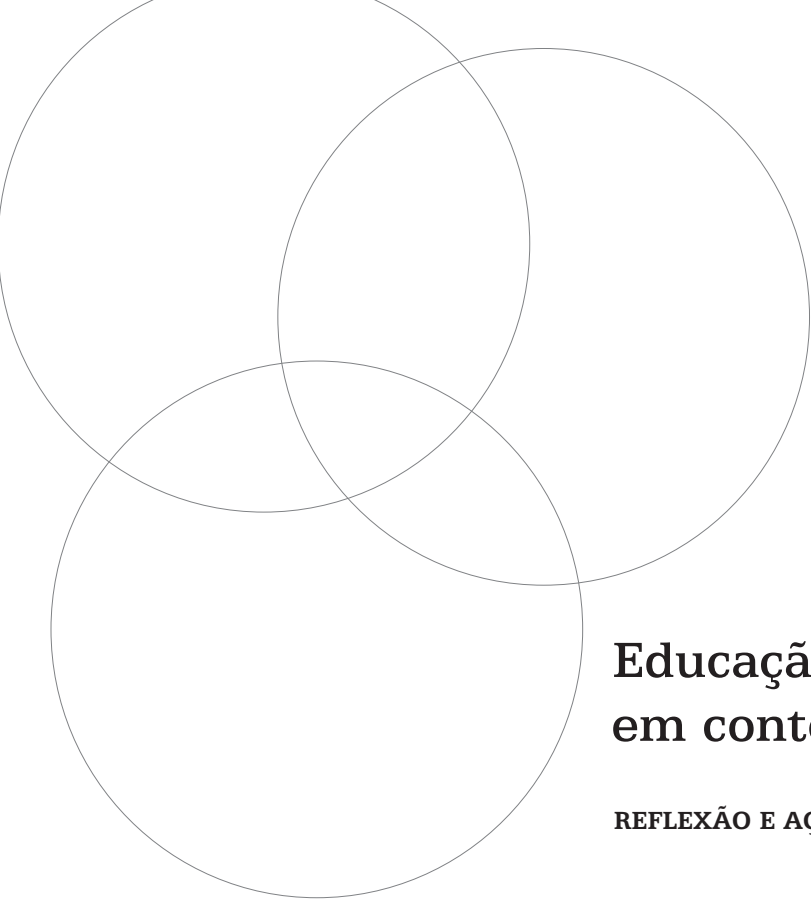


# Educação Especial em contexto inclusivo

REFLEXÃO E AÇÃO

Theresinha Guimarães Miranda  
Teófilo Alves Galvão Filho  
ORGANIZADORES





# **Educação Especial em contexto inclusivo**

**REFLEXÃO E AÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITORA  
Dora Leal Rosa

VICE-REITOR  
Luiz Rogério Bastos Leal



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA  
Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes  
Ângelo Szaniecki Perret Serpa  
Caiuby Alves da Costa  
Charbel Niño El-Hani  
Cleise Furtado Mendes  
Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti  
Evelina de Carvalho Sá Hoisel  
José Teixeira Cavalcante Filho  
Maria Vidal de Negreiros Camargo

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
Rua Barão de Jeremoabo s/n – Campus de Ondina  
40.170-115 Salvador – Bahia – Brasil  
Telefax: 0055 (71) 3283-6160/6164  
edufba@ufba.br - www.edufba.ufba.br



# Educação Especial em contexto inclusivo

**REFLEXÃO E AÇÃO**

Theresinha Guimarães Miranda

Teófilo Alves Galvão Filho

ORGANIZADORES

EDUFBA  
Salvador  
2011

©2011, *by* Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade Federal da Bahia.  
Feito o depósito legal.

CAPA, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO  
Lúcia Valeska Sokolowicz

NORMATIZAÇÃO  
Sônia Chagas Vieira

REVISÃO  
Álvaro Cardoso

---

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Educação especial em contexto inclusivo : reflexão e ação / Theresinha  
Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho, organizadores. – Salvador  
: EDUFBA, 2011.  
441 p.

