente visual em relação ao vidente.

Sabemos que a cegueira limita variadas formas de informação sobre o ambiente externo, ocasionando danos para o sujeito cego, que fica impossibilitado de conhecer as características do ambiente de forma rápida e eficaz. Conforme Amiralian (1997), a cegueira, ao limitar as possibilidades de apreensão do mundo externo e impor um peculiar processo perceptivo ao indivíduo, interfere no seu próprio desenvolvimento e ajustamento às situações comuns da vida, provocando uma mudança significativa na estruturação cognitiva e na organização e constituição do sujeito psicológico.

Além do mais, a *visão*, no cotidiano social, geralmente aparece como pressuposto do conhecimento. Masini trata da questão epistemológica da mistura confusa do *conhecer* e do *ver* e revela que,

... histórica e etimologicamente, na civilização ocidental, o “conhecer” se faz com o “ver”; o “ver” é condição para o “conhecer” e em certas interpretações os dois significados se confundem. Daí se desvela a situação do deficiente visual de pertencer a uma cultura na qual o “conhecer” se confunde com uma forma de percepção de que ele não dispõe; condição intensificada na sociedade de massa do século XX, onde tudo se mostra ao olhar e é produzido para ser visto (MASINI, 1994, p. 25-26).

Numa cultura onde o saber se origina e depende basicamente da visão, cabe o questionamento da autora: “Como é o pensar daquele que aí está e não é vidente? (...) Como se dá o conhecimento na ausência da visão?” (MASINI, 1994, p. 81).

## A educação do deficiente visual

Por muito tempo acreditou-se que a pessoa privada da visão era providencialmente compensada pela maior acuidade dos sentidos restantes. A teoria da compensação sensorial, que

teve muita influência nos trabalhos científicos sobre a cegueira, afirmava que a ausência de um dos sentidos aumentava o grau de acuidade dos sentidos restantes. Assim, uma pessoa cega teria em compensação os outros sentidos mais apurados e uma conseqüente superioridade sensorial em relação aos videntes. Hoje, sabemos que as pessoas cegas não possuem melhor audição, tato, olfato ou paladar, somente pelo fato de serem cegas. Na verdade, elas utilizam os recursos a seu alcance para buscar a estimulação em vias alternativas, o que exige uma educação adequada (COBO; RODRÍGUEZ; TORO BUENO, 1994, p.130).

Nem a audição, nem as sensações táteis são em nada superiores, apesar das fantasias e lendas que tentam justificar feitos extraordinários atribuídos aos cegos. A capacidade para distinguir variações de peso, para determinar variações de pressão em diferentes pontos da pele, a acuidade do paladar e do olfato, a capacidade para determinar pequenas mudanças de temperatura também não mostram superioridade dos cegos em relação aos videntes.

A educação tem que ser adaptada, pois o poder dos sentidos é influenciado pela atenção educada. Isso implica em atividade, aplicação cuidadosa da mente, concentração. Ademais, a percepção ocorre em um corpo “visto numa totalidade, na sua estrutura de relação com as coisas ao redor” (MASINI, 1994, p.85). Assim, as impressões sensoriais não ocorrem de forma isolada, embora possa haver predominância de um dos sentidos sobre os outros. A visão parece sobrepor-se aos demais sentidos no caso do vidente, mas, para o cego, a complementação das fontes parece ser fundamental. Por isso, geralmente as pessoas ficam intrigadas tentando entender como eles conseguem compreender o mundo sem o sentido da visão, considerando-se que grande parte da compreensão do vidente provém da visão.

Ao procurarmos informações sobre a deficiência visual tivemos inicialmente dificuldade de encontrar na literatura conceitos ou propostas que compreendessem o sujeito na sua inteireza. Neste sentido, encontramos em Masini (1994) questionamentos e informações impor-

tantes a respeito do que é estar no mundo sem depender da visão como sentido predominante. Isso nos ajudou a refletir melhor sobre o que os deficientes visuais do grupo de teatro eram capazes de fazer teatralmente e o que não correspondia às suas características.

Masini (1994) defende a busca das características do sujeito para se poder definir uma orientação apropriada para a sua educação, mostrando que o corpo é um instrumento de compreensão e um caminho possível para conhecer a pessoa. A autora acentua a necessidade de “buscar as raízes do conhecimento no mundo vivido, no contato com a experiência original – na situação em que o sujeito, através do próprio corpo (que sabe, que sente, que compreende) encontra o objeto” (MASINI, 1994, p. 94).

Compreender o sujeito na sua inteireza significa entender a diversidade e heterogeneidade da população. Uma pessoa que perde a visão tardiamente possui referências visuais que facilitam o trabalho de expressão corporal. O momento do surgimento dos problemas visuais, o grau de diminuição da visão, a forma como aconteceu, a circunstância social, familiar e psicológica, a própria aceitação da deficiência, tudo isso pode exercer um efeito sobre o desenvolvimento do indivíduo, o que termina por interferir no trabalho das oficinas de teatro.

No trabalho desenvolvido, verificamos a importância da percepção do modo como cada pessoa utilizava os sentidos de que dispunha, inclusive os resquícios de visão. A visão de luz e a percepção de vulto, por exemplo, ajudavam muito na locomoção, na interação com o outro e com o espaço, facilitando a agilidade no jogo teatral. Como lembra Masini (1994), a ausência do sentido da visão muda o modo próprio de estar no mundo e de relacionar-se, imprimindo estilos de movimento e atitudes diferenciadas.

Além do mais, estamos nos reportando a um grupo de adolescentes em particular, que tinha uma potencialidade afetiva muito grande. Pessoas cada vez mais unidas pela vontade de fazer teatro, de serem amigas umas das outras, de refletir e de batalhar pelos seus sonhos, dividindo suas emoções e idéias com outros adolescentes. Os processos teatrais que

passaremos a relatar ajudaram muito nesse sentido, terminando por integrar o jeito de ser de cada um com o direito de sonhar conjuntamente, projetando um mundo mais feliz, agradável e prazeroso.

## O texto dramático como “modelo de ação” brechtiniano

O processo de improvisação teatral teve como base a proposta de Spolin (1979), que parte do pressuposto de que todas as pessoas são capazes de atuar no palco e aprender através da experiência criativa, desenvolvendo habilidades através do jogo teatral e transpondo o processo de aprendizagem para a própria vida.

Sabemos que o teatro é uma linguagem que se manifesta por meio de um sistema de signos de enorme riqueza, variedade e densidade, envolvendo não apenas o texto falado, mas incorporando a atitude corporal, a expressão física do ator (a ação, o movimento, o gesto, a expressão facial), a sua localização no espaço, entre outros sistemas (KOWZAN, 1978, p. 117). Este sistema de signos foi explorado nas oficinas de teatro a partir de jogos tradicionais, de jogos corporais e de improvisação teatral, na perspectiva do aparecimento de temas do interesse dos alunos.

Para facilitar a aprendizagem dos participantes das oficinas de teatro, seguimos um esquema pautado nos seguintes pontos: no fator de interação, envolvendo jogos com dinâmicas lúdico-afetivas de união grupal, de cooperação e de pesquisa sensorial; na exploração dos elementos da linguagem teatral a partir da expressão corporal (movimento, ação, gesto, som), antes mesmo da introdução da linguagem verbal; no aprofundamento de temas sugeridos nas improvisações, quando os atores combinavam, em pequenos grupos, a ação, os personagens e o ambiente que desejavam representar; e na avaliação das cenas produzidas cotidianamente, refletindo a respeito dos temas e da forma criada coletivamente.

Nas improvisações e nas rodas de conversa que realizávamos para refletir sobre as vivên-

cias diárias foi que surgiu o tema do “amor proibido”, sugerido pelos participantes. Eles não queriam falar sobre doenças, nem sobre preconceitos e estereótipos a respeito da cegueira, queriam falar do “amor proibido” pelas barreiras institucionais, queriam tratar de situações românticas, da dificuldade de afeto entre adolescentes, sobretudo entre os que viviam em regime de semi-internato, como era o caso deles na época.

Além de falar de amor, os alunos queriam mostrar para as pessoas que eram capazes de atuar teatralmente e de encenar uma peça. Esse desejo nos levou a uma montagem baseada no “*Romeu e Julieta*” de Shakespeare. Um texto clássico universal foi utilizado como “modelo de ação”, colocando em pauta a proibição do namoro.<sup>2</sup>

O processo de criação do espetáculo aconteceu de maneira lúdica, envolvendo situações da peça teatral *Romeu e Julieta*, misturadas com situações representadas nas improvisações teatrais. Nas oficinas de teatro o texto de Shakespeare foi utilizado como *modelo de ação*, conceito brechtiano que não tem o sentido da reprodução por imitação fiel de situações exemplares. Na proposta de Brecht, a montagem teatral é um exercício artístico coletivo que utiliza o texto como objeto de “imitação crítica” e investigação de relações construídas socialmente. A peça não é entendida como uma cópia da realidade, mas sim como uma metáfora, pois, segundo os princípios brechtianos, o caráter estético do experimento teatral é um pressuposto para os objetivos de aprendizagem (KOUDELA, 1996, p. 17).

Brecht é conhecido no mundo inteiro como representante de um teatro crítico, que ele denominava “épico” ou “dialético”, que se caracterizava por uma forma de encenação e de uma técnica de atuação que despertava o público da passividade, sobretudo pelo caráter demonstrativo do jogo do ator. Ao invés de uma imitação da realidade, muito comum em um tipo de teatro ilusionista, e que provoca a identificação passiva do espectador, o sistema brechtiano procurava um efeito de *distanciamento* que levava o público a es-

tranhar o que é habitual, assumindo uma posição crítica em relação ao que estava sendo mostrado.

O que é distanciamento? Distanciar um fato ou caráter é, antes de tudo, simplesmente tirar desse fato ou desse caráter tudo o que ele tem de natural, conhecido, evidente, e fazer nascer em seu lugar espanto e curiosidade (...). Distanciar é historicizar os fatos e personagens (BRECHT, 1967, p. 137-138).

Com o aprofundamento e aplicação desses conceitos, Brecht (1967) procurou desenvolver um teatro didático, com o intuito de atingir os estudantes, os grupos amadores e os corais de trabalhadores, enfim, as pessoas que não frequentam o grande teatro, mas que desejam fazer arte. Assim, o aluno/ator devia aprender, ao discutir o conteúdo social da peça e ao experimentar situações que despertassem o espírito crítico.

No processo de encenação das peças didáticas, Brecht radicaliza a relação entre atores e público, uma vez que a platéia não precisa sequer existir, importando fundamentalmente a educação dos participantes. Essa forma de teatro, ao exigir uma preocupação maior com a conscientização dos atuantes, favorece a sua utilização como forma de conhecimento. Segundo a definição de Brecht, as peças didáticas têm como objetivo ensinar não primordialmente o público, mas sim aqueles que tomem parte de sua representação. Ela instrui pelo fato de ser representada, e não pelo fato de ser vista, pois, mesmo contando com a presença de um público, o objetivo da encenação é o ensinamento de atitudes sociais aos próprios atores:

A peça didática se diferencia da peça épica de espetáculo, que exige a arte da interpretação. Brecht sublinha que a principal função da peça didática é a educação dos participantes do *Kunstakt* (ato artístico). A peça didática ensina quando nela se atua e não através da recepção estética passiva (KOUDELA, 1996, p. 13).

O texto é utilizado então como forma de criação de alternativas de atuação (improvi-

<sup>2</sup> O espetáculo teatral foi apresentado e discutido com mais de seiscentos adolescentes em teatros e escolas, com apoio da UFBA e do Instituto de Cegos da Bahia.



sação) que levem o ator a pensar sobre a sua própria realidade cotidiana. Por isso, não importa a memorização mecânica de um texto, sendo permitido inclusive a introdução de trechos de invenção própria, em função do alvo que se quer atingir.

Os princípios abordados oferecem grande contribuição para o ensino de teatro e servem para espelhar a experiência prática desenvolvida no Instituto de Cegos da Bahia, sobretudo no que se refere à apropriação do *Romeu e Julieta* como *modelo de ação*.

### A apropriação do texto como objeto de imitação crítica

O texto dramático tinha sido praticamente banido nas oficinas de teatro com crianças e adolescentes nos anos 60, com o pressuposto de que prejudicaria a espontaneidade natural do educando. Somente nos anos 70 e 80 as práticas de teatro-educação passaram a incorporar o desafio da apropriação lúdica de textos dramáticos, com o objetivo de enriquecer o imaginário e ampliar a visão de mundo dos participantes.

Essa tendência do teatro com preocupações educacionais e lúdicas é reiterada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (BRASIL, 1998), que destacam o texto como objeto de imitação crítica e princípio unificador do processo pedagógico, desde que se possibilite a liberdade e diversidade de construções.

No experimento educacional realizado, a encenação do texto de Shakespeare foi desenvolvida a partir de improvisações, que expressavam idéias comuns aos atores e ao texto. Neste processo, a proposta brechtiana forneceu um método para pensar a realidade. O jogo com o texto implicou em imitar, acrescentar novos elementos, novas cenas, novos diálogos e ações, o que envolveu um processo de criação e aprendizagem.

Não existia uma estrutura rígida a ser cumprida, pois, na adaptação realizada, a história do *Romeu e Julieta* era emoldurada por um *programa de rádio* que permitia a inserção de

trechos novos e improvisações produzidas pelos alunos. Inclusive devido à pouca experiência dos alunos na leitura em braile, utilizamos apenas fragmentos do texto, como recurso para sua apropriação. O texto tornou-se um elemento a mais no jogo teatral, e a sua modificação ocorreu naturalmente, em função da improvisação dos alunos, permitindo a comparação direta com situações de vida.

As insatisfações com o cotidiano pareceram no exercício do fazer teatral, possibilitando a elaboração de uma questão que colocava em dúvida as normas sociais estabelecidas, lançando um novo olhar sobre o relacionamento entre os jovens e sobre o próprio mito presente no *Romeu e Julieta*. O foco, entretanto, se deslocou da instituição família para os internatos.

O princípio do *distanciamento*, muito utilizado por Brecht, também ajuda a espelhar o trabalho. A história que vinha sendo mostrada no “aqui e agora” foi colocada em suspenso por um programa onde os atores da peça eram entrevistados, colocando-se ora como personagens, ora como atores que comentavam a ação da peça, discutindo até mesmo uma nova forma de “solução para o caso de *Romeu e Julieta*”. A entrevistadora solicitava, inclusive, um posicionamento dos atores e do público a respeito da “proibição do namoro em instituições mistas”. O fato de diferentes argumentos e posicionamentos serem colocados, provocava uma discussão sobre uma matéria polêmica e de interesse coletivo.

Outra forma de *distanciamento* foi realizada por meio do jogo de representação de um mesmo papel por três atores diferentes, como no exemplo da proposta em que três pessoas representavam Romeu e três representavam Julieta. O público não podia se identificar com o personagem central, de forma a ficar hipnotizado, posto que percebia que era uma representação encenada por um grupo, onde três atores representam o mesmo personagem. Esse recurso foi utilizado como forma de atender ao interesse de “mostrar que é teatro”, quebrando a empatia com o personagem central, característica do teatro ilusionista.

## Considerações finais

A experiência do Instituto de Cegos da Bahia evidenciou que os processos teatrais têm a possibilidade de fornecer uma série de situações nas quais os alunos deficientes visuais se encontram motivados pela aprendizagem, exercitando o fazer, a leitura e a observação/reflexão do seu contexto cotidiano.

Os processos teatrais empregados, que em nada diferem do método utilizado com atores videntes, ajudaram a refletir coletivamente sobre a tarefa social de reconstrução da realidade. Diferente de situações tradicionais de ensino, a aprendizagem não se desenvolveu por um processo passivo de escuta diante do professor e de assimilação de informações teóricas, mas pela ativação da relação teoria e prática realizada pela vivência crítica.

Esse método termina levando o aluno a valorizar seus próprios interesses, refletir sobre a sua realidade, lidando com o cotidiano e com o sentido da experimentação. Observamos que a criação a partir do texto de Shakespeare proporcionou aos participantes a crítica de suas próprias experiências enquanto membros de uma instituição social.

Sustentamos a proximidade com os princípios brechtianos da peça didática, na medida em que o texto desencadeou processos que visam à reconquista de formas de expressão pelo participante, que imita um “modelo” com gestos, posturas, imagens que tornam reconhecível algo que estava encoberto, revelando outras possibilidades de se perceber o que estava sendo mostrado. A atuação é essencial para o aprendizado porque permite a criação (construção de relações) e, conseqüentemente, a aquisição do conhecimento.

As relações que se estabeleceram no confronto com o texto despertaram nos alunos um comportamento político. O objetivo de fazer teatro não está dissociado do significado social e político do cotidiano. Situações sociais típicas de um internato foram reconhecidas e a sua experimentação jogou com a possibilidade de transformá-las.

Assim, a estrutura dramaturgica permitiu a utilização do texto como “modelo de ação”, um

desencadeador de sentimentos e idéias que propicia o reconhecimento de problemas de sua própria comunidade e o relacionamento ação/reflexão. Os alunos adaptaram e atualizaram o contexto da obra literária mediante a imitação de atitudes e ações corporais advindas do cotidiano, apossando-se do texto como “modelo”, para interpretação da própria vivência ou do grupo social no qual estavam inseridos.

Podemos, então, concluir pela possibilidade do desenvolvimento de uma linguagem especificamente teatral entre os adolescentes que participaram do experimento teatral. As aulas de teatro não ficaram apenas no nível da integração e sensibilização, caminhando em direção ao aprendizado do teatro em consonância com a apropriação de mundo.

E um aspecto que muito contribuiu para essa aprendizagem do teatro entre os participantes das oficinas foi a linguagem verbal. A linguagem, como principal elemento para a aprendizagem dos elementos sócio-culturais do meio ambiente, instrumento fundamental de comunicação social, forneceu o nexo para a compreensão da cena teatral, proporcionando relações com os colegas em cena e com as pessoas de uma platéia interna ao grupo, assim como os meios de entendimento do ambiente onde se passava a ação, dos personagens, da época.

Podemos, então, sugerir que, além da expressão física no espaço e da integração da informação sensorial recebida por outros canais, que se facilite ao deficiente visual as informações verbais possíveis, dado que esta linguagem constitui sua forma preferencial para representar o mundo. A linguagem funciona como integradora das percepções táteis, auditivas, olfativas, gustativas e, nas atividades teatrais, quando era utilizada pelos alunos, assumia de fato essa função integradora.

O teatro contribuiu para que os alunos pudessem conhecer e compreender melhor seus problemas, e o texto favoreceu essa compreensão ao tratar do tema do namoro. A defesa de aspectos relacionados com a afetividade dentro do ICB aconteceu de maneira dramática, mas sem perder o humor que caracterizava as pessoas do grupo. Isso mostra que os pro-

cessos teatrais podem colaborar para reverter a situação contraditória de instituições como a escola, que pretende educar pessoas deixando de lado processos relacionados com o corpo, a união, a cooperação, a afetividade, a interação e a dramaticidade.

## REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área de deficiência visual. Brasília, DF: MED, 1995.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte. Brasília, DF: MED, 1998.
- BRECHT, Bertolt. **Teatro dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; TORO BUENO, S. T. Aprendizaje y deficiencia visual. In: MARTÍN, Manuel; TORO BUENO, Salvador (Coord.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos y educativos. Archidona, Málaga: Aljibe, 1994. p. 129-144.
- COLL C., PALACIOS J., MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Um vôo brechtiano**: teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.
- KOWZAN, Tadeusz. Os signos no teatro: introdução à semiologia da arte do espetáculo. In: GUINSBURG, J.; COELHO NETO, Teixeira; CARDOSO, R. C. (Org.). **Semiologia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 93-123.
- LANGER, Suzanne K. **Ensaio filosófico**. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1962.
- LOWENFELD, Berthold. A criança e seu mundo. Tradução de J. Espínola Veiga. **Revista Lente**. São Paulo, Fundação para o Livro do Cego do Brasil, v. 1, n. 1, p. 23-31, jan./abr. 1957.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília: CORDE, 1994.
- ORMELEZI, Eliana Maria. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira**: do universo do corpo ao universo simbólico. 282 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- RABÊLLO, Roberto Sanches. **Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia**: possibilidades de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- STEINWEG, Reiner. Indicadores de um caminho pela Balinésia: por um teatro associativo. In: KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um vôo brechtiano**: teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992. p. 47-73.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectología**. Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989. Tomo 5 (Obras Completas).

*Recebido em 30.09.06  
Aprovado em 26.10.06*

# NO SILÊNCIO DOS SONS: MÚSICA E SURDEZ

## construindo caminhos

Marisa Pinheiro Mourão \*

Lázara Cristina da Silva \*\*

### RESUMO

Este estudo diz respeito a uma pesquisa realizada de acordo com a abordagem qualitativa, sendo mais precisamente um estudo de caso. Seu objetivo geral é discutir as contribuições da música no desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. As fontes pesquisadas e analisadas demonstraram a possibilidade de a música fazer parte do cotidiano de crianças surdas e ser utilizada como ação pedagógica, pois constitui uma fonte de expressão, prazer e interação. Identificou-se o interesse das crianças em conhecer mais sobre a música; porém, para a maioria das pessoas, ela é privilégio do mundo dos ouvintes e, por isso é retirada da vida dos surdos. Além disso, poucas pesquisas com esse tema são realizadas nesta área de estudos. Para que a música esteja ao alcance dessas crianças, muitas transformações precisam ocorrer nos conceitos da maioria das pessoas. A principal delas é acreditar no potencial dos surdos, não rotulá-los e não desacreditar no seu potencial, tendo por base apenas a sua surdez. Os surdos, assim como os ouvintes, têm o direito de conhecer a música e expressar sua musicalidade, cabendo, portanto, aos educadores e à família ampliar sua visão educacional e lhes possibilitar o maior número de experiências prazerosas, que contribuíssem com o seu desenvolvimento global.

**Palavras-chaves:** Surdez – Música – Desenvolvimento cognitivo

### ABSTRACT

#### IN THE SILENCE OF THE SOUNDS: MUSIC AND DEAFNESS - Constructing Ways

This paper is based upon a qualitative case study. Its main object is to discuss the music contribution in the cognitive development of deaf children. The literature researched and analyzed showed the possibility of music making part of the deaf children's daily life and being used in pedagogical action, because it

---

\* Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Endereço para correspondência: Universidade Federal de Uberlândia, Avenida João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Bloco G – 38408-100 Uberlândia-MG. E-mail: marisapmourao@yahoo.com.br

\*\* Orientadora. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Endereço para correspondência: Universidade Federal de Uberlândia, Avenida João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Bloco G – 38408-100 Uberlândia-MG. E-mail: lazara@ufu.br

constitutes a source of expression, pleasure and interaction. The interest of part of the children to know more about music was identified, but, to the majority of the people, music is a privilege of the listener world and because of this, it is taken away from the deaf life and few researches are made in this field. To make music available for these children, a lot of changes must be done in the concepts of most people, the main one is to believe in the deaf people's potential and not label or disbelieve them because they can't hear. Deaf people, just as the listeners, have the right to know music and express themselves musically. It's up to teachers and parents, to broaden their educational vision and make possible the greatest number of pleasure experiences, thus contributing to their global development.

**Keywords:** Deaf – Music – Cognitive development

Este artigo é o resultado de uma pesquisa monográfica, realizada no ano de 2003<sup>1</sup>, que aborda a possibilidade da presença da música na vida de crianças surdas, considerando a sua grande influência no cotidiano das pessoas em geral e a sua exclusão da vida dos surdos. Pretendeu-se com este trabalho conscientizar as pessoas de que o surdo pode, assim como os ouvintes, ser um sujeito musical.

A música está presente na humanidade desde muito cedo. Afinal, todo ser humano nasce num mundo rodeado de sons, e a qualidade e quantidade desses sons dependerá do ambiente em que se vive. O poder da música na humanidade é objeto de estudo de vários cientistas que procuram comprovar os benefícios trazidos por ela na busca de uma vida melhor. Em toda a história a música esteve presente como forma de expressão, de protestos, de festividades e de cultura. Nesse contexto, a criança entra em contato com a atividade musical desde muito cedo, uma vez que esta já faz parte de sua vida.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar sensações, sentimentos e pensamentos. Está presente em todas as culturas, no cotidiano das pessoas, sendo capaz de integrar aspectos afetivos, lingüísticos e cognitivos, assim como possibilitar a interação social. Ela é um importante meio de comunicação existente em nossa vida e, por isso, é parte do contexto educacional, particularmente na educação infantil. Trabalhá-la no cotidia-

no escolar significa ampliar a variedade de linguagens e permitir a descoberta de novos caminhos de aprendizagem. É antes de tudo um fazer artístico, é explorar e trabalhar a sensibilidade humana.

Salienta-se, ainda, que música tem grande repercussão sobre a identidade das pessoas, sua auto-estima, expressividade, socialização, alfabetização, capacidade inventiva, raciocínio, sensibilidade e percepção sonora, contribuindo também para o desenvolvimento cognitivo.

Entretanto, a prática musical tem sido, ao longo dos tempos, pouco utilizada como recurso didático, embora este seja um valioso aliado na educação de forma geral e esteja presente na vida das pessoas desde muito cedo. Fundamentando-se na sua contribuição e significado para a educação, surge a questão central desse estudo: a música está presente no cotidiano das pessoas de forma geral. No entanto, qual o espaço que ela tem ocupado na vida escolar e familiar de crianças surdas? Estas ao menos sabem o que é música?

Para muitos, discutir a música para os surdos é uma tarefa impossível; mas é importante lembrar que, neste trabalho, procurou-se perceber se a música poderia contribuir para o desenvolvimento cognitivo enquanto ação pedagógica, buscando aproximar os surdos da

<sup>1</sup> Este estudo ocorreu num período de um ano, sendo que os primeiros seis meses foram dedicados ao estudo sobre o tema e os últimos meses à coleta, análise de dados e construção do texto final da monografia.

música e não fazê-los entender as propriedades do som e da música em si, pois isto requer um trabalho mais longo, com a ajuda de profissionais da área da música.

É comum a indagação sobre a possibilidade dos surdos perceberem e sentirem as vibrações musicais. Há, relativamente, poucas pesquisas nesta área, mas a relação entre o surdo e a música se torna possível através das vibrações e dos recursos sensório-táteis. Ou seja, eles sentem a música através da pele e das suas vibrações. Ao explorar as potencialidades dos surdos na música, torna-se necessário reforçar e explorar as sensações que nascem de informações recebidas pelas vias não-auditivas, como as vibrações sentidas pelo corpo ou sensações advindas do tato, que servem de apoio no processo de percepção corporal e sonora deste grupo de pessoas.

O ser humano possui um potencial ilimitado, incluindo o potencial do surdo para a música, apoiado em suas sensações táteis, corporais, e até mesmo auditivas (resíduos auditivos). Segundo Almeida (2000), desenvolver a capacidade sensorial, cognitiva e física do surdo poderá ajudá-lo na inserção social, pois, ao se demonstrarem possibilidades e habilidades, adquire-se respeito e conseqüentemente autoconfiança, estabelecendo-se, assim, condições para a interação com seu meio social de maneira cada vez mais espontânea e independente, já que se sentir capaz e participante é essencial para todos.

É fundamental começar uma pesquisa considerando que todas as pessoas podem aprender. O que varia são os caminhos utilizados por cada um. Cada pessoa possui experiências e aptidões internas diferenciadas que a ajudam a fazer seus elos cognitivos e estruturar seus conhecimentos. Como dizia Villa Lobos, “a música é um direito de todos” e, com tal frase, conclui-se que, se a música é um direito de todos, por que privar os surdos de entendê-la, discuti-la, apreciá-la e, até mesmo, de tornar-se um músico?

As pesquisas nessa área ainda estão sendo delineadas, mas crê-se na sua importância para o meio acadêmico-científico no sentido de aumentar as possibilidades de enriquecimento pro-

fissional, através de melhor capacitação para o atendimento de pessoas surdas, haja vista o aumento da presença de crianças surdas no ambiente escolar e as dificuldades dos profissionais para atuarem na área de forma a propiciar o desenvolvimento satisfatório deste grupo de aprendizes.

Como objetivo geral deste trabalho, buscou-se estudar e analisar as contribuições da música para o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas de sete a onze anos, da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Uberlândia – Minas Gerais, procurando descobrir o espaço que ela poderia ocupar no desenvolvimento cognitivo e escolar dessas crianças, para, posteriormente, identificar e compreender o contato e/ou conhecimento que este grupo de aprendizes possuía sobre a música. Constituíram os objetivos específicos a investigação e a análise de como o professor utilizava a música no espaço escolar, de como a família desse grupo de crianças a utilizava no contexto familiar e, em caso afirmativo, como isto acontecia.

Optou-se por realizar um estudo de caso qualitativo, envolvendo alunos de uma escola municipal da cidade que possuía um grande número de aprendizes surdos e realizava um trabalho diferencial na área da surdez. A escolha por esse tipo de metodologia aconteceu porque nela todas as partes envolvidas têm liberdade de participar do processo de conhecimento e serem reconhecidas como sujeitos; afinal, a construção do conhecimento é um processo coletivo, não se limitando a dados isolados, em que todos podem ter o direito de propor alternativas, soluções e estratégias propícias para o desenvolvimento da pesquisa.

A escola objeto desse estudo recebia aprendizes surdos de diversos bairros da cidade, fornecendo-lhes atendimento na primeira fase do ensino fundamental. Ela possuía, ao todo, quarenta e oito alunos surdos matriculados em salas regulares de surdos, segundo a série em curso, e o seu corpo docente compunha-se de professores que conheciam e utilizavam a Língua de Sinais Brasileira como meio de comunicação e educação.

A entrevista semi-estruturada foi utilizada como técnica para coleta de dados, pois ao mesmo tempo em que ela valoriza a presença do investigador, também dá espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação.

Foram entrevistados diferentes grupos de pessoas, tais como pais, alunos e professores, o que contribuiu para o enriquecimento da pesquisa, uma vez que estes puderam apresentar alguns pontos importantes que ainda não foram abordados nas pesquisas desta área. Na entrevista com as crianças, dedicou-se atenção a questões relativas à sua percepção sobre a música e sobre o seu conhecimento prévio sobre a temática. Os professores foram questionados sobre a possibilidade de implantação da música na prática pedagógica, e se esta já foi utilizada neste contexto. Perguntou-se aos pais se eles consideravam a música importante na educação de seus filhos e se achavam que ela poderia contribuir para melhorar a sua inclusão na sociedade. Para todos, o questionamento principal que se realizou foi: a música, ao ser utilizada como instrumento pedagógico, contribui para o aprendizado de crianças surdas? Ela pode estar presente na vida desse grupo de aprendizes?

Com o objetivo de auxiliar a compreensão do leitor sobre a temática discutida, inicialmente apresenta-se o conceito de surdez e as suas implicações no imaginário social e educacional; em seguida trata-se das contribuições da música para o desenvolvimento cognitivo em geral, para posteriormente se discutir a música e a surdez, que são o foco deste artigo.

## 1. Repensando o conceito de surdez

O termo '*surdo*' é carregado, no imaginário social, de estigma, de estereótipo, da noção de deficiência, mas o que afinal o sujeito surdo tem de diferente? Por que não se pode repensar o modo de vê-los? É urgente a necessidade de uma nova visão sobre o sujeito surdo, que é diferente e não deficiente.

O conceito de surdez que será adotado neste trabalho terá por base quatro níveis diferen-

ciados, porém politicamente interdependentes, que Skliar (1998) define como uma diferença política e uma experiência visual<sup>2</sup>, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência.

Para entender como o sujeito surdo se relaciona socialmente, é necessário entender alguns conceitos que permeiam a educação especial, tais como o conceito de integração social, e de inclusão social e os modelos clínico-terapêutico e sócio-antropológico.

O primeiro deles é o conceito de integração social que, segundo Sasaki (1999), consiste no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competências compatíveis com os padrões sociais vigentes. A integração insere a pessoa com deficiência sensorial e/ou física na sociedade, mas desde que esta esteja capacitada para superar as barreiras físicas e atitudinais existentes neste contexto. Ou seja, a sociedade aceita de braços cruzados a pessoa, desde que esta seja capaz de se moldar a ela.

Já a inclusão social é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais, pessoas com necessidades especiais, enquanto que, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. "A inclusão constitui um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, buscam equacionar problemas, decidir e efetivar a equiparação de oportunidades para todos" (SASSAKI, 1999, p. 42).

O que se tem percebido é que essa inclusão, tão teorizada e idealizada, não acontece na realidade como deveria, pois muitas vezes os surdos são colocados em uma sala com alunos ouvintes, sem a ajuda de um intérprete que domine a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, prejudicando, assim, o ritmo e a compreensão educacional, uma vez que não são atendidas as suas necessidades educativas básicas. A inclusão, que deveria ser uma porta que se abre para

<sup>2</sup> Skliar (1998) não restringe o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente lingüística ou a uma modalidade singular de processamentos cognitivos. Experiência visual envolve todo tipo de significações ou produções, seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc.

o aperfeiçoamento da educação de pessoas com necessidades especiais, acaba sendo mais um fator negativo e segregacionista na educação de sujeitos surdos.

O fato é que muito se tem discutido sobre o conceito de surdez, e as pessoas envolvidas com o sujeito surdo se dividem entre o modelo clínico-terapêutico e o modelo sócio-antropológico.

No modelo clínico-terapêutico, a surdez é considerada uma ‘deficiência auditiva’, limitando-se à quantificação da perda auditiva, e sugerindo a redução ou ausência da capacidade de ouvir. Percebe-se que, quando se utiliza o termo ‘deficiência auditiva’, o sujeito surdo já é rotulado negativamente e a sua ‘deficiência’ é vista como um fardo que ele carregará pelo o resto da vida, ocorrendo um descrédito em seu aprendizado e em suas potencialidades.

Neste modelo, segundo Skliar (1997), o surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. Ele é definido por suas características negativas; sendo assim, a educação se converte em terapêutica, e o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e sua derivada: a fala. Aqui os surdos são vistos como pessoas educativamente incompletas, por isso tentam reeducá-los. São dependentes de outras pessoas, incapazes de trabalhar e isentos de deveres naturais a qualquer cidadão. O termo deficiência está estampado na sua construção como sujeito. Esse ser, que nunca será autônomo e acreditado, será uma pessoa inferior, rotulado pela sua deficiência e pela busca incessante em participar do mundo dos ouvintes que lhe é apresentado como a única forma de se tornar um cidadão produtivo e capaz.

Por outro lado, no modelo sócio-antropológico, que foi o adotado como referencial básico para o desenvolvimento dessa pesquisa, a surdez é tratada como uma diferença que se constitui histórica e socialmente, caracterizada por uma experiência visuo-gestual. Essa abordagem possibilitou um novo olhar sobre a educação de surdos e principalmente valorizou o uso da língua de sinais, oportunizando o acesso da criança surda a ela o mais cedo possível, preocupando-se com o desenvolvimento de suas estruturas cognitivas e linguísticas, tomando por

referência os seus potenciais e não a sua ‘deficiência’, e proporcionando-lhe autonomia e independência social, econômica e pessoal.

É este o objetivo da educação: trabalhar com formas diversificadas que garantam condições de aprendizagem dos conhecimentos socialmente acumulados, pois todos devem ter os mesmos direitos e possibilidades de se desenvolver e, também, de atingir o sucesso escolar. Para isso, é preciso acreditar no sujeito surdo e investir pedagogicamente nele de acordo com suas necessidades educativas.<sup>e</sup>

As barreiras de uma educação para todos ainda são muitas, mas o que importa é trabalhar para que todos tenham seu lugar de direito na sociedade. Necessita-se socializar, discutir e repensar o conceito de surdez e a forma como o surdo é visto pela sociedade, de modo a garantir que todos os educandos tenham a possibilidade de desenvolver suas capacidades em todas as etapas da educação.

## 2. A importância da música no desenvolvimento cognitivo

Segundo Rudd (1997), Pitágoras dava à terapia pela música o nome de purificação. Sua música curativa se propunha a equilibrar as quatro funções básicas do ser humano: pensar, sentir, perceber e intuir.

A música representa um instrumento de avaliação pedagógica, e de desenvolvimento de potenciais cognitivos, formas de expressão e de saúde<sup>3</sup>. Ela é utilizada no ambiente escolar e a sua prática auxilia no processo de aprendizado das crianças. Além disso, ela também é utilizada como terapia e recuperação em hospitais e nos trabalhos de musicoterapia desempenhados em muitas instituições escolares. Entretanto, chama-se atenção para os cuidados que a es-

<sup>3</sup> Segundo Vilela e Mendes (2002), o conceito clássico de saúde é a ausência de doença. Logo, cuidar da saúde seria meramente cuidar dos problemas médicos relacionados ao aparecimento de doenças em indivíduos da população. O que pode ser considerado “saúde”, de fato? O conceito de saúde tem sido cada vez mais difundido e almejado na sociedade atual, cujo objetivo é melhorar a qualidade de vida do homem.



cola precisa tomar para não assumir uma postura clínico-terapêutica no seu fazer educativo, que poderia ser altamente prejudicial no desenvolvimento escolar destes educandos, como, por exemplo, utilizar a música para aproximar o surdo do ‘mundo ouvinte’.