ISBN: 978-85-232-0830-1

1. Educação inclusiva – Aspectos políticos. 2. Cegos – Educação. 3. Surdos  
- Educação. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Galvão Filho, Teófilo Alves.

CDD 371.9046 – 22. ed.

---

Editora filiada à:

ECLAAC  
ASOCIACION DE EDITORIALES  
UNIVERSITARIAS DE AMERICA  
LATINA Y EL CARIBE

ABEU  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

CBaL  
Câmara Bahiana do Livro

# Sumário

- 7      Apresentação
- 11     Prefácio
- POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO**
- 15     **A noção de educação inclusiva nas políticas educativas no Brasil e Portugal**  
João Danilo B. de Oliveira | Luís Miranda Correia | Roberto Sanches Rabello
- 41     **Pressupostos teóricos e iniciativas político-sociais da educação especial em Sergipe (1850-1930)**  
Rita de Cácia Santos Souza
- 69     **O processo inclusivo em formação de professores: histórias de formação e experiência**  
Iara Maria Campelo Lima
- 93     **O atendimento educacional especializado - AEE em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas**  
Theresinha Guimarães Miranda
- 107    **Teias: traçando a educação inclusiva e acessível**  
Genigleide Santos da Hora | Jurema Lindote Botelho Peixoto | Irene Cazorla
- PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**
- 119    **A tecnologia assistiva na mediação dos processos educacionais inclusivos**  
Teófilo Alves Galvão Filho
- 145    **O desenvolvimento e aprendizagem da criança cega: a importância das interações no e com o mundo**  
Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
- 169    **O jogo simbólico da criança cega**  
Sheila Correia de Araújo
- 199    **Possibilidades de aprendizagem da criança com Síndrome de Down a partir da colaboração dos colegas: um estudo em escola regular**  
Susana Couto Pimentel

- 223 **Educação musical especial: trajetória histórica e perspectivas**  
Marcos Welby

## **EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA**

- 247 **A condição do surdo na sociedade: linguagem e silêncio**  
Verônica dos Reis Mariano Souza
- 261 **A escolarização da criança surda: estratégias e mediações no contexto da sala de aula**  
Thereza Bastos
- 281 **Um estudo sobre as manifestações culturais de alunos surdos: na trilha de uma perspectiva etnográfica**  
Edinalma Rosa Oliveira Bastos
- 305 **A educação escolar da pessoa surda em Salvador: das classes Wilson Lins à educação especial na perspectiva inclusiva**  
Elzeni Bahia Góis de Souza
- 321 **Ideologias que sustentam o atendimento educacional aos alunos surdos no Brasil**  
Adriana Dantas Wanderley dos Santos | Edinalma Rosa Oliveira Bastos

## **CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

- 337 **Representações sociais de adolescentes em tratamento do câncer acerca da prática pedagógica do professor de classe hospitalar**  
Alessandra Barros | Cristina Bressaglia Lucon
- 361 **Percepção da classe hospitalar no município de Salvador: um estudo experimental envolvendo gestores**  
Denise Silva de Souza
- 379 **Nem de “joelhos” e nem de “costas” para o TDAH no contexto escolar: complexidade da avaliação diagnóstica do tdah**  
Diana Maria Pereira Cardoso
- 405 **A anemia falciforme e as implicações no ambiente escolar: proposições teóricas**  
Antonilma Santos Almeida Castro
- 423 **Novos olhares da educação especial: o índio com deficiência nas comunidades indígenas**  
Daniela Fernanda da Hora Correia | Patrícia Carla da Hora Correia
- 437 **Sobre os autores**