A influência da música é tão grande, que ela atua constantemente sobre as pessoas, acelerando ou retardando, regulando ou desregulando as batidas do coração, relaxando ou contraindo os nervos, influenciando a pressão sanguínea e o ritmo da respiração. Tanto que o próprio contato com a música, ao ouvi-la e apreciá-la, exerce uma interferência no estado emocional das pessoas. O estilo musical escolhido pelo sujeito em determinado momento revela a sua situação emocional. Um exemplo disso é que, quando as crianças choram ou querem dormir, seus pais colocam uma cantiga de ninar ou uma música clássica para elas se acalmarem.

Segundo Willems (1964, *apud* ROSA, 1990, p. 69), cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, que ela mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal; a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem.

Neste sentido, Rudd (1997) defende que a música afeta o nível de vários hormônios, como o cortisol (responsável pela excitação e pelo estresse), a testosterona (responsável pela agressividade e pela excitação) e a oxitocina (responsável pelo carinho), assim como as endorfinas e a serotonina (neurotransmissor que faz a comunicação entre os neurônios).

O exercício musical cria, também, um vínculo entre linguagem, música e movimento, propiciando às pessoas se comunicarem e se expressarem através da música, e constituindo uma verdadeira fonte de prazer e emoção.

### 3. Os grandes musicistas e a surdez

Quando se propõe pensar a relação entre música e surdez, logo se imagina uma prática

impossível. Entretanto, ao se realizar um breve retrocesso envolvendo o mundo musical, pode-se perceber como a surdez e a música fizeram parte da vida de alguns musicistas que deixaram nome na história, como Beethoven (1770-1827) e Smetana (1824-1884).

Bedrich Smetana nasceu na Boêmia em 02 de março de 1824. O grande sucesso do compositor Smetana só chegou em 1866, quando viu sua primeira ópera, Os “Brandenburgos na Boêmia”, agradar ao público. Ele escreveu uma nova ópera, “Libuse”, e começou um projeto que o tornaria, anos mais tarde, uma celebridade internacional: o ciclo de poemas sinfônicos “Ma Vlast” (“Minha Terra”), o qual levou sete anos para ser concluído. Nesse tempo, o compositor começou a ficar surdo, mas mesmo com a sua surdez conseguiu terminar o seu primeiro quarteto de cordas, “Da Minha Vida”. No ano seguinte reuniria forças para escrever sua penúltima ópera, “O Segredo”, e terminaria em 1881 a oitava e última ópera. Smetana viveu os seus últimos dias de vida em um asilo para doentes mentais, vindo a morrer em 1884.<sup>4</sup>

Ludwig Van Beethoven se tornou um menino prodígio no piano e logo atingiu um grande sucesso profissional. Perto dos 30 anos começou a perder a audição, ficando surdo em pouco tempo. A surdez fez com que Beethoven se desesperasse e desacreditasse totalmente na sua carreira de músico. Ele passou por grandes crises e pensou até em se suicidar, mas dois anos depois, já conformado, decidiu retomar seus trabalhos e compor novamente, e acabou sendo considerado um dos mais brilhantes compositores de todos os tempos.

Beethoven utilizou uma corneta para atenuar a surdez, antes de ter de usar os cadernos de anotações. Até 1814 a sua surdez não foi total, permitindo a elaboração de numerosas obras-primas musicais; depois dessa data, foi a própria surdez que abriu ao compositor as portas de uma nova arte, totalmente abstrata. Foi o tempo da sua única ópera, Fidélio, das grandes sonatas para piano, dos monumentais concer-

<sup>4</sup> A bibliografia completa encontra-se disponível no site <http://almanaque.folha.uol.com.br/musicasmetana.htm> - acesso em 23/02/07.

tos, e dos quartetos para cordas do período médio. Foi, principalmente, a época das obras que lhe deram maior popularidade: as suas revolucionárias sinfonias e, em especial, a Sinfonia n. 5.

Tanto Smetana como Beethoven não tiveram suas composições afetadas pela surdez, pelo contrário, na surdez compuseram as suas obras musicais mais difíceis e de maior sucesso. Embora surdo, Beethoven compôs as últimas sonatas e quartetos, estendendo a sua popularidade até a Sinfonia n. 9. Para compor a nona sinfonia mandou cortar o pé do piano com uma serra, de forma que este ficasse rente ao chão e ele pudesse sentir as vibrações; assim, encostava o seu ouvido junto ao piano e ao chão para que pudesse sentir as notas musicais<sup>5</sup>. Até hoje esses dois compositores são estudados e admirados pelos seus contemporâneos.

#### 4. Perspectivas iniciais sobre a musicalidade da criança surda

Rosa (1990) discute a idéia de uma pedagogia cognitivista da música em que o conhecimento musical se inicia por meio da interação com o ambiente, através de experiências concretas, que aos poucos levam à abstração. A criança se envolve integralmente com a música e a modifica constantemente, transformando-a numa resposta estruturada. Ela também menciona a música como meio de sensibilização para a educação de crianças surdas.

Discriminar, perceber e sentir são características importantes para o surdo estabelecer a ligação entre seu corpo e a música. As potencialidades das pessoas para a música não vêm só pela via auditiva, mas também pelas não-auditivas, como a pele, o tato, a visão e os ossos.

As ondas vibratórias, transmitidas pelo ar, chegam até a pele, aos músculos, aos ossos, atingindo o sistema nervoso autônomo (simpático e parassimpático), viabilizando ao surdo perceber o ritmo, a acentuação, a altura, a intensidade e a duração. Essas percepções, integradas à percepção interna de movimento, permitem a apreciação de elementos do som. (BENEZON, 1985, p. 136).

De acordo com Almeida (2000), os receptores sensoriais de pressão (tato profundo), presentes em torno dos músculos, articulações e tendões, possuem propriedades de ressonância nitidamente definidas. Sabendo explorar as sensações captadas pela pele, o professor auxilia o aluno a ampliar seu instrumental. As informações transmitidas ao cérebro por esses órgãos permitem a percepção do ritmo e suas variações. A pele é capaz de responder às ondas sonoras e pressões que lhe são impostas.

Alguns métodos musicais desenvolvidos hoje com os surdos, não prevêm o uso da música como fonte de realização humana, mas como uma forma de imposição da cultura ouvinte, na busca incessante pela aquisição da linguagem oral. Por isso, faz-se necessário esclarecer, antes de tudo, que nessa pesquisa é fundamental considerar a música como ferramenta estética, tendo como objetivo final o bem-estar e a contribuição para o aprendizado das crianças surdas. Para que isso aconteça, a música precisa ser uma atividade prazerosa que pode fazer parte do seu mundo não como uma ação mecânica, repetitiva, que vise apenas o desenvolvimento da fala e a aproximação com o mundo dos ouvintes<sup>6</sup>.

Cervelline (1987) evidenciou, após vivências musicais durante o ano letivo, que a criança surda, independente do seu grau de perda auditiva<sup>7</sup>, é sensível à música, gosta dela e a deseja, manifestando-se, tocando, dançando e cantando espontaneamente.

Infelizmente, pelo fato da maioria das pessoas não considerar a capacidade do surdo enquanto sujeito musical, existem poucas pesquisas e investimentos nessa área. Mas não convém privá-lo da música por mero descrédito, é preciso trabalhar para que professores e parentes

<sup>5</sup> A bibliografia completa encontra-se disponível no site <http://www.classicos.hpg.ig.com.br/beethove.htm> - acessado em 23/02/07.

<sup>6</sup> Esta pesquisa não concorda com a utilização da música como elemento de apoio à oralização e de aculturação dos surdos, na tentativa de aproximá-los dos padrões aceitos pelos ouvintes.

<sup>7</sup> O grau de perda auditiva na comunidade surda é um dado irrelevante. Os ouvintes é quem têm a prática de classificar os surdos segundo os graus de perda de audição.

lhes propiciem o conhecimento sobre a música, cabendo aos próprios surdos decidirem se querem ou não manter essa relação.

O que normalmente acontece é que muitos surdos chegam à idade adulta sem ao menos saber o que é música, por considerá-la própria do mundo dos ouvintes, conceito este que lhes foi transmitido pela sociedade em geral.

Para que o leitor tenha idéia da representação que é imposta ao sujeito surdo pela sociedade, Skliar (1997), abordando o conceito de educação especial, afirma:

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir de uma deficiência que possuem, então, não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se se acredita que a deficiência por si mesma é o eixo que define e domina a vida desses sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico. (SKLIAR, 1997, p. 10)

Vê-se que a visão que se tem das pessoas com necessidade especial é ainda excludente. A obstinação do modelo clínico dentro da educação especial impede que muitos passos sejam dados em direção à melhoria do aprendizado desses sujeitos. Se muitos profissionais continuarem a pensar que trabalhar com educação especial é minimizar o sujeito e colocá-lo na condição de inferior, diferente e incapaz, como dar a ele uma educação produtiva?

Segundo Cervelline (2003), quando diagnosticada a surdez, o imaginário social traz uma representação de surdo: aquele que não escuta, que é imediatamente assumida pela família. Assim, a representação social que se tem de surdo é de um ser incompleto, menor e que tem dificuldades para aprender. Não está em pauta a pessoa como um sujeito que possui um conjunto de possibilidades que ultrapassam a surdez.

A família e a sociedade, na maioria das vezes, formam o conceito de surdez e recebem os seus impactos, construindo-o para o surdo. Segundo este conceito, o sujeito surdo é carregado de impossibilidades decorrentes da incapacidade auditiva, o que automaticamente cria problemas para sua inserção social.

Se a idéia que surge na concepção das pessoas é a de que a música só faz parte do cotidiano dos ouvintes, então, mais uma vez, o imaginário social dirá o que o surdo pode ou não fazer, pode ou não aprender e assumir como parte de sua vida. Isto acontece porque, para a maioria das pessoas, a música está embutida na idéia de ser ouvinte.

O surdo, assim como qualquer ser humano, é sensível às críticas, aos fracassos e às decepções. Se a surdez é condição para o fracasso e incompetência na visão das famílias, que percepção os surdos terão de si mesmos na sociedade? Se a idéia que estes possuem de música é aquela própria do mundo dos ouvintes, como terão interesse por ela?

A música lhes é alheia, estranha e pouco importante, ela está fora do seu mundo e não lhes desperta interesse. Mas como lhes despertar o interesse para um assunto que nunca foi mencionado, e sim simplesmente excluído à sua revelia?

A sociedade ouvinte insiste em tirar as pessoas com necessidades especiais do seu lugar histórico e social, descontextualizando-as. Com o surdo isso se dá na medida em que lhes convidam a ser um 'ouvinte-falante'. As pessoas em geral querem eliminar os vestígios das diferenças que elas próprias elegem, buscando elevar o surdo à condição de 'normalidade'.

Skliar (2003), em uma palestra<sup>8</sup> na Universidade Federal de Uberlândia, discute o processo da invenção do outro que se constitui numa tentativa de desconstruir a naturalização que foi feita do problema da deficiência: o problema da deficiência é o deficiente, deslocando-o para aquilo que se configurou como campo do anormal.

Segundo Skliar (2003), o que domina no processo de formação de professores e de cidadãos é a pergunta sobre o outro, que nasce da suspeita original: "será que o outro é como eu?" Busca-se evidenciar que alguma situação que acontece com o outro não é igual à que ocorre com as demais pessoas. A simples presença

<sup>8</sup> SKLIAR, Carlos. Aspectos Educacionais da Surdez. In: **Curso de formação de professores da educação especial, 1:** dos caminhos percorridos aos desafios que se apresentam.

do outro gera uma pergunta sobre ele, que se transforma em uma perturbação, porque se não houvesse o outro (cegos, surdos, deficientes, analfabetos, estrangeiros...) o sistema funcionaria; mas ao mesmo tempo o outro existe e foi inventado para que as pessoas pudessem se sentir mais confiáveis, mais racionais, mais seguras e mais perfeitas. O outro deficiente foi criado para melhor definir a normalidade, e se é diferente, é ele que tem que se esforçar para se aproximar do mundo normal.

O sujeito surdo, ao ser compreendido como aquele que não pode ouvir, é automaticamente afastado da música e isso já é uma forma de tomá-lo como outro, porque, na visão da maioria, a música é própria da cultura ouvinte, a qual define a cultura surda. São os ouvintes quem definem o que os surdos podem ou não aprender, se a música é importante ou não no seu desenvolvimento. Entretanto, pergunta-se: quem tem o direito de definir a cultura surda? Se os ouvintes têm o direito de decidir o que querem ouvir, o que querem fazer e o que querem sentir, por que o surdo não pode ter o direito de escolher ter ou não a música no seu cotidiano?

No início da pesquisa perguntou-se a três surdos adultos, em entrevista indireta, o que eles achavam da música: se gostavam, o que sentiam quando estavam em contato com ela, e um deles respondeu: “*música é um pouco chato, não é interessante para os surdos*”. Chegou-se a conclusão posteriormente que nunca alguém havia lhes explicado o que era a música.

Iniciou-se uma grande discussão sobre o valor e o significado da música para o surdo. Será que uma sessão de musicoterapia tem significado para o surdo? Será que a interpretação em língua de sinais tem sentido para ele? Ou ainda, será que a música sob o título de “ajuda” aborda a surdez na tentativa de lhe propiciar a alegria de participar do mundo ouvinte, proporcionando a oralização?

Não se pretende com isso criticar os trabalhos com música realizados com os surdos, mas atentar para o significado que trazem para eles, pois o sentido da música só pode ser percebido pelos surdos através da língua de sinais e pelas vibrações. A letra e o ritmo constituem um ins-

trumento precioso para a compreensão total da música. Os surdos captam as suas vibrações e também podem cantar, se expressar, e dançar no ritmo e na melodia.

A controvérsia do trabalho com música e surdez é discutida por Cervelline (2003), que explica a busca incessante de uma família em usar a música exclusivamente como recurso de melhoria da fala. “A sociedade, pais e profissionais acabam por estabelecer vínculos com o sujeito surdo que afetarão sua auto-estima, contribuindo para sua estigmatização, em vez de auxiliá-lo na preservação da sua saúde mental e construção de uma personalidade sadia.” (CERVELLINE, 2003. p. 65).

Desta forma, a representação do surdo como ser musical se encontra impregnada pelos conceitos de normalidade e possibilidade que a sociedade constrói. A representação que todos possuem é de que ser musical é um direito e atributo dos ouvintes. Entretanto, é fundamental acreditar nos surdos e nas suas possibilidades, mostrando-lhes desde crianças que eles também podem usufruir da música como os ouvintes, ou até mais que eles.

Surge então a pergunta: por onde se deve começar? Primeiramente olhando o surdo a partir das suas possibilidades e não a partir da sua ‘deficiência’. Transportar a música para o cotidiano dos surdos pode ser um instrumento de trabalho do professor, uma fonte de satisfação, de confiança e de aprendizado para estes sujeitos. A música pode ser um dos caminhos para a transformação da representação social que muitas pessoas têm dos surdos, pois pensá-los como sujeitos musicais exige uma modificação das representações já estabelecidas.

É fato que a música e suas formas de expressão têm passado por diversos discursos dentro da sociedade. A censura social impede o desenvolvimento da desenvoltura corporal, limitando as suas condições de expressão, o que faz com que os ouvintes tenham um trabalho utilizando a música em língua de sinais, uma vez que esta exige uma grande expressividade. Não é qualquer pessoa que sabe interpretar esta linguagem, e utilizá-la para interpretar músicas exige uma grande expressividade, movimento,

desinibição, teatralidade, o que recai sobre a questão da censura social.

Cabe aos professores e à família acreditar nas possibilidades do surdo, aproximar a música da sua realidade e rever os conceitos que elegeram e criaram para si. Os surdos têm condições de aprender como qualquer outra pessoa e a música poderá trazer novas perspectivas para o seu universo, uma vez que lhes possibilita sentir o prazer e a satisfação que todos sentem quando ouvem uma boa música.

## 5. Música: arte e expressão humana enquanto ação pedagógica para crianças surdas

Nas discussões sobre o sujeito surdo, por mais que se escondam os propósitos, o maior objetivo de muitos métodos educacionais e de muitas famílias tem sido o de levá-lo à condição de ouvinte-falante. Os métodos educativos buscam mais uma reabilitação do que a própria educação, no intuito de aproximar o surdo do normal, que, neste caso, são os ouvintes.

Soares (2002) observou que a educação dos surdos havia tomado para si, como principal função, o trabalho terapêutico de desenvolvimento da audição e dos órgãos fonoarticulatórios, colocando em segundo plano o trabalho destinado à escolarização. A responsabilidade principal de possibilitar ao aluno surdo o acesso aos conhecimentos previstos no currículo escolar se tornou, então, secundária. Esta autora ainda relata o fracasso escolar do aluno surdo e os procedimentos pedagógicos utilizados na sua educação.

Mas, para se entender de onde surge esse fracasso, Soares (2002) coloca a questão de que este se inicia na própria formação do professor.

Se aprendemos nos cursos de especialização que a surdez não é impedimento para aprendizagem e que o conteúdo escolar deve ser o mesmo da educação comum, por que não o temos oferecido aos alunos surdos? Por que razão negamos a escolaridade a quem têm direito como qualquer outro aluno que entra na escola? (SOARES, 2002. p. 15)

O fracasso escolar recai mais intensamente sobre os surdos, embora eles não sejam culpados disso, pois as metodologias desenvolvidas pelo professor e pela escola muitas vezes são inadequadas, comprometendo o seu desenvolvimento cognitivo.

Skliar (1998), relatando o método de educação bilíngüe<sup>9</sup> para os surdos, enfatiza a necessidade de um novo olhar sobre a surdez que possibilitaria refletir sobre algumas questões ignoradas nesse território, entre as quais se destacam: as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos; o amordaçamento da cultura surda; os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças; o processo pelo qual se constituem e ao mesmo tempo se negam as múltiplas identidades surdas; a “ouvintização”<sup>10</sup> do currículo escolar; a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar; e a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes), entre uma série de fatores.

Para a sociedade atual é fundamental capacitar o surdo para sua inserção no mercado de trabalho e no mundo dos ouvintes. Métodos, técnicas e instrumentos têm sido utilizados para torná-los mais eficientes e produtivos, o que na maioria das vezes não leva em consideração o respeito à identidade e à cultura surda.

Esta pesquisa, como dito antes, não teve como meta levar o surdo à condição de ouvinte, mas propiciar experiências prazerosas e diversificadas. Para Cervelline (2003. p. 81), “A música pode estar presente na vida do surdo, enriquecendo suas experiências e, basicamente, possibilitando a expressão e vivência de estados afetivos, de prazer e de auto-realização, contribuindo para a construção positiva de uma auto-imagem e para o seu desenvolvimento emocional.”

<sup>9</sup> Segundo Skliar (1998), a educação bilíngüe é algo mais que o domínio de duas línguas. O foco das análises sobre essa educação para os surdos deve-se deslocar dos espaços escolares, das restrições formais e metodológicas, para localizar-se nos mecanismos e relações de poder e conhecimentos situados dentro e fora da escola.

<sup>10</sup> Ouvintização: termo utilizado por Skliar (1998) para denominar a sujeição aos valores ouvintes pelos surdos.

Segundo a autora, em pesquisas anteriores constatou-se que a vivência da música e a expressão da musicalidade se apresentam como possibilidades do sujeito surdo. A vivência musical se revelou extremamente benéfica, no sentido de proporcionar-lhe prazer, alegria e realização pessoal. No entanto, o que se vê é que esta vivência, tão importante para a realização desse sujeito, tem sido sistematicamente retirada de sua vida, seja na escola, seja no lar.

As entrevistas com professores, famílias e alunos evidenciaram que a música nunca havia sido explicada para as crianças surdas, e que geralmente estas não gostavam muito de estudá-la. As crianças entrevistadas disseram que a primeira idéia partiu dos pais, mas que hoje já gostavam um pouco de música, como se pode perceber nas entrevistas.

*Gosto de música e acho a música muito legal... (pausa). É... Gosto só um pouco, muito não. (Entrevista com uma aluna).*

*Gosto só um pouquinho. (Entrevista com uma aluna).*

Apenas na última entrevista a aluna falou espontaneamente que fazia música porque gostava e não porque os pais queriam:

*Gosto muito e faço conservatório. Minha mãe falou para eu ir lá e hoje eu gosto muito e não faço de obrigação. (Entrevista com uma aluna).*

Ao analisar essas duas falas acima, pode-se aliá-las à questão colocada por uma professora entrevistada:

*Devemos pensar até que ponto eles fazem isso para eles ou pra agradar os pais. (Entrevista com uma professora ouvinte).*

Abre-se um parêntese aqui para pontuar novamente a não aceitação dos valores dos surdos pelos pais, e a tentativa de aproximá-los dos valores ouvintes, utilizando-se da música como uma forma de proporcionar o desenvolvimento da oralização e da percepção auditiva. Diante disso, não há satisfação quando os surdos entram em contato com a música, pois eles não a incorporam à sua vida.

É necessário que o professor de música tenha paciência e disponibilidade para realizar um tra-

balho com surdos, principalmente se não dominar bem a língua de sinais, e evitar fazer comparações do surdo com o ouvinte. Será necessário entender que ele terá que trabalhar com um outro canal comunicativo: a linguagem gestual e visual, seguida de recursos sensório-táteis. A comparação inibe a criança surda de prosseguir neste aprendizado e esta acaba por internalizar o estigma de ser incapaz para a música.

Um instrutor surdo relata bem essa idéia, ao explicar que tinha contato com a música na sua infância, mas aos poucos foi desgostando dela e ficando receoso em tocar um instrumento, por achar muito difícil e por não ter recordações muito boas de suas experiências musicais, alegando que não era muito bom nisso, mas que tinha vontade de aprender por causa de seu irmão que era músico:

*Eu já toquei piano, só que eu saí porque não dava conta de seguir o ritmo. A professora falava mais rápido, mais lento e eu não entendia. (Fala de um professor surdo entrevistado).*

Nesse depoimento, a visão de seu irmão como músico e de sua professora acabaram por tornar a sua vivência musical desastrosa, porque a representação social que ele próprio concebia era a idéia de que ser musical é ser ouvinte. A música, para ele, parecia ser privilégio somente de quem ouvia, o que o fez perder o contato com ela e deixá-la excluída de seu mundo. Além disso, a impaciência e o descrédito o fizeram sentir o receio de não corresponder ao esperado.

A surdez tem um rótulo que necessita ser superado. Os pais consideram tudo muito difícil para os seus filhos. Vêm a música para os surdos, mas a representação que eles têm não contempla a possibilidade de vê-los exercê-la prazerosamente em sua vida. Porém, algumas mães mostraram-se empenhadas em propiciar o contato de seus filhos com a música, relatando o interesse que eles têm por ela ao ligar o som, ao pedir pela música e ao demonstrar interesse em aprender algum tipo de instrumento.

*Às vezes ela dança uma música que nem é de dançar, mas ela está dançando. Se eu paro, ela quer que eu continue, ela quer tocar e fica com*

*a mão sobre o teclado. Eu tenho muita vontade que ela toque, de colocar ela na aula de música.* (Fala de uma mãe entrevistada).

As respostas do pai surdo e da mãe ouvinte evidenciaram um ponto coincidente, em que não se sabe se a música é prazerosa para seus filhos ou se constitui mais uma imitação de forma mecânica:

*Eu não sei se eles dançam porque vêem todos dançando, ou porque sentem e gostam mesmo* (Fala de uma mãe entrevistada).

*Quando está passando a música ele continua brincando, não dá muita bola, imita se vê e copia, fica imitando as pessoas* (Fala de um pai entrevistado).

O interessante foi que todos os pais falaram que achavam que a preferência de seus filhos era pela música mais agitada, barulhenta, mas, nas entrevistas com as crianças, notou-se que a preferência era mais pela música calma e lenta, diferente do que foi encontrado em algumas referências bibliográficas que tratam da relação entre música e surdez, como na fala da aluna entrevistada:

*Gosto de música mais lenta e menos agitada.* (Entrevista com aluna).

Se para os ouvintes a música lenta acalma e conforta, por que para o surdo isso haveria de ser diferente? Não se pretende aqui, fazermos novamente uma pesquisa pré-rotulada dizendo que só é possível ao surdo perceber instrumentos de percussão, devido à sua maior possibilidade de proporcionar maior impacto sonoro.

Todas as crianças acharam que a música era uma atividade separada da vida escolar, e que esta não tinha relação com seu aprendizado e desenvolvimento. Isso também se deve ao fato de os professores não trabalharem com atividades musicais no seu cotidiano e nem lhes explicar o que é a música. Por exemplo, na fala das alunas entrevistadas, quando lhes foi perguntado se achavam que a música poderia ajudá-las no desempenho escolar, responderam:

*São coisas diferentes, ah, é diferente, não sei.* (Fala de uma aluna surda entrevistada).

*Não sei. É difícil.* (Fala de uma aluna surda entrevistada).

*A escola é diferente da música, acho que não dá pra juntar os dois.* (Fala de uma aluna surda entrevistada).

Essas crianças não conseguiam visualizar a música como parte de sua vida escolar e, talvez, nem imaginassem o quanto esta poderia ser utilizada para ajudá-las no aprendizado, na aquisição de cultura, na expressividade. Essa idéia ocorre devido à ausência da música no contexto escolar, nos trabalhos pedagógicos com aprendizes surdos. É uma manifestação cultural pensar que a música é adequada ao trabalho apenas com crianças ouvintes.

E, por último, nas entrevistas dos profissionais que trabalham com essas crianças, identificou-se que o único espaço em que ela está presente é nas comemorações, pois sendo uma escola que trabalha com surdos e ouvintes, a música atende exclusivamente aos interesses dos ouvintes, e não dos surdos. Estes compartilham da música por mera coincidência.

Nas salas de aula, a música não é trabalhada e fica ao alcance dos surdos apenas em datas comemorativas, como se vê na entrevista com professores:

*Eles cantam, dançam, fazem coreografias nas festas aqui da escola. Dançam country nas festas juninas, dia das mães, interpretam o hino nacional usando a LIBRAS e pedem para passar os CDs de Sandy e Júnior nas festas.* (Fala de uma professora entrevistada).

Nessa entrevista, pode-se perceber o mais importante: que o pouco contato que as crianças tiveram com a música mostrou-se muito proveitoso, uma vez que elas demonstraram interesse e envolvimento, utilizando a música como fonte de prazer, emoção, cultura e entretenimento.

## 6. Considerações Finais

Através da educação os surdos poderão ter acesso a um avanço profissional, social e intelectual. Mas a educação que se destina a esses sujeitos é permeada de descréditos e métodos que tentam aproximá-los do mundo dos ouvintes.

tes; o que, automaticamente, bloqueia seus direitos de cidadão.

Desta forma, torna-se importante ressaltar que um bom processo de aprendizagem depende da comunicação entre aluno e professor, pois ambos são produtores de conhecimento. O que vem acontecendo é que os surdos lidam com seus professores ouvintes, seus fonoaudiólogos ouvintes e com uma grande parte da sociedade ouvinte, que, na maioria das vezes, querem lhe ditar o que aprender, o que podem, para o que têm potencial, o cargo que podem alcançar, deixando a cultura surda cada vez mais amordaçada. Quando sentem que os ouvintes querem convidá-los a participar do seu mundo e retirá-los da condição de surdos, não é surpreendente rejeitarem o “convite”, porque eles têm uma identidade própria que merece ser respeitada e não esquecida.

A educação dos surdos precisa levar em consideração as necessidades sociais, intelectuais e o interesse desses aprendizes, construindo um processo educativo que envolva todas as partes. Não é um olhar caridoso que mudará essa situação, mas a compreensão do surdo em sua totalidade sócio-histórica e cultural.

Essa pesquisa buscou contribuir para que as crianças surdas tenham novos conhecimentos para transformar e explorar a sua realidade social, encaminhando-as para serem produtoras de cultura, mostrando-lhes diversas formas de comunicação.

A música foi escolhida porque é uma atividade natural do ser humano, constitui fonte de prazer e de emoção e foi excluída da educação das crianças surdas por simples descrédito. Ela poderá ajudar na construção da identidade surda, utilizando a língua de sinais, integrando socialmente os surdos, e possibilitando diferentes formas de expressão e comunicação.

Acreditar no surdo e nas suas possibilidades é requisito principal para começar a colocar em prática este estudo. Discutir a representação social de ‘ser musical’ que frequenta o cotidiano na sociedade é fundamental para a sua execução, pois a musicalidade parece ser um atributo e possibilidade dos ouvintes, que estão embutidos na idéia de que para ser músi-

co é preciso ter talento, dom e bom ouvido. Neste caso, como explicar o magnífico trabalho de Beethoven e de Smetana, na história dos grandes musicistas, que não tiveram um ‘bom ouvido’ para a maioria das pessoas, mas, em compensação, deixaram as mais brilhantes obras musicais, provando que a música também acontece na vibração dos acordes, no silêncio dos sons e na interiorização dos sentimentos? Afinal, não existiria som se não houvesse o silêncio.

Propiciar a música na infância pode ser uma ferramenta fundamental para o surdo. Este poderá utilizá-la em sua formação, no seu desenvolvimento, na busca de sua expressão e aprendizado. A música é uma forma de comunicação, expressão e cultura, e a sua prática pode proporcionar diferentes vivências para o surdo, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo.

Porém, identificou-se nessa pesquisa que a música é uma atividade inconstante na vida da maioria das crianças surdas, e que ela está presente na escola primeiramente para proporcionar satisfação aos ouvintes. A representação social que se abate sobre os sujeitos surdos lhes priva do contato com a música como fonte de prazer, representação esta que acaba por afetá-los e fazê-los se distanciar da música.

Por a música estar ausente do cotidiano da maioria das crianças surdas e não ser trabalhada na prática escolar, não foi possível confirmar neste trabalho as suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, pois os professores ainda não acreditam que a música possa ser uma ferramenta de auxílio pedagógico e, tampouco, que possa ajudar os surdos no seu desempenho escolar.

Por tudo isso, a música precisa ser trabalhada de forma atrativa e prazerosa na infância, para que a criança não se distancie dela como se representasse uma experiência mal-sucedida, impossível e desprazerosa. Mesmo que o professor que atua na escola não tenha formação profissional na área da música, ele pode elaborar outros tipos de experiências, como trabalhar a letra, a expressão corporal, a interpretação em língua de sinais, contanto que não exclua a vivência musical da vida de seus alunos.



Pensar a música e a surdez exige uma reflexão do imaginário já construído de que ser musical é ser ouvinte. A valorização e o incentivo da família e professores constituem o primeiro passo para fazer os surdos acreditarem nas suas possibilidades musicais, pois a surdez não é impedimento para se usufruírem os prazeres da música.

Os pais manifestaram interesse em proporcionar a música para seus filhos desde a infância, porque estão buscando caminhos diferentes e atrativos para lhes proporcionar um melhor aprendizado.

A maior dificuldade encontrada em possibilitar essa vivência musical foi o fato de a prática musical ser considerada impossível

para a maioria das pessoas surdas, o que leva, conseqüentemente, à retirada da música da sua vida social, principalmente escolar, fazendo com que existam poucas pesquisas e poucos profissionais na área. A família tem um papel importante ao possibilitar o contato do surdo com a música desde o lar, incentivando-o, valorizando-o e acreditando em seu potencial musical.

O mais importante de tudo foi saber que as crianças têm interesse e acham a música atrativa e divertida. Cabe aos profissionais que lidam com os surdos a responsabilidade de socializar a música constantemente e redimensionar a representação social que transmite a idéia de que ser musical é ser ouvinte.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Antônio Carlos. **Surdez, paixão e dança**. São Paulo: Olho d'água, 2000.
- BENEZON, R. O. **Manual de musicoterapia**. Tradução de C. Nastari. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CERVELLINE, Nadir Hagiara. **A criança deficiente auditiva e suas reações à música**. São Paulo: Moraes, 1987.
- CERVELLINE, Nadir Hagiara. **A musicalidade do surdo**. São Paulo: Plexus, 2003.
- ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.
- RUUD, Even. **Música e saúde**. São Paulo: Summus, 1986.
- SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.
- SKLIAR, Carlos (Org). **Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. (Cadernos de autoria, n. 2)
- \_\_\_\_\_. (Org). **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. Aspectos educacionais da surdez. In: **Curso de formação de professores da educação especial, 1: dos caminhos percorridos aos desafios que se apresentam**. Uberlândia, 5 dez. 2003. (Mimeografado).
- SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. A escolarização da criança surda e o professor especializado. **Fórum**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 11-17, ago/set, 2002.
- VILELA, Elaine M.; MENDES, Iranilde J.M. **Entre Newton e Einstein: desmedicalizando o conceito de saúde**. Ribeirão Preto: Holos, 2002.

*Recebido em 21.09.06  
Aprovado em 26.01.07*

# PROPOSTA DE ANÁLISE DE HABILIDADES DE LETRAMENTO EMERGENTE PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Elisandra André Maranhe \*  
Tânia Maria Santana de Rose \*\*

## RESUMO <sup>1</sup>

O objetivo deste estudo foi obter a caracterização de um conjunto de habilidades de letramento emergente, como a evolução da concepção da escrita, os conceitos básicos sobre a escrita, e a evolução do esquema de história e da leitura de faz-de-conta, referente a alunos com dificuldades de aprendizagem, e verificar a eficácia do material utilizado com relação a eles. Participaram deste trabalho 20 alunos de duas escolas públicas, com idade média de nove anos e oito meses. Para as avaliações realizadas foram utilizados livros de histórias infantis e protocolos de pontuação. Aos resultados foram aplicadas análises estatísticas descritivas e correlacionais, mostrando que, de modo geral, as crianças apresentaram atraso na aquisição das aprendizagens do período do letramento emergente, tendo em vista os resultados das pesquisas com alunos de idade pré-escolar e escolar. Além disto, os dados obtidos revelaram a eficácia do material utilizado, que se mostrou útil para futuras pesquisas voltadas para o desenvolvimento de recursos educacionais.

**Palavras-chave:** Letramento emergente – Dificuldade de aprendizagem – Educação especial

## ABSTRACT

### PROPOSAL OF ANALYSIS OF EMERGENT LITERACY ABILITIES IN CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES

The aim of this study was to obtain a characterization of emergent literacy skills – the evolution of writing conception, basic concepts about writing, the evolution of story scheme and simulated reading – by students with learning disabilities and to verify the efficacy of the material by these students. Twenty

---

\* Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Pos-doutoranda pela Universidade Federal de São Carlos e Unesp de Botucatu. Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, Monjolinho – São Carlos/SP. E-mail: elisandra.fono@uol.com.br

\*\* Doutora em Psicologia pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos. E-mail: tmsrose@terra.com.br

<sup>1</sup> Artigo baseado em dissertação desenvolvida pela primeira autora sob orientação da segunda autora, com apoio da CAPES, no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

children from two public schools, mean age 9 years and 8 months old, participated in this study. Story books and scoring procedures were used for the assessment performed. Descriptive and correlational statistical analyses were applied, showing that, in a general manner, the children presented delay in the acquisition of learning in the emergent literacy period, in the view of research results performed in preschool and school ages. Furthermore, the data revealed the efficacy and importance of the material used for further research aimed at developing educational resources.

**Keywords:** Emergent literacy – Learning disabilities – Special education

## INTRODUÇÃO

A análise da literatura evidencia intenso esforço para se obter melhor entendimento de como é possível colaborar com o desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças em período pré-escolar e escolar (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; BRANDÃO; SPINILLO, 1998, 2001; MARANHE, 2001, 2004; SPINILLO; SIMÕES, 2003; MONTEIRO, 2005; SILVA, 2005). Este esforço ganha maior dimensão quando o entendimento se volta para os problemas de leitura e de escrita de crianças com necessidades educativas especiais.

A preparação informal, currículo oculto de muitas crianças bem-sucedidas na escola, pode se manifestar por meio da aquisição de um conjunto de conhecimentos adquiridos na primeira infância e no período pré-escolar, que auxiliam no processo de aquisição da leitura e da escrita no ensino fundamental. Essa perspectiva ganhou força a partir da década de 80, quando autores como Sulzby (1985), Rego (1985, 1988), e Sulzby e Teale (1991) denominaram Letramento Emergente o processo de aquisição destes conhecimentos.

Este processo visa a compreensão da evolução dos conhecimentos e das habilidades mais diretamente relacionadas à linguagem escrita, antes da aprendizagem convencional – conhecimentos sobre a forma, o conteúdo e o uso desta linguagem, além de considerar que estas manifestações não convencionais são úteis e necessárias para o processo de aprendizagem convencional da leitura e da escrita; portanto, visa a aprendizagem da linguagem escrita não

apenas como processo cognitivo, mas também como processo social, psicológico e lingüístico. Visa também entender o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir da perspectiva da própria criança, considerando que as tentativas de leitura e de escrita não convencionais feitas por pré-escolares são consideradas legítimas e como integrantes de um continuum que se estende até a aquisição das aprendizagens convencionais (CLAY, 1985; TEALE; SULZBY, 1986; SULZBY; TEALE, 1991).

Teale e Sulzby (1986) apontaram quatro conclusões importantes derivadas de estudos sobre letramento emergente:

1. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita começa na primeira infância e estende-se até as primeiras séries do ensino fundamental. Considera-se que, assim como as crianças não aprendem, de repente, a falar no dia do seu primeiro aniversário, elas também não começam a ler, instantaneamente, ao entrar na primeira série;
2. As habilidades de leitura, escrita, fala e audição desenvolvem-se de maneira concorrente e inter-relacionada; não de forma seqüencial. Valoriza-se o intercâmbio entre a linguagem oral e a escrita, ou seja, o que a criança aprende a partir de determinada linguagem possibilita a exploração e o desenvolvimento de outros aspectos, e a síntese desta aprendizagem é a base do desenvolvimento da linguagem oral e escrita;
3. Aprender as funções do ato de ler e de escrever é considerado tão importante quanto aprender sobre os aspectos formais da

linguagem escrita. O desenvolvimento do letramento é favorecido pela experiência da criança em atos de leitura e escrita funcionais e intencionais, conduzidos por adultos letrados. As crianças pequenas observam e participam de vários eventos de leitura funcional: leitura de histórias na hora de dormir, audição de histórias da Bíblia, escrita de nomes em convites de aniversários, etc. O ler e o escrever mediam vários aspectos da vida diária: entretenimento, rotinas do dia-a-dia, trabalho, religião, comunicação interpessoal, etc;

4. As crianças aprendem sobre a linguagem escrita por meio do engajamento ativo com o seu mundo. A aprendizagem do letramento emergente é construtiva, ativa e interativa, ou seja, só o contato com os materiais de escrita não é suficiente para a criança aprender a ler e a escrever. É pela observação e interação com pessoas letradas que as crianças aprendem a que prestar atenção, como usar os vários materiais escritos e quais processos de pensamento empregar. Os pais fornecem modelos de comportamentos e atitudes de letrados, fornecem materiais e experiências, e modelam indiretamente os comportamentos das crianças, transmitindo a elas expectativas de participação e de competência.

Os estudos nesta área têm mostrado a emergência gradual de padrões de desenvolvimento relevantes da leitura e da escrita entre as crianças com relação ao domínio de aspectos formais da escrita, ao entendimento do princípio alfabético, ao conceito e uso de esquemas de histórias, e à leitura de faz-de-conta.

O desenvolvimento da consciência das crianças acerca das convenções da escrita e de livros é verificado em alguns aspectos, tais como: o manuseio dos livros, o entendimento da direcionalidade da escrita, os conceitos de letra e palavra, e as funções dos diferentes tipos de pontuação. A análise destes aspectos tem mostrado a necessidade de mudanças curriculares para melhorar a estimulação e o ensino de crianças pré-escolares e escolares, que podem vir a ser coadjuvantes no processo de

alfabetização (CLAY, 1985; KATIMS, 1994; DE ROSE et al., 1998; SAINT-LAURENT; GIAS-SON; COUTURE, 1998; MARANHE, 2001).

Com relação ao desenvolvimento da concepção de escrita observa-se que a compreensão do sistema de escrita vai desde o rabisco ou da escrita com desenho, até o momento em que se descobre que as letras representam os aspectos sonoros da palavra, passando inicialmente por uma fase silábica para, por fim, entender a representação alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; MARQUES, 1997; BONETTI, 1999; MARANHE, 2001).

A compreensão das crianças acerca de como as histórias se organizam se dá de acordo com o número de elementos estruturais que estas apresentam, que são usados por elas ao recontarem as histórias ou ao produzi-las oralmente. As crianças entre quatro e seis anos, em geral, apresentam os seguintes elementos em suas histórias: a situação (época, local e personagens), o tema (o evento inicial que leva o personagem principal a reagir, a ter um objetivo ou a enfrentar um problema) e a resolução da história (o alcance do objetivo ou a solução do problema). As crianças das primeiras séries do ensino fundamental apresentam, além dos elementos incorporados pelos pré-escolares, os episódios do enredo (os eventos por meio dos quais o personagem tenta alcançar o objetivo ou solucionar o problema) (MANDLER; JOHNSON, 1977). A consciência da estrutura da história auxilia a criança a fazer previsões sobre a história, a organizá-la, interpretá-la e produzi-la (GLEEN, 1978; MORROW, 1985, 1986; REGO, 1985, 1988; SPINILLO; PINTO, 1994; DE ROSE, 1995; CARVALHO, 1996; ZANOTTO, 1996; MARANHE; DE ROSE, 2000; BRANDÃO; SPINILLO, 2001; SPINILLO, 2001; MARANHE, 2001, 2004).

Considera-se que a leitura de faz-de-conta ou leitura não convencional de livros, feita independentemente, por crianças pré-escolares e em fase escolar, indica o grau de consciência que elas têm acerca das características da linguagem escrita (SULZBY, 1985; SULZBY; TEALE, 1991; ZANOTTO, 1996; MARANHE, 2001). A evolução da leitura de faz-de-

conta de livros favoritos entre crianças de dois a seis anos de idade foi detalhada no estudo de Sulzby (1985), e vem sendo referencial para novas pesquisas que tomam como base o entendimento desta habilidade de letramento emergente por crianças no processo de aquisição da textualidade. Ela identificou que o padrão inicial da leitura de faz-de-conta consiste em lidar com as páginas do livro como unidades discretas, não se chegando a formar histórias, sendo que há uma evolução até o lidar com as páginas de maneira articulada, formando a seqüência da história. A leitura de faz-de-conta da criança progride do uso da fala semelhante à linguagem oral ao da fala semelhante à linguagem escrita. Com isto a autora conseguiu categorizar os padrões evolutivos da leitura de faz-de-conta na seguinte seqüência: uso de estratégias de rotulação e comentários das figuras presentes nos livros; uso de explicações sobre a seqüência de figuras; criação de histórias contendo os elementos da linguagem oral; criação de histórias contendo os elementos da linguagem escrita; e leitura convencional de histórias.

A implicação educacional básica derivada das pesquisas da área de letramento emergente é que a criança aprende a ler, lendo, e a escrever, escrevendo. Toda criança tem potencial para alcançar determinado nível de leitura e escrita, e o desenvolvimento deste potencial depende quase inteiramente das oportunidades fornecidas nos ambientes familiar e escolar. Infelizmente, as estatísticas brasileiras têm mostrado índices elevados de crianças que chegam ao final do ensino fundamental com dificuldades nas habilidades de leitura e escrita<sup>2</sup>. Vários fatores podem estar relacionados a isto, e um deles pode ser o repertório ligado ao letramento emergente.

Os estudos sobre o processo de letramento emergente têm apresentado importantes implicações para a área de educação especial, como: a revisão da noção de que crianças com deficiências cognitivas, físicas e de comunicação são incapazes de aprender a ler e a escrever; a valorização da noção de que é necessário propiciar às crianças deficientes as experiências com a

linguagem escrita vividas normalmente pelas crianças sem deficiências (VAN KLEECK, 1990; KOPPENHAVER et al., 1991; KATIMS, 1994); e a possibilidade de tornar os ambientes familiar e escolar destas crianças favorecedores do processo de letramento, modificando os programas e materiais utilizados nas escolas (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998). Nestes estudos o que mais se observou foi a falta de consciência dos educadores acerca da importância do letramento emergente e de como as atividades diárias baseadas neste paradigma poderiam ser usadas para promover o interesse e o engajamento das crianças em atividades de ensino da leitura e escrita.

Levando-se em consideração a importância dos trabalhos desenvolvidos nesta área, o presente estudo teve como objetivo obter a caracterização de um conjunto de habilidades de letramento emergente de crianças com dificuldades de aprendizagem, que freqüentavam classes especiais, bem como verificar a eficácia do material utilizado para esta caracterização e principalmente para estas crianças, no intuito de fornecer subsídios para futuras pesquisas e melhoria de recursos educacionais.

A caracterização envolveu os seguintes aspectos: a) as hipóteses utilizadas pelas crianças ao escreverem; b) o domínio dos conceitos básicos sobre a escrita; c) o conhecimento acerca da concepção de histórias, da sua estrutura e o uso da estrutura de história na produção textual oral e no recontar; e d) o grau de consciência acerca das características da linguagem escrita durante a leitura de faz-de-conta.

## MÉTODO

### Participantes

Participaram deste estudo vinte crianças com dificuldades de aprendizagem (não sabiam ler e escrever) que, na época do estudo, freqüenta-

<sup>2</sup> Para averiguar estes índices, aconselha-se pesquisar os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação, sobre o SAEB de 2003. O relatório foi publicado em junho de 2004. Ver maiores detalhes no site do MEC: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

vam classes especiais de duas escolas estaduais de ensino fundamental do interior de São Paulo. Os oito participantes (todos meninos) de uma escola e os 12 (três meninas e nove meninos) da outra escola possuíam de nove anos e três meses a dez anos e três meses de idade.

Houve consentimento formal dos pais dos participantes por meio do termo de consentimento, que esclareceu todos os procedimentos que seriam realizados durante o estudo, como filmagem e gravação em fita cassete, além de futura publicação dos dados obtidos. Também houve aprovação pela Comissão de Ética da Instituição da qual a pesquisadora fazia parte, sob o nº 003/02.

### **Materiais e procedimento de coleta dos dados**

Foram realizadas as seguintes avaliações com seqüência pré-estabelecida:

(1º) *Avaliação da concepção da escrita* – adaptada dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) e De Rose et al. (1998). Foi solicitado da criança que escrevesse, em folha de papel, o nome de quatro objetos (telefone, banana, mesa e pão) e de duas frases (Pitoco come bolo. Ele bebe limonada.) ditadas pela pesquisadora;

(2º) *Avaliação dos conceitos sobre a escrita* – adaptada do estudo de Clay (1985). Durante a leitura de um livro de história infantil pela pesquisadora, a criança foi solicitada a demonstrar, oralmente seu conhecimento sobre 15 conceitos básicos que lhe foram questionados: 1) localização da frente do livro; 2) conceito de início e término do texto escrito; 3) localização de texto para leitura (diferenciação entre escrita e desenho); 4) discriminação e localização de letras maiúsculas e minúsculas; 5) discriminação e localização de uma e duas letras; 6) discriminação e localização de uma e duas palavras; 7) conceito de letra maiúscula; 8) noção de início de leitura à esquerda; 9) noção de direção de leitura da direita para a esquerda; 10) noção de direção de leitura ao término da linha; 11) emparelhamento de leitura-palavras; 12) significado do ponto de interrogação; 13) significado do ponto final; 14) significado da vírgula; 15) signifi-

cado do travessão. Tais conceitos foram gravados em áudio e protocolados para futura análise (ver apêndice);

(3º) *Avaliação da produção oral de histórias* – adaptada do estudo de Morrow (1986). Para esta avaliação a pesquisadora utilizou cinco motivadores de textos, ou seja, a figura de um cachorro, de um menino ou menina, de uma casa, de um carro e de uma bruxa, para que a criança elaborasse uma história a partir da escolha de três deles. As produções foram gravadas em áudio, transcritas e protocoladas como registro dos dados (ver apêndice);

(4º) *Avaliação do recontar de histórias* – baseada nos estudos de Morrow (1986) e Zannotto (1996). O recontar das crianças foi avaliado diante de quatro situações com variações quanto ao grau de familiaridade da criança com o livro e quanto ao grau de apoio deste para a realização da atividade. Na primeira situação, a criança recontou a história de um livro familiar, podendo tê-lo como apoio para acompanhar a atividade. Na segunda situação, a criança também recontou uma história familiar, porém não teve o livro como apoio. Na terceira situação, a criança recontou uma história não familiar, tendo o livro como apoio. Na quarta situação, a criança recontou uma história não familiar, não tendo o livro como apoio. Em cada situação de recontar a criança escolheu um livro diferente para que a pesquisadora o lesse, sendo que para os recontares familiares os livros selecionados foram lidos quatro vezes, em sessões distintas, enquanto que os livros não familiares foram lidos somente uma vez. Cada uma das histórias recontadas foi gravada em áudio, transcrita e protocolada para registro (ver apêndice);

(5º) *Avaliação da leitura de faz-de-conta* – baseada nos estudos de Sulzby (1985). Os dados desta atividade são os mesmos da primeira situação de recontagem de história do item acima (recontar de livro familiar com apoio do mesmo). Segundo a autora citada, este tipo de situação pode dar melhores indicativos de como anda o grau de consciência da criança acerca das características da linguagem escrita. Por este motivo a escolha da avaliação somente com esta situação de recontar. A opção de se utili-

zarem os mesmos dados coletados anteriormente foi feita na intenção de não deixar todo o procedimento de coleta mais extenso do que parecia ser.

### Análise e tratamento dos dados

A análise e tratamento dos dados de cada avaliação foram realizados da seguinte forma:

(1º) *Concepção da escrita*: as produções gráficas foram classificadas nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, e calculou-se a porcentagem de crianças que se encontrava distribuída em cada nível;

(2º) *Conceitos sobre a escrita*: a análise dos protocolos de registro possibilitou o cálculo da porcentagem de acertos para cada conceito avaliado;

(3º) *Produção oral e recontar de histórias*: as transcrições destas avaliações foram protocoladas e pontuadas em função de quatro categorias estruturais (cenário, tema, enredo e resolução) e de uma quinta categoria que analisa a seqüência destas últimas (seqüência), propostas por Morrow (1986). Tais categorias eram compostas por itens que as caracterizavam, podendo apresentar as seguintes pontuações: zero ponto quando havia ausência do item; ½ ponto quando o item apresentava-se incompleto e um ponto quando o item apresentava-se completo. Como o número de itens analisáveis não era o mesmo para todas as categorias, foi feita a média ponderada ( $T_{\text{total ajustado}} = T_{\text{total da categoria}} / N_{\text{úmero de itens}} \times 10$ ) do somatório dos itens caracterizados ( $T_{\text{total da categoria}} = \sum_{\text{pontos dos itens}}$ ), sendo que cada categoria poderia receber até 10 pontos e a estrutura completa 50 pontos (ver apêndice);

(4º) *Leitura de faz-de-conta*: como dito anteriormente, esta análise baseou-se somente no recontar de história familiar com apoio do livro, cujas transcrições foram caracterizadas de acordo com o que a criança parecia considerar como fonte de informação no livro: a) a gravura ou a escrita; b) se as construções eram mais semelhantes à escrita do que à fala, e c) se os modelos de entonação soavam mais semelhantes à leitura do que à conversação ou ao contar histórias. Com base nestas característi-

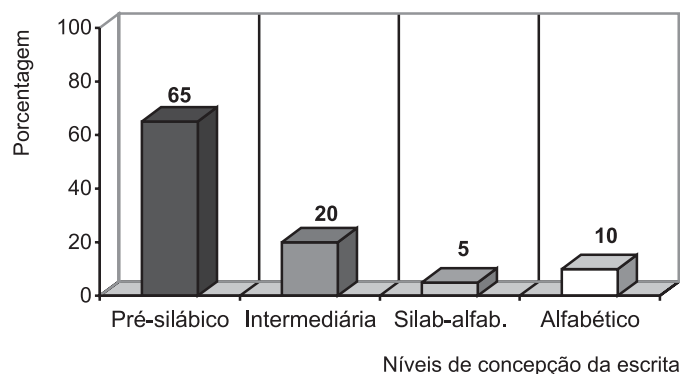
cas foi possível categorizar as tentativas emergentes de leitura conforme o método classificatório proposto por Sulzby (1985) e calcular a porcentagem de crianças para cada um dos seus tipos: (1) tentativas governadas pela gravura, não formando histórias (1.1- descrição e comentário; 1.2- acompanhando ou seguindo a ação); (2) tentativas governadas pela gravura, formando histórias com características de linguagem oral (2.1- contar histórias em forma de diálogo; 2.2- contar histórias em forma de monólogo); (3) tentativas governadas pela gravura, formando histórias com características de linguagem escrita (3.1- leitura e contar simultâneo; 3.2- leitura similar à história original; 3.3- leitura com as palavras da história); (4) tentativas governadas pela escrita (4.1- recusa em ler, baseada na consciência da escrita; 4.2- leitura dos aspectos da escrita; 4.3- leitura hesitante; 4.4- leitura independente).

## RESULTADOS

Primeiramente, as respostas apresentadas pelos alunos nas avaliações foram classificadas de acordo com as categorias pertinentes a cada uma delas. Depois, foram calculadas as porcentagens de alunos cujas respostas foram classificadas em diferentes categorias.

O **Gráfico 1** apresenta as porcentagens de alunos que se distribuíram nas categorias *pré-silábica* (pré-silábica 1 e 2), *intermediária* (transição da pré-silábica 2 para silábica), *silábica-alfabética* e *alfabética*, relativas aos diferentes níveis de *concepção da escrita*.

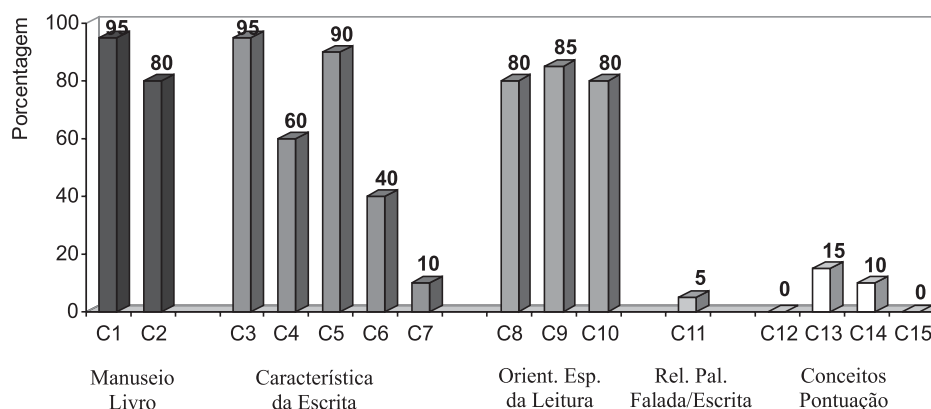
Os dados mostram que a maioria dos participantes encontrava-se no nível pré-silábico quanto ao processo de construção da escrita. Sessenta e cinco por cento dos participantes apresentaram nível de concepção pré-silábico da escrita (20% no nível pré-silábico 1 e 45% no nível pré-silábico 2), e 20% apresentaram concepção classificada como de transição do nível pré-silábico 2 para o nível silábico. Uma porcentagem pequena dos alunos dominava concepções mais avançadas: 5% o nível silábico-alfabético e 10% o nível alfabético.



**Gráfico 1 – Distribuição percentual dos participantes por níveis de concepção da escrita**

O **Gráfico 2** mostra as porcentagens de acertos para cada *conceito sobre a escrita* avaliado, a partir das quais foi possível

observar que alguns grupos de conceitos eram mais familiares para os alunos do que outros.



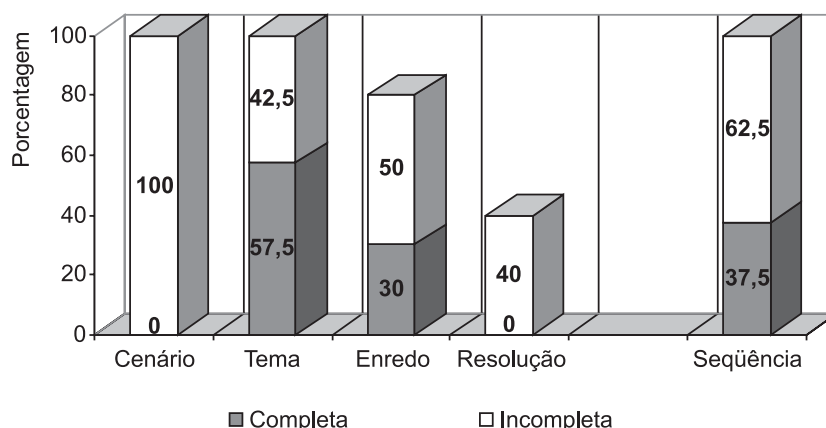
**Gráfico 2 - Média das porcentagens de acertos obtidos em cada conceito sobre a escrita avaliado**

Os alunos demonstraram maior familiaridade em relação aos conceitos que privilegiam o *manuseio do livro* (87,5%), a *orientação espacial da leitura* (81,7%) e as *características da escrita* (59%). Os dois últimos grupos de conceitos tiveram percentuais médios bem diferenciados dos anteriores, demonstrando menor familiaridade dos participantes: 5,0% para o grupo *relação entre palavra falada e palavra escrita*, e 6,3% para o grupo *conceitos de pontuação*.

O **Gráfico 3** apresenta as porcentagens de participantes que incluíram as categorias estru-

turais de história nas atividades de *produção oral*. Tais categorias estão expostas individualmente e da forma em que cada uma foi incluída na história produzida, ou seja, de forma completa ou incompleta. Para melhor interpretação do gráfico é importante ressaltar que, para as quatro primeiras categorias, o conceito completa/incompleta refere-se às características que compõem a análise de cada uma delas, enquanto que para a categoria seqüência, o conceito refere-se à omissão ou não das categorias anteriores e à ordem seqüencial de aparição das mesmas dentro da história.





**Gráfico 3 - Porcentagem de participantes que incluíram as categorias de forma completa e incompleta na produção oral de histórias originais**

Ao se verificar as pontuações obtidas na produção oral das histórias, foi possível constatar maior tendência entre os participantes de incluírem, de forma completa, as categorias *tema* e *enredo*, como mostra o gráfico acima.

A categoria *tema* foi incluída de forma completa por 57,5% dos alunos, e a categoria *enredo* por 30% do grupo. Nenhum participante incluiu as categorias *cenário* e *resolução* de forma completa.

Por outro lado, os dados também permitiram verificar que embora a categoria *cenário* não tenha apresentado pontuação completa, 100% dos participantes a incluíram em suas histórias de forma incompleta, ou seja, omitindo alguns itens que compõem a análise da categoria. Para a categoria *tema*, 42,5% dos participantes incluíram-na em suas histórias de forma incompleta, enquanto a categoria *enredo* foi incluída de forma incompleta por 50% dos participantes. A última categoria estrutural, *resolução*, apesar de não ter sido incluída de forma completa em nenhuma história, teve sua inclusão de forma incompleta por 40% dos participantes.

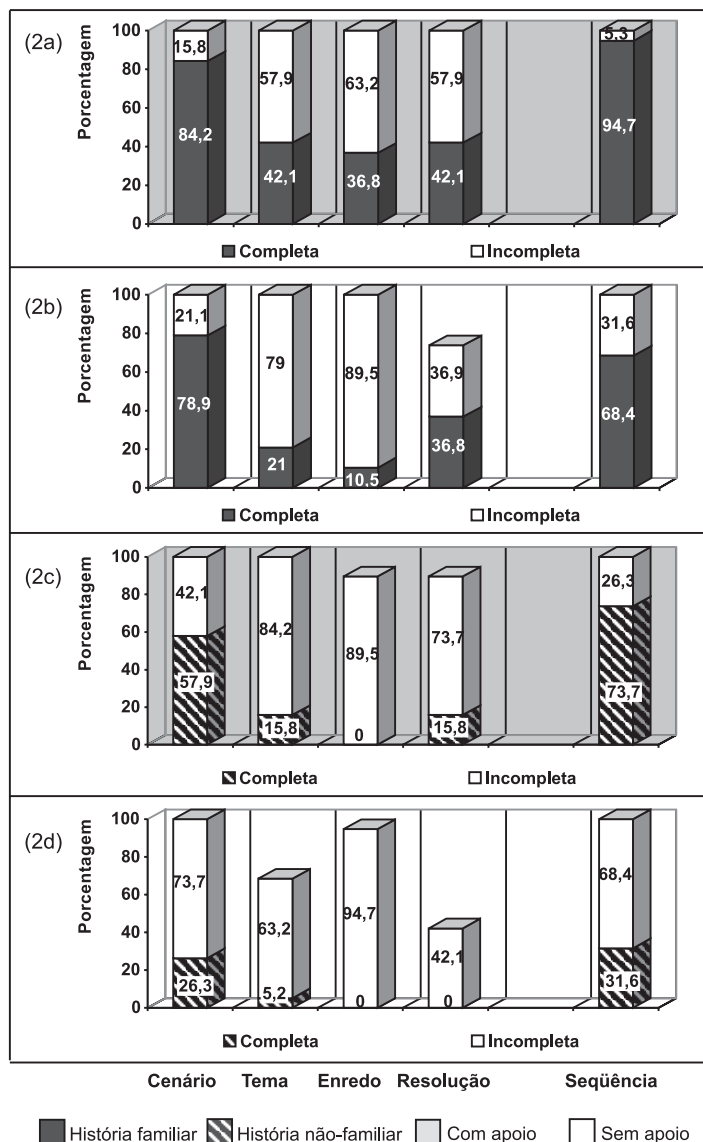
De um modo geral, o gráfico mostra que todos os participantes apresentaram estrutura de história contendo pelo menos duas categori-

as: *cenário* e *tema*, sejam elas completas ou incompletas.

Do ponto de vista seqüencial da estrutura, os dados mostraram que 37,5% dos participantes incluíram todas as categorias estruturais em suas histórias e na ordem correta, mesmo que estas estivessem incompletas. Os 62,5% restantes apresentaram seqüência estrutural com omissão de categorias, embora as que foram apresentadas estivessem na ordem correta.

A análise das pontuações obtidas com as quatro avaliações de *Recontar de Histórias* também permitiu visualizar a porcentagem de participantes que incluíram as categorias estruturais em seus recontares de forma completa e incompleta, como mostra a **Figura 1**.

A categoria *cenário* foi incluída por 84,2% dos participantes de forma completa e por 15,8% de forma incompleta, no *recontar de história familiar com apoio do livro* (2a); para o *recontar de história familiar sem apoio* (2b), 78,9% incluíram-na de forma completa e 21,1% de forma incompleta; para o *recontar de história não familiar com apoio* (2c), 57,9% de forma completa e 42,1% de forma incompleta; e para o *recontar de história não familiar sem apoio* (2d), 26,3% de forma completa e 73,7% de forma incompleta.



**Figura 1 - Porcentagem de participantes que incluíram as categorias de forma completa e incompleta nas quatro avaliações de recontar histórias**

A categoria *tema* foi incluída no *recontar de história familiar com apoio* (2a) por 42,1% dos participantes de forma completa, e por 57,9% de forma incompleta, e no *sem apoio* (2b) por 21% de forma completa, e por 79% de forma incompleta; no *recontar de história não familiar com apoio* (2c) por 15,8% de forma completa, e por 84,2% de forma incompleta, e no *sem apoio* (2d) por 5,2% de forma completa, e por 63,2% de forma incompleta.

Para a categoria *enredo* verifica-se que, para o *recontar familiar com apoio* (2a), 36,8% dos participantes incluíram-na em sua história de forma completa, e 63,2% de forma incompleta, e, no *sem apoio* (2b) 10,5% o fizeram de forma completa, e 89,5% de forma incompleta. No *recontar não familiar com apoio* (2c) e *sem apoio* (2d) não houve a inclusão da categoria de forma completa pelos participantes avaliados. Porém 89,5% destes

incluíram a categoria de forma incompleta no recontar com apoio, e 94,7%, no sem apoio.

Também pode ser observado que 42,1% dos participantes incluíram a categoria *resolução* no *recontar familiar com apoio* (2a) de forma completa, e 57,9% de forma incompleta, e no *recontar sem apoio* (2b), 36,8% de forma completa e 36,9% de forma incompleta; o *recontar não familiar com apoio* (2c) foi incluído por 15,8% de forma completa, e 73,7% de forma incompleta; e, no *recontar sem apoio* (2d), não houve inclusão completa pelos participantes, porém 42,1% incluíram a categoria de forma incompleta.

No geral, os gráficos mostram que todos os participantes apresentaram estrutura de história contendo todas as categorias no *recontar familiar com apoio*, sejam elas completas ou incompletas; apresentaram pelo menos três categorias (*cenário*, *tema* e *enredo*) no *recontar familiar sem apoio*; pelo menos duas (*cenário* e *tema*) no *recontar não familiar com apoio*; e pelo menos uma (*cenário*) no *recontar não familiar sem apoio*. Com isto é possível dizer, analisando-se as duas variáveis estudadas – *familiaridade* e *apoio*, que houve domínio maior de estrutura gramatical do *recontar familiar* sobre o *recontar não familiar* e do *recontar com apoio* sobre o *recontar sem apoio*.

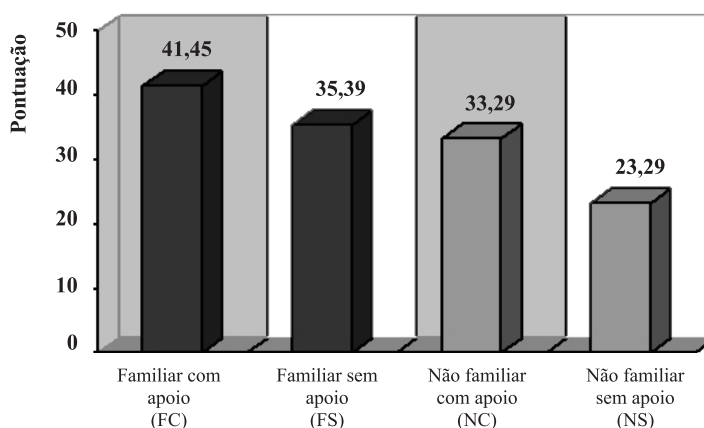
Do ponto de vista seqüencial da estrutura, os dados mostram que para o *recontar familiar com*

*apoio* (2a), embora todos os participantes tenham incluído as quatro categorias estruturais em suas histórias, sejam elas de forma completa ou incompleta, quando se espera que os resultados mostrem 100% para a categoria seqüência, 5,3% dos participantes não tiveram a seqüência estrutural considerada completa, pois apresentaram categorias fora da ordem correta. Portanto, apenas 94,7% apresentaram todas as categorias em suas histórias de forma completa ou incompleta e na ordem correta.

Para o *recontar familiar sem apoio* (2b), 68,4% dos participantes incluíram todas as categorias estruturais em suas histórias e na ordem correta, mesmo que estas estivessem incompletas. Porém 31,6% apresentaram seqüência estrutural com omissão e/ou com ordem incorreta de categorias.

No *recontar não familiar com apoio* (2c), 73,7% dos participantes incluíram todas as categorias estruturais em suas histórias e na ordem correta, mesmo que estas estivessem incompletas. Os 26,3% restantes apresentaram seqüência com omissão e/ou com ordem incorreta de categorias.

O mesmo ocorreu no *recontar sem apoio* (2d), ou seja, 31,6% incluíram todas as categorias estruturais na ordem correta, mesmo incompletas, e os 68,4% restantes apresentaram seqüência com omissão e/ou ordem incorreta de categorias.



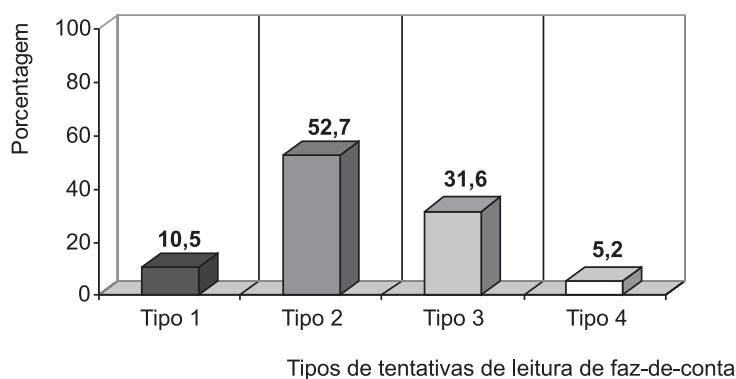
**Gráfico 4 - Média das pontuações totais das quatro avaliações de recontar histórias**

Partindo dos resultados da análise individual das categorias, na qual foi possível supor domínio de estrutura gramatical de um tipo de recontar sobre outro, foi aplicado o Teste de Comparações Múltiplas de Student-Newman-Keuls, com o intuito de verificar se havia ou não diferenças estatísticas entre as médias das pontuações obtidas em cada tarefa de recontar, comprovando, assim, diferença estatística significativa ( $P < 0,05$ ) entre suas estruturas gramaticais (cenário, tema, enredo, resolução e seqüência), como mostra o **Gráfico 4**.

As médias sugerem domínio de estrutura entre as variáveis estudadas: *familiaridade* – FC – 41,45 > NC – 33,29; FS – 35,39 > NS – 23,29; e *apoio* – FC – 41,45 > FS – 35,39; NC – 33,29 > NS – 23,29, ou melhor dizendo, os dados mostram que as crianças, ao fazerem suas

próprias interpretações das histórias, sugeriram escala crescente de dificuldade do recontar quanto à inclusão das categorias estruturais.

O **Gráfico 5** apresenta os resultados relativos aos tipos de tentativas de *Leitura de Faz-de-conta* observados no recontar de história familiar com apoio do livro. Foram utilizados pelas crianças quatro tipos de categorias evolutivas dos 11 propostos por Sulzby (1985): (Tipo 1) Atenção à gravura formando história com característica de linguagem oral: contar em forma de diálogo; (Tipo 2) Atenção à gravura formando história com característica de linguagem oral e escrita: ler e contar simultâneos; (Tipo 3) Atenção à gravura formando história com característica de linguagem escrita: similar à história original; e (Tipo 4) Atenção à escrita apresentando leitura das unidades da escrita.



**Gráfico 5 – Distribuição percentual dos participantes nos quatro tipos de tentativas de leitura de faz-de-conta apresentados por eles**

Observou-se que 10,5% dos alunos demonstraram leitura de faz-de-conta pautada na gravura e com características de linguagem oral, 52,7% apresentaram tanto características de linguagem oral como de linguagem escrita, e 31,6% apresentaram predomínio de linguagem escrita, similar ao do texto. Somente 5,2% ficaram sob controle da escrita e tentaram ler palavras de forma ainda não fluente e precisa (leitura silabada).

#### **Correlações obtidas com os resultados analisados**

O estudo também manteve o interesse em verificar se havia algum tipo de correlação en-

tre as aprendizagens relacionadas ao letramento emergente aqui avaliadas, ou seja, se o domínio de determinada habilidade poderia estar associado ao domínio de outra habilidade apresentada pelas crianças.

Para tanto, foi feito o cálculo de correlação não-paramétrico de Spearman, a partir das pontuações obtidas em todas as avaliações realizadas, cujos resultados encontram-se na **Tabela 1**, na página seguinte.

Os resultados indicaram que houve correlação, ou seja, tendência de que os alunos dominassem simultaneamente um conjunto de aprendizagens –

conhecimento sobre a concepção de escrita, os conceitos sobre a escrita, a estrutura de história no recontar e os tipos de tentativas de leitura de faz-de-conta. Entretanto, cabe ressaltar que os índices obtidos foram relativamente baixos, pois algumas

categorias de análise eram discretas, devendo-se, assim, olhar para os dados com cautela, tendo em vista que os cálculos de correlações contemplam variáveis não contínuas, passíveis de mensuração apenas nominal.

**Tabela 1 - Cálculo de correlação não-paramétrico de Spearman para todas as avaliações realizadas**

AVALIAÇÕES CORRELACIONADAS			r	p<0,05
<b>1.</b>				
<b>Concepção da escrita</b>	<b>X</b>	<b>Conceitos sobre escrita</b>	<b>0,53</b>	<b>0,016*</b>
Concepção da escrita	X	Estrutura de história na produção oral	0,13	0,591ns
<b>Concepção da escrita</b>	<b>X</b>	<b>Estrutura de história no recontar**</b>	<b>0,48</b>	<b>0,036*</b>
Concepção da escrita	X	Tipos de tentativas de leitura	0,25	0,300ns
<b>2.</b>				
Conceitos sobre escrita	X	Estrutura de história na produção oral	0,39	0,090ns
<b>Conceitos sobre escrita</b>	<b>X</b>	<b>Estrutura de história no recontar**</b>	<b>0,67</b>	<b>0,001*</b>
<b>Conceitos sobre escrita</b>	<b>X</b>	<b>Tipos de tentativas de leitura</b>	<b>0,64</b>	<b>0,002*</b>
<b>3.</b>				
Tipos de tentativas de leitura	X	Estrutura de história na produção oral	0,09	0,696ns
<b>Tipos de tentativas de leitura</b>	<b>X</b>	<b>Estrutura de história no recontar**</b>	<b>0,48</b>	<b>0,039*</b>
<b>4.</b>				
Estrutura de história na produção oral	X	Estrutura de história no recontar**	0,38	0,102ns

Nota:

(\*) há correlação;

(ns) não há correlação;

(\*\*) o cálculo do coeficiente de correlação para esta avaliação foi aplicado com base na média obtida pelo somatório das pontuações totais das quatro avaliações de recontar;

(r) coeficiente de correlação não-paramétrico de Spearman.

## DISCUSSÃO

Os resultados mostraram que mais da metade dos alunos encontravam-se no nível pré-silábico de concepção da escrita no início da coleta dos dados. Considerando que estas crianças já haviam passado pela experiência do fracasso escolar no sistema de ensino regular, sendo encaminhadas para classes especiais, entende-se que não houve uma evolução con-

ceitual. Talvez as experiências que estas crianças tiveram com a escrita não fosse aquela que de fato elas necessitassem para entender os princípios silábicos e alfabéticos.

A avaliação dos conceitos sobre a escrita revelou que nenhuma criança tinha conhecimento de todos os conceitos. A maior porcentagem de acertos ficou na faixa entre sete a nove conceitos (metade dos alunos avaliados). Ao se compararem estes dados com os de Clay

(1985), é possível sugerir que os alunos do presente estudo já deveriam ter conhecimento de todos os conceitos avaliados, visto que em seu estudo com crianças européias, a autora mostra que a aquisição destes conceitos se deu dos cinco aos sete anos de idade. Além disto, é possível dizer que esta avaliação também mostrou sensibilidade aos conhecimentos das crianças de faixa etária maior que a estudada por Clay, e que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Quanto à avaliação da inclusão das categorias estruturais na produção oral, os resultados mostraram que todas as crianças apresentaram estruturas de história contendo pelo menos duas categorias: *cenário* e *tema*. A quantidade de crianças que conseguiu produzir histórias com todas as categorias foi menor que a metade do que o seu número total. Comparando as crianças deste estudo com as pré-escolares avaliadas por Morrow (1986), percebe-se o quanto elas apresentaram estruturas de histórias imaturas para a sua faixa etária e escolaridade, sem desconsiderar outras possíveis variáveis intercorrentes, como classe social e experiências com textos, que podem também ter influenciado neste resultado, mas cuja análise a metodologia proposta aqui não privilegiou<sup>3</sup>.