## Apresentação

Os textos que compõem esta coletânea constituem uma amostra da abrangência dos debates que agitam o panorama educacional brasileiro no que se refere ao novo paradigma de Educação Especial, numa perspectiva de Educação Inclusiva. Tradicionalmente, a educação especial se organizou como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determinava formas de atendimento clínico terapêutico, cuja concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Hoje, a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, promove o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, disponibiliza os serviços e recursos próprios para as necessidades especiais dos alunos, orientando-os e os seus professores quanto à utilização desses recursos nas turmas comuns do ensino regular.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada



com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. Porém essas definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

Na abordagem dessas questões, o conjunto de trabalhos que compõem esta coletânea mostra uma convergência pela tentativa de focalizar o papel da educação especial em suas relações com a sociedade e pela preocupação com o que está sendo considerado ou concretizado como atendimento educacional à pessoa com necessidades educacionais especiais. Entretanto, não há naturalmente qualquer intenção de expor um pensamento uniforme sobre os temas debatidos. Ademais, as análises põem em evidência as tensões, conflitos e contradições que estão presentes nos documentos relacionados aos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais e na legislação vigente, como nas práticas e nos espaços/lugares em que se desenvolve a educação especial.

Essas reflexões e dilemas da sociedade contemporânea, em consonância com os propósitos do Grupo de Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), da Pós-Graduação em Educação da UFBA, originaram a presente coletânea que pretende estabelecer um diálogo com os leitores, através dos textos que se estruturam em quatro partes: políticas educacionais inclusiva; práticas educativas para o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência; educação de surdos e contextos de educação especial.

A primeira parte trata das políticas educacionais de inclusão da pessoa com deficiência, apresentando os pressupostos legais e teóricos, em seus aspectos históricos e práticos, trazendo ainda a realidade da educação inclusiva em Portugal. A questão nuclear em relação à realização dos ideais da educação inclusiva remete, no Brasil, à desigualdade social típica de nossa sociedade. No contexto do acirramento das diferenças sociais, provocado pelo processo de globalização que privilegia determinados valores e modos

de organização social, a implementação de políticas inclusivas enfrenta grandes problemas.

A segunda parte apresenta possibilidades da prática educativa inclusiva direcionada aos processos de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas cegas e com síndrome de Down, e aborda recursos educacionais para o trabalho pedagógico do professor, como a tecnologia assistiva, a música e o jogo. A organização do trabalho pedagógico na educação especial na educação básica apoia-se em duas premissas: a defesa de uma abordagem educacional de atendimento e a crítica à homogeneização da escola do ensino regular. A primeira concentra-se na concepção das “necessidades educacionais especiais” para se contrapor ao modelo médico-psicológico de atendimento aos alunos da educação especial e a segunda premissa defende o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos.

A educação da pessoa surda é o foco dos textos da terceira parte da coletânea, em que são analisadas e discutidas as questões relativas à linguagem e à comunicação do surdo, destacando-se as ideologias, a perspectiva dos estudos culturais sobre surdez e a escolarização. Os trabalhos problematizam a questão da construção da identidade da pessoa surda diante da sociedade e de sua inserção escolar.

A educação especial, numa perspectiva inclusiva, fomenta ações inovadoras, inter e transdisciplinares, que promovam o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, em diferentes contextos socioeducativos. Essa nova realidade amplia o seu âmbito de ação e destaca a importância da construção de redes criativas e flexíveis entre educação formal, representado pelo espaço escolar e as diferentes possibilidades educacionais, num contexto de rápidos avanços tecnológicos e de comunicação. Nessa perspectiva, o livro apresenta o resultado de estudos que estabelecem relações entre saúde e educação e entre deficiência e comunidade indígena, que compõem a quarta parte da obra.