Outro fator importante discutido na literatura quanto à interferência na complexidade da produção é o material utilizado para avaliá-la (SPINILLO, 2001). Mais uma vez tomando como análise o trabalho de Morrow (1986), crianças pré-escolares mostraram-se instigadas à narração de histórias com apoio dos motivadores de texto, também utilizados no presente estudo. Os seus resultados não garantem que o tipo de material utilizado possa ter sido o mais adequado para que as crianças com dificuldades de aprendizagem produzissem suas próprias histórias; entretanto, o inverso também não poderia ser garantido, diante do fato de que possa ter ocorrido a interferência dos outros fatores levantados no parágrafo anterior. De qualquer forma, fica a proposta do uso deste material como mais um instrumento para a avaliação destas crianças, juntamente com o protocolo de análise proposto.

Com relação ao recontar de histórias, a escolha em realizar avaliações das inclusões das categorias estruturais no recontar com e sem o apoio do livro proporcionou a oportunidade de analisar o efeito destas diferentes condições sobre o recontar dos alunos. O recontar com apoio do livro permitiu às crianças avaliadas um direcionamento no esquema de história, tanto na orientação causal quanto temporal, facilitando seu desempenho na tarefa. O recontar sem apoio do livro também proporcionou a obtenção de dados sobre o uso exclusivo do esquema de história, porque naquela situação o participante contava exclusivamente com ele para dirigir o armazenamento do texto na memória e também a sua recuperação no momento de recontá-la.

Além da análise da variável *apoio*, a familiaridade ou não com livro também foi outro aspecto considerado relevante. O uso deste como uma variação experimental partiu dos estudos de Sulzby (1985), que utilizou livros familiares para avaliar as crianças durante a leitura de *faz-de-conta*. A autora julga o livro familiar como um ponto importante na avaliação da leitura, pois a criança já consegue fazer suas próprias reinterpretações do conteúdo do texto sendo a história conhecida, mostrando em que nível de desenvolvimento encontra-se sua linguagem escrita. Por conseguinte, a análise do desempenho da inclusão seria facilitada, visto que o conhecimento do livro passou a ser uma variável importante.

De um modo geral, a análise dos dados obtidos nesta avaliação mostrou estruturas melhores do que as apresentadas na produção oral. Esta melhora foi decorrente do tipo de situação experimental proposta, ou seja, observou-se que quanto maior o número de variáveis analisáveis (familiaridade e apoio) presentes durante a avaliação, mais complexa se apresentava a estrutura narrada. Houve, portanto, o domínio do recontar familiar sobre o não familiar, e do recontar com apoio sobre o sem apoio, sugerindo uma proposta metodológica interessante na busca pela identificação da complexidade estrutural das histórias recontadas pelas crianças.

<sup>3</sup> Cf. Maranhão, 2004; Spinillo, 2001.

Para situar os resultados sobre as tentativas de leitura de faz-de-conta obtidos com as crianças deste estudo, é necessário discutir os dados obtidos por Sulzby (1985) com o método classificatório proposto por ela, e que também foi utilizado neste trabalho.

A autora desta pesquisa realizou seu estudo com crianças pré-escolares com média de cinco anos e oito meses de idade no início da coleta, e mostra que ao final do estudo (após sete meses de coleta), pouco mais de um terço delas apresentavam leitura de faz-de-conta com atenção à escrita, e não mais às gravuras como era no início.

Partindo do princípio de que é possível prestar atenção à escrita durante a leitura entre crianças pré-escolares, poderia se dizer que as crianças deste estudo estariam atrasadas na habilidade de leitura de faz-de-conta, considerando sua idade e escolaridade. É relevante comentar que o trabalho conduzido por Sulzby (1985) foi com crianças americanas, pré-escolares e de classe média, cujas experiências com a leitura de livros de histórias infantis são rotineiramente desenvolvidas nas escolas e famílias, diferente das experiências apresentadas pelas crianças do presente estudo, como o relatado pela professora em conversa informal com a pesquisadora.

Os resultados mostraram que das vinte crianças avaliadas, apenas uma manteve atenção à escrita (mas porque já estava começando a ler as primeiras palavras); o restante voltou sua atenção para as gravuras, sendo que a maioria apresentou uma mescla de linguagem oral (ex. *daí, então...*) e escrita (ex. *“O sol disse: só as pássaras botam ovos”*) para recontar as histórias lidas.

Estes dados mostram que a forma de análise, ou seja, o método classificatório utilizado por Sulzby (1985) pode ser interessante para revelar o grau de conscientização dos aspectos da

linguagem escrita pelas crianças com dificuldades de aprendizagem ao tentarem ler livros de histórias infantis e, assim, propor novos caminhos para se chegar a objetivos mais complexos, como a leitura e a escrita.

Cada vez mais, autores como Sulzby (1985), Sulzby e Teale (1986), Rego (1988), Maranhão (2004), e Monteiro (2005) vêm discutindo a importância do trabalho com livros de histórias e o quanto eles podem ajudar no trabalho de aquisição da leitura e escrita.

## CONCLUSÕES

Os dados obtidos com as avaliações propostas neste estudo identificaram que um conjunto de conhecimentos relevantes, previstos no período de letramento emergente, ainda não estava dominado pelas crianças. Estudos posteriores deveriam ser feitos visando a análise de condições que poderiam ser oferecidas a estes alunos, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente que se mostram relevantes para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, como a literatura mesma propõe.

Verifica-se, atualmente, a tendência na área de educação especial ao incentivo de pesquisas que mostrem interesse pela proposição de programas de desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças com dificuldades de aprendizagem (VAN KLEECK, 1990; KOPPENHAVER et al., 1991; KATIMS, 1994; SAINT-LAURENT, GIASSON & COUTURE, 1998; SANTOS, 2001; MARANHÃO, 2004). O material utilizado neste estudo mostrou-se significativo para a análise de dados importantes destas crianças, e pode ser um ponto de partida para novas pesquisas na busca pelo desenvolvimento de programas que possam auxiliar no processo de alfabetização<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Cf. Maranhão, 2004.

## REFERÊNCIAS

- BONETI, R.V. de F. A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 41-55, set./dez. 1999.
- BRANDÃO, A.C.P.; SPINILLO, A.G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 253-272, 1998.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 1, p. 51-62, jan./jun. 2001.
- CARVALHO, A.M.P. Avaliação da produção de histórias de alunos de classes especiais para deficientes mentais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 7-16, 1996.
- CLAY, M.M. **The Early Detection of Reading Difficulties**. 3. ed. Auckland: Heinemann Educational Books, 1985.
- DE ROSE, T.M.S. **Compreensão de leitura: ensino e conhecimento**. 1995. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- DE ROSE, T.M.S. et al. Adaptação e avaliação do levantamento diagnóstico de leitura e escrita de Clay. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 28., 1998, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: SBP, 1998. p. 161-162.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- GLENN, C.G. The role of episodic structure and of story length in children's recall of simple stories. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, v. 17, p. 229-247, 1978.
- KATIMS, D.S. Emergence of literacy in preschool children with disabilities. **Learning Disabilities Quarterly**, Overland Park, v. 17, p. 58-69, Winter 1994.
- KOPPENHAVER, D. et al. The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. **American Journal of Speech Language Pathology**, Rockville, v. 1, p. 38-44, Sept.1991.
- MANDLER, J.M.; JOHNSON, N.S. Remembrance of things parsed: story structure and recall. **Cognitive Psychology**, v. 9, n. 1, p. 111-151, 1977.
- MARANHE, E.A. **Ensinando categorias estruturais de história a crianças com dificuldades de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. 138f.
- \_\_\_\_\_. **Produção oral de histórias, leitura de faz-de-conta e concepção da escrita de crianças inseridas em classes especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001. 141f.
- MARANHE, E.A.; DE ROSE, T.M.S. Conhecimento da estrutura de histórias apresentado por crianças com dificuldades de aprendizagem. In: JORNADA DE FONOAUDIOLOGIA, 6., 2000, Marília. **Anais...** Marília: UNESP-FFC, 2000. p. 49.
- MARQUES, M.L. Quando as crianças permanecem pré-silábicas: uma busca de explicações. In: PRADO, E.C.; AZEVEDO, M.A.; MARQUES, M.L. (Orgs). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 11-28.
- MONTEIRO, M. de F. A leitura de literatura infantil na alfabetização: o que falam/fazem os professores sobre essa prática? **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 23, p. 237-244, jan./jun., 2005.
- MORROW, L.M. Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. **Journal of Reading Behavior**, v. 18, n. 2, p. 135-152, 1986.
- MORROW, L.M. Retelling stories: a strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure and oral language complexity. **The Elementary School Journal**, v. 85, n. 5, p. 647-661, 1985.
- SILVA, O.S.F. Ler e escrever nos labirintos hipertextuais. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 23, p. 51-62, jan./jun., 2005.



REGO, L.M.L.B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 66, n. 152, p. 5-27, jan./abr. 1985.

REGO, L.M.L.B. **Literatura infantil**: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J.; COUTURE, C. Emergent literacy and intellectual disabilities. **Journal of Early Intervention**, v. 21, n. 3, p. 267-281, 1998.

SANTOS, J.A. **Criança e literatura**: desenvolvimento da compreensão e do gosto pela leitura. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001. 210f.

SPINILLO, A.G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A.G.; LEITÃO, S. **Desenvolvimento da linguagem**: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001. p. 73-116.

SPINILLO, A.G.; SIMÕES, P.U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 537-546, 2003.

SPINILLO, A.G.; PINTO, G. Children's narratives under different conditions: a comparative study. **British Journal of Developmental Psychology**, Leicester, v. 12, p. 177-193, 1994.

SULZBY, E. Children's emergent reading of favorites storybooks: a developmental study. **Reading Research Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 458-481, Summer 1985.

SULZBY, E.; TEALE, W.H. Emergent literacy. In: BARR, R. (Org.) **Handbook of Reading Research**. New York: Longman, 1991. v. 2. p. 727-757.

TEALE, W.H.; SULZBY, E. Emergent literacy as a perspective for looking at how children become writes and readers. In: TEALE, W.H.; SULZBY, E (Orgs.). **Emergent Literacy**: writing and reading. Norwood: Ablex, 1986. p. 7-25.

VAN KLEECK, A. Emergent literacy: learning about print before learning to read. **Topics in Language Disorders**, v. 10, n. 2, p. 25-45, March 1990.

ZANOTTO, M.A. do C. **A leitura de livros de histórias infantis e o recontar histórias**: estudo do desempenho de crianças pré-escolares. 1996. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

*Recebido em 30.09.06  
Aprovado em 03.11.06*

**APÊNDICE**  
**PROTOCOLO DE CONCEITOS SOBRE ESCRITA**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_ D.N.: \_\_\_\_\_ Score: \_\_\_\_\_

No.	CONCEITOS	PERGUNTAS SOBRE OS CONCEITOS	ACERTOS
1	Localização da frente do livro	Mostre-me a frente deste livro.	
2	Conceito de início e término do texto escrito	Mostre a primeira parte da história. Mostre a última parte da história.	
3	Localização de texto para leitura (diferenciação entre escrita e desenho)	Onde eu leio? É aqui ( <i>aponta para a figura da contracapa</i> ) ou é aqui ( <i>aponta para a escrita da contracapa</i> )?	
4	Discriminação e localização de letras maiúsculas e minúsculas	Encontre algumas letras como estas.	
5	Discriminação e localização de uma e duas letras	Mostre-me uma letra. Agora duas letras.	
6	Discriminação e localização de uma e duas palavras	Mostre-me uma palavra. Agora duas palavras.	
7	Conceito de letra maiúscula	Mostre-me uma letra maiúscula.	
8	Noção de início de leitura à esquerda	Onde começa a leitura da história?	
9	Noção de direção de leitura da direita para a esquerda	Para que lado eu vou fazendo a leitura?	
10	Noção de direção de leitura ao término da linha	Para onde eu vou depois que terminar esta frase?	
11	Emparelhamento de leitura-palavras	Aponte para a palavra enquanto eu a leio.	
12	Significado do ponto de interrogação	Para que é isto?	
13	Significado do ponto final	Para que é isto?	
14	Significado da vírgula	Para que é isto?	
15	Significado do travessão	Para que é isto?	
<b>No. TOTAL DE ACERTOS</b>			
<b>% DE ACERTOS</b>			

## PROTOCOLO DE PRODUÇÃO ORAL

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 D.N.: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

	Escore* <sup>*</sup>
<b>1. Cenário</b>	
A. A história começa com um enunciado de começo	_____
B. Um ou mais personagens centrais aparecem e assumem um papel principal durante toda a história	_____
C. O tempo da história é mencionado	_____
D. A localização da história é mencionada	_____
	<b>Total</b> _____
<b>Total Ajustado</b>	_____
<b>2. Tema</b>	
A. Um começo introduzindo o problema ocorre a fim de causar uma reação no personagem principal	_____
B. Um evento, ou uma série de eventos, ocorre a fim de conduzir o personagem principal em direção à resolução do problema ou para alcançar o objetivo da história	_____
	<b>Total</b> _____
<b>Total Ajustado</b>	_____
<b>3. Enredo</b>	
A. Um evento, ou uma série de eventos, são mencionados, relacionando-se ao personagem principal	_____
B. Um evento, ou uma série de eventos, ocorre a fim de conduzir o personagem principal em direção à resolução do problema ou para alcançar o objetivo da história	_____
	<b>Total</b> _____
<b>Total Ajustado</b>	_____
<b>4. Resolução</b>	
A. O personagem principal resolve o problema ou alcança o objetivo	_____
B. A história é encerrada com um enunciado final	_____
C. O final apresenta conseqüências a longo prazo	_____
	<b>Total</b> _____
<b>Total Ajustado</b>	_____
<b>5. Seqüência</b>	
A. As categorias da estrutura de história estão presentes na ordem correta de seqüência (cenário, tema, enredo, resolução)	_____
	<b>Total</b> _____
<b>Total Ajustado</b>	_____
<b>6. Total da História contada</b>	<b>Escore Total</b> _____

\* TA = T/Ni x 10, sendo que T =  $\sum pi$ , p: pontos e i: itens (0 = pi = 1); pi = 0 (ausência do item); pi = 1/2 (item incompleto); pi = 1 (item completo).

## PROTOCOLO DE RECONTAR DE HISTÓRIAS

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

D.N.: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

	Escores*
<b>1. Cenário</b>	
A. Um ou mais personagens centrais aparecem e assumem um papel principal durante toda a história	_____
	Total _____
Total Ajustado	_____
<b>2. Tema</b>	
A. Um começo introduzindo o evento ocorre a fim de causar uma reação no personagem principal	_____
B. Um evento, ou uma série de eventos, ocorre a fim de conduzir o personagem principal em direção à resolução do problema ou para alcançar o objetivo da história	_____
	Total _____
Total Ajustado	_____
<b>3. Enredo</b>	
A. Um evento ou uma série de eventos são mencionados, relacionando-se ao personagem principal	_____
B. Um evento, ou uma série de eventos, ocorre a fim de conduzir o personagem principal em direção à resolução do problema ou para alcançar o objetivo da história	_____
	Total _____
Total Ajustado	_____
<b>4. Resolução</b>	
A. O personagem principal resolve o problema ou alcança o objetivo	_____
	Total _____
Total Ajustado	_____
<b>5. Sequência</b>	
A. As categorias da estrutura de história estão presentes na ordem correta de sequência (cenário, tema, enredo, resolução)	_____
	Total _____
Total Ajustado	_____
<b>6. Total da História contada</b>	<b>Score Total</b> _____

\* TA =  $T/Ni \times 10$ , sendo que T =  $\sum pi$ , p: pontos e i: itens ( $0 = pi = 1$ );  $pi = 0$  (ausência do item);  $pi = 1/2$  (item incompleto);  $pi = 1$  (item completo).

# CRIANÇAS AUTISTAS DE ALTO FUNCIONAMENTO E SÍNDROME DE ASPERGER: estratégias para trabalhar as habilidades narrativo-discursivas e a produção verbal

Simone Aparecida Lopes-Herrera \*

Maria Amélia Almeida \*\*

## RESUMO

O autismo de alto funcionamento (AAF) e a síndrome de Asperger (SA) são transtornos globais do desenvolvimento que, entre outros sintomas, apresentam alterações nas habilidades comunicativas. O objetivo deste trabalho foi realizar um levantamento das estratégias que favorecessem o uso de habilidades narrativo-discursivas (HND) e uma maior produção verbal em indivíduos com AAF e SA. Participaram deste estudo três indivíduos do sexo masculino, com 7 anos de idade, sendo um com diagnóstico de SA e dois com diagnóstico de AAF. O material para análise dos dados foi constituído das gravações em vídeo de sessões de interação, com duração de 30 minutos, de cada um dos participantes com a pesquisadora. Foram avaliadas 5 sessões de cada participante, totalizando 450 minutos de gravação. Os resultados demonstraram que há uma reciprocidade comunicativa entre adulto e participantes, sendo os perfis comunicativos destes semelhantes em termos de medidas de produção verbal, como extensão média dos enunciados (EME) e complexidade de fala (CF). Os resultados também mostraram que as estratégias propostas alcançaram, com os três participantes, o objetivo de promover um aumento no uso de habilidades narrativo-discursivas e nas medidas de produção verbal, como a EME e a CF.

**Palavras-chave:** Autismo – Autismo de alto funcionamento – Educação especial – Síndrome de Asperger – Habilidades comunicativas verbais

---

\* Fonoaudióloga. Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru – Universidade de São Paulo (USP). Endereço para correspondência: Alameda Dr. Octávio Pinheiro Brisolla, 9-75 – A/C Departamento de Fonoaudiologia (FOB-USP) – 17012-101 Bauru/SP. E-mail: lopesimone@usp.br

\*\* Educadora. Pós-Doutora na Área de Educação Especial. Docente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Endereço para correspondência: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEE). Rodovia Washington Luis, KM 235, Caixa Postal 676 – 13565-905 São Carlos/SP. E-mail: ameliama@terra.com.br

## ABSTRACT

### STRATEGIES TO WORK WITH NARRATIVE-DISCURSIVE ABILITIES AND VERBAL PRODUCTION IN CHILDREN WITH HIGH-FUNCTIONING AUTISM AND ASPERGER SYNDROME

High-functioning autism and Asperger syndrome are pervasive developmental disorders, that among other symptoms, present alteration in communicative abilities. This paper's objective was to realize a survey of strategies that could support the use of a higher number of narrative discursive communicative abilities and, consequently, a major mean length utterance, talk complexity or major use of other verbal communicative abilities expressed by individuals with high-functioning autism and Asperger syndrome. Three 7 years old males were participants in this survey, one diagnosed as having Asperger syndrome and the other 2 diagnosed as high-functioning autism. The data was collected during individuals interactive sessions with the researcher. Five sessions tapes of each participant were evaluated, with a total of 450 minutes of records. The results of the study demonstrated that there is a communicative reciprocity between the adult and the participants and that their communicative profile are similar, since the values of the mean length utterance (MLU) and talk complexity (TC) demonstrated by the adults were higher, but it was possible to note that the variation continues the same. The participant's use of narrative discursive abilities were also increased.

**Keywords:** Autism – High functioning autism – Special education – Asperger syndrome – Communicative abilities

## Introdução

A comunicação de indivíduos com autismo sempre foi foco de atenção dos estudos na área da fonoaudiologia e educação especial, visto serem a interação social e a comunicação duas áreas básicas em que se concentram as dificuldades dos autistas. A educação de indivíduos autistas envolve várias indagações sobre quais seriam as habilidades que eles utilizam para se fazer entender, de que forma eles se comunicam, se esta comunicação é efetiva e como ela se diferencia da maneira das outras pessoas se comunicarem. É este o “olhar” que influencia as ações direcionadas a esta população, sejam elas ações terapêuticas ou educacionais.

Estas indagações são comuns em profissionais que trabalham com crianças autistas, que muitas vezes não falam e acabam por usar formas alternativas de comunicação, ou utilizam a comunicação não-verbal em detrimento de

meios verbais. Porém, estas mesmas indagações muitas vezes são abandonadas quando há o aparecimento de fala, justamente porque o meio verbal de comunicação é o mais aceito socialmente. O que se observa em casos de autismo de alto funcionamento ou de crianças com síndrome de Asperger, que apresentam fala, é que esta por si só constitui o grande resultado de um ou mais programas educacionais e terapêuticos a que a criança tenha sido submetida, e o “olhar” do profissional fica muitas vezes restrito a isto, sem considerar se a reprodução verbal apresentada está garantindo a eficácia comunicativa.

Para a Fonoaudiologia, ciência que estuda a linguagem e a comunicação humana, dados que esclareçam estas questões são úteis, devido à possível utilização terapêutica de elementos facilitadores do processo de comunicação. Para um educador, tais dados proporcionam uma visão mais ampla e compreensiva da comunica-

ção de seus alunos, e seriam um passo à frente na facilitação do processo comunicativo e educacional do educando de forma global.

## Transtornos globais do desenvolvimento

A categoria *transtornos globais do desenvolvimento (TGD)* é referente aos transtornos que se caracterizam por prejuízos severos e invasivos em diversas áreas do desenvolvimento, como: (a) habilidades de interação social recíproca, (b) habilidades de comunicação, e (c) presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipados. Os prejuízos qualitativos que definem estas condições representam um desvio em relação ao nível de desenvolvimento/idade do indivíduo, o que afeta sua adaptação social e educacional. Em geral, as alterações se manifestam nos primeiros anos de vida e podem aparecer associadas a vários quadros (neurológicos ou sindrômicos), variando em grau e intensidade de manifestações. Entram nesta categoria os transtornos autistas, de Asperger, de Rett e os transtornos desintegrativos da infância. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1995, 2002).

O DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria) é uma publicação mundialmente adotada no diagnóstico clínico, principalmente no que se refere aos transtornos mentais. Em 2002, foi editado o DSM-IV TR e a terminologia adotada foi a de *transtornos globais do desenvolvimento (TGD)*.

Não há categoria específica para o autismo de alto funcionamento, sendo que os estudos que optam por classificá-lo como entidade nosológica diferenciada do autismo, ou como parte de um espectro autístico, consideram o diagnóstico de autismo de alto funcionamento para aqueles indivíduos que possuam diagnóstico de autismo antes dos trinta meses de idade, tenham desenvolvido habilidades de interação social e de comunicação e que, na época da avaliação/diagnóstico atual, não tenham se encaixado nos critérios propostos pelo DSM-IV

ou DSM-IV TR para nenhum outro transtorno global do desenvolvimento, nem qualquer outro quadro psiquiátrico (GHAZIUDDIN; LEININGER; TSAI, 1995).

Desde 1990, o autismo vem sendo considerado uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio do desenvolvimento, sendo caracterizado sucintamente por déficits de interação social, visualizado pela incapacidade em relacionar-se com o outro, usualmente combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento (GILLBERG, 1990; SCHWARTZMAN, 2003).

Baltimore e Kanner (1944), no estudo original que descreveu o autismo, observaram a existência de algumas características específicas da linguagem de crianças autistas, como a inversão pronominal (uso da primeira pessoa do singular pela terceira), a ecolalia (repetição de palavras ou expressões ouvidas anteriormente), a rigidez de significados (a dificuldade em associar diversos significados a um único significante). Mas o que mais chamou a atenção destes autores foi o fato de que as alterações mais significativas se relacionavam às funções comunicativas da linguagem (até por ser a comunicação um conceito de referência social e ser a socialização uma das maiores dificuldades do autista).

Conforme se observa pelo relato do estudo que originalmente descreveu o autismo e pelo conceito que atualmente o define, a linguagem é um dos pontos no qual se focam as alterações mais evidentes do autismo. Quer seja pela ausência de fala ou a presença de fala sem função comunicacional, quer seja pelo desenvolvimento atípico de linguagem que estas crianças apresentam, a linguagem é fundamental na caracterização do quadro.

## Autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger

O diagnóstico do autismo e da síndrome de Asperger é basicamente clínico, isto é, realizado por meio de observações que caracterizam o quadro, observações comportamentais e aná-

lise do histórico do indivíduo, e não por intermédio de exames laboratoriais – exceção feita quando o autismo aparece associado a outra condição (SCHWARTZMAN, 1995, 2003).

Compete aqui explicitar que os diagnósticos são geralmente realizados por equipes multidisciplinares, e o que tem norteado estes diagnósticos são as listas de sintomas propostas pelos manuais específicos já citados, como o DSM-IV, o DSM-IV TR e o CID-10 (Classificação Internacional das Doenças). Como a tríade diagnóstica dos transtornos globais do desenvolvimento se refere aos déficits de comportamento, interação social e linguagem, a comunicação é um dos aspectos em que se baseiam as observações clínicas necessárias ao diagnóstico e possíveis intervenções.

Muitas são as discussões na literatura a respeito do autismo, do autismo de alto funcionamento e da síndrome de Asperger: discute-se o fato do autismo ser uma patologia que abarcaria desde as mais leves manifestações (estando aí o autismo de alto funcionamento e a síndrome de Asperger) até manifestações mais severas; aborda-se a questão de o autismo ser uma patologia diferenciada, classificando o autismo de alto funcionamento e a síndrome de Asperger como a mesma patologia; e ainda a hipótese de tratar-se de patologias diversas com sintomatologias comuns, mas com pontos diagnósticos diferenciais.

Wing (1981, 1992) sugeriu a hipótese de ser o autismo parte de um *continuum ou spectrum* de desordens que teria, como problema central, prejuízo intrínseco no desenvolvimento da interação social recíproca e na linguagem, sendo que tais características variariam na tipologia e na severidade com que se manifestariam.

Perissinoto (2004) citou que a expressão *spectro* autístico, já consagrada na prática clínica, reuniria os quadros de autismo leve, de alto e baixo funcionamento, os traços autísticos, o autismo clássico e a síndrome de Asperger, assumindo a função de diagnóstico iniciada sem que o clínico perca de vista a gravidade de cada uma das manifestações atípicas e a busca por diagnósticos precisos e norteadores de condutas terapêuticas.

Estudos mais recentes (VOLKMAR; COOK; POMEROY, 1999) sugeriram que o autismo de alto funcionamento poderia ser diferenciado da síndrome de Asperger com base em seu histórico de desenvolvimento, histórico familiar e comorbidades.

Howlin (2003), em pesquisa na qual fez um levantamento dos estudos que comparavam o autismo de alto funcionamento e a síndrome de Asperger em 15 anos de literatura (entre 1985 e 2000), em grandes bases de dados (MEDLINE e Psych-INFO), encontrou um total de 26 artigos, sendo que os resultados destes artigos indicavam que os autistas de alto funcionamento apresentariam maiores déficits nas habilidades sociais e de linguagem, e mais interesses bizarros, estereotípias e alterações no desenvolvimento inicial de linguagem. Em contrapartida, os indivíduos com síndrome de Asperger apresentariam maior número de desordens de pensamento, alterações motoras e associação de patologias psiquiátricas, apresentando também melhor desempenho em testes verbais (de memória verbal e de habilidades verbais), sendo que não manifestariam problemas no desenvolvimento inicial da linguagem.

## Habilidades comunicativas verbais

A comunicação seria um conceito observável, amplo e de referência social. Poderia ser realizada por meio de códigos lingüísticos (fala, escrita, linguagem gestual) e não-lingüísticos (expressões fisionômicas, sorrisos, olhares, toques e “silêncios”) e envolve, no mínimo, duas pessoas, classificadas como emissor-receptor ou como interlocutores, que trocariam entre si uma mensagem qualquer (SYDER, 1987).

A fala, que garantiria uma das formas de comunicação mais aceitas socialmente (comunicação verbal ou linguagem verbal), também seria um conceito observável e referir-se-ia à exteriorização do pensamento por meio do uso de símbolos verbais comuns entre as pessoas que estabelecem o processo de comunicação. A fala constituir-se-ia, desta forma, como a manifestação verbal da linguagem (LAHEY, 1988).



O processo de linguagem envolveria a apresentação e a organização das experiências mentais que, quando codificadas por meio de representantes verbais, orais ou gráficos, constituiriam a forma mais sofisticada de comunicação entre seres humanos (PERISSINOTO, 2003).

Lahey (1988) definiu, como componentes da linguagem verbal, três fatores - o conteúdo, a forma e o uso. O **conteúdo**, segundo o autor, refere-se ao conhecimento, às experiências, e relações significativas e pessoais estabelecidas e transmitidas por palavras ou frases (está relacionado à parte *semântica* da linguagem). O componente **forma** abrange os aspectos que constituiriam a estrutura, como a organização dos sons de uma língua (*fonologia*) e suas regras (*sintaxe*). Finalmente, o componente **uso** refere-se aos aspectos funcionais da comunicação, isto é, à intenção do falante, o “para quê” seriam utilizadas as expressões lingüísticas. O uso incorporaria todos os aspectos da linguagem, conforme ocorressem no contexto. Ele incluiria o propósito do falante, quer este fosse direcionado aos outros (informar, solicitar ou regular o comportamento) ou a si mesmo (raciocinar, auto-regular). O uso também incluiria o modo como a linguagem seria adaptada para amoldar as diferentes situações. Aspectos do uso da linguagem são denominados *pragmática*.

Estes três aspectos, para Lahey (1988), não poderiam ser dissociados, já que se inter-relacionariam de forma intrínseca e interdependente. A alteração em um deles com certeza afetaria os outros componentes, mas um destes poderia estar mais alterado que os demais. Ao fazer a inter-relação conteúdo/forma da linguagem verbal, tendo como objetivo determinada função (uso), o interlocutor lançaria mão do que Lahey (1988) definiu como habilidades comunicativas verbais.

Na realidade, desde a descrição inicial do autismo, há um substancial número de pesquisas que identificam características particulares dos autistas e de outras desordens do espectro autístico em relação a desordens de linguagem pré-lingüística, não-verbal e verbal. Passadas mais de três décadas de pesquisas sobre a competência comunicativa destes indivíduos, pode-

se ressaltar duas grandes linhas investigativas. Primeiramente, a ênfase das pesquisas em analisar as funções comunicativas ou pragmáticas em detrimento de pesquisas que envolvam os aspectos estruturais, como o desenvolvimento gramatical e morfológico. Segundo, a ênfase em desenvolver formas de avaliar estes déficits e não necessariamente em desenvolvê-los (ZIATAS; DURKIN; PRATT, 2003).

Em parte, isto se deveria ao fato de que as observações de indivíduos autistas demonstrariam claramente que a eficiência comunicativa não depende apenas da competência nas áreas de morfologia, sintaxe e semântica, mas também incluiria habilidades sociais como iniciar um discurso, responder a diversos interlocutores, lidar com tópicos de conversação variáveis, considerar pressuposições de ouvintes diferentes, bem como emitir e replicar as sutis pistas para trocar turnos dialógicos (BISHOP; MOGFORD, 2002).

Indivíduos com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger exibiriam falhas em componentes da esfera pragmática da comunicação, por mais que falassem fluentemente – falhariam em reconhecer conotações para as palavras ou em usar verbos que traduzissem estados mentais na fala espontânea (FRITH, 1991; TAGER-FLUSBERG, 1992).

Klin (2000) defendeu a idéia de que os indivíduos com boas habilidades verbais, como os com síndrome de Asperger, quando submetidos a situações de testes apresentados de forma verbal e que exigissem respostas verbais (como os testes utilizados pela teoria da mente, por exemplo), utilizariam suas habilidades verbais com eficiência e demonstrariam um nível de desempenho satisfatório; porém, quando estas mesmas habilidades fossem exigidas em situações da vida real, eles apresentariam dificuldade de generalização. Isto ocorreria porque, em situações naturais, dificilmente seria apresentado ao indivíduo um problema de forma tão diretiva – normalmente as situações de interação social promoveriam a necessidade de resolução de problemas sem que estes fossem colocados tão claramente. Desta forma, situações naturais exigiriam

a análise de diversos elementos sociais do contexto e incluiriam a necessidade de uma decisão por parte do indivíduo.

### **Programas de intervenção em casos de autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger**

Klin (2003) acredita que qualquer intervenção em indivíduos com síndrome de Asperger deve ter como prioridade o fornecimento de situações naturais. O trabalho com a comunicação deveria abranger a comunicação não-verbal (expressões faciais, uso de gestos), a linguagem não literal (uso de metáforas, ironias, absurdos, humor), traços suprasegmentais da fala (padrões de inflexão e modulação vocal), pragmática (troca de turnos, sensibilidade sobre as reações do interlocutor) e, finalmente, conteúdo e contingência da conversação. Atenção especial deve ser dada quanto à perseveração nos mesmos tópicos de conversação, nas habilidades metalingüísticas e na reciprocidade comunicativa na conversação. Os interesses específicos que muitos autistas apresentam em um único assunto ou tópico de conversação deveriam ser utilizados na criação de situações sociais em que fosse adequado usá-los.

Rhea (2003) fez um estudo revisando programas de intervenção aplicados em crianças e jovens com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger desde a idade pré-escolar até a adolescência. Crianças entre 3 e 5 anos (idade pré-escolar) com desenvolvimento normal, desenvolveriam nesta fase uma gama de habilidades de interação social em decorrência dos estímulos a ela fornecidos em contextos de interação lúdicos. Por estas razões, programas de desenvolvimento social e de comunicação no período pré-escolar utilizariam tipicamente as brincadeiras como contexto primário, sempre conduzidas por um adulto.

Durante a idade escolar, a criança começaria a usar a linguagem para adquirir novas informações sobre o ambiente que a cerca e sobre fatos ou eventos com os quais ela, necessariamente, não teve contato direto ou ex-

periência. Esta seria a época em que crianças com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger se sentiriam mais isoladas e, por isso, os programas de intervenção nesta fase deveriam abranger diversos locais de uso natural das habilidades comunicativas verbais, utilizando estratégias com mediação feita por adultos ou pares. Nestes tipos de procedimento, seriam utilizadas instruções diretas com reforços naturais e estratégias com tempo de espera – utilizadas de forma combinada ou isolada. Uma estratégia eficiente nesta fase seria o uso de histórias, utilizadas para abordar e/ou reduzir comportamentos que atrapalhassem a interação social e para desenvolver habilidades narrativas. Poderiam ser propostas situações-problema e, logo após, o adulto forneceria uma resposta aceitável ou esperaria que a criança o fizesse; em seguida, havendo a mediação do adulto, esta resposta seria avaliada em sua adequação. Este tipo de estratégia poderia ser usado como forma de reduzir a ansiedade de crianças com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger em situações que ocorreriam em sala de aula ou em outros contextos comunicativos (NORRIS; DATILLO, 1999).

Na adolescência, os jovens se engajariam na interação social simplesmente para conversar, isto é, utilizariam a linguagem como um canal para interação e aceitação social. Como esta seria a dificuldade específica da síndrome de Asperger, adolescentes com estas patologias tenderiam a se sentir isolados deste processo, o que geraria sentimentos de impotência e frustração (KLIN, 2003).

Estas limitações não afetariam somente a capacidade de fazer amigos, mas também limitariam oportunidades nas quais as habilidades específicas dos adolescentes com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger pudessem ser utilizadas funcionalmente. Sendo assim, para estes adolescentes, a intervenção direcionar-se-ia ao desenvolvimento de estratégias em que eles se engajassem e estendessem suas conversações com os outros, utilizando habilidades comunicativas verbais como a solicitação de informação e as habilidades narrativas.

Portanto, as intervenções com crianças e jovens com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger devem abordar as habilidades comunicativas; como estas implicam em habilidades sociais, devem ser o foco inicial de um programa de intervenção individualizado. Porém, para trabalhar as habilidades comunicativas verbais de forma adequada, haveria necessidade de se fazer, inicialmente, um levantamento de quais habilidades o indivíduo utilizaria, de que forma e com que frequência (RHEA, 2003).

### **Habilidades narrativo-discursivas no autismo de alto funcionamento e na síndrome de Asperger**

É por meio da narrativa que as pessoas podem definir a si mesmas e aos outros, definir papéis diferentes a interlocutores/personagens e atribuir-lhes emoções, sentimentos e idéias. Reviver experiências por meio da representação narrativa seria uma importante atividade sociocultural que possibilitaria a organização de experiência e eventos muitas vezes desconexos e a conseqüente reflexão sobre eles. Narrar seria reconfigurar os acontecimentos e integrá-los nas histórias de dinâmica pessoal e cultural de cada indivíduo, quanto ao passado, ao presente e ao futuro. Considerando estas funções, é importante deixar claro que a dificuldade em formular narrativas limitaria uma rica forma de interação e afetaria a questão sócio-emocional e a competência comunicativa (LOSH; CAPPS, 2003).

No nível pragmático, a competência narrativa requer o aprendizado das convenções para introduzir a narrativa, suprir elementos contextuais necessários e fornecer informações referenciais, além de monitorar a compreensão do ouvinte e manter o envolvimento, tendo a perspectiva de não descaracterizar os eventos narrados (DENNIS; LAZENBY; LOCKYER, 2001; NORBURY; BISHOP, 2003; TAGER-FLUSBERG, 1995).

A habilidade de narrar eventos advém da capacidade causal e explanatória e também da

aquisição das estruturas sintáticas e morfológicas para realizar estas marcações temporais e causais, assim como da capacidade de atribuir emoções, pensamentos, ações e intenções, e interpretá-las de acordo com as expectativas normativas. Portanto, as habilidades narrativas envolveriam aspectos sócio-emocionais, cognitivos e lingüísticos e, por isso, a análise da narrativa representaria um meio rico de investigação das desordens do espectro autístico, uma vez que estes indivíduos tenderiam a demonstrar as habilidades narrativas menos frequentemente na interação conversacional do que outras crianças, produziriam narrativas mais pobres, com menos complexidade e coerência (ZIATAS; DURKIN; PRATT, 2003).

Losh e Capps (2003) realizaram estudo no qual examinaram as habilidades narrativas de crianças com autismo de alto funcionamento ou síndrome de Asperger (28 crianças no total), e de crianças com desenvolvimento normal de linguagem (22 crianças). A avaliação ocorreu em dois contextos discursivos diferentes: narrativas em livros de histórias e narrativas de experiências pessoais. Ambos os grupos eram compostos de crianças entre 8 e 14 anos. Comparadas com as crianças com desenvolvimento normal de linguagem, o grupo de crianças com autismo de alto funcionamento ou síndrome de Asperger teve performance relativamente boa no contexto de narrativas de livro de histórias (era solicitado que a criança relatasse a história depois de lida), mas exibiu dificuldade em narrar experiências pessoais com tantos detalhes e sofisticação quanto o grupo de controle. Ademais, crianças com autismo de alto funcionamento ou síndrome de Asperger demonstraram dificuldade em construir relações de causalidade e organização temporal em ambos os contextos de narrativa estudados.

A importância do adulto na facilitação do processo de comunicação é citada por Perissinoto (2003), que afirmou que cabe ao interlocutor um papel importante na relação entre os processos e produtos da linguagem dos indivíduos do espectro autístico, ao identificar e salientar pistas de informação e buscar sua coesão em um contexto. Este papel facilitador e de suporte no de-

envolvimento de habilidades comunicativas permitiria ajustes na compreensão do mundo físico e social por parte destes indivíduos.

Segundo Parker (1996), as recomendações gerais para intervenção e desenvolvimento de habilidades narrativas e discursivas em indivíduos autistas de alto funcionamento e síndrome de Asperger são: minimizar o uso de instruções ou perguntas curtas porque favoreceriam respostas também curtas (enunciados pouco extensos não favorecem a elaboração de narrativas); aumentar o uso de comentários (a medida que as instruções e perguntas diretas vão diminuindo, crescem os comentários); utilizar estratégias com tempo de espera (isto é, se solicitar uma informação, esperar por ela ou então fazer a solicitação de diversas formas até que se obtenha resposta); promover um ambiente comunicativo favorável e aumentar o uso das habilidades comunicativas desejadas, utilizando-as de forma a levar o indivíduo a produzi-las; utilizar abundantemente gestos, expressões faciais e variações entonacionais, pois elas direcionariam a atenção do interlocutor; utilizar a modelação ou expansão das produções verbais do indivíduo (isto é, se a resposta for considerada inapropriada ou incorreta, não a corrigir diretamente, mas refazer a produção, por exemplo e, em seguida, promover situações similares para que o indivíduo possa reproduzi-las); utilizar reforços para promover a produção verbal espontânea e desenvolver o uso de habilidade comunicativas verbais (poderia ser um reforço verbal ou social); por fim, fazer das sessões algo divertido, demonstrando prazer na voz, no sorriso e mostrando que as situações de comunicação são positivas e, para isso, o desenvolvimento de estratégias deve ser realizado de forma programada a utilizar a imaginação, a criatividade e a diversidade.

### **Medidas de produção verbal e eficácia comunicativa**

A extensão dos enunciados como medida para analisar o desenvolvimento de linguagem vem sendo utilizada há muito tempo na literatura (BROWN, 1973). Levando em consideração que a idade da criança não seria um indica-

tor adequado de seu desenvolvimento lingüístico, Brown (1973) propôs uma medida de desenvolvimento baseada na média de palavras empregadas no enunciado (MLU – mean length of utterance), embora diferentes pesquisadores utilizem outros parâmetros lingüísticos ou formas adaptadas do MLU (BRANDÃO, 1985; MAYRINK, 1975).

Mayrink (1975), em um estudo similar ao realizado por Brown, mas sobre o período inicial da aquisição da língua portuguesa, salientou a importância de se lembrar que a medida do MLU foi feita para a língua inglesa, que é pouco flexionada, ao contrário do português. Por isso, a autora citou o uso de uma interpretação mais rica, na qual a análise não fosse simplesmente distribucional, mas considerasse o conhecimento lingüístico da criança em direção ao modelo adulto do português (a autora defendia que as fases do desenvolvimento eram constantes) e o contexto global em que ocorria a interação verbal com a criança. Como contexto global entendia-se o contexto lingüístico (fala dirigida pelo adulto à criança e vice-versa) e extra-lingüístico (presença de objetos, pessoas, observações do comportamento da criança, uso de gestos e atividades envolvidas no contexto da interação).

Em estudo sobre a análise funcional do ambiente lingüístico de crianças normais e com deficiência mental, Brandão (1985) citou a importância do trabalho de Brown na medida do MLU, considerando esta medida eficaz e sensível ao objetivo de descrever o desenvolvimento de linguagem e identificar estágios de desenvolvimento; porém, a autora utilizou outras medidas auxiliares para verificar a qualidade da produção verbal, como o número de palavras e de frases (enunciados verbais), o número de verbos e a complexidade de fala (número de verbos dividido pelo número de enunciados verbais) em determinada unidade de tempo (no caso, o minuto).

Tendo por base os dados disponíveis em literatura, na época, sobre a comunicação de crianças com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger, Lopes (2000) realizou uma pesquisa com o objetivo de descrever e analisar as habilidades comunicativas verbais

de duas crianças, uma delas com diagnóstico de autismo de alto funcionamento e a outra com o de síndrome de Asperger, em interação com um adulto-interlocutor. O desenvolvimento metodológico desta pesquisa possibilitou a descrição de quatro categorias de habilidades comunicativas verbais (vide anexo). Os resultados demonstraram significativo uso do meio verbal de comunicação tanto pelo adulto quanto pelos sujeitos, sendo que, de forma geral, os sujeitos e o adulto apresentaram perfil comunicativo homogêneo quantitativamente, embora tenham sido constatadas diferenças no tocante à extensão e complexidade dos enunciados verbais. Estes, embora fossem similares em termos de funcionalidade, apresentaram-se mais longos e estruturados nas habilidades comunicativas utilizadas pelos adultos do que nas dos sujeitos. Importante ressaltar que, embora a maioria dos enunciados verbais dos sujeitos fosse menos extensa e complexa que os do adulto, essa extensão e complexidade apresentaram-se de forma variável, uma vez que cada habilidade comunicativa verbal poderia ser composta de um ou vários enunciados verbais.

Partindo deste pressuposto, determinadas habilidades comunicativas verbais utilizadas pelo adulto de forma isolada ou encadeadas em algumas situações poderiam favorecer o aparecimento de enunciados mais extensos e complexos nos indivíduos do que outras, assim como poderiam dificultar este aparecimento em várias situações. O aumento da extensão média dos enunciados é importante, quando associado a um trabalho com as habilidades comunicativas verbais, porque promove uma maior complexidade e funcionalidade da produção verbal e, conseqüentemente, beneficia o uso das habilidades narrativo-discursivas de forma geral.

## Objetivo

O trabalho aqui exposto foi desenvolvido com objetivo de descrever e analisar estratégias terapêuticas utilizadas em ambientes clínicos e educacionais para trabalhar habilidades narrativo-discursivas em crianças com autismo de alto funcionamento e síndrome de

Asperger, e verificar a relação do desenvolvimento destas estratégias com a eficácia no uso das demais habilidades comunicativas e com o aumento de medidas de produção verbal, como a complexidade de fala e a extensão média dos enunciados.

## Método

**Seleção dos participantes** – Os participantes foram indicados por profissionais das escolas que freqüentavam. A pesquisadora, então, realizou contato prévio com os pais dos participantes, havendo a anuência dos responsáveis e a apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa. Todos os procedimentos deste estudo foram aprovados pela Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

**Descrição dos Participantes** – Participaram deste estudo três crianças, duas com diagnóstico de autismo de alto funcionamento e uma com diagnóstico de síndrome de Asperger realizado por uma equipe clínica de uma instituição educacional para autistas. Na época da coleta de dados os participantes da pesquisa tinham 7 anos de idade.

**Local** – Este estudo foi realizado em sala de atendimento fonoaudiológico no interior de São Paulo. Estavam dispostos nesta sala os seguintes móveis: uma escrivaninha com três cadeiras para adulto, uma mesa infantil com dois banquinhos, um espelho de parede disposto na parte de cima desta mesa infantil, um armário fechado com brinquedos, jogos e livros infantis.

**Materiais e equipamentos utilizados** – Foram utilizados uma filmadora (câmera de vídeo JVC, handcam), tripé para sustentação da câmera em local fixo, fitas cassete para gravação, livros infantis, brinquedos e jogos pedagógicos previamente selecionados, folhas sulfites e canetas para registro.

**Procedimento de coleta de dados** – Os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo de sessões de interação de cada indivíduo, separadamente, com a pesquisadora, e esta somente propunha as estratégias selecionadas.

Cada gravação teve a duração aproximada de trinta minutos. No total, foram realizadas cin-

co filmagens de cada indivíduo, com intervalos variando em média uma semana entre as gravações. Foram contabilizados, ao final da análise, 450 minutos de gravações em vídeo, transcritas e analisadas pela própria pesquisadora, tendo sido 30% destas submetidas a cálculo de fidedignidade com média final de fidedignidade variando entre 91,81% e 94,42%.

#### **Procedimento de análise dos dados** –

Após as gravações, cada sessão era transcrita literalmente pela pesquisadora e, em seguida, os dados de cada transcrição eram transferidos para um protocolo individual, para análise das habilidades comunicativas verbais e verificação da extensão média dos enunciados e da complexidade de fala dos participantes. A análise dos enunciados verbais foi feita em determinada unidade de tempo. Definiu-se como unidade de tempo, com base na literatura (BRANDÃO, 1985; MAYRINK, 1975), a adoção da análise minuto a minuto e a utilização das seguintes medidas de análise:

- Produção verbal (número de unidades verbais por minuto): segundo Brandão (1985), unidade verbal (ou enunciado) pode ser entendida como um conjunto de palavras, delimitadas por inflexão e pausas respiratórias que, geralmente, correspondem, na escrita, às pausas demarcadas pelos sinais convencionais de ponto final, interrogação, exclamação e reticências. Exemplo: “Vamos lá?! Já está na hora! Do que você quer brincar hoje?” Neste segmento há três enunciados verbais (Enunciado 1: “Vamos lá, D.?!”; enunciado 2: “Já está na hora!”; enunciado 3: “Do que você quer brincar hoje?”).
- Número de palavras por minuto: segundo Brandão (1985), são consideradas palavras (ou morfemas) as vocalizações constituídas por mais de uma sílaba, que tenham referentes listados em dicionário (linguagem ampla) ou que sejam compartilhados pela comunidade imediata ou específica (dicionário de família). Ex: “deitá” significando “travesseiro” porque no ambiente familiar da criança isto é utilizado e aceito. Uma sílaba ou vocalização pode ser considerada palavra quando tem a natureza de poder ser

entendida por alguém que a ouve. Produções de uma sílaba são consideradas palavras somente quando forem pronomes pessoais, relativos e possessivos, advérbios de afirmação ou negação, numerais e, ocasionalmente, alguns verbos (ex: o verbo ser). Exemplo: no enunciado “Vamos lá?!” há duas palavras. Se, em um minuto de conversação, um dos interlocutores produz os três enunciados já citados como exemplo (“Vamos lá, D.?!”, “Já está na hora!” e “Do que você quer brincar hoje?”), este interlocutor terá produzido doze palavras por minuto.

- Extensão média do enunciado: segundo Mayrink (1975) e Brandão (1985), a extensão média do enunciado é constituída pela média de palavras (morfemas) sobre o total de unidades verbais (enunciados) definidas minuto a minuto. Portanto, este valor é calculado de dividindo-se o número total de palavras pelo número de enunciados (produção verbal). Exemplo: seguindo o exemplo utilizado anteriormente, se há doze palavras produzidas por minuto e três enunciados, a extensão média do enunciado produzida por este interlocutor é quatro.
- Complexidade de fala: segundo Brandão (1985), a complexidade de fala seria obtida calculando-se a média por minuto do número de verbos utilizados por unidade verbal – sendo, portanto, a razão entre o total de verbos por minuto e o total de unidades verbais. Neste caso, seria necessária a contagem do número de verbos por minuto como medida auxiliar. Exemplo: usando os três enunciados produzidos por um interlocutor (“Vamos lá, D.?!”, “Já está na hora!” e “Do que você quer brincar hoje?”), houve uso de quatro verbos (vamos, está, quer, brincar). Se há quatro verbos em três enunciados, a complexidade de fala é de 1,33 (número de verbos por minuto dividido pelo número de enunciados).

## **Resultados e discussão**

Inicialmente, serão apresentadas as tabelas com os resultados brutos do estudo, obtidos com

os três participantes. Os dados apresentados nestas tabelas foram obtidos no total de sessões realizadas com cada indivíduo, sendo o participante 1 (P1) a criança com diagnóstico de síndrome de Asperger e os participantes 2 e 3 (P2 e P3) as crianças com diagnóstico de autismo de alto funcionamento. Para a tabela 1 foram considerados os maiores e menores valores de cada uma das medidas calculadas no total de sessões (cinco para cada um dos participantes).

A **tabela 1** foi elaborada no intuito de se buscar uma relação entre os valores (maiores e menores medidas) obtidos pelo adulto (A) com os três participantes (P), embora não seja apenas a relação de A e P a responsável pelo desempenho destes. Notou-se que o participante 1 teve o menor valor médio de produção verbal (PV), o menor número de palavras (PAL) e o menor número de verbos (V), mas, em contrapartida, também foi ele que alcançou, entre todas as sessões, o

maior valor de número de palavras (PAL), complexidade de fala (CF) e extensão média dos enunciados (EME). Este fato reforça a suposição de que são as situações propostas ou as habilidades comunicativas verbais utilizadas que mais influenciam na variação desses tipos de medida (visto que o desempenho do indivíduo se mostra variável e ele se mostra capaz de alcançar desde o menor até o maior valor de determinada medida). O adulto, em interação com o participante 1, também apresentou o maior e o menor valor médio de extensão média dos enunciados.

O participante 2 foi o que apresentou os maiores valores médios de produção verbal (PV) e número de verbos (V) e o menor valor médio de complexidade de fala (CF). Foi com ele que o adulto apresentou também os maiores valores de produção verbal (PV), número de verbos (V), número de palavras (PAL) e o menor valor médio de extensão média dos enunciados (EME).

**Tabela 1 - Valores médios das medidas utilizadas na parte 1 do estudo, demonstrados pelo adulto e pelos três participantes (P1, P2 e P3), separadamente.**

Medidas	A	P1	A	P2	A	P3
↑ PV	6,62	5,61	10,66	8,0	9,57	6,8
↓ PV	4,68	3,72	5,92	5,21	3,27	3,9
↑ PAL	37,0	23,72	41,23	21,4	40,25	22,8
↓ PAL	17,95	9,74	22,44	16,4	12,40	11,86
↑ V	8,3	6,0	11,7	7,6	9,96	6,28
↓ V	4,45	1,88	6,69	4,92	3,68	2,71
↑ EME	13,25	10,0	8,4	6,6	9,8	9,33
↓ EME	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2	0,5
↑ CF	2,5	3,0	3,0	2,66	3,4	1,75
↓ CF	0,25	0,16	0,28	0,06	0,14	0,1

**Obs:** Tais medidas referem-se a valores médios de: PV – produções verbais (nº enunciados/minuto); PAL – nº de palavras / minuto; V – nº verbos /minuto; EME – extensão média dos enunciados; CF – complexidade de fala. Os símbolos ↑ e ↓ significam, respectivamente, o maior e o menor valor da medida indicada.

Já o participante 3 foi o que apresentou o menor valor médio de extensão média dos enunciados (EME), mas também o maior valor de complexidade de fala (CF). O adulto, em interação com o participante 3, apresentou os menores valores de produção verbal (PV), número de palavras (PAL), número de verbos (V) e complexidade de fala (CF).

Estes dados salientam que não há como fazer uma relação instantânea entre estas medi-

das, sejam comparações dos indivíduos com eles mesmos ou dos indivíduos com o adulto. Por exemplo, não se pode afirmar que um indivíduo terá maior complexidade de fala ou extensão média dos enunciados se apresentar o maior número de palavras. Em termos de atuação com a linguagem, este fato é importante para mostrar que, na avaliação de fala de um indivíduo, não se pode considerar uma única medida de desempenho.

As tabelas 2 e 3 a seguir mostram os valores absolutos da extensão média dos enunciados e da complexidade de fala (EME e CF), para que se possa observar o desempenho de cada participante por sessão e se possa relacionar este desempenho com o desempenho geral dos indivíduos apresentado na tabela 1

Pela **tabela 2**, constata-se que os maiores valores de EME foram 10,0 (participante

1), 6,6 (participante 2) e 9,33 (participante 3), e os menores valores de EME foram de 1,0 (para participantes 1 e 2) e 0,4 (para participante 3). Realmente, os dados por sessão refletem o resultado geral que já havia sido constatado: o de que o participante 1 era o que havia alcançado o maior valor de EME e o participante 3 o que havia alcançado o menor valor de EME.

**Tabela 2 – Valores absolutos da EME dos três participantes, separadamente.**

SESSÕES	PARTICIPANTE 1		PARTICIPANTE 2		PARTICIPANTE 3	
	↑ EME	↓ EME	↑ EME	↓ EME	↑ EME	↓ EME
1	6,0	1,0	4,33	1,25	5,75	1,66
2	10,0	2,0	5,75	1,0	7,66	1,0
3	9,28	1,0	6,5	2,0	5,0	0,4
4	4,5	1,0	6,6	1,66	9,33	1,0
5	5,5	1,33	4,4	1,0	5,0	1,5

**Obs:** Sendo EME a extensão média dos enunciados, os símbolos ↑ e ↓ significam, respectivamente, o maior e o menor valor desta.

De forma mais específica, os valores de EME para o participante 1 variaram entre 1 e 10, para o participante 2 entre 1 e 6,6, e para o participante 3 entre 0,5 e 9,33. Em estudo realizado por Jakubovicz (2002), em que foram levantadas as médias dos valores da frase (MVF) de 45 crianças com desenvolvimento normal de linguagem, na faixa etária de 2 a 7 anos, os resultados demonstraram ligeira variação: com 2 anos de idade a MVF variou entre 3,2 e 4,2; com 3 anos a variação ficou entre 4,4 e 6,7; com 4 anos entre 6,4 e 7,7; com 5 anos entre 6,8 e 8,0; com 6 anos a variação foi entre 7 e 8,5 e, com 7 anos, entre 8,2 e 11,0. Comparando tais resultados de variação de MVF com a variação da EME conseguida neste estudo observamos, como primeiro fato relevante, que a gama de variação das crianças

com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger desta pesquisa apresentou-se maior do que a de crianças com desenvolvimento normal de linguagem. O segundo fato relevante é que os participantes 1 e 3 tiveram desempenho equivalente ao de crianças com 7 anos de idade, e o participante 2 teve desempenho equivalente ao de crianças com 3 anos de idade (do referido por JAKUBOVIZ, 2002).

Pela **tabela 3**, observa-se que os maiores valores de CF foram 3,0 (participante 1), 2,66 (participante 2) e 1,75 (participante 3), e os menores valores de CF foram 0,16 (participante 1), 0,06 (participante 2) e 0,1 (participante 3). Estes dados refletem o que já havia sido observado pela análise da tabela 2, que mostra que o maior valor de CF foi alcançado pelo P1 e o menor valor de CF pelo P2.

**Tabela 3 – Valores absolutos da CF dos três participantes, separadamente.**

SESSÕES	PARTICIPANTE 1		PARTICIPANTE 2		PARTICIPANTE 3	
	↑ CF	↓ CF	↑ CF	↓ CF	↑ CF	↓ CF
1	3,0	0,33	1,83	0,41	1,75	0,4
2	2,0	0,16	2,66	0,33	1,66	0,5
3	1,4	0,5	2,0	0,5	1,0	0,1
4	1,5	0,33	2,0	0,06	1,2	0,2
5	2,2	0,5	1,66	0,33	1,42	0,33

**Obs:** Sendo CF a complexidade de fala, os símbolos ↑ e ↓ significam, respectivamente, o maior e o menor valor desta.



Comparando-se os resultados de ambas as tabelas (tabelas 2 e 3), nota-se que não se pode correlacionar o fato dos maiores valores de EME serem proporcionais e garantirem maior complexidade de fala (CF), uma vez que a CF é conseguida pela presença e uso de verbos em enunciados e a medida EME refere-se à extensão de enunciados (sejam eles com ou sem verbos). Isto permite concluir que, na avaliação do desempenho comunicativo, ambas as medidas deverão ser utilizadas.

Considerando-se todas as habilidades comunicativas verbais deste estudo, além de ter sido focado como elas favoreceriam maiores valores de EME, atenção especial foi dada às habilidades narrativo-discursivas, por se acreditar que estas seriam mais utilizadas quanto maior fosse a produção verbal (PV) ou a complexidade de fala (CF). Portanto, quanto ao aparecimento de habilidades narrativo-discursivas (HND), a análise em termos qualitativos permitiu observar (**tabela 4**) que todas foram utilizadas, mas que a maioria delas foi de relato de história ou acontecimento (RH) e de argumentação (ARG), que

surgiram especialmente em situações de conversa espontânea e em atividades nas quais o adulto, enquanto em atividade dialógica com os participantes, solicitava informações (SI) ou proporcionava situações em que a argumentação (ARG) era requerida claramente aos participantes. A HND de reprodução de histórias (RPH) apareceu em menor quantidade, em situação em que o adulto solicitava que os participantes reproduzissem determinada história, sendo que estes se atinham a realmente reproduzi-las (conforme solicitado). A habilidade de interpretação de histórias (IH) só surgiu em seguida a de reprodução de histórias (RPH), quando o adulto solicitava informações diretas aos participantes sobre o tema após a reprodução. Como resultado, no total de HND produzidas por cada participante, o P1 produziu 16 HND, o P2 15 e o P3 produziu 17 HND. Embora a diferença não tenha sido significativa, pode-se verificar uma tendência no fato de ser o P3 que produziu mais HND e de ter sido ele o que apresentou, na análise geral, maior complexidade de fala (CF) e não a maior extensão média dos enunciados (EME).

**Tabela 4 – Habilidades narrativo-discursivas (HND) utilizadas pelos três participantes, separadamente.**

Participantes (P)	RH	RPH	IH	ARG	Total por P
P1	11	1	1	3	16
P2	12	1	0	2	15
P3	13	1	0	3	17
<b>Total por HND</b>	36	3	1	8	48

Obs: RH – relato de histórias; RPH – reprodução de histórias; IH – interpretação de histórias e ARG – argumentação.

Em seguida à análise dos menores e dos maiores valores de cada medida obtida com cada participante, a pesquisadora realizou a tarefa de verificar, no registro cursivo, exatamente nos minutos em que estes valores eram alcançados, quais as atividades que estavam sendo realizadas com os indivíduos e que habilidades narrativo-discursivas (HND) eram favorecidas

pelas estratégias propostas. Desta forma, será apresentado a seguir o **quadro 1**, com a síntese geral das estratégias utilizadas.

O quadro a seguir (**quadro 2**) mostra a descrição de cada uma das estratégias que foram favorecedoras do desenvolvimento de habilidades narrativo-discursivas, extensão média dos enunciados e complexidade de fala.

**Quadro 1 – Estratégias utilizadas com os três participantes, que favoreceriam (?) ou desfavoreceriam (?) as habilidades narrativo-discursivas (HND), a extensão média dos enunciados (EME) e a complexidade de fala (CF).**

Atividade / estratégia / situação	Extensão média dos enunciados (EME)	Complexidade de fala (CF)	Habilidades narrativo-discursivas (HND)
História comentada	↑	↑	↑
História a partir de elementos	↑	↑	↑
Conversa espontânea	↑	↑	↑
Descrição de figuras de ação	↑	↑	↑
Dramatização com miniaturas de animais	↑	↑	↑
Dramatização com fantoches	↑	↑	↑
Futebol de bichos	↑	↑	↑
Leia e responda	↑	↑	↑
Atividades que favoreçam a argumentação	↑	↑	↑
Imitação de pessoas ou personagens	↑	↑	↑
Formação de frases	↑	↓	↓
Tira dúvidas	↑	↓	↓
Soletrando	↑	↓	↓
Solicitação de mudança de atividade	↓	↑	↓
Início de sessão	↓	↓	↓
Momento de despedida	↓	↓	↓
Nomeação de figuras	↓	↓	↓
Leitura de histórias	↓	↓	↓
Contagem	↓	↓	↓
Montagem	↓	↓	↓
Elogio	↓	↓	↓
Sorteio de palavras com formação de frases	↓	↓	↓
Explicação de regras de jogo	↓	↓	↓
Ditado de palavras	↓	↓	↓
Estímulo distrator	↓	↓	↓
Encerramento de atividades	↓	↓	↓
Jogo da memória	↓	↓	↓
Adivinhação	↓	↓	↓
Pedido de desculpas	↓	↓	↓
Cantar músicas	↓	↓	↓
Produção de onomatopéias	↓	↓	↓

De forma geral, a descrição destas estratégias é útil na estruturação de atividades utilizadas em situações de interação natural e espontânea ou em situações educacionais planejadas para ampliar o repertório de interesses, o uso de habilidades comunicativas verbais e, especificamente, de habilidades narrativas, como já apontavam Klin (2003) e Rhea (2003).

## Conclusão

A pesquisa e a experiência clínica e educacional aumentam a compreensão do autismo de

alto funcionamento e da síndrome de Asperger, e oferecem potencial para o aperfeiçoamento das abordagens terapêuticas e demais intervenções. Todavia, muitas questões complexas continuam sem resposta e inúmeras formas de intervenção permanecem sem ter sido exploradas.

A transcrição de amostras de linguagem proporciona uma descrição muito clara da linguagem que o indivíduo utiliza normalmente, e permite realizar a análise pormenorizada de todas as suas dimensões e processos. A produção verbal espontânea é a estratégia ou procedimento de avaliação que oferece uma

**Quadro 2 – Descrição de estratégias utilizadas com os três participantes, que favoreceriam as habilidades narrativo-discursivas (HND), a extensão média dos enunciados (EME) e a complexidade de fala (CF).**

Nome	Descrição	Justificativa
História comentada	P narra uma história (sem lê-la, isto é, com narrativa espontânea) e faz interrupções para comentários.	- ↑ EME; ↑ CF; ↑ HND - Favorece uso de RH e CM por P (participante). - Permite o uso de DAT e DAO pelo A (adulto).
Leia e responda	A solicita que P leia uma história para, em seguida, fazer solicitações de informação sobre a mesma para que P responda.	- ↑ EME; ↑ CF; ↑ HND - Favorece uso de RD, R PH, RH, IH e ARG por P. - Permite o uso de SI por A.
Conversa espontânea	A e P estabelecem diálogo a respeito de atividades cotidianas e/ou pessoais e de temas que P tenha conhecimento e experiência. Pode também ser feita solicitação de informação de A para P, para que este argumente sobre determinado tema.	- ↑ EME; ↑ CF; ↑ HND - Favorece uso de NT, MD, SI, RD, CM e ARG por P. - Permite o uso de NT e SI por A.
História a partir de elementos	A fornece elementos a P (pode ser uma figura, um tema, etc) para que P desenvolva uma narrativa espontânea.	- ↑ EME; ↑ CF; ↑ HND - Favorece uso de RH por P. - Permite o uso de DAT, DAO e SI por A.
Dramatização com fantoches	A e P pegam fantoches para fazer atividade e desenvolvem diálogo e/ou narrativa em que cada um dos dois representa um papel/personagem (fantoche).	- ↑ EME; ↑ CF; ↑ HND - Favorece uso de VP, RH e ARG por P. - Permite o uso de RH e VP por A.
Dramatização com miniaturas de animais	A e P pegam miniaturas de animais para fazer atividade de construção de um sítio e desenvolvem diálogo e/ou narrativa em que cada um dos dois representa um ou mais animais.	- ↑ EME; ↑ CF; ↑ HND - Favorece uso de VP, RH e ARG por P. - Permite o uso de RH e VP por A.
Descrição de figuras de ação	A fornece a P uma figura de ação para que P a descreva.	- ↑ EME; ↑ CF; ↑ HND - Favorece uso de CM e ARG por P. - Permite o uso de DAT, DAO e SI por A.
Atividades que favoreçam a argumentação	A propõe atividades ou situações de forma concreta ou verbal, assim como direciona a atenção de ação do P, para que este argumente contra ou a favor.	- ↑ EME; ↑ CF; ↑ HND - Favorece uso de RH e ARG por P. - Permite o uso de CM, SI, DAT e DAO por A.
Futebol de bichos	Narração de um jogo de futebol dramatizado com miniaturas de animais e bola.	- ↑ EME; ↑ CF; ↑ HND - Favorece uso de RH e VP por P. - Permite o uso de RH e VP por A.
Imitação de pessoas ou personagens	A e P imitam apresentadores de TV, cantores e outros personagens ou pessoas.	- ↑ EME; ↑ CF; ↑ HND - Favorece uso de I e VP por P e por A.

descrição mais exata do nível “real” do desenvolvimento lingüístico, ou seja, do tipo de linguagem que o indivíduo utiliza habitualmente. Sua maior importância reside no fato de que, uma vez transcrita no papel, permite uma grande variedade de análises (fonológica, sintática, semântica, pragmática, etc); além disso, diminui o risco de interpretações subjetivas ou per-

da de informações e, por outro lado, pode ser analisada por vários profissionais – o que, sem dúvida, auxilia a realização de estudos e análise interdisciplinar.

No caso da utilização de vídeos, como ocorreu na pesquisa aqui apresentada, deve-se reproduzir as imagens da situação interativa, isto é, o registro deve incluir não só as produções

do indivíduo, mas também as do terapeuta ou avaliador e de todos os elementos verbais e não-verbais que determinam o significado ou a intencionalidade comunicativa.

De forma geral, ficou clara a importância de um ambiente comunicativo favorável e estimulador, assim como das atividades programadas e situações estruturadas. O adulto-interlocutor, quando se coloca na posição de mediador e modelo, oferecendo uma gama variada de habilidades comunicativas verbais (HCV), deve partir do pressuposto de que há sempre e em qualquer interação, com qualquer indivíduo, o princípio da reciprocidade comunicativa. A utilização de uma gama variada de HCV pelo adulto favoreceu o uso de uma maior variabilidade das HCV por parte dos participantes da pesquisa. O achado mais relevante é, sem dúvida, o da importância do adulto-interlocutor fornecer apoio e suporte constituído de pistas adicionais ao indivíduo, auxiliando-o na compreensão de determinadas estratégias, com exemplificações e demonstrações concretas. Para isto, é necessário que o adulto esteja atento a toda e qualquer pista do indivíduo e, também, dos interesses específicos e das situ-

ações de vida diária (ambiente natural) deles (como rotina escolar, social, etc).

A habilidade de narrar eventos advém da capacidade causal e explanatória e também da aquisição das estruturas sintáticas para realizar marcações temporais e causais, assim como da capacidade de atribuir emoções, pensamentos, ações e intenções e interpretá-las de acordo com as expectativas normativas. Portanto, as habilidades narrativas envolvem aspectos sócio-emocionais, cognitivos e lingüísticos e, por isso, a análise da narrativa representa um meio rico de investigação de desordens como o autismo de alto funcionamento e a síndrome de Asperger, uma vez que tendem a utilizar as habilidades narrativas menos freqüentemente do que as outras pessoas e produzem narrativas mais pobres, com menos complexidade e coerência. Nesta pesquisa, notou-se menor uso de habilidades narrativo-discursivas com menor complexidade pelos participantes do que pelo adulto; porém, demonstrou-se que, se o trabalho for direcionado a ampliar a extensão média dos enunciados, os resultados se estenderão à produção de narrativas mais complexas.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BALTIMORE, Leonard; KANNER, Leo. Early infantile autism. **Journal of Pediatrics**, v.25, p. 211-217, 1944.
- BISHOP, Dorothy; MOGFORD, Kay. **Desenvolvimento da linguagem em circunstância excepcionais**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.
- BRANDÃO, Sumeire Aparecida. **O ambiente lingüístico de crianças normais e deficientes mentais: uma análise funcional descritiva**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.
- BROWN, Roger. **A first language: the early stages**. Cambridge: Harvard University Press, 1973.
- DENNIS, Maureen.; LAZENBY, Anne; LOCKYER, Linda. Inferential language in high-functioning children with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 31, n. 1, p. 47-54, 2001.
- FRITH, Uta. Asperger and his syndrome. In: \_\_\_\_\_. **Autism and Asperger syndrome**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1991. p. 1-36.
- GHAZIUDDIN, Mohammad; LEININGER, Lisa; TSAI, Luke. Brief report: thought disorder in Asperger syndrome: comparison with high functioning autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 25, n. 3, p. 311-317, 1995.

- GILLBERG, Christopher. Autism and pervasive developmental disorders. **Journal of Child Psychology Psychiatry**, v. 31, n. 1, p. 99-119, 1990.
- HOWLIN, Patricia. Outcome in high-functioning adults with and without early language delays: implications for the differentiation between autism and Asperger's syndrome. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 33, n. 1, p. 3-13, 2003.
- JAKUBOVICZ, Regina. **Atraso de linguagem** : diagnóstico pela média de valores da frase. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.
- KLIN, Ami. Attributing social meaning to ambiguous visual stimuli in higher-functioning autism and Asperger syndrome: the social attribution task. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v.7, p. 831-46, 2000.
- KLIN, Ami; VOLKMAR, Fred; SPARROW, Sean. **Asperger syndrome**. New York: Guilford Press, 2000.
- KLIN, Ami. Asperger syndrome: an update. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 25, n. 2, p. 103-9, 2003.
- LAHEY, Margareth. **Language Disorders and Language Development**. London: Collier Macmillian Publishers, 1988.
- LOPES, Simone Aparecida. **Habilidades comunicativas verbais em autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.
- LOPES, Simone Aparecida. Habilidades comunicativas verbais em autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 53, n. 9, p.86-94, 2000.
- LOSH, Molly ; CAPPS, Lisa. Narrative ability in high-functioning children with autism os asperger's syndrome. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 33, n. 3, p. 239-51, 2003.
- MAYRINK, Maria Laura Trindade. **Um estudo do período inicial da aquisição do português**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1975.
- NORBURY, Courtenay Frazier; BISHOP, Dorothy. Narrative skills of children with communication impairments. **Journal of Language and Communication Disorders**, v. 38, n. 3, p. 287-313, 2003.
- NORRIS, Christian; DATILLO, John. Evaluating affects of a social story intervention an a young girl with autism. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v.3, p. 180-86, 1999.
- PARKER, Richard. Incorporating Speech-Language Therapy into an Applied Behavior Analysis Program. In: PARKER, Richard. **Behavior interventional for young children with autism: a manual for parents and professionals**. Austin, Texas: PRO-ED, 1996. p. 297-306.
- PERISSINOTO, Jacy. Linguagem da criança com autismo. In: PERISSINOTO, Jacy; MARCHESAN, Irene Queiroz.; ZORZI, Jaime Luiz. (Orgs.) **Conhecimentos essenciais para atender bem as crianças com autismo**. São José dos Campos: Pulso, 2003. p. 39-44.
- \_\_\_\_\_. Diagnóstico de linguagem em crianças com transtornos do espectro autístico. In: FERREIRA, Léslie Picolotto; BEFI-LOPES, Débora Maria; LIMONGI, Suely Cecília Olivan (Orgs.) **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004. p. 933-940.
- RHEA, Paul. Promoting social communication in high functioning individuals with autistic spectrum disorders. **Child and Adolescent Psychiatry Clinical American**, v. 1, p. 87-106, 2003.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. Neurobiologia do autismo infantil. In: \_\_\_\_\_. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995. p. 17-68.
- \_\_\_\_\_. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.
- SYDER, Diane. Comunicação: alguns conceitos básicos. In: \_\_\_\_\_. **Introdução aos distúrbios da comunicação**. Rio de Janeiro: Revinter, 1987. p. 1-25.
- TAGER-FLUSBERG, Harry. Autistic children's talk about psychological states: deficits in the early acquisition of a theory of mind. **Child Development**, v.63, p.161-172, 1992.
- VOLKMAR, Fred; COOK, Edward.; POMEROY, John. Practice parameters for the assessment and treatment of children, adolescents and adults with autism. **Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 36, p. 32-54, 1999.

WING, Lorna. Asperger syndrome: a clinical account. **Psychology Medical**, v. 21, p. 115-129, 1981.

WING, Lorna. Continuum autístico. In: GAUDERER, E.C.; RITVO, E.R.; ORNITZ, E.M. **Autismo e outros atrasos no desenvolvimento**: uma atualização para os que atuam na área do especialista aos pais. Brasília: CORDE, 1992.