Espera-se que os textos desta coletânea possam contribuir para a análise das conquistas e dos desafios da educação especial, numa perspectiva de discussão que dimensiona a inclusão não como um fenômeno meramente escolar que se circunscreve a implementação de uma série de medidas e prescrições, mas como conceito que deve ser situado no contexto social e político atual. Nossa expectativa é que a divulgação dos trabalhos, aqui

apresentados, produza efeitos que configurem alguma contribuição para um cenário mais promissor das iniciativas socioeducacionais destinadas às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Salvador, 7 de julho de 2011.

Teófilo Alves Galvão Filho | Theresinha Guimarães Miranda

## Prefácio

Esta coletânea, que reúne trabalhos elaborados por integrantes do Grupo de Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, anuncia já em seu título a intenção dessa publicação: primeiramente, provocar a reflexão do leitor que tem responsabilidade direta com o atendimento educacional à pessoa com necessidades educativas especiais, sejam educadores, especialistas, gestores; convida também à leitura, aquele leitor que, mesmo não estando profissionalmente vinculado à temática, entende a sua pertinência e principalmente partilha a compreensão com muitas outras pessoas de que toda educação conduzida institucionalmente deve ser inclusiva, acolhedora da pluralidade, das diferenças.

Em segundo lugar, pretendem seus autores, com esta Coletânea, apontar a necessidade da ação; uma ação fundada nos resultados das pesquisas e dos achados aqui apresentados, conhecimentos que possam contribuir para a mobilização dos responsáveis pelas políticas educacionais, por todos implicados com a educação escolar e também a mobilização de amplos segmentos da sociedade também implicados com a construção de uma sociedade democrática porque inclusiva.

Foi nessa perspectiva, de uma leitora não especialista na temática, mas comprometida com o tema, e principalmente com a educação inclusiva, em todos os níveis de escolaridade, que li *Educação especial em contexto inclusivo: ação e reflexão*, livro organizado pela Prof<sup>a</sup> Theresinha Guimarães Miranda – doutora em Educação Especial, professora da Faculdade de Educação da UFBA e coordenadora do GEINE – e por Teófilo Alves Galvão Filho, doutor em Educação, ora fazendo seu pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

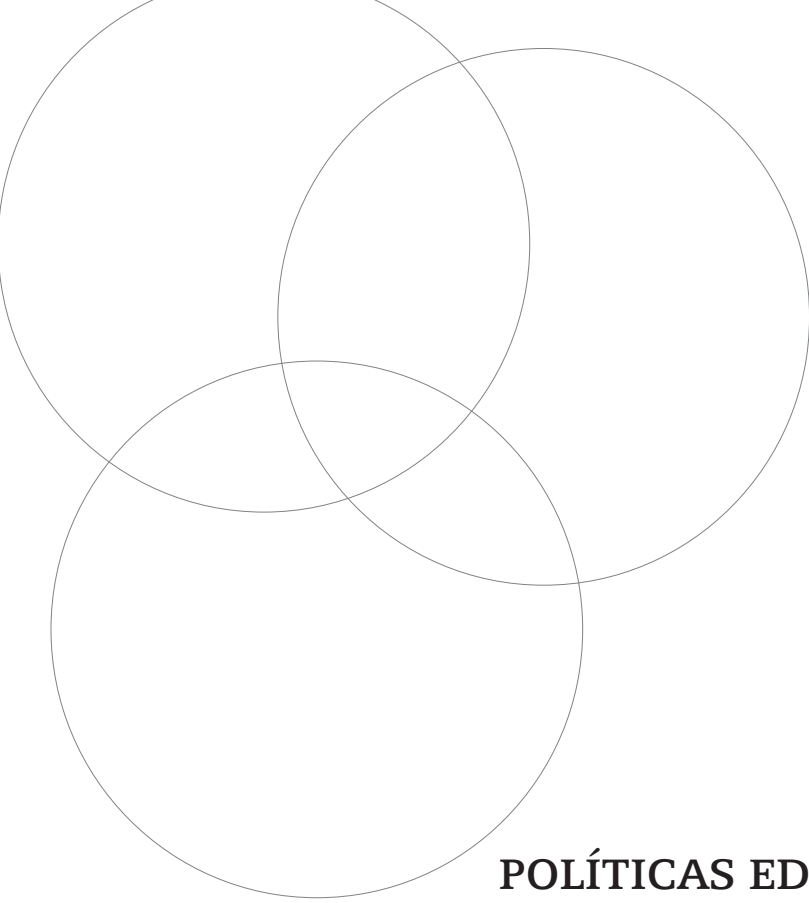
A Coletânea reúne trabalhos de professores do nosso Programa de Pós-Graduação em Educação, de professores de outras instituições que obtiveram seu mestrado ou doutoramento em nossa Instituição ou ainda de professores e outros profissionais que ainda estão fazendo seu percurso no Doutorado em Educação. Este é também um aspecto a destacar: os trabalhos resultam da construção dessa temática – a educação especial – na Pós-Graduação em Educação da UFBA.