ZIATAS, Kathryn; DURKIN, Kevin; PRATT, Chris. Differences in assertive speech acts produced by children with autism, Asperger syndrome, specific language impairments and normal development. **Development Psychopathology**, v. 15, n. 1, p. 73-94, 2003.

## ANEXO

## Descrição das habilidades comunicativas verbais (LOPES, 2000)

**HABILIDADES DIALÓGICAS (HD).** Aquelas que envolvem a troca de informações com conteúdos variados, obedecendo às regras sociais de estabelecimento de diálogos. São elas:

**Início de turno (IT).** Habilidade em iniciar um diálogo, quando ainda nenhum assunto foi abordado, com exceção dos cumprimentos sociais convencionais. Ex: um interlocutor diz ao outro *Vamos brincar de bola?*.

**Manutenção de diálogo (MD).** Habilidade em manter um tópico de conversação proposto pelo interlocutor (atendo-se ao contexto) ou de tentar focalizar a atenção do interlocutor em determinado tópico já iniciado (incluem-se aqui recursos como a repetição de parte de um enunciado para sua posterior continuidade, evitando a quebra do diálogo). Ex: quando um interlocutor diz *Vamos brincar de bola?* e o outro responde *De bola? Tudo bem, mas só se for de futebol!*.

**Inserção de novos tópicos no diálogo (NT).** Habilidade em sugerir, dentro de um diálogo, novos tópicos de conversação. Ex: quando estão jogando futebol, um interlocutor diz ao outro *Quem será que vai ganhar o Campeonato Brasileiro?* ou quando se está dialogando sobre um assunto e o interlocutor fala *Você assistiu Bom Dia SP hoje?*.

**Organização dialógica seqüencial (OS).** Habilidade em respeitar as convenções de organização sequencial das conversações, para preenchimento de turno dialógico, através de recursos como:

1. **Comentários (OS(CM))** – emissões verbais utilizadas para identificar ou descrever objetos, pessoas ou ações sem outra função que não a de partilhar a informação com o interlocutor. Tais emissões podem se constituir de enunciados verbais completos ou vocalizações (incluindo onomatopéias ou músicas). Ex: um interlocutor fala *Este carro é um fusca* e imita o som do carro.
2. **Respostas diretas (OS(RD))** – quando, após uma indagação direta ou indiretamente formulada pelo interlocutor, há a presença de uma resposta verbal contextual ou de atos motores (acompanhados de verbalizações). Ex: um interlocutor solicita *Você pode pegar a caneta para mim?* e o outro fala *Tá aqui sua caneta!*, ao mesmo tempo que a pega e devolve ao outro.
3. **Imitação (OS(I))** – quando, para preencher um turno do diálogo, há a repetição integral da fala do interlocutor ou de alguma outra emissão verbal relacionada ao assunto e evocada pelo diálogo. Ex: um interlocutor fala *Eu acho que hoje eu quero brincar de bola* e o outro responde *Eu acho que eu quero brincar de bola*.
4. **Feedback ao interlocutor (OS(FI))** – composto de enunciados ou expressões verbais que indicam apenas atenção à fala do outro, tendo o intuito de reforço ou correção. Ex: quando um interlocutor está falando e o outro exclama *Hã, hã* ou *Certo, certo..* ou *Fala mais alto!*.

**Reparação de falhas (RF).** Quando há a repetição integral ou em parte de uma emissão verbal, para correção de algum erro de pronúncia ou formulação em si ou no outro. Ex: um interlocutor está falando *Ontem, eu fui ao parque, quer dizer, ao parque*.

**Variação de papéis (VP).** Quando há utilização de formas verbais lúdicas que indiquem a emissão de um outro falante não presente, real ou fictício. Ex: ao contar uma história que aconteceu em casa, um interlocutor diz *Daí, minha mãe falou: - Menino, como você está sujo!* ou, ao brincar de fantoche, um dos interlocutores fala no lugar do boneco.

**Rotina social (RS).** Uso de emissões verbais estereotipadas e socialmente adotadas no início ou final das interações sociais, tais como cumprimentos, agradecimentos e outras emissões de função fática. Ex: *Oi, tudo bem?* ou *Tchau, até amanhã!*.

**Expressão de sentimentos (ES).** Emissões verbais cuja função é a de expressar sentimentos como protesto, surpresa, agrado, desagrado ou qualquer outra reação emocional. Ex: um interlocutor diz, ao final de um jogo *Adorei brincar com este jogo! É muito legal!*

**HABILIDADES DE REGULAÇÃO (HR).** Emissões verbais cuja função é regular o ambiente comunicacional, o seu próprio comportamento comunicativo ou o do interlocutor.

**Auto-regulatória (AR).** Emissões verbais utilizadas para controlar verbalmente sua própria ação. As emissões

precedem imediatamente ou acompanham o comportamento motor referido. Ex: o interlocutor exclama *Calma* enquanto tenta tirar o sapato (e não está conseguindo).

**Direcionamento de atenção (DAT).** Qualquer emissão verbal realizada no sentido de chamar a atenção do interlocutor par si mesmo, uma ação ou objeto determinado. Ex: um interlocutor diz ao outro *Olha aquilo, que bonito!*

**Direcionamento de ação (DAO).** Qualquer emissão verbal realizada no sentido de controlar, solicitar ou acompanhar uma ação direta do interlocutor. Ex: um interlocutor diz ao outro *Termina este desenho mais rápido, termina!*

**Solicitação de objeto (SO).** Emissões verbais utilizadas para solicitar um objeto concreto ao outro. Ex: *Me passa aquele brinquedo ali!*

**Solicitação de informação (SI).** Emissões verbais utilizadas no sentido de solicitar uma informação do interlocutor. Podem ser compostas de expressões interrogativas diretas ou indiretas. Ex: *Você tem namorado?.*

**Consentimento (CS).** Emissões verbais que solicitam o consentimento do outro para realização de uma ação. Ex: *Posso pegar aquele caderno depois de guardar o livro?*

**HABILIDADES NARRATIVO-DISCURSIVAS (HND).** Refere-se a todo e qualquer relato, real ou imaginário, que envolva descrição de ações ou explanação de idéias.

**Relato de histórias ou acontecimento (RH).** Habilidade de relatar um fato ou história de forma coerente, através de emissões espontâneas, com ou sem o auxílio do interlocutor. Ex: um interlocutor começa contar uma história, a partir de figuras que vê *Era uma vez uma menina que vivia triste..* ou um interlocutor relata ao outro algo que fez *Hoje, na escola, eu cortei o cabelo da minha amiga.*

**Reprodução de histórias (RPH).** Habilidade em reproduzir integral ou parcialmente um fato ou história relatado por outrem ou lida, com ou sem auxílio do interlocutor. Ex: ao se acabar de contar uma história, como a Branca de Neve, o outro imediata ou posteriormente reproduz de forma correta *Era uma vez uma moça bonita, branquinha, branquinha como a neve...*

**Interpretação de histórias (IH).** Habilidade de tirar conclusões e emitir opiniões sobre fatos ou histórias e de compreendê-las. Ex: depois de contar uma história, pergunta-se *Por que será que a bruxa queria matar a Branca de Neve?* e o outro responde *Porque a bruxa era feia e má e tinha muita inveja da moça bonita e boazinha.*

**Argumentação (ARG).** Habilidade em utilizar emissões próprias para convencer o outro, utilizando argumentos verbais e convincentes. Ex: um interlocutor diz *Agora, vamos ter que guardar os brinquedos e ir embora* e o outro responde *Mas é cedo ainda e meu ônibus vai demorar para passar, além disso você prometeu deixar eu ver o livro novo.*

**HABILIDADES VERBAIS NÃO-INTERATIVAS (HNI).** Referente a emissões verbais que não tenham o conteúdo de interação como objetivo principal.

**Uso da linguagem para estabelecimento da própria identidade (LPI).** Quando o indivíduo refere-se a si mesmo em suas emissões verbais. Ex: *Daí, eu fiquei muito bravo e disse – Não bate mais em mim, que eu sou forte!*

**Jogo simbólico (JS).** Uso da linguagem para estabelecimento de relações de representação direta ou indireta de objetos e/ou ações, utilizando-se de expressões verbais. Ex: um interlocutor diz, ao pegar dois bastões de madeira e cruzá-los com movimentos no ar, *O avião do Rei do gado 'tá voando! Uóm! Uóm!.*

**Metalinguagem (ML).** Quando o indivíduo utiliza a fala para se referir à própria fala ou linguagem. Ex: *Eu acho que falar serve para as pessoas ficarem só assim, mexendo a boca. Eu já pensava mesmo, antes de só falar –* resposta de um interlocutor ao outro, quando indagado por que as pessoas falavam.

Recebido em 23.09.06  
Aprovado em 04.11.06



# CONCEPÇÕES DE MÃES

## sobre desenvolvimento infantil e desempenho cognitivo de filhos com deficiência visual, em situação de avaliação assistida e tradicional

Ana Cristina Barros da Cunha \*

Sônia Regina Fiorim Enumo \*\*

Cláudia Patrocínio Pedroza Canal \*\*\*

### RESUMO<sup>1</sup>

Mães de crianças com deficiência visual (DV) podem ter baixas expectativas sobre o desenvolvimento e o desempenho dos filhos em avaliações cognitivas. Este estudo analisou se duas abordagens de avaliação cognitiva – tradicional e assistida – afetam as expectativas maternas sobre o desempenho do filho com DV (baixa visão). Doze díades mãe-criança (5-9 anos) foram aleatoriamente separadas em dois grupos. Seguiu-se um delineamento cruzado, com três fases – G1: A-B-A-C-A; G2: A-C-A-B-A, com uma semana entre as fases B e C. Na fase A entrevistaram-se as mães sobre desenvolvimento e desempenho cognitivo dos filhos. Na fase B, as mães observaram os filhos sendo avaliados por uma prova assistida – *Children's Analogical Thinking Modifiability* ou Jogo de Perguntas de Busca de Figuras Geométricas para DV. Na fase C, as mães observaram a aplicação da Escala de Maturidade Mental Columbia nos filhos. Estes tiveram melhor desempenho nas provas assistidas; mas, independentemente do delineamento cruzado, as mães avaliaram como melhor o desempenho na última prova aplicada; da mesma forma, suas altas expectativas não mudaram após observarem as avaliações. Contudo, oito mães consideraram a avaliação assistida mais adequada para crianças com DV,

---

\* Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Professora adjunta do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia/UFRJ (pavilhão Nilton Campos), Av Pasteur, 250, Praia Vermelha – 22250-040 Rio de Janeiro/RJ. E-mail: acbcunha@yahoo.com.br

\*\* Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo-USP. Professora Associada 1 do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo; bolsista de produtividade em pesquisa 1 B do CNPq. Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFES, Avenida Fernando Ferrari, Avenida Fernando Ferrari, 514, CEMUNI VI – 29075-910 Vitória/ES. E-mail: sonia.enumo@pesquisador.cnpq.br

\*\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, bolsista da CAPES. Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFES, Avenida Fernando Ferrari, 514 – 29075-910 Vitória/ES. E-mail: claudiapedroza@uol.com.br

<sup>1</sup> Este trabalho é parte da tese de doutorado da primeira autora, com bolsa da CAPES, orientada pela segunda autora. Financiamento: CNPq/MCT, Proc. n. 520808/97-5 (NV) e (SU) e bolsa de IC para a terceira autora.

sugerindo haver possibilidade dela auxiliar na mudança de expectativas desses pais, como ocorreu em pesquisas com professores.

**Palavras-chave:** Concepções sobre desenvolvimento – Avaliação assistida – Mães de crianças com deficiência visual – Crianças com deficiência visual

## ABSTRACT

### **MOTHER CONCEPTIONS about child development and cognitive performance of visually impairment children in dynamic and static assessment**

Mothers of visually impairment children can have low expectations about child development and cognitive performance in cognitive assessment. This study analyzed if two cognitive assessment approaches – static and dynamic – could affect the mother's expectations about performance of visually impaired children (low vision). Twelve dyads mother-child (5-9 years old) were randomly organized in two groups. It was applied a crossover design in three steps – G1: A-B-A-C-A, G2: A-C-A-B-A, with a week between the step B and C. Step A: interview with mother about hers expectations about child development and cognitive performance. Step B: mothers observed the application of one dynamic cognitive testing to evaluate their children using *Children's Analogical Thinking Modifiability* or the *Search Through Question Game for Visually Impaired Children*. Step C: mothers observed the application of the *Columbia Mental Maturity Scale* to evaluate their children. These children had better performance in dynamic testing, but independently of the crossover design, mothers considered their children performance was better in the last testing; in the same way, high mother's expectations did not change after mothers observed both kinds of cognitive assessment procedures. However, eight mothers considered the dynamic assessment more adequate for visually impaired children than static test; it suggests the possibilities of dynamic assessment to help changing the parent's expectations, like occurred in studies with teachers.

**Keywords:** Development conceptions – Dynamic assessment – Mothers of visually impaired children – Visually impaired children

## INTRODUÇÃO

Quando o tema de estudo é a criança com necessidades educacionais especiais (NEE), como, por exemplo, a criança com deficiência visual (DV), muitas questões interessantes para investigação, tanto de ordem teórica quanto metodológica, são colocadas. Nesse caso, como proceder à escolha de um tema de estudo quando existe um grande leque de opções de problemas a serem investigados?

Nesse sentido, um breve panorama da produção bibliográfica sobre temas relativos à deficiência visual, tais como a avaliação cognitiva e a interação mãe-criança com DV, indica que são escassos os trabalhos que investiguem a relação entre comportamentos maternos que têm potencial capacidade de influenciar diretamente o desenvolvimento da criança com DV, sobretudo no que diz respeito à área cognitiva.

Tomando como exemplo o tema da criança com deficiência, incluindo a avaliação cogniti-

va dessas crianças e as expectativas maternas acerca do desenvolvimento infantil, uma breve pesquisa sobre o assunto revela que temas desta ordem não têm sido freqüentes em publicações científicas. Tal fato é, no mínimo, preocupante, uma vez que em 2000 existiam 24,5 milhões de portadores de deficiência, ou seja, 14,5% da população brasileira possuía alguma deficiência, segundo cálculos da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2003), com base nos dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) neste ano. Dentre as deficiências catalogadas, a deficiência visual aparece em primeiro lugar, com 57,16% de brasileiros com alguma dificuldade para enxergar, havendo também 10,5% de pessoas com grande dificuldade para enxergar e 0,6% com incapacidade total para ver (FGV, 2003).

Há escassez de trabalhos nacionais publicados sobre o tema da avaliação cognitiva da criança com DV, sendo exceção as pesquisas realizadas no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP e na Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (BATISTA; ENUMO, 2000; BATISTA; HORINO; NUNES, 2004; CUNHA, 2004; CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006a; ENUMO; BATISTA, 2000, 2006a, 2006b; ENUMO; BATISTA; FERRÃO, 2005).

Nesse contexto, são relevantes os estudos que investiguem possíveis relações entre desenvolvimento e desempenho cognitivo infantil e as concepções de mães de crianças com DV a respeito desse desenvolvimento. Partindo do princípio de que o desenvolvimento infantil, sobretudo da criança com NEE, em especial aquelas que têm DV, pode ser afetado por diferentes fatores, afirma-se que as expectativas maternas acerca do desempenho da criança em situação de aprendizagem é um dos fatores que pode influenciar sobremaneira o desenvolvimento da criança com DV.

No caso da criança com deficiência visual (DV), um padrão de interação, com baixos níveis de comportamentos maternos mediadores, pode ser provocado pela compreensão inade-

quada do que é a deficiência visual do filho, ou melhor, dos reais limites e possibilidades de aprendizagem da criança (BATISTA; ENUMO, 2000; CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006b). Dessa forma, as mães de crianças com DV podem, devido a baixas expectativas acerca do desenvolvimento e desempenho do filho, não desenvolver a prática de incentivá-lo a explorar o ambiente, limitando a possibilidade de estabelecer com ele uma interação rica em princípios de aprendizagem mediada, que tenha como objetivo principal promover a flexibilidade e plasticidade mental da criança.

Dessa forma, o padrão de mediação estabelecido na interação adulto-criança pode ser considerado um fator importante de influência no desenvolvimento da criança com DV, em que se pode considerar fundamental o oferecimento a ela de um ambiente rico em experiências que tenha como princípio uma mediação de qualidade cujo objetivo seja a promoção do desenvolvimento infantil como um todo.

Particularmente no contexto da interação mãe-criança com DV, a criança deve receber, sistematicamente e de forma planejada, situações de aprendizagem que a criança normal tem de modo assistemático e não planejado (BATISTA; ENUMO, 2000; CUNHA; ENUMO, 2003; ENUMO; BATISTA, 2000, 2006b; FONSECA; CUNHA, 2003; FONSECA; CUNHA; ENUMO, 2002). Entretanto, cabe questionar quais fatores podem influenciar a percepção que a mãe constrói acerca do desenvolvimento da criança com DV e que poderá definir a qualidade das situações de aprendizagem mediada, necessárias para promover o pleno potencial de aprendizagem da criança com DV.

Existem evidências de que é estreita a relação entre aprendizagem mediada, interação entre criança e família, e modificabilidade cognitiva (TZURIEL, 1999). De acordo com os princípios da abordagem da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (*Structural Cognitive Modifiability - SCM Theory*) e da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de R. Feuerstein, o adulto pode modificar cognitivamente o indivíduo e reduzir a discrepância entre as performances típicas e as performan-

ces potenciais do desenvolvimento cognitivo infantil (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991; FONSECA, 2002; FONSECA; CUNHA, 2003; LIDZ, 1991, 2000, 2002; TZURIEL, 1999). A partir dessas teorias, as interações mãe-criança baseadas em princípios de aprendizagem mediada, ou seja, quando a mãe auxilia a criança a interpretar suas experiências de vida e adquirir dessas experiências regras e princípios que serão utilizados em novas experiências, favorecem o desenvolvimento de várias funções cognitivas que beneficiam a aprendizagem da criança em diferentes contextos (FONSECA; CUNHA, 2003).

Diferentes estudos revelam que as crianças cuja mãe apresenta altos níveis de mediação, internalizam os mecanismos de mediação, e mostram melhor desempenho em situações de avaliação de habilidades cognitivas e/ou contextos específicos de aprendizagem (TZURIEL, 1996; TZURIEL; ERAN, 1990; TZURIEL; WEISS, 1998; TZURIEL; WEITZ, 1998). Ao contrário, um padrão inadequado de mediação materna em função de baixas expectativas das mães acerca da capacidade de aprendizagem infantil, ou de uma postura materna pouco ativa, mais diretiva e controladora na interação com a criança, pode afetar o desenvolvimento cognitivo infantil, sobretudo quando a criança tem necessidades especiais como a DV (BATISTA; ENUMO, 2000).

Considerando que a mãe assume papel especialmente importante na promoção do desenvolvimento cognitivo infantil, já que, na maioria das vezes, são elas que permanecem a maior parte do tempo interagindo com a criança e têm maior controle sobre os mais poderosos reforçadores do comportamento infantil, faz-se importante pensar em estratégias que visem promover expectativas maternas mais otimistas, ou melhor, uma percepção materna mais coerente com a real capacidade de aprendizagem infantil e que, conseqüentemente, facilite uma postura mais ativa da mãe na interação com a criança com DV.

Dentre essas possíveis estratégias, os procedimentos de avaliação cognitiva assistida podem ser indicados como ferramentas úteis na

construção de concepções maternas positivas, já que propiciam à criança com DV revelar o seu potencial de desenvolvimento e de aprendizagem (BATISTA; HORINO; NUNES, 2004; CUNHA, 2003, 2004; CUNHA; ENUMO, 2003; CUNHA; ENUMO; PEDROZA, 2004<sup>2</sup>; ENUMO, 2005a, 2005b; ENUMO; BATISTA, 2000, 2006a, 2006b; ENUMO; BATISTA; FERREÃO, 2005; ENUMO et al., 2002; FONSECA; CUNHA; ENUMO, 2002). Nesse sentido, a abordagem da avaliação cognitiva assistida pode favorecer a construção de expectativas mais otimistas com relação ao desenvolvimento infantil e a adoção de um padrão de mediação de interação mais adequado, já que possibilita às crianças, sobretudo aquelas que têm alguma deficiência, demonstrar sua real capacidade de aprendizagem. (BENJAMIM; LOMOFSKY, 2002).

No contexto da avaliação cognitiva assistida da criança com deficiência visual (DV), Enumo e colaboradores (ENUMO; BATISTA, 2000, 2006a, 2006b; ENUMO; BATISTA; FERREÃO, 2005) elaboraram uma proposta de avaliação assistida para crianças com DV, com o objetivo de fornecer subsídios para a elaboração de programas de ensino para crianças com baixa visão e cegueira. Essa proposta incluiu os seguintes instrumentos: teste padronizado (WISC-Verbal, WECHSLER, 1964), tarefas de formação de conceitos (avaliação assistida), e tarefas escolares, com duas formas de apresentação do material. Dentre os materiais criados e elaborados por essas autoras para avaliação assistida de habilidades cognitivas de crianças pré-escolares e escolares com DV, destaca-se o Jogo de Perguntas de Busca de Figuras Geométricas para Deficientes Visuais (PBF - DV) (ENUMO; BATISTA, 2000, 2006a, 2006b).

O PBF-DV foi adaptado do PBF, Jogo de Perguntas de Busca de Figuras Geométricas, criado por Linhares (1996). O PBF-DV foi elaborado para ser usado por crianças de 7

<sup>2</sup> Vide o site:

[http://portal.iefp.pt/portal/page?\\_pageid=117,114199&\\_dad=gov\\_portal\\_iefp&\\_schema=GOV\\_PORTAL\\_IEFP](http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,114199&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP). Acesso em: 01.03.07.

a 11 anos com DV e consiste de 20 pranchas (50 cm X 15 cm), onde em cada prancha é apresentada uma combinação de quatro figuras geométricas diferentes entre si, variando em *tamanho* (grande, pequeno), *forma* (triângulo, quadrado e círculo) e *cor/textura* (azul escuro/papel sanfonado azul, amarelo/emborrachado liso amarelo, vermelho/emborrachado crespado vermelho). O PBFG-DV exige a elaboração de questões de busca de informação em situação de resolução de problemas (*constraint-seeking question*), em que a criança deve formular perguntas de busca de informação visando descobrir, por exclusão de alternativas, qual das quatro figuras em cada arranjo foi escolhida pela examinadora como figura-alvo, fazendo até 12 perguntas sobre as dimensões da figura com o intuito de descobrir qual é a figura-alvo, sendo que o aplicador só pode responder *sim* ou *não* a cada pergunta feita pela criança, que deve justificar a sua escolha.

A aplicação do PBFG-DV inclui quatro fases: 1) *fase preliminar*, em que ocorre uma verificação de requisitos pela apresentação de todas as figuras geométricas em cartões, nas quatro diferentes dimensões (tamanho, forma e cor/textura); 2) *fase de pré-teste* (ou fase sem ajuda), em que, sem ajuda do aplicador, são apresentadas quatro pranchas; 3) *fase de teste* (fase de assistência), em que, com ajuda do aplicador auxiliando a criança na formulação de perguntas relevantes e corretas que tenham efeito de restrição de alternativas, são apresentadas 12 pranchas; e 4) *fase de pós-teste* (fase de manutenção), em que, novamente sem ajuda do aplicador, são apresentadas quatro pranchas para que a criança mostre o seu desempenho real após mediação adequada.

Ao aplicarem essa prova assistida, Enumo e Batista (2000, 2006a, 2006b) mostraram haver diferenças no desempenho das crianças com DV em cada fase da prova (sem ajuda, com ajuda e de manutenção), e observaram que as perguntas *relevantes* e *corretas* aumentaram e diminuíram os acertos-ao-acaso. Da mesma forma, houve um aumento no uso de operações cognitivas *facilitadoras* por parte das crianças ao longo da prova.

Ainda que o PBFG-DV possa apresentar alguns pontos negativos, como, por exemplo, a criança com maior comprometimento visual se cansar mais rapidamente e perder o interesse, indicando necessidade de revisão da prova, para Enumo e Batista (2000, 2006a, 2006b) a avaliação assistida pode ser considerada mais adequada para a identificação de crianças que têm maior ou menor facilidade para aprender, e seus respectivos estilos cognitivos, já que pode fornecer critérios para o planejamento de estratégias de intervenção que visem promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas atrasadas.

A partir dessa perspectiva e em consonância com resultados encontrados em pesquisas realizadas com professores, que comprovaram ser a avaliação cognitiva assistida um instrumento eficiente para promover uma percepção mais positiva do adulto acerca do desempenho da criança em situação de aprendizagem, o presente estudo investigou como duas abordagens de avaliação cognitiva – tradicional e assistida – podem afetar as avaliações maternas sobre o desempenho cognitivo da criança com deficiência visual (DV). (BENJAMIN; DELCLOS; BURNS; KULEWICZ, 1987; DELCLOS; BURNS; VYE, 1993; LOMOFSKY, 2002; VYE et al., 1987).

## MÉTODO

Com objetivo de identificar e analisar possíveis alterações nas expectativas maternas acerca da criança, antes e após a mãe observar a aplicação de procedimentos de avaliação cognitiva assistida e tradicional na criança com DV, foram descritos e analisados os relatos verbais de 12 mães de crianças com DV (baixa visão leve) sobre suas concepções acerca do desenvolvimento infantil e suas avaliações acerca do desempenho cognitivo do filho com DV na situação de avaliação.

As crianças e suas mães freqüentavam instituições especializadas de atendimento e ensino, localizadas nos municípios de Vila Velha e Vitória, ES, e no município do Rio de Janeiro. A

idade das mães variava entre 30 e 60 anos (média = 40 anos de idade) e as crianças tinham entre 5 anos e 2 meses e 9 anos (média = 7 anos e 6 meses de idade), sendo 4 meninos e 8 meninas. Todas as crianças tinham deficiência visual, com predomínio de baixa visão leve, decorrente de causas como retinoplastia da prematuridade e atrofia do nervo óptico, por exemplo, com destaque para os problemas congênitos, como a toxoplasmose, a catarata e o glaucoma. Todas as crianças freqüentavam a escola (2 na rede privada de ensino, e 10 na rede pública), sendo que 8 delas ainda tinham atendimento especializado em instituições de educação especial e de reabilitação.

Com o objetivo de obter indicadores de como o fato da mãe observar a aplicação de provas assistidas e tradicionais em seu filho com DV afetaria sua avaliação sobre o desempenho cognitivo infantil em situação de avaliação cognitiva, as mães foram divididas, aleatoriamente, em 2 grupos de acordo com a seguinte condição experimental: G1-avaliação assistida *versus* tradicional, e G2-avaliação tradicional *versus* assistida.

Os dois grupos de mães (G1 e G2) foram submetidos a um delineamento experimental de tratamento múltiplo, em delineamento cruzado (*crossover design*), com 3 fases: A, B e C. Para G1, foi adotada a seqüência de fases A-B-A-C-A, enquanto que, para G2, a ordem foi inversa (A-C-A-B-A), a fim de contrabalançar possíveis efeitos da seqüência de exposição das mães à situação de avaliação cognitiva tradicional e assistida, e as expectativas maternas acerca do desempenho infantil nessas situações de avaliação. Houve um intervalo de uma semana entre as fases B e C.

Antes do início da coleta de dados, foi solicitada a cada mãe participante uma autorização formal por escrito, obedecendo aos aspectos éticos que devem ser considerados em pesquisas com seres humanos. Logo após foram realizadas, individualmente, as entrevistas, que foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Na fase A, utilizando um roteiro de entrevista semi-estruturado, elaborada pelas autoras,

foi coletado o relato verbal de cada mãe sobre suas avaliações em relação ao desenvolvimento do filho, inclusive ao seu desempenho nas situações de avaliação assistida (fase B) e tradicional (fase C). O roteiro de entrevista com as mães da criança com DV incluía 17 perguntas abertas sobre cinco temas principais: 1) **desenvolvimento da criança**, descrevendo seus principais aspectos; 2) **comparação da criança com DV com a criança normal**, identificando sentimentos de negação e aceitação da deficiência, assim como a reação emocional a esta comparação; 3) **avaliação do desenvolvimento cognitivo da criança**, avaliando o desempenho cognitivo, suas dificuldades e facilidades para aprender, os fatores que influenciam e agentes que ajudam na aprendizagem da criança; 4) **identificação como mãe de criança deficiente**, esclarecendo a interação com a criança e seu papel e sentimentos como mãe de filho deficiente; 5) **expectativas sobre o futuro da criança**, destacando as preocupações e expectativas sobre o futuro da criança no que se refere à área pessoal, social e profissional.

Esse roteiro de entrevista foi usado integralmente no início da coleta de dados (fase A). Após as fases B e C, foram realizadas novas entrevistas com as mães, que prescindiram de roteiro uma vez que era perguntado a elas somente a sua opinião a respeito do desempenho da criança na sessão de avaliação cognitiva que tinham acabado de assistir.

Na fase B (avaliação assistida), as mães assistiram a suas crianças serem avaliadas pelo CATM - *Children's Analogical Thinking Modifiability* (TZURIEL; KLEIN, 1990), para as crianças com idade abaixo de 7 anos ou para aquelas que tiveram dificuldade na outra prova assistida. Para as crianças com idade acima de 7 anos foi usado o PBFV-DV- Jogo de Perguntas de Busca com Figuras Geométricas para Crianças com DV (ENUMO; BATISTA, 2006a), já descrito anteriormente. Na fase C (avaliação tradicional), as mães assistiram à aplicação da Escala de Maturidade Mental Columbia (BURGEIMESTER; BLUM; LORGE, 1999) nas crianças.

Com relação aos **dados das crianças**, cabe destacar que foram obtidos diversos indicadores de desempenho cognitivo infantil de acordo com cada tipo de prova assistida (CATM ou PBFG-DV). No entanto, para a análise proposta neste estudo, foram consideradas, para **avaliação cognitiva tradicional**, as respostas das crianças em termos de escores de desvios de idade (EDI), obtidos por elas na Escala Columbia; e para **avaliação cognitiva assistida**, o perfil de desempenho cognitivo das crianças, de acordo com a seguinte classificação: *alto-escore, ganhador-mantenedor, ganhador-dependente-de-assistência e não-mantenedor*. Esse perfil de desempenho obtém-se a partir das respostas das crianças entre as diferentes fases da prova assistida (sem ajuda-SAJ, de assistência-ASS e de manutenção-MAN), em termos dos tipos de tentativas de solução (acertos, acertos-ao-acaso e incorretas), por cartão no CATM, e em termos de tipos de perguntas de busca (relevantes, irrelevantes, repetidas) e tipos de tentativas de solução (acertos, acertos-ao-acaso e incorretas), por prancha no PBFG-DV<sup>3</sup>.

Em relação aos **dados com as mães**, o conteúdo das entrevistas foi analisado de acordo com a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), em categorias e suas respectivas subcategorias para os cinco temas principais anteriormente descritos, sendo registradas a frequência simples e a proporção de mães ou de citações que se enquadrava em cada subcategoria.

Os dados das entrevistas das mães realizadas logo após a prova cognitiva, em que elas avaliaram o desempenho cognitivo das crianças na avaliação cognitiva tradicional e assistida, foram classificadas nas duas categorias de pontuação do desempenho cognitivo infantil a seguir:

**1) Bom** – resposta verbal da mãe que expressava uma avaliação positiva do desempenho cognitivo da criança na prova, como, por exemplo, “... acho que ele foi melhor neste teste de hoje” (avaliação assistida) (M8);

**2) Mau** – resposta verbal da mãe que expressava uma avaliação negativa do desempe-

nhu cognitivo da criança na prova, como, por exemplo, “*Estava com mais dificuldade* (avaliação assistida) “... *esse, eu acho que foi mais fácil*” (avaliação tradicional) (M4).

Esses dados foram tratados estatisticamente pelo teste *Kruskall Wallis Test*, com objetivo de analisar os efeitos da condição experimental (G1 *versus* G2) sobre as avaliações maternas acerca do desempenho cognitivo da criança na avaliação cognitiva.

## RESULTADOS

Os resultados das crianças serão apresentados antes dos resultados das mães, a fim de contextualizar a situação observada por elas, fornecendo subsídios para a análise da possível influência dos diferentes procedimentos de avaliação cognitiva, assistida e tradicional sobre as avaliações maternas acerca do desenvolvimento e do desempenho cognitivo da criança com DV, já que os dados das crianças também descrevem e permitem comparar seu desempenho nas duas modalidades de avaliação cognitiva.

Assim, com relação aos resultados das crianças na avaliação tradicional pelo Columbia, elas apresentaram desempenho cognitivo baixo em termos de escore de desvio de idade (EDI), o que classificou mais da metade da amostra ( $n = 7$ ) como tendo um desempenho cognitivo “inferior” e “médio-inferior”. As demais crianças foram classificadas como tendo desempenho na “média”. Apesar de ter ocorrido diferença de desempenho no Columbia entre as crianças dos grupos G1 e G2, de acordo com o Teste de *Wilcoxon* essa diferença não foi significativa.

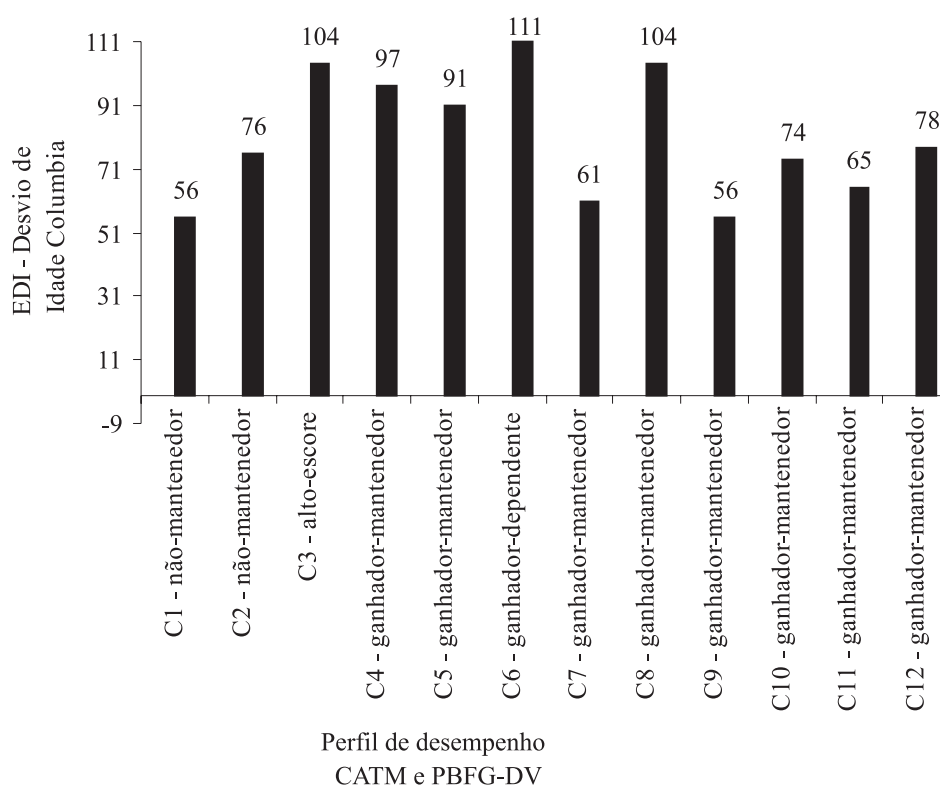
Quanto ao perfil de desempenho cognitivo infantil identificado nas provas assistidas, a

<sup>3</sup> Por exemplo, para a criança ser classificada como ganhadora-mantenedora, ela deveria melhorar ou manter seu desempenho na *fase de assistência* em relação à *fase sem ajuda* em uma proporção de pelo menos 0.50 de créditos totais (para o CATM), ou em uma proporção de pelo menos 0.60 de perguntas relevantes e 0.50 de acertos (para o PBFG-DV), mantendo esse ganho no desempenho na *fase de manutenção* em uma proporção de 0.50 de créditos totais (no CATM) ou em uma proporção de 0.60 de perguntas relevantes e 0.50 de acertos (no PBFG-DV).

maioria das crianças (n = 5), no PBFV-DV, foi *ganhadora-mantenedora* e uma criança foi considerada *alto-escore*; enquanto que, no CATM, as crianças foram classificadas como *ganhadoras-mantenedoras* (n = 3), *ganhadoras-dependente-de-assistência* (n = 1) e *não-mantenedoras* (n = 2).

Como pode ser observado na **Figura 1**, comparando-se esses perfis de desempenho, obti-

dos na avaliação assistida, e os escores de desvio de idade (EDI), obtidos na avaliação tradicional, a maioria (n = 7) das crianças, mesmo aquelas consideradas pela avaliação assistida como *ganhadoras*, foi classificada, segundo a Escala Columbia, como tendo desempenho “inferior” e “médio-inferior” (C1, C2, C7, C9, C10, C11 e C12), ou seja, indivíduos com EDI inferior a 69 ou EDI entre 70 e 88, respectivamente.



**Figura 1.** Desempenho cognitivo das crianças em termos do perfil de desempenho na avaliação assistida (CATM e PBFV-DV) e do desvio de idade (EDI) na avaliação tradicional (Columbia) (n= 12).

Os resultados das mães serão descritos em termos dos dados referentes às suas avaliações acerca do desenvolvimento das crianças e do desempenho destas na situação de avaliação cognitiva, tomando por base o número de mães que se pronunciaram sobre cada categoria e subcategoria para cada um dos cinco temas de análise de conteúdo. Além disso, foram analisados os dados referentes à análise da influên-

cia da condição de teste (G1- condição 1: assistida-tradicional; G2- condição 2: tradicional-assistida) sobre a avaliação das mães acerca do desempenho infantil nas provas.

No que se refere ao primeiro tema **descrição da criança**, mais da metade das mães (58% da amostra) utilizou aspectos afetivos negativos, como, por exemplo, ser nervoso, inseguro, implicante, para caracterizar a criança. Com



relação aos aspectos sociais do comportamento, cinco mães usaram termos positivos, como amistoso, comunicativo, companheiro, ao passo que, para descrever o comportamento da criança na área cognitiva, seis mães consideraram seus filhos com inteligência média (“inteligentes”), quatro consideraram acima da média (“muito inteligentes”) e duas mães consideraram os filhos como superior à média (“superinteligentes”).

No que se refere ao segundo tema **comparação da criança com DV com a criança normal**, observou-se que, ao fazer essa comparação, a maioria das mães (n = 7) relatou tanto aspectos positivos quanto negativos, sendo que nenhuma delas indicou somente aspectos negativos. Igualmente, mais da metade das mães (n = 7) negou a deficiência da criança, apresentando verbalizações do tipo: “*não tem deficiência, só vê pouco*”; enquanto que três delas demonstraram aceitar a deficiência, verbalizando frases como: “*Eu sei que ele não é uma criança normal, que não tem deficiência*”; e duas mães mostraram ambigüidade com relação à aceitação/negação da deficiência da criança.

As reações emocionais maternas variaram de sentimentos de conotação negativa, como, por exemplo, tristeza e medo (n = 6), sentimentos de conotação positiva, como, por exemplo, tranqüilidade (n = 1) e sentimentos ambivalentes, como, por exemplo, tristeza e satisfação (n = 1). Quatro mães ainda demonstraram indiferença frente à comparação da criança deficiente com uma criança normal, apresentando verbalizações do tipo: “*Eu não esquento, não, não ligo, não*”, ou simplesmente não fizeram comparação.

Os dados referentes ao terceiro tema **avaliação do desenvolvimento cognitivo da criança**, em que as mães avaliaram o desempenho cognitivo da criança em termos de inteligência média, acima da média e superior, e indicavam se a criança tinha dificuldade ou não para aprender e em que aspectos, revelaram que cinco mães classificaram as crianças como tendo inteligência média (“inteligentes”), seis, acima da média (“muito inteligentes”) e uma

mãe, como superior (“superinteligentes”). No que diz respeito à aprendizagem, apenas uma mãe afirmou que a criança não tinha dificuldade para aprender; as demais relataram que a criança tinha, algumas vezes, dificuldade e, em outras situações, facilidade para aprender. Dessas mães, seis mães justificaram a dificuldade que a criança tinha para aprender citando aspectos sensoriais, ou seja, a deficiência visual propriamente dita, e duas mães citaram aspectos motores (problemas psicomotores, de coordenação motora).

A visão associada a outros aspectos como, por exemplo, aspectos neuropsicológicos, psicossociais e motivacionais, foi ainda citada por três mães para justificar a dificuldade da criança para aprender. Quanto à facilidade de aprendizagem da criança, a grande maioria das mães (n = 10) afirmou que a criança, em geral, tinha facilidade para aprender e duas mães disseram que a criança tinha facilidade para aprender em determinadas condições, quer seja quando ela estava motivada (“*Quando é coisa que ela se interessa*”), quer seja quando dependia do ambiente (“*Dependendo se a professora tiver paciência, ela tem facilidade*”).

Ainda em relação ao terceiro tema investigado (avaliação do desenvolvimento cognitivo da criança), quando as mães avaliaram a criança como sendo inteligente, justificaram citando diferentes habilidades: lingüísticas (n = 2), sócio-afetivas (n = 1), sociolingüísticas (n = 4) e psicomotoras (n = 2). No entanto, na maioria dos relatos das mães (n = 7), foram citadas as habilidades cognitivas, como, por exemplo, atenção, memória, criatividade, análise e síntese, para explicar porque julgavam a criança inteligente, com frases como: “*Se ele ler uma revistinha, uma historinha, depois ele conta ela todinha do início ao fim*” ou “*Ela pode ser mais inteligente em termos de observar, ela observa as coisas porque ela quer aprender*”.

E, ainda, a família foi citada como um dos principais agentes que ajudam na educação da criança com DV (n = 9), seguida do professor (n = 5). Já o médico (n = 3) foi o terceiro agente, e o terapeuta (n = 2) ficou em último lugar na opinião dessas mães. No que se refere aos

fatores que mais influenciam o desenvolvimento cognitivo infantil, em primeiro lugar elas citaram a escola e a família (8 vezes), e em segundo lugar o atendimento, que foi citado cinco vezes. Nos relatos das mães, foram lembradas ainda atividades desportivas e de lazer (n = 2) e, embora com menor frequência, o esforço da própria criança (n = 1) (“*Ele mesmo, a vontade que ele tem de aprender, a força de vontade dele mesmo*”), além de atividades realizadas na comunidade como, por exemplo, participar de um grupo religioso (n = 1) (“*Ele contava os dias pra chegar o sábado, ele ir pro catecismo... é uma coisa mínima, mas pra ele é muito, ajuda no desenvolvimento*”).

Com relação ao quarto tema investigado, **identificação como mãe de criança deficiente**, no que se refere à interação com o filho, oito mães citaram o brincar como principal atividade de interação com a criança, seguida de atividades rotineiras como levar para a escola (n = 5), para o atendimento (n = 5) e auxiliar nas tarefas escolares (n = 5). Ensinar comportamentos adequados, como, por exemplo, disciplina e atividades domésticas, foi citado quatro vezes, enquanto que ocorreu apenas uma citação de dar carinho e levar para atividades extra-escolares, como natação, por exemplo.

Em contrapartida, demonstrar afeto (dar carinho = “*Então eu tenho mais que acolher e aceitar com carinho*” e valorizar auto-estima = “*Eu não deixo ela se diminuir*”) foi a categoria mais citada (n = 9) para identificar as atribuições de uma mãe de criança deficiente. Cumprir deveres, como levar para a escola e para o atendimento, além de promover suporte sócio-educacional (promover autonomia, independência e oferecer proteção), foram as principais atribuições maternas citadas por estas mães (n = 6, respectivamente).

Aceitar a deficiência da criança seria uma atribuição importante que aparece cinco vezes nos relatos das mães, representada por frases como “*... toda mãe, toda mulher quando tiver que ser mãe é mãe. Mas, ser mãe de um deficiente, nem toda mulher tem esse direito. Só Deus quem dá*”. Da mesma forma, transmitir valores foi citado com frequência (n = 6),

com frases como: “*Ensinar ele a dar valor aos estudos, porque é uma peça importante pra ele ir pro adulto*”. Já sentimentos negativos, como, por exemplo, resignação, frustração, tristeza e vergonha, foram relatados pela maioria das mães (n = 8). Por suas vez, *privilegiada e realizada* são exemplos de sentimentos positivos que foram citados apenas duas vezes; o mesmo ocorreu com os sentimentos ambíguos de *felicidade* e *culpa*, que foram citados duas vezes e aparecem em frases do tipo: “*Me sinto feliz, até porque eu não posso consertar, né? Eles não têm culpa, eles não têm culpa, porque a culpada mesmo sou eu*”.

Por fim, o quinto e último tema analisado nas entrevistas maternas refere-se às **expectativas sobre a criança**. Dentre as principais preocupações das mães destacam-se as de ordem social e as relativas à saúde física da criança, citadas em quatro relatos maternos. Em relação à saúde da criança, a perda da visão foi a única preocupação apontada. Como preocupações de ordem social foram apontadas as questões relacionadas ao suporte familiar, à adaptação social e independência/autonomia da criança. Apareceram também relatos de preocupações de ordem financeira, como ter um salário ou uma poupança para, no futuro, a criança ser independente, que foram citadas três vezes. Além disso, preocupações de ordem psicossocial apareceram duas vezes, e preocupações de ordem profissional apenas uma vez nos relatos das mães.

As expectativas das mães se relacionam aos aspectos sociais, acadêmicos e profissionais a respeito do futuro da criança. Ocorreram 11 citações maternas que expressavam a expectativa da mãe sobre a criança ter uma profissão, como, por exemplo, a de psicólogo, de dentista, ou de veterinário, ocorrendo, consequentemente, uma alta frequência de mães (83%) que relataram desejar que a criança ingressasse na faculdade ou simplesmente estudasse para ter uma profissão. Com relação aos aspectos sociais do futuro da criança, as categorias constituir família (“*depois ela não vai morar com mamãe, vai crescer, vai casar*”) e ter independência e autonomia social (“*Expli-*

*cando que ela vai ter que fazer faculdade, ela estudar, ser uma pessoa independente”)* foram ambas citadas cinco vezes.

Os dados das mães relativos às entrevistas, realizadas após elas assistirem à avaliação cognitiva assistida e tradicional da criança, indicam que, comparando o desempenho infantil em cada tipo de avaliação, de acordo com a condição experimental (G1: assistida-tradicional e G2: tradicional-assistida), oito mães consideraram o desempenho da criança melhor na avaliação assistida do que na tradicional. Destas mães, seis pertenciam ao G2 e duas ao G1, o que significa que nenhuma mãe do G2, ou seja, que assistiu à criança ser inicialmente avaliada pelo método tradicional, considerou o desempenho da criança melhor neste tipo de avaliação.

A maioria das mães (n = 8) considerou o desempenho da criança melhor na avaliação assistida, justificando sua opinião baseada em quatro justificativas: 1) apresentação do material da prova assistida (“... *hoje, foi bom porque a criança observa, além das cores, as formas, o conjunto, né? Quando coloca junto assim, ela pensa que tem que observar o tamanho do conjunto pra saber a forma... tem que prestar atenção...*”); 2) dificuldades da criança relacionadas ao material do teste tradicional (“... *então, ela tinha que firmar muito as vistas e ver as comparações... tinha que trabalhar mais a memória*”); 3) procedimento de aplicação do teste tradicional (“... *ele não entendeu bem... talvez o modo de perguntar*”); e 4) dinâmica do teste tradicional (“... *ele estava cansado, ele estava mais apontando por apontar...*”).

Por outro lado, as quatro mães que consideraram o desempenho da criança melhor na avaliação tradicional justificaram sua resposta em função, por exemplo, da prova ter sido mais rápida (M6, G1: “*Também achei bom e foi mais rápido, não foi?*”), da criança estar mais disposta e interessada (M3, G1: “... *No outro, ele estava fadigado, querendo ir embora logo... neste, eu percebi que ele estava realmente interessado em achar a diferença*”), ou mesmo do fato da criança estar ou não usando óculos no dia da aplicação.

Com objetivo de saber se as avaliações maternas sobre o desempenho cognitivo infantil foram afetadas pela condição experimental (G1 *versus* G2 = a mãe observar primeiro a avaliação assistida e depois a tradicional ou vice-versa), foi calculada a significância estatística das diferenças, de acordo com o teste de *Kruskal-Wallis*<sup>4</sup>. Observou-se que, ainda que descritivamente, a maioria das mães (n = 8) tenha considerado o desempenho da criança melhor na avaliação assistida, a ordem de apresentação e o tipo de prova não afetaram estatisticamente as suas verbalizações sobre o desempenho da criança na prova, uma vez que não ocorreram diferenças significativas a 5% de probabilidade entre as condições de teste (G1 *versus* G2) para ambas as situações de avaliação, tradicional e assistida. Conclui-se, então, que a segunda prova cognitiva aplicada no filho, após uma semana de intervalo da primeira aplicação, foi sempre melhor avaliada pelas mães com 95% de probabilidade estatística.

Igualmente, a fim de constatar possíveis relações entre as avaliações maternas sobre o desempenho cognitivo dos filhos nas duas provas aplicadas e os resultados das crianças nas provas cognitivas - tradicional e assistida -, foi feita uma correlação (*Spearman*) entre a pontuação da mãe em termos de bom desempenho (1) e mau desempenho (2) da criança nas provas cognitivas, e os resultados da criança na avaliação tradicional (desvios de idade pelo Columbia) e na avaliação assistida (acertos na fase de manutenção do CATM e do PBF-GDV). Observou-se que não houve correlações significativas ( $p = =0,05$ ;  $p = =0,01$ ) entre as avaliações maternas e os resultados das crianças nem na situação de avaliação tradicional, nem na situação de avaliação assistida ( $p = 0,156$ ;  $p = -0,591$ ). Isto significa que, para esta amostra (n = 12), uma boa ou má avaliação da mãe sobre o desempenho cognitivo da criança,

<sup>4</sup> O Teste de Kruskal-Wallis faz a análise de significância estatística a partir da média de Rank, em que se consideram as médias mais baixas representando melhores resultados. Foi usado o nível de significância de  $p = 0,05$ .

tanto na avaliação tradicional como na avaliação assistida, não se correlacionou com o bom ou mau desempenho da criança na avaliação cognitiva.

## DISCUSSÃO

Primeiramente, cabe fazer considerações a respeito da adequação das provas assistidas para avaliação cognitiva da criança com deficiência visual (DV). Apesar de mais da metade da amostra ( $n = 7$ ) ter sido classificada com um desempenho cognitivo “inferior” e “médio-inferior” na prova cognitiva tradicional (Columbia), o perfil de desempenho cognitivo obtido na avaliação assistida pelo CATM e PFBG-DV mostrou que apenas duas crianças (C1 e C2) foram consideradas *não-mantenedoras*, isto é, não se beneficiaram da mediação oferecida na fase de assistência da prova assistida, não melhorando o desempenho nas proporções desejadas na fase de manutenção.

Dessa forma, comparando os resultados da avaliação tradicional e da avaliação assistida, pode-se supor que as provas assistidas foram mais sensíveis em identificar a variação de desempenho das crianças com DV, como observou Enumo e Batista (2000, 2006a, 2006b). Além disso, a avaliação assistida para a criança com DV pode propiciar a compreensão do funcionamento cognitivo da criança no que diz respeito aos processos, estratégias, funções e estilos cognitivos, subjacentes ao desempenho infantil na situação de aprendizagem.

A avaliação assistida foi usada em estudos com o objetivo de verificar a relação entre a observação da situação de avaliação assistida e a mudança na percepção de professores acerca do desempenho cognitivo do aluno com necessidades especiais (BENJAMIN; LOMOFKY, 2002; DELCLOS; BURNS; KULEWICZ, 1987, 1993; VYE et al., 1987). Nesses estudos, comprovou-se que o fato do adulto observar a avaliação assistida pode promover uma mudança na postura adotada por ele na interação com a criança, ao passar a apresentar um estilo baseado na mediação, além de

responder de forma mais positiva nesta interação.

No presente estudo, semelhante aos achados de Benjamim e Lomofsky (2002), ainda que sem a existência de correlações estatisticamente significativas, a maioria das mães ( $n = 8$ ) considerou o desempenho cognitivo infantil melhor na avaliação assistida, e esse tipo de avaliação mais adequado para a criança com DV devido a fatores relacionados ao material e/ou à dinâmica do teste em si.

No entanto, ao contrário do que ocorreu nos estudos de Benjamim e Lomofsky (2002), de Delclos, Burns e Kulewicz (1987), de Delclos, Burns e Vye (1993) e de Vye et al. (1987), quando professores desenvolveram uma visão mais otimista acerca do desenvolvimento cognitivo infantil após observarem uma situação de avaliação assistida, na presente pesquisa, não ocorreram mudanças nas avaliações das mães acerca da criança depois de observarem a avaliação assistida ou tradicional do filho. Neste caso, para essas mães, tanto a condição experimental (ordem de apresentação – G1: assistida-tradicional; G2: tradicional-assistida) quanto o tipo de prova (tradicional ou assistida) não alteraram as suas verbalizações sobre as avaliações acerca da criança. Todas as mães continuaram considerando que os filhos tinham inteligência média ( $n = 6$ ), acima da média ( $n = 5$ ) e superior ( $n = 1$ ), independente do desempenho das crianças nas avaliações. Ou seja, as expectativas das mães eram altas e, às vezes distorcidas, desde o início da pesquisa, havendo, portanto, poucas possibilidades de alteração.

A fim de ilustrar, cabe destacar o caso de *Carolina* (C1), que foi avaliada como tendo uma inteligência acima da média (“muito inteligente”) pela sua mãe e, na verdade, apresentou um dos mais baixos desempenhos da amostra, tanto na avaliação assistida quanto na tradicional. Essa criança foi classificada como deficiente mental (QI = 56) no Columbia e *não-ganhadora* na avaliação assistida pelo CATM. Este caso exemplifica o fato de que, por vezes, as mães podem apresentar uma avaliação completamente incompatível com o de-

sempenho cognitivo da criança, o que torna sua percepção ainda mais difícil de ser modificada.

As provas assistidas foram consideradas mais adequadas do que a tradicional na opinião da maioria das mães (n = 8); no entanto, analisando as condições em que esta resposta foi obtida, vê-se que este dado não foi estatisticamente significativo, já que a segunda etapa da avaliação é sempre melhor avaliada pela mãe, com 95% de probabilidade estatística. Cabe esclarecer que, para evitar que as respostas da amostra fossem controladas pela condição experimental, recorreu-se ao uso do delineamento cruzado (*crossover design*). Neste tipo de delineamento experimental, a metade da amostra passou pela condição inversa de exposição às condições de estímulo ou de exposição à variável independente (tipo de prova cognitiva), com objetivo de evitar que os participantes fossem controlados pela exposição das condições de estímulo, ou seja, que a exposição à última prova influenciasse as respostas das mães.

Apesar deste controle metodológico, a segunda etapa de avaliação cognitiva da criança foi mais bem avaliada pelas mães. Uma possível justificativa para este dado estaria no intervalo de tempo de exposição entre a primeira e a segunda etapas de avaliação – uma semana. Esta situação pode ter levado as participantes a ficarem sob controle da “recenticidade do estímulo”, respondendo à condição mais próxima em termos de memória (CAPOVILLA et al., 1997). Outras pesquisas poderiam verificar esta condição, apresentando as provas com intervalo de tempo maior e amostras maiores também.

Analisando os relatos verbais maternos, observou-se que as mães descreveram negativamente as crianças como nervosas e inseguras, e positivamente como “inteligente”, “muito inteligente” e “superinteligente”. Ao **comparar a criança com DV com a criança normal**, as mães negaram a deficiência (n = 7), além de relatarem indiferença, tristeza e medo como reações emocionais à comparação. Esses dados são corroborados por Batista e Enumo (2000), que afirmam ser a interação familiar da criança com DV prejudicada pela família quan-

do esta experimenta sentimentos como tristeza, culpa e medo, ao constatar que um dos seus membros tem alguma deficiência. Tais sentimentos podem ou não ser superados, mas certamente alteram a dinâmica da família.

Na **avaliação do desenvolvimento cognitivo da criança**, as mães classificaram-na como “muito inteligente”, “inteligente” e “superinteligente”, citando, em geral, as habilidades cognitivas de memória para justificar esse julgamento e relatando que as crianças tinham facilidade para aprender (n = 10). Simultaneamente, as mães relataram que as crianças tinham dificuldades para aprender relacionadas à visão (n = 6), com outros aspectos associados ou não (n = 3). Este dado revela uma certa incongruência ou dissonância nas avaliações das mães acerca do desenvolvimento cognitivo do filho, pelo fato das dificuldades de crianças com DV poderem não ser atribuídas imediatamente a uma dificuldade de aprendizagem, mas sim à incapacidade visual (LAYTON; LOCK, 2001). Para essas mães (n = 9), a família foi considerada a influência mais importante na educação da criança com DV e um dos agentes que mais auxiliam na sua educação. Elas (n = 8) também consideraram a escola como o segundo agente que mais ajuda na educação da criança. Cabe destacar que o terapeuta ficou em último lugar nas suas indicações (n = 2), o que é confirmado por dados de pesquisa da área, que revelam que os pais de crianças com DV enfrentam *stress* devido a dificuldades em encontrar ajuda profissional adequada para sua criança (LEYSER; HEINZE; KAPPERMAN, 1996).

Merece destaque o fato da maioria das mães citar o brincar como atividade principal na interação mãe-criança. Esse dado é bastante revelador, considerando que, de acordo com Vygotsky (1978/1991), a brincadeira é a atividade principal e condutora do desenvolvimento infantil, pois cria zonas de desenvolvimento proximal, em que as crianças se comportam “... além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário” (p. 117). Na interação com a criança com DV, as mães também citaram as atividades relacionadas à

escola e ao atendimento clínico, ao lado da necessidade de ensinar comportamentos adequados. De fato, na educação de uma criança com DV, a mãe se depara com demandas diferentes das existentes na criação de uma criança que enxerga. Para Troster (2001), mães de crianças com DV, em comparação com as mães de crianças normais, experimentam mais *stress* relacionado aos aspectos resultantes do comportamento da criança deficiente.

No que se refere às **expectativas sobre o futuro da criança** houve relatos maternos que expressaram preocupações relativas à saúde (perda da visão) e à adaptação social (n = 4) da criança, coerentemente com dados da literatura, que mostram haver preocupações também em relação à sua própria vida pessoal (LEYSER; HEINZE; KAPPERMAN, 1996). A título de ilustração, cabe destacar a fala de uma mãe sobre sua preocupação com a filha: “*Eu me preocupo já com o futuro dela como ela vai reagir quando ela tiver 12 anos, 13 aninhos, por aí, fase da adolescência*”. Para Hancock, Wilgosh e McDonald (1990), mães de criança com DV se preocupam

também com as atitudes das pessoas, o suporte financeiro e emocional e os recursos produzidos para enfrentar a situação da deficiência.

Segundo Vye et al. (1987), os resultados que a criança atinge na avaliação assistida podem servir como argumento para convencer o adulto de que ela tem mais potencial para aprender do que aparenta. Assim, a mãe ser exposta à aplicação de procedimentos de avaliação cognitiva assistida ou tradicional, com intervalo de uma semana entre as aplicações, não modificou significativamente suas concepções acerca do desenvolvimento e desempenho cognitivo da criança com DV. Porém, semelhante a outras pesquisas com professores (BENJAMIN; LOMOFSKY, 2002; DELCLOS; BURNS; KULEWICZ, 1987, 1993; VYE et al., 1987), o fato da maioria das mães ter avaliado as provas assistidas como melhores para essas crianças sugere a capacidade dessa prova em ser um modificador da percepção materna acerca do desempenho cognitivo do filho, de forma a melhorar as expectativas e, conseqüentemente, a interação da mãe com a criança.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, C. G.; HORINO, L. E.; NUNES, S. S. Avaliação assistida de habilidades cognitivas em crianças com deficiência visual e com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 381-393, set./dez. 2004.
- BATISTA, C. G.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento humano e seus impedimentos: o caso da deficiência visual. In: H.A. NOVO; MENANDRO, M.C.S. (Orgs.). **Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano**. Vitória: UFES/CAPES, 2000. p. 157-174.
- BENJAMIN, L.; LOMOFSKY, L. The effects of observation of dynamic and static assessment on teacher's perceptions of learners with low academic results. **Journal of Cognitive Education and Psychology**, Nova York, v. 2, n. 2, p. 97-118, Jul. 2002.
- BURGMEISTER, B. B.; BLUM, L. H.; LORGE, I. **Manual Escala Columbia de Maturidade Intelectual**. Adaptação e tradução de A. Rodrigues; J. M. P. da Rocha. Rio de Janeiro: CEPA, 1999.
- CAPOVILLA, F. C. et al. Analisando a consolidação da informação no paralisado cerebral: processos visuais *versus* fonológico-articulatórios. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 6, n. 34, p. 7-13, set./out. 1997.
- CUNHA, A. C. B. Os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e aprendizagem mediatizada sob a perspectiva de análise da interação mãe-criança. **Educare, Educere**, Castelo Branco, Portugal, v. 2, n. 15, p. 189-202, dez. 2003.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação cognitiva de criança com baixa visão leve por procedimentos tradicional e assistido e suas relações com comportamentos e mediação materna**. 2004. Tese (doutorado) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 33-46, mar. 2003.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F.; PEDROZA, C. P. Será que o meu filho tem potencial de aprendizagem: breve análise da relação entre avaliação cognitiva dinâmica da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança. **Integrar**, Lisboa, n. 21-22, p. 47-52 (número especial): maio/dez. 2003, jan./dez. 2004.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Relações entre avaliações cognitivas, assistida e tradicional, de crianças com deficiência visual e padrões maternos de mediação durante jogos de dominó. In: GARCIA, A. (Org.). **Relacionamento interpessoal: estudos e pesquisas**. Vitória: UFES, 2006a. p. 39-54

\_\_\_\_\_. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com mães de crianças com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 293-412, set./dez. 2006b.

DELGLOS, V. R.; BURNS, M. S.; KULEWICZ, S. J. Effects of dynamic assessment on teacher's expectations of handicapped children. **American Educational Research Journal**, v. 24, n. 3, p. 325-336, 1987.

DELGLOS, V. R.; BURNS, M. S.; VYE, N. J. A comparison of teachers' responses to dynamic and traditional assessment reports. **Journal of Psychoeducational Assessment**, Washington, v. 11, n. 1, p. 46-55, Mar. 1993.

ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educativas especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 335-354, set./dez. 2005a.

ENUMO, S. R. F. Avaliação de crianças com necessidades educativas especiais em situação de pesquisa-intervenção: dificuldades e algumas soluções. In: GUILHARDI, H.; AGUIRRE, N. C. (Orgs.). **Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade**. Santo André: ESETEC, 2005b. v. 16, p. 310-330.

ENUMO, S. R. F.; BATISTA, C. G. Evaluating cognitive abilities of visually impaired children. In: STUEN, C. et al. (Eds.). **Vision rehabilitation: assessment, interventions and outcomes**. EUA: Sweets & Zeitlinger Pb., 2000. p. 379-381.

ENUMO, S. R. F.; BATISTA, C. G. Jogo de perguntas de busca com figuras geométricas para crianças com deficiência visual (PBFV-DV). In: LINHARES, M. B. M.; ESCOLANO, A. C. M.; ENUMO, S. R. F. (Orgs.). **Avaliação cognitiva assistida: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006a. p. 29-37.

ENUMO, S. R. F.; BATISTA, C. G. Avaliação assistida de habilidades cognitivas de crianças com deficiência visual por jogo de perguntas de busca com figuras geométricas em crianças com deficiência visual (PBFV-DV). In: LINHARES, M. B. M.; ESCOLANO, A. C. M.; ENUMO, S. R. F. (Orgs.). **Avaliação cognitiva assistida: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006b. p. 87-101.

ENUMO, S. R. F.; BATISTA, C. G.; FERRÃO, E. S. Uma proposta de avaliação de aspectos do desenvolvimento cognitivo e acadêmico de crianças com deficiência visual. In: ENUMO, S. R. F.; QUEIROZ, S. S. de; ORTEGA, A. C. (Orgs.). **Desenvolvimento humano e aprendizagem: temas contemporâneos**. Vitória: PPGP/UFES; CAPES; Linhares: Unilinhares, 2005. p. 45-77.

ENUMO, S. R. F. et al. Comportamentos do mediador e da criança com deficiência visual na avaliação assistida de habilidades cognitivas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 71-84, jan./abr. 2002.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S. Mediated learning experience: a theoretical review. In: FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. **Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications**. London: Freund Publishing, 1991. p. 3-51.

FONSECA, V. **Pais e filhos em interação: aprendizagem mediada no contexto familiar**. São Paulo: E. Salesiano, 2002.

FONSECA, V.; CUNHA, A. C. B. **Teoria da experiência de aprendizagem mediada e interação familiar: prevenção das perturbações do desenvolvimento e aprendizagem**. Lisboa: Editora da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.

FONSECA, V.; CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. O desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual e suas perspectivas de avaliação: da abordagem padronizada à avaliação dinâmica. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, Lisboa, v. 9, n. 1/2, p. 75-91, jan./dez. 2002.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Retratos da deficiência no Brasil**. 2003. Disponível em: [http://www.fgv.br/cps/deficiencia\\_br/PDF/PPD\\_Sumario\\_Executivo.pdf](http://www.fgv.br/cps/deficiencia_br/PDF/PPD_Sumario_Executivo.pdf). Acesso em: 25 mar. 2007.

HANCOCK, K.; WILGOSH, L.; MCDONALD, L. Parenting a visually impaired child: the mother's perspective. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, Baltimore, v. 84, n. 10, p. 411-413, Oct. 1990.

LAYTON, C. A.; LOCK, R. H. Determining learning disabilities with low vision. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, Baltimore, v. 95, n. 5, p. 288-297, May 2001.

LEYSER, Y.; HEINZE, A.; KAPPERMAN, G. Parental stress and family functioning. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, Baltimore, v. 94, n.8, p. 399-412, Aug. 1996.

LIDZ, C. S. **Practitioner's Guide to Dynamic Assessment**. New York: The Guilford Press, 1991.

\_\_\_\_\_. Theme and some variations on the concepts of mediated learning experience and dynamic assessment. In: KOZULIN, A.; RAND, Y. (Eds.). **Experience of mediated learning: an impact of Feuerstein's theory in education and psychology**. New York: Pergamon, 2000. p. 166-174.

\_\_\_\_\_. Mediated learning experience as a basis for an alternative approach to assessment. **School Psychology International**, Exeter, UK, v. 23, n. 1, p. 68-84, Feb. 2002.

LINHARES, M. B. M. Jogo de Perguntas de Busca com Figuras Geométricas (PBF). In: LINHARES, M.B.M.; ESCOLANO, A.M.; ENUMO, S.R.F. (Orgs.). **Avaliação cognitiva assistida: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 35-37.

LINHARES, M. B. M. Avaliação assistida de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 23-31, jan./abr. 1996.

TROSTER, H. Sources of stress in mothers of young children with visual impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, Baltimore, v. 95, n. 10, p. 623-637, out. 2001.

TZURIEL, D. Mediated learning experience in free-play versus structured situations among preschool children of low, medium and high-SES. **Early Child Development and Care**, Uxbridge, UK, v. 126, n.1, p. 57-82, Jan./Feb. 1996.

TZURIEL, D. Parent-child mediated learning interactions as determinants of cognitive modifiability: Recent researchers and future directions. **Genetic, Social and General Psychology Monographs**, Washington, DC, v. 125, n. 2, p. 109-156, May/Aug. 1999.

TZURIEL, D.; ERAN, Z. Inferential cognitive modifiability as a function of mother-child mediated learning experience interactions among Kibbutz young children. **International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning**, v. 1, p. 103-117, 1990.

TZURIEL, D.; KLEIN, P. S. **The Children's Analogical Thinking Modifiability Test: instruction manual**. Ramat-Gan: School of Education Bar Ilan University, 1990.

TZURIEL, D.; WEISS, S. Cognitive Modifiability as a function of mother-child mediated learning strategies, mother's acceptance-rejection, and children's personality. **Early Development and Parenting**, New Jersey, v. 7, n. 2, p. 79-99, Jun. 1998.

TZURIEL, D.; WEITZ, A. **Mother-child mediated learning experience strategies and children's cognitive modifiability among very low birth weight and normally born weight (NBW) children**. School of Education, Bar Ilan University, 1998. (Manuscrito não-publicado).

VYE, N. J. et al. A comprehensive approach to assessing intellectually handicapped children. In: LIDZ, C. S. (Ed.). **Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential**. London: Guilford Press, 1987. p. 327-359.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de J. C. Neto; L. S. M. Barreto; S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1978/1991.

WECHSLER, D. **Escala de Inteligência para Crianças – WISC: manual de aplicação e cotação**. Tradução de Ana Maria Poppovic. Rio de Janeiro: CEPA, 1964.

*Recebido em 30.09.06  
Aprovado em 04.12.06*



# CONHECENDO AS NECESSIDADES E POTENCIALIDADES DE MÃES DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Aline Maira da Silva \*

Enicéia Gonçalves Mendes \*\*

Morgana de Fátima Agostini Martins \*\*\*

## RESUMO

Existe um razoável consenso na atualidade sobre a necessidade de incluir a família no trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, o presente estudo pretendeu construir e testar um instrumento que visa identificar as necessidades e potencialidades de parentes dessas crianças. A primeira etapa teve como objetivo desenvolver o instrumento, tendo como base a literatura da área, a partir da qual foram derivados os itens de uma escala, que foi submetida a procedimentos de validação de conteúdo e validação semântica. Na segunda etapa, a versão final da escala foi aplicada a 39 mães de crianças com necessidades educacionais especiais, com idade entre zero e seis anos. Em seguida os dados obtidos foram analisados com base em procedimentos estatísticos descritivos. As potencialidades que as famílias apresentaram com maior frequência relacionam-se com percepções positivas, estratégias de adaptação e aceitação da criança. Por sua vez, as necessidades apontadas pelas mães com maior frequência foram as de receber informações e aprender técnicas que lhes permitam ensinar habilidades para seus filhos. Espera-se que o instrumento possa contribuir para capacitar profissionais, a fim de que eles possam obter informações que subsidiem programas de intervenção baseados na abordagem familiar sistêmica.

**Palavras-chave:** Família – Necessidades Educacionais Especiais – Profissionais

---

\* Mestre em Educação Especial. Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Endereço para correspondência: Av. Vicente Guaglianoni, 60, Santa Angelina – 14802-120 Araraquara/SP. E-mail: alinemaira@yahoo.com.br

\*\* Doutora em Psicologia. Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Endereço para correspondência: Rodovia Washington Luís, Km 235, Monjolinho – 13565-905 São Carlos/SP. E-mail: egmendes@linkway.com.br

\*\*\* Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Endereço para correspondência: Rua Oscar Chaves, 26, Jardim Conde do Pinhal 1 – 17203-100 Jaú/SP. E-mail: morganaagostini@terra.com.br

## ABSTRACT

### KNOWING THE NECESSITIES AND POTENTIALITIES OF MOTHERS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

There is a reasonable consensus in the present time about the necessity of including the family while working with the children with disabilities. This study had as a goal to compose and to test an instrument that could identify the necessities and potentialities of family members. The first stage aimed to develop the instrument based on the literature of the field, from content validation and semantic validation. On the second stage, the final version of the scale was applied to 39 mothers of children with disabilities, aged between zero and six years old. The data obtained were analyzed based on descriptive statistical procedures. The potentialities that the families showed with higher frequency were related with positive perceptions, coping and acceptance of the child. On the other hand, the necessities mentioned with higher frequency were to receive information and to learn techniques that allow them to teach abilities to their children. It is expected that the instrument can contribute to provide the professionals with suitable tools in order to obtain information to subsidize intervention programs based on the systemic familial approach.

**Keywords:** Family – Disabilities – Professionals

Os estudos sobre parentes de indivíduos com necessidades educacionais especiais oferecem um quadro de referência bastante negativo sobre as reações, percepções e sentimentos experienciados por essas pessoas. Entretanto, já existem também vozes discordantes de alguns autores que, se contrapondo a esta visão negativa, enviesada e estereotipada, enfatizam a necessidade de substituí-la por uma percepção mais realista, mais normalizante e positiva destas famílias. Refletindo essa nova tendência, a literatura científica sobre o tema aponta que, além das tradicionais atitudes negativas caracterizadas como resistência, superproteção, rejeição e peregrinação (PALOMINO, 2002; TELFORD; SAWREY, 1984), existe uma outra vertente promissora dos estudos sobre famílias que visam investigar como elas buscam e desenvolvem meios para lidar com as consequências ocasionadas pela necessidade especial, que são as denominadas estratégias de enfrentamento.

As estratégias de enfrentamento são definidas por Taanila, Syrjälä, Kokkonen e Järvelin (2002), como o processo ativo que envolve

comportamentos que as famílias tentam empregar para conseguir controlar, se adaptar e lidar com situações de muito estresse. O desenvolvimento dessas estratégias requer mudanças cognitivas e esforços comportamentais constantes para administrar demandas internas e/ou externas. Deste modo a família desenvolve estratégias de enfrentamento para manter ou restaurar o equilíbrio entre demandas e recursos disponíveis.

O modo como as famílias fazem uso de estratégias de enfrentamento torna clara a dinâmica familiar diante de uma nova situação a ser enfrentada. Essa dinâmica baseia-se no fato de que a família funciona como um sistema no qual um problema que atinge um dos membros afeta todos os outros. As famílias podem ser vistas como sistemas à medida que possuem padrões de interação que se repetem e que são previsíveis, sendo que grande parte desses padrões se desenvolve com o passar do tempo dentro de cada família. Além disso, cada família possui subsistemas que se correlacionam por meio de regras implícitas e explícitas (MINUCHIN; COLAPINTO; MINUCHIN, 1999).

Embora seja essencial para o sucesso de intervenções voltadas para o aluno com necessidades educacionais especiais considerar a família como um sistema, muitos profissionais focalizam sua ação no indivíduo e acreditam que o atendimento às famílias é um trabalho extra e que pode ser dispensado para que não aumente ainda mais a sua carga de trabalho. Assim, atender as famílias não é tido como fundamental e os profissionais não são incentivados a mudar essa situação (MINUCHIN; COLAPINTO; MINUCHIN, 1999).

Considera-se que, para se desenvolver uma parceria entre família e escola especial, é preciso buscar o envolvimento da família, ao invés de lidar apenas com as dificuldades que esta apresenta. O problema do qual partiu o presente estudo foi a necessidade de se buscarem meios para que os profissionais responsáveis pela educação de alunos com necessidades educacionais especiais identifiquem o que as suas famílias precisam em termos de apoio, assim como os pontos fortes que elas possuem, de modo a facilitar o desenvolvimento de programas voltados para toda a família.