Ao finalizar a leitura da Coletânea, creio poder compartilhar com os futuros leitores destes textos minhas impressões, aprendizado e avaliação. Destaco inicialmente a evidente preocupação dos autores em agregar conhecimento novo ou ampliar o conhecimento já existente sobre os temas objeto de cada um dos textos, explorando possibilidades teóricas e abordagens metodológicas diversas. Em nossa avaliação, a leitura dos textos contribui, sem dúvida, para situar o leitor em relação à natureza do debate que tem como foco a educação especial, particularmente, os avanços, as tensões, contradições e especialmente as lacunas e ausências que pautam a implementação das ações necessárias à educação inclusiva.

Ponto central destacado pelo conjunto dos autores é a necessidade da construção de um novo paradigma que oriente a formulação das políticas públicas para implementação da educação inclusiva, levando em consideração os sujeitos da educação e suas necessidades, a formação docente, os ambientes escolares, os currículos, as práticas pedagógicas e em especial a compreensão da aprendizagem como um ato compartilhado, solidário, interativo, baseado na cooperação.

Por fim, aprendemos com a leitura desses textos que a construção da escola inclusiva está fortemente imbricada com a construção de uma sociedade democrática em que as desigualdades sejam superadas, os preconceitos vencidos e o outro, o diferente, plenamente acolhido. Daí, o chamamento à reflexão e à ação.

Dora Leal Rosa



# **POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO**



# A noção de educação inclusiva nas políticas educativas no Brasil e Portugal

JOÃO DANILO B. DE OLIVEIRA | LUÍS MIRANDA CORREIA | ROBERTO SANCHES RABELLO

## Introdução

Este artigo apresenta uma análise da noção sobre “inclusão escolar” presente na agenda educativa brasileira e portuguesa. Brasil e Portugal, como vários outros países, nos últimos quinze a vinte anos, produziram um grande número de documentos constitutivos de sua reforma educacional. Analisam-se neste texto os documentos para compreender o sentido da política. Parte-se do pressuposto de que nenhuma política é neutra, ela se insere num contexto e campo de representações, engrenadas em um determinado contexto histórico e político, por meio de conflitos, lutas, disputa de interesses e correlações de forças.

Entre as mudanças provenientes das reformas educativas nesses países há uma clara identificação no uso de novas expressões discursivas, entre elas a expressão “Inclusão”. Rodrigues (2006) destaca que vários países têm, nas últimas décadas, utilizado a expressão Inclusão em seus textos constitucionais, documentos e leis no âmbito educativo, reiterando que esta expressão tornou-se aparentemente tão óbvia que não se questiona o que está por trás de uma palavra que todos usam. Levanta a hipótese de que essa expressão pode ter significados distintos nos sistemas educativos dos vários países. Neste sentido, por um lado, a expressão passa a ser utilizado cada vez mais pelos documentos e discurso políticos e, por outro, tem



sido extremamente difícil construir, ao longo desses anos, uma plataforma consensual em torno do significado dessa expressão.