O objetivo do presente estudo foi construir e testar um instrumento capaz de levantar as necessidades e potencialidades de famílias de crianças com necessidades educacionais especiais.

## MÉTODO

O delineamento do estudo envolveu duas etapas, sendo a primeira destinada a construir o instrumento e a segunda a testá-lo num estudo de campo.

### Local

A primeira etapa foi realizada em uma escola especial privada de natureza filantrópica do interior do estado de São Paulo, e a segunda em três escolas privadas da mesma natureza, também localizadas em cidades do interior do estado de São Paulo.

### Material

O estudo envolveu basicamente a utilização do instrumento em suas três versões (preliminar 1, preliminar 2 e final), lápis e canetas.

## Participantes

Participaram da primeira etapa, especificamente do procedimento de validação semântica, nove mães e uma avó de crianças com necessidades educacionais especiais.

A idade desse grupo variou entre 28 e 60 anos. Em relação ao grau de instrução, quatro participantes não completaram o ensino fundamental; três têm nível médio, duas têm nível superior completo, e uma das mães é analfabeta.

Na segunda etapa foram selecionadas mães que tinham filhos com necessidades educacionais especiais na faixa etária entre zero a seis anos, a fim de reduzir a variabilidade da amostra na qual o instrumento seria testado. Seguindo este critério foram selecionadas 36 mães e três avós. É importante observar que as três avós foram entrevistadas por serem elas as responsáveis pelos cuidados da criança.

A idade das participantes variou entre 21 e 51 anos. Quanto ao grau de instrução, constatou-se que a maioria (61%) não completou o ensino fundamental, 25,5% têm nível médio, 2,5% nível médio incompleto, e 10% apenas o nível fundamental. Em relação ao estado civil, pouco mais da metade das participantes (56,5%) são casadas, 18% são solteiras, 15,5% são amasiadas, e o restante das participantes (2,5%) são divorciadas. Além disso, a maior parte das mães (79,5) são donas-de-casa e poucas (20,5%) trabalham fora do lar.

Os dados familiares indicam que a maior parte das famílias possuem renda entre dois e quatro salários mínimos (46%), ou entre zero e dois salários mínimos (31%). Apenas 10% das famílias têm renda entre quatro e seis salários mínimos, sendo que 13% têm renda entre seis e oito salários mínimos. Em relação ao número de filhos, 28% das participantes possuem um filho, 31% possuem dois, 20,5% três filhos, 10% quatro filhos, 8% cinco e, finalmente, 2,5% das participantes possuem seis filhos.

### Procedimento de coleta de dados

O delineamento do estudo envolveu duas etapas, sendo a primeira destinada a construir o instrumento e a segunda a testá-lo num estudo de campo.

*Etapa 1: Desenvolvimento do instrumento. Formulário de identificação das necessidades e potencialidades de famílias de crianças com necessidades educacionais especiais*

Para a construção da versão preliminar 1 foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre publicações que abordam, direta ou indiretamente, o tema da família da pessoa com necessidades educacionais especiais, suas características, necessidades e expectativas.

Com base na leitura e fichamento do material pesquisado foram extraídas as informações que permitiram elaborar as frases afirmativas que se tornaram itens do instrumento. Tais informações foram baseadas em evidências ou fatos apontados pelos autores como relacionados à condição de famílias que possuem pelo menos um membro com necessidades educacionais especiais.

A versão preliminar 1 foi então submetida ao procedimento de validação de conteúdo, que teve como objetivo avaliar se o conteúdo do instrumento seria capaz de medir precisamente as necessidades e potencialidades de famílias de crianças com necessidades educacionais especiais. Para tanto ela foi analisada por quatro peritos na área, e as modificações sugeridas pelos juízes foram incorporadas, chegando-se assim à versão preliminar 2 do instrumento, que foi em seguida submetida ao procedimento de validação semântica.

O procedimento de validação semântica teve como objetivo adequar o vocabulário utilizado no instrumento às habilidades de compreensão de linguagem das mães. Neste passo o instrumento foi testado para avaliar se as mães compreendiam ou não o vocabulário utilizado nos itens, e identificar as necessidades de adequação da redação para aperfeiçoá-lo. Assim a versão preliminar 2 do instrumento foi aplicada a nove mães e uma avó, que não participariam da última etapa do estudo.

Após submeter o instrumento preliminar à análise de conteúdo e à validação semântica, e realizar todas as alterações necessárias, chegou-se à versão final do instrumento denominado “*Formulário de identificação das*

*necessidades e potencialidades de famílias de crianças com necessidades educacionais especiais*”.

O instrumento é composto por quatro partes: a primeira parte contém instruções sobre como o instrumento deve ser aplicado; a segunda parte traz a Ficha de Identificação; a terceira parte corresponde ao formulário propriamente dito; e a quarta parte compõe-se de dois protocolos de registro.

A Ficha de Identificação levanta dados sobre a família da criança com necessidades educacionais especiais. Ela contém perguntas sobre a idade, o grau de instrução, a profissão e o estado civil da mãe e do pai da criança, assim como perguntas sobre características familiares, tais como renda familiar e número de filhos. Também estão presentes na ficha perguntas sobre a criança com necessidades especiais, tais como a necessidade especial que ela apresenta e os serviços que frequentou e frequenta.

O Formulário foi confeccionado em formato de texto e é composto por afirmativas em forma de itens numerados de 01 a 57. Para cada uma das alternativas estão relacionadas as respostas concordo e discordo, sendo que cada resposta está acompanhada de um local para ser assinalado.

Os itens estão divididos em 11 categorias de análise, que foram construídas com base nos temas mais discutidos pela literatura referentes à família de crianças com necessidades educacionais especiais. As categorias resultantes são: estratégias de adaptação, necessidade de serviço, percepções positivas, necessidade de treinamento, informações, suporte social, atitudes, relacionamento com a escola, reações frente ao diagnóstico, aceitação, e preocupação e estresse.

O Protocolo de Registro 1 deve ser utilizado quando o instrumento for aplicado a um grande número de mães, já que permite que os dados sejam tabulados com vistas à sua análise estatística.

O Protocolo de Registro 2 deve ser utilizado quando o instrumento for aplicado a um número pequeno de mães; por exemplo, no caso de

mães que estão pleiteando uma vaga para o filho na escola regular ou especial. Neste caso, o protocolo permite que um perfil da mãe e da família da criança com necessidades educacionais seja obtido de maneira direta, já que os itens estão divididos de acordo com a categoria à qual eles se referem.

Concluída a etapa de elaboração do instrumento, foi realizado um estudo de campo a fim de testá-lo.

*Etapa 2: Estudo de campo para testar o formulário*

Primeiramente, o estudo foi submetido à aprovação pela equipe responsável e também pelo setor administrativo de cada uma das três instituições. Após aprovação, iniciou-se o contato com as mães.

A aplicação do instrumento foi realizada individualmente por duas pesquisadoras treinadas. Em primeiro lugar, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido pela pesquisadora e assinado por cada mãe. A seguir, uma breve explicação do objetivo do estudo e instruções referentes ao instrumento foram lidas para as mães. Cada participante forneceu os dados pessoais e familiares para que a Ficha de Identificação fosse preenchida pela pesquisadora. Os itens que compõem o Formulário também foram lidos para elas e as respostas (concordo ou discordo) assinaladas pela pesquisadora.

#### **Procedimento de análise de dados**

Para a análise, todas as respostas fornecidas pelas participantes foram tabuladas no programa Excel. Para tanto, foi necessária a atribuição de valores numéricos às respostas afirmativas do questionário. Foram atribuídos, então, os valores um e zero para cada resposta. Após a atribuição de valores para cada um dos itens, todos os protocolos de registros foram preenchidos e os dados dos formulários somados e distribuídos nas categorias de análise.

## **RESULTADOS**

Os resultados aqui apresentados referem-se às respostas fornecidas pelo conjunto das trinta e nove participantes deste estudo medi-

ante a aplicação do instrumento “*Formulário de Identificação das Necessidades e Potencialidades de Famílias de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais*”.

A **Figura 1** apresenta a distribuição de frequências relativas em cada uma das categorias do instrumento, calculadas a partir da frequência absoluta de respostas das 39 participantes para cada categoria.

De acordo com as evidências obtidas foi possível obter um perfil do conjunto das participantes. Esse perfil será apresentado em duas partes, sendo que na primeira parte serão descritas as potencialidades apresentadas pelas participantes e na segunda parte serão apresentadas suas necessidades de atendimento.

### **Potencialidades das mães e familiares**

A maior parte das participantes (95%) indicou possuir percepções positivas em relação ao fato de ser mãe de uma criança com necessidades educacionais especiais, ou seja, elas relatam sentimentos positivos e consideram que a vida delas ganhou em significado, enriquecimento e crescimento pessoal com o nascimento da criança.

Outra potencialidade observada diz respeito às estratégias de adaptação, pois 89% das participantes informaram ter realizado ou continuar realizando mudanças em seu estilo de vida, para se adaptar à condição de mãe de uma criança com necessidades educacionais especiais.

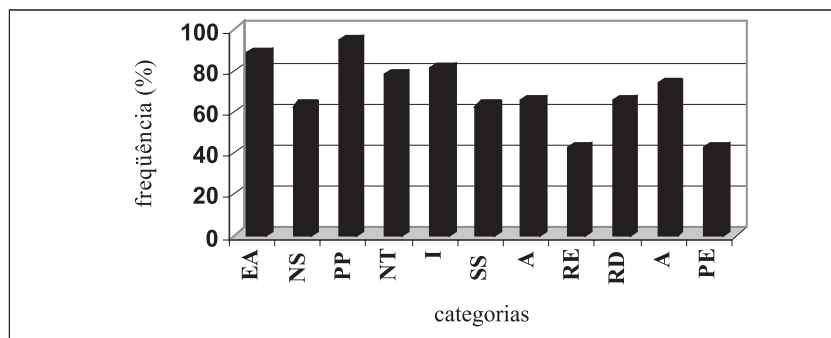
Em relação à aceitação, 74% das participantes relataram que aceitam a necessidade especial da criança e também que percebem essa aceitação por parte dos demais membros da família.

As categorias atitudes e reações frente ao diagnóstico receberam a mesma frequência de respostas. Assim, 66% das participantes indicaram ter atitudes adequadas em relação ao filho, não o superprotegendo, deixando que ele realize tarefas simples e até o incentivando a realizá-las, além de dar a mesma atenção para

os outros filhos. Por sua vez, 66% também relataram reações emocionais favoráveis antes e após terem recebido o diagnóstico da necessidade especial, modificando suas expectativas

em relação à criança e não realizando peregrinação a diferentes profissionais em busca da confirmação de um diagnóstico mais favorável do que o recebido.

**Figura 1:** Frequência de respostas em cada categoria



**LEGENDA**

**EA: Estratégias de adaptação**

PP: Percepções positivas

**I: Informações**

At: Atitudes

**RD: Reações frente ao diagnóstico**

PE: Preocupação e estresse

**NS: Necessidade de serviços**

NT: Necessidade de treino

**SS: Suporte social**

RE: Relações com a escola

**A: Aceitação**

Quanto ao suporte social, 63% das participantes responderam possuir apoio de seus outros filhos, de seu marido, demais parentes e também de amigos. Tal apoio foi observado tanto em relação ao cuidado diário com a criança, quanto em relação ao suporte emocional que se fornece à mãe ao escutá-la e ao demonstrar empatia, apoiando as suas decisões e conversando com ela sobre seus sentimentos, dúvidas e angústias.

Finalmente, 57% das participantes não apresentam indicadores de preocupação e estresse, já que a frequência de respostas nessa categoria foi de 43%, ou seja, a maioria das mães não demonstrou experienciar sentimentos negativos (tais como estresse e depressão) provocados pelo fato de ser mãe de uma criança com necessidades educacionais especiais.

**Necessidades apresentadas pelas mães**

Quanto às necessidades que as participantes possuem, a maioria (81%) informa que ne-

cessita receber informações sobre o diagnóstico de seu filho e também informações que lhe ajudem na sua criação e educação.

Grande parte das participantes (78%) também indicou a necessidade de aprender técnicas que lhe permitam ensinar certas habilidades para seus filhos, tais como as de tomar líquidos sem auxílio, comer e vestir-se sozinho, ser independente nas atividades de higiene, prestar atenção, seguir e imitar modelos, comunicar-se, fazer uso de regras de conduta, relacionar-se bem com outras crianças, utilizar as mãos e movimentar-se de forma mais adequada, movimentar-se de forma independente em seu lar, realizar tarefas domésticas, e locomover-se sozinho pela vizinhança e em sua cidade de forma independente. Dentre essas habilidades, aquelas que obtiveram maior frequência de respostas foram: comunicar-se (92%), vestir-se sozinho (90%), prestar atenção, seguir e imitar modelos (87%), ser independente nas atividades de higiene (87%), relacionar-se bem com outras crianças (82%), e locomover-se na sua cidade de forma independente (82%).

As participantes também relataram que necessitam de serviços, ou seja, 63% delas precisam de atendimento profissional específico ou de uma orientação por parte da escola que as ajude com seus sentimentos, dúvidas e demandas em relação às necessidades especiais do filho. Além disso, as mães relataram que gostariam que as escolas desenvolvessem mais as habilidades de seus filhos, ou seja, que ensinassem habilidades diretamente para a criança ou então através de treinamento com os pais, para que estes possam realizar algumas atividades estimuladoras em casa.

Por fim, observou-se que 57% das participantes apresentam relações desfavoráveis com a escola de seus filhos, já que 43% responderam manter relações favoráveis com ela. Assim, fica claro que as mães evitam contatos com a escola, que o seu relacionamento com a instituição é restrito, e que elas não são participativas, deixando de ir à escola quando solicitadas ou então faltando a seus eventos comemorativos. Constatou-se ainda que há pouco ou nenhum diálogo entre família e profissionais responsáveis pela educação da criança com necessidades educacionais especiais.

## DISCUSSÃO

Diante do perfil apresentado pelas participantes, é possível confrontar alguns dos resultados obtidos com aqueles encontrados na literatura sobre famílias de pessoas com necessidades educacionais especiais.

O resultado que chama mais a atenção é o indicador de que 95% das participantes indicaram ter percepções positivas em relação ao fato de ser mãe de uma criança com necessidades educacionais especiais. Hastings e Taunt (2002) revisaram cinco estudos nos quais foram feitas perguntas aos parentes com o intuito de descrever o impacto positivo que uma criança com necessidades educacionais especiais pode gerar na família como um todo, ou nos seus membros individualmente. Os autores concluíram que os componentes da família relatam experiências e percepções positivas em relação à criança

e ao impacto neles causado pelo seu nascimento. Observou-se uma consistência razoável nos padrões dos resultados identificados nos cinco estudos, o que sugere que há dados seguros acerca de existência de percepções e experiências positivas da família.

Tais evidências parecem indicar primeiramente que o nascimento de um filho, ou a existência de um membro com necessidades educacionais especiais na família, não é necessariamente uma experiência negativa, tal como retrata a literatura da área.

Entretanto, cabe ressaltar que a amostra do presente estudo foi selecionada entre mães de crianças com idade entre zero e seis anos. Pode ser que, ao longo do tempo, tal percepção se altere e, por isso, sugere-se que sejam feitos estudos com mães de crianças de diferentes faixas etárias.

Em relação às estratégias de adaptação, os resultados encontrados também corroboram os resultados obtidos em outros estudos. Taanila, Syrjälä, Kokkonen e Järvelin (2002), por exemplo, também encontraram essas estratégias. Eles realizaram um estudo com 27 pais de crianças com deficiência mental, com deficiência física e com deficiência mental e física. Estes passaram por uma entrevista inicial que buscou esclarecer como eles reagiram à necessidade especial do filho, de que modo isso afetou a vida e o funcionamento da família, as relações entre estes pais, a vida social e o trabalho, e o tempo que eles se dedicam às atividades de lazer. Depois dessa entrevista inicial os pesquisadores investigaram o funcionamento de cada família, fazendo uso de uma escala. Para a segunda entrevista foram selecionadas as quatro famílias com as menores (grupo I) e as maiores pontuações (grupo II). Essa segunda entrevista visou conseguir informações sobre como as famílias enfrentaram a situação, que tipo de vida elas estavam vivendo no momento da entrevista, e que estratégias de enfrentamento usavam. Os resultados indicaram que as estratégias de enfrentamento mais frequentemente relatadas pelos pais foram: busca de informações, aceitação, boa cooperação familiar e bom apoio social. Os dois grupos usaram estratégias simi-

lares, mas o grupo II, além de fazer maior uso dessas estratégias, tinha maior repertório e maior controle em relação a ele.

Por sua vez, o estudo desenvolvido por Silva (1988) com o objetivo de investigar quais são as experiências e necessidades da mãe após o recebimento do diagnóstico da deficiência mental do filho encontrou resultados semelhantes, no que diz respeito à categoria aceitação. Quando a pesquisadora indagou sobre os sentimentos das mães ao receberem o diagnóstico, apenas 6% das mulheres entrevistadas relataram o sentimento de não aceitação da criança. Por outro lado, o estudo realizado por Colnago (2000) descreveu resultados diferentes quanto à aceitação, já que a autora considerou, após implementar e avaliar um programa de orientação para pais de crianças com Síndrome de Down, que um dos aspectos que deve ser trabalhado com os pais é, justamente, a aceitação.

Colnago (2000) também apresenta resultados discordantes quanto à categoria reações frente ao diagnóstico. Colnago observou que as reações à notícia da necessidade especial do filho são diversas, porém todas as famílias participantes demonstraram descrença, choque e tristeza. Assim, esse estudo mostrou que as famílias experienciam reações desfavoráveis frente ao diagnóstico, ao passo que o presente estudo encontrou resultados totalmente opostos ao descrever que 66% das participantes relataram reações favoráveis. Para investigar melhor essa categoria talvez fosse necessário formular mais itens sobre ela, de modo a verificar se as mães realmente experienciam reações favoráveis frente ao diagnóstico, ou se os itens que tratavam desse tema foram insuficientes para verificar reações desfavoráveis.

A categoria suporte social foi confrontada com a pesquisa de Matsukura (2001), na qual um dos objetivos foi investigar a percepção que mães de crianças com necessidades educacionais especiais (grupo 1) e mães de crianças com desenvolvimento típico (grupo 2) possuem em relação aos níveis de estresse e de suporte social. Foi constatado que as mães do grupo 1 demonstram perceber um número menor de pessoas em sua rede de suporte social em com-

paração com as mães do grupo 2. Porém, não houve diferenças significativas entre os dois grupos quanto à satisfação com o suporte social recebido. Por sua vez, no presente estudo, 63% das mães indicaram que percebem o suporte social que recebem. Diante disso, fica clara a importância de se desenvolverem mais itens dentro do instrumento que aborda tal questão, para se investigar quais são as pessoas que compõem a rede de suporte social das mães, e também o quanto elas estão satisfeitas com as pessoas que lhes apóiam.

Observou-se também que 57% das mães não relataram ter preocupação e estresse em relação ao fato de possuir um filho com necessidades educacionais especiais. Embora tal resultado não possa ser considerado significativo, ele ainda é surpreendente, já que vários estudos demonstram o contrário. No estudo de Matsukura, citado acima, a autora conclui que o número de participantes com estresse pertencentes ao grupo das mães de crianças com necessidades educacionais especiais é maior do que o número de participantes com estresse do grupo das mães de crianças com desenvolvimento típico.

Por outro lado, o baixo índice de preocupação e estresse apresentado pelas participantes desse estudo pode ser devido ao seu índice elevado de estratégias de adaptação. Tais estratégias permitem que elas enfrentem com maior eficácia os momentos difíceis vivenciados e que estão relacionados com a necessidade especial apresentada pelo filho. Além disso, as percepções positivas que as participantes também indicaram possuir podem funcionar como um contraponto para que as situações de preocupação e estresse não sejam tão prejudiciais para elas.

No que diz respeito à necessidade que as mães têm de receber informações e serviços, relatada por elas nesse estudo, observamos que Praconi (1988) também alcançou resultados semelhantes em sua pesquisa, que teve como objetivo investigar e propor uma forma alternativa de atuação por parte dos profissionais em relação aos pais de crianças com deficiência mental. Segundo a autora, 90% das



mães participantes apontaram a necessidade de receber orientação sobre como lidar com o filho; 70% indicaram o desejo de receber mais informações sobre a necessidade especial que o filho apresenta; e 40% das mães consideraram importante obter informações sobre os recursos que a comunidade dispõe para a saúde e a educação, a fim de poderem lidar melhor com o filho.

Finalmente, em relação à categoria relações com a escola, Costa (1989) demonstrou, em estudo realizado com 52 mães de crianças com necessidades educacionais especiais que frequentavam seis instituições, que as relações entre mães e escola especial são desfavoráveis. Quando as mães foram questionadas se a instituição tinha conhecimento sobre seus desejos, 60% delas responderam que não ou por falta de tempo para conversar durante as reuniões propostas, ou por considerar que a escola já faz muito, não sendo conveniente trazer mais problemas. Quanto à categoria necessidade de serviço, ainda no estudo de Costa, 86% das mães entrevistadas responderam que precisam de ajuda: orientação e apoio psicológico.

## CONCLUSÃO

É possível considerar que os objetivos do estudo foram alcançados, já que foi desenvolvido um instrumento a ser utilizado por profissionais, para que estes possam conhecer tanto as necessidades quanto as potencialidades das famílias de crianças com necessidades educa-

cionais especiais. Além disso, também foi alcançado o objetivo de verificar a eficácia do instrumento em levantar indicativos para a elaboração de um plano de intervenção voltado para a família destas crianças.

Embora o instrumento construído tenha sido eficaz no sentido de fornecer um quadro sobre as necessidades e potencialidades das famílias em questão, ainda é necessário que ele seja validado. Por esse motivo, uma sugestão para futuras investigações é a aplicação desse instrumento a um número maior de participantes, com o intuito de verificar se todos os itens são compreensíveis e se, em outra população, ele ainda será capaz de levantar dados sobre a família de crianças com necessidades educacionais especiais de modo que um plano de intervenção possa ser desenvolvido.

Outra sugestão para futuras investigações é o desenvolvimento de uma pesquisa na qual um plano de intervenção seja traçado tomando como ponto de partida o instrumento construído. Dessa forma, grupos de pais podem ser criados de acordo com as necessidades relatadas por eles durante a aplicação do instrumento.

Espera-se que este instrumento seja aperfeiçoado e que ele contribua para instrumentalizar os profissionais responsáveis pela educação de crianças com necessidades especiais, para que possam obter informações para subsidiar programas de intervenção baseados na abordagem familiar sistêmica, e possam melhorar a qualidade de atendimento educacional às crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira.

## REFERÊNCIAS

- COLNAGO, N. A. S. **Orientação para pais de crianças com Síndrome de Down**: elaborando e testando um programa de intervenção. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.
- COSTA, T. P. G. **Percepção de mães de crianças deficientes mentais acerca das necessidades especiais de seus filhos afetados e delas próprias**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1989.
- HASTINGS, R. P.; TAUNT, H. M. Positive Perception in Families of Children With Developmental Disabilities. **American Journal on Mental Retardation**, Laramie, Wyoming, USA, v. 2, n.107, p. 116-127, 2002.
- MATSUKURA, T. S. **Mães de crianças com necessidades especiais**: stress e percepção de suporte social. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

MINUCHIN, P., COLAPINTO, J.; MINUCHIN, S. **Trabalhando com famílias pobres**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PALOMINO, A. S.; GONZÁLVES, J. A. T. **Educación especial: centros educativos y profesores ante la diversidad**. Madrid: Psicología Pirámide, 2002.

PRACONI, J. M. **Diagnóstico e intervenção sobre as deficiências do sistema onde vive o deficiente mental como alternativa de atuação profissional**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1988.

SILVA, S. F. **Experiências e necessidades de mães após o diagnóstico de deficiência mental do filho**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1988.

TAANILA, A.; SYRJÄLÄ, L.; KOKKONEN, J, JÄRVELIN, R. Coping of parents with physically and/or intellectually disabled children. **Child: Care, Health & Development**, Exeter, UK, v. 28, n.1, p. 73-86, Jan., 2002.

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

*Recebido em 29.09.06  
Aprovado em 26.11.06*

# RESENHAS



BOM MEIHY, J.C.S. *Augusto e Lea: um caso de (des)amor em tempos modernos*. São Paulo: Contexto, 2006. 172 p.

### Em tempos de AIDS: uma tragédia Shakespeareana

Yara Dulce Bandeira de Ataíde\*

#### Augusto and Lea: a case of (un)love in modern times

AUGUSTO E LEA é uma tragédia pós-moderna marcada por intenso sofrimento e vivências dramáticas que certamente irão emocionar os leitores, e enriquecer a experiência existencial e científica dos estudiosos da família e da História Oral.

Trata-se de um emocionante conjunto de relatos que contam uma história real, com contrastes, lances e situações dramáticas capazes de provocar inveja nos autores mais criativos e trágicos da literatura de ficção.

O livro do Prof. J.C.S. Bom Meihy relata a história de um executivo da alta sociedade paulistana, vitimado pelo flagelo da AIDS e que, ao contaminar a esposa, abalou a estrutura de toda a família. O autor enfoca, com especial habilidade, através dos oito relatos dos principais envolvidos, o abalo afetivo, a história clínica e os problemas sociais resultantes das questões atuais ligadas aos preconceitos, valores éticos, morais e afetivos relacionados a essa doença tão temida.

Através do suspense e dos sofridos depoimentos dos seus integrantes, o drama da família é tecido pelo autor, com sua já conhecida habilidade de escritor e historiador oral.

Trata-se de uma obra que busca traduzir a “indizível” experiência de vida que marcou um grupo familiar e que emociona, desconserta e fustiga todas as pessoas. O autor retrata personagens que marcam suas presenças numa história que desperta afeto, surpresa e medo,

abalando certezas, convenções e convicções e levando todos a profundas reflexões sobre os problemas abordados. O leitor tem muito que pensar depois da leitura deste livro.

*Sou aidética. Contratá o vírus do meu marido, Augusto. Isso é triste demais. Não foi azar, não... foi desgraça.* (Lea, a mãe)

*Sei que Lea é vítima, mas entendi que eu também sou. Ela foi infectada por mim. Eu fui pela minha história e pelo passado de minha família.* (Augusto, o pai)

Se o olhar técnico e científico do livro fosse omitido, ele poderia competir – com acentuada vantagem – com qualquer obra de literatura de ficção. Com especial competência o autor marca os seus leitores ao textualizar histórias tão dramáticas, como se elas fossem um ferro em brasa. Todos, leitores, estudiosos e pesquisadores, deveriam conhecer este livro, fruto de uma pesquisa de história oral de família que revela o impacto provocado pela AIDS, e que se baseia nos diversos olhares dos próprios atores envolvidos na trama do grupo familiar.

História Oral e Ciências Sociais, ou História Oral e ficção? Haverá sempre uma fronteira fluida e movediça entre as explicações da realidade e as narrativas elaboradas pela imaginação. Mais uma vez, confirma-se o aforismo que diz que a vida imita a arte. Nesse caso, no livro de J.C.S. Bom Meihy, a vida não só imita a arte, mas a supera e ultrapassa.

\* Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação I e do PPGEduc – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Autora de diversos livros sobre História Oral. Editora geral da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail: yaraataide@terra.com.br

Assim afirma Leta, a nora:

*... quero dizer que hoje sou outra pessoa... Foi como se pegasse uma faca afiada e dividisse a vida em dois pedaços...*

Neste livro original e marcante, o pesquisador analisa seu próprio papel como mediador e assim afirma:

Em termos pessoais, sendo eu o ouvinte de todos, aprendi à força das mensagens enviadas de uns para outros e notei que, ao me tornar registrador fui visto como um caderno em branco, no qual as pessoas escrevem suas experiências como quem, de um certo jeito, acertava conta com uma história que, afinal, não era apenas só deles, mas, sim, de um mundo urbano em mudanças aceleradas. (MEIHY, 2006, p. 127)

Como cidadãos desse mundo global, excitante e descartável sentimos a sensação de liberdade quase sem limites que nos dá asas. Mas, proporcionalmente, há um grande risco e um permanente vazio que impulsiona a voragem e a ânsia de ter mais, viver intensamente, experimentar mais. Ser em plenitude não é o objetivo mais perseguido.

O mundo atual seduz e aponta para um caleidoscópio de opções e realizações. Mas as consequências dessas escolhas e estilos de vida têm um ônus que é inevitável. Há que se pensar especialmente na ética, sustentabilidade, na saúde do ser e da terra, no HIV e na vulnerabilidade humana.

*Recebido em 11.03.07  
Aprovado em 11.03.07*

OLIVEIRA, Cleiton de; GANZELI, Pedro; GIUBILEI, Sonia; BORGES, Zacarias Pereira. *Conselhos Municipais de Educação: um estudo da região metropolitana de Campinas*. Campinas/SP. Editora Alínea, 2006. 300 p.

## A Participação como Forma de Democratização dos Sistemas

Desimary Ferreira Lima de Miranda\*

### Cities' Education Counsels: a study of the metropolitan area of Campinas (São Paulo, Brazil)

O livro *Conselhos Municipais de Educação: um estudo da região metropolitana de Campinas* é resultado do trabalho coletivo de pesquisadores e professores de diferentes instituições de ensino superior que, num primeiro momento, se propuseram a investigar, analisar, acompanhar e avaliar o processo de municipalização da educação, nos aspectos político-social, legal, administrativo e pedagógico, em dez municípios paulistas. Estes profissionais, integrantes do Laboratório de Gestão Educacional – LAGE, da Faculdade de Educação da UNICAMP, desenvolveram uma pesquisa no período de 1998 a 2000 que, naquela ocasião, resultou em um livro intitulado *Descentralização, Municipalização e Políticas Educativas*.

Posteriormente, com a nova realidade gerada pela Lei Complementar 870, de 19 de junho de 2000, que criou a Região Metropolitana de Campinas – RMC, os integrantes do LAGE decidiram conhecer os Conselhos Municipais de Educação dos 19 municípios que compõem esta nova região metropolitana, quais sejam: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Hortolândia, Holambra, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara do D' oeste, Santo Antonio da Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. Assim, no período de 2002 a 2004, com o financiamento da FAPESP, foi desenvolvida uma segunda pesquisa do LAGE, que também se transformou em livro, investigando

agora os Conselhos Municipais de Educação – CME em funcionamento no período de 1997 a 2003, bem como os Conselhos da RMC, observando as possíveis interfaces entre estes órgãos.

A obra tem quatro autores: *Cleiton de Oliveira*, doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas e titular do programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP; *Pedro Ganzeli*, doutor e mestre pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e discente do Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais e do programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP; *Sonia Giubilei*, doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas, professora do Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UNICAMP, e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) da FE/UNICAMP; e *Zacarias Pereira Borges*, doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas e professor do Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UNICAMP, e coordenador do Laboratório de Gestão Educacional da FE/UNICAMP.

Segundo os autores, a pesquisa exigiu análise do significado da educação enquanto política social, fazendo-se necessário conhecer o processo de produção das ações do Estado no âmbito da RMC, na área da educação.

---

\* Mestranda pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS. Endereço para correspondência: Rua São Joaquim, 250, apt 301, Centro – 93010190, São Leopoldo/RS. E-mail:

Eles consideram o processo de reforma do Estado desencadeado nos anos 90, referente à redução de seu tamanho e ampliação de sua governabilidade, e a preocupação dos educadores no que diz respeito à descentralização do ensino, à autonomia e à participação nos processos decisórios. Fazem referência às transformações do sistema federativo brasileiro, tendo por base o poder atual do município relativo à educação, caracterizado como ente autônomo dentro da Federação. A pesquisa portanto deu ênfase às práticas da descentralização, autonomia e participação nas ações que o município desenvolve, incluindo a criação e a dinamização dos CME.

Além de analisar a organização e o funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação da RMC, o estudo teve como objetivos gerais verificar a existência de sistemas municipais de educação e examinar as divergências e convergências das propostas dos CME que contribuíram para a coesão ou dispersão das ações educativas na RMC. Assim sendo, o Projeto de pesquisa estabeleceu como meta análises individuais dos municípios, determinando um pesquisador responsável para cada município estudado. De modo geral, a dificuldade da pesquisa concentrou-se nos diferentes interesses que envolveram os 19 municípios.

Após a coleta dos dados, e feita a análise em consonância com os objetivos propostos, a equipe de pesquisadores concluiu que:

*A criação, organização e funcionamento dos CME está diretamente ligada à discussão sobre sistemas de ensino. Nos termos da legislação, a constituição de um sistema pressupõe a criação do CME e um dispositivo legal que normatize a matéria. Observando, entretanto, a realidade efetuada nos municípios, constatamos que isso não acontece. Verificamos que não há consenso entre os agentes educacionais sobre o seu significado. Falta clareza entre os membros sobre a constituição do sistema municipal de ensino, bem como a relação entre este e o sistema estadual de ensino. (p.271).*

Questões como o processo de municipalização induzindo a criação dos CME, a dependência dos Conselhos com relação ao órgão municipal de educação, o pouco tempo de atu-

ação dos Conselhos e a ausência de clareza de suas atuações, entre outras, emergem como pontos que necessitam ser discutidos pela sociedade para que se possa garantir um aprendizado democrático da sociedade como um todo.

Como questões finais os pesquisadores formularam algumas recomendações para aprimorar a estrutura e o funcionamento dos CME. São elas: o reforço da estrutura e do funcionamento da Câmara Temática de Educação<sup>1</sup>; a organização de encontros entre os CMEs, através da Câmara Temática de Educação; criação de novas formas de divulgação das ações realizadas pela Câmara Temática de Educação e pelo CMEs; promoção de cursos de preparação de conselheiros que abordem temas ligados a sua estrutura e funcionamento, bem como temas ligados à área de educação; revisão da periodicidade e do horário de realização das reuniões do CME, de forma a facilitar a presença de maior número de participantes; garantia de assessoramento técnico aos membros do CME, de forma a melhorar a qualidade das decisões tomadas e ampliar sua autonomia; e ampliação das diferentes estruturas participativas na área da educação.

Tendo em vista a necessidade de aprimoramento da estrutura e do funcionamento dos CMEs, a obra contribui para o entendimento das formas de gestão da educação brasileira dentro de um contexto político, em que se requer de todos os envolvidos a participação consciente para a melhoria da qualidade de ensino.

A leitura é imprescindível a todos aqueles que se dedicam à temática da educação municipal, das políticas públicas e das formas colegiadas de gestão. A metodologia clara, as questões objetivas e a seriedade da pesquisa configuram a qualidade do trabalho, que investiga os Conselhos Municipais de uma região importante pela sua representação no território nacional.

<sup>1</sup> A Câmara Temática de Educação é um órgão formalmente constituído por técnicos e representantes de vários setores sociais. Essa, em específico, foi criada pela Deliberação CD-RMC nº 11/02, de 5 de junho de 2002. É composta por doze municípios e, também, por um representante do Estado, totalizando treze membros.

# Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

## Normas para publicação

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** é um periódico temático e semestral, que tem como objetivo incentivar e promover o intercâmbio de informações e resultados de estudos e pesquisas de natureza científica, no campo da educação, em interação com as demais ciências sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural, e que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- **ensaios:** estudos teóricos, com análise de conceitos;
- **resultados de pesquisa:** texto baseado em dados de pesquisa;
- **estudos bibliográficos:** análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido;
- **resenhas:** revisão crítica de uma publicação recente;
- **entrevistas** com cientistas e pesquisadores renomados;
- **resumos** de teses ou dissertações.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outro periódico. A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele.

Os temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista, assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br), ou podem ser informados pelo editor executivo a pedido. Também será publicada, em cada número, a lista dos periódicos com os quais a Revista da FAEEBA mantém intercâmbio.

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS RECEBIDOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na temática do número, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação da sua autoria.

Os textos com o parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.



Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão das partes em inglês, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial.

Sendo a Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade um periódico temático, será dada preferência à publicação de textos que têm relação com o tema de cada número. Os outros textos aprovados somente serão publicados numa seção especial, denominada **Estudos**, na medida da disponibilidade de espaço em cada número, ou em um futuro número, quando sua temática estiver de acordo com o conteúdo do trabalho. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, este pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado. Para o autor de resenha ou resumo de tese ou dissertação será destinado um exemplar.

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados exclusivamente para o **endereço eletrônico do editor executivo** (jacqson@uol.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

**2. Resumo e Abstract:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave e Keywords**, cujo número desejado é de, no mínimo, três e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade.

**3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

**4.** Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) **Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

*e) Artigo de periódico:*

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

*g) Artigo de periódico (formato eletrônico):*

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) Livro em formato eletrônico:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/Atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Decreto, Leis:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Dissertações e teses:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Trabalho publicado em Congresso:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

**IMPORTANTE:** Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

**5.** O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está à disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

**6.** As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

**7.** Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas e, no mínimo, 12 páginas; as **resenhas** podem ter até 5 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter, no máximo, 250 palavras, e conter título, número de folhas, autor (e seus dados), palavras-chave, orientador, banca, instituição, e data da defesa pública, assim como a tradução em inglês do título, resumo e das palavras-chave.

**Atenção:** os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos. Deste modo, será mais rápido o processo de avaliação e possível publicação.

**Para contatos e informações:**

Administração

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Tel. 71.3117.2316

Editor executivo

E-mail: jacqson@uol.com.br

Tel. 71.3264.7666 / 71.9987.6365