Desse modo, o estudo apresenta uma análise dos fundamentos teóricos, conteúdo e discursos presentes no uso dessa noção. Restringiu-se a análise dessa expressão nos documentos e discurso da política quando esse estava articulado às temáticas da educação de pessoas com deficiência e ou necessidades educativas especiais, a educação para todos e ou a práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da política educativa. Esse recorte foi necessário tendo em vista o uso generalista do termo na contemporaneidade e as suas possibilidades de aplicação na língua portuguesa.

Trata-se, portanto, de um estudo indireto e de caráter qualitativo (MINAYO, 1994, 1996), que toma a análise documental como técnica de produção de dados. Os documentos estudados serão de natureza supranacional e nacional. Os textos dos documentos, na medida em que buscam legitimar-se socialmente, expressam consensos, já que são construídos num contexto de disputas político-ideológico e ao mesmo tempo são constituídos de contradições e omissões. Por isso, para identificar os fundamentos teóricos e os sentidos atribuídos e compreender a política, é necessário fazer a leitura dele confrontando-o a outros textos, ou seja, lido com e contra outros. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005) Assim, para efeito de estudo e análise, serão considerados documentos provenientes da sociedade política, leis, decretos, diretrizes, resoluções, textos de apoio e da sociedade civil, moções, atas e outros documentos representativos de movimentos civis.

## A emergência da noção de educação inclusiva e ausência de unicidade em torno de seu significado

A noção de Educação Inclusiva como paradigma na Educação Especial teve sua gênese no amplo e forte movimento construído nos anos 80, pelos movimentos sociais e de intelectuais, em rejeição à concepção de deficiência, historicamente construída, sustentada numa explicação médico-reabilitadora. (OLIVEIRA, 2006) Com base em explicações sustentadas num determinismo orgânico, biológico, os saberes médicos construíram, no século XIX, um discurso no âmbito das ciências da vida a partir da oposição

entre sadio e mórbido (FOUCAULT, 1963), que se consolidou hegemônico e legitimou ações de exclusão e segregação das pessoas com deficiência. Um discurso sustentado no paradigma entre o normal e o patológico nos dizeres de Georges Canguilhem.

Essa concepção predeterminista ou modelo médico da deficiência, legitimada socialmente, presente no imaginário social e em documentos produzidos por instituições de referência como a Organização Mundial de Saúde (1980), via a deficiência como sinônimo de incapacidade e tinha a concepção ético-política segregacionista e a integração educacional e social como paradigma de referência.

Nesse momento, o pós-movimento de normatização<sup>1</sup> surgido na década de 1950 e 60 na Escandinávia (CORREIA, 2008), a integração escolar e social era a expressão discursiva hegemônica nos documentos e discurso da política educativa. Havia duas políticas educativas; uma de educação geral para “todas as pessoas” e uma de educação especial destinada às pessoas com deficiência. No âmbito das pessoas com deficiência tinha-se ainda a segregação por tipo de deficiência. Nesta perspectiva, a deficiência era vista como uma desvantagem natural, logo uma tragédia pessoal, e os saberes biomédicos como capazes de explicar todas as causas e consequências da deficiência. (DINIZ, 2007) É em oposição a essas concepções que os movimentos sociais de e para deficientes começam a se manifestar.

O modelo educacional integrador propunha que os alunos com necessidades educativas especiais deviam ser preparados e integrados ao sistema de ensino regular, sem que esse sofresse alterações. Era o aluno com necessidades educativas especiais que deveria ajustar-se às condições e exigências da escola regular. O modelo inclusivo em síntese se contrapõe a esse ajustamento das pessoas com necessidades especiais à escola regular, assim como a existência de uma fase de preparação para isso. Neste paradigma, defende-se que a escola deve adequar-se para receber os alunos em sua diversidade.

Se por um lado a integração defende a oferta de serviços educacionais especializados fora da escola regular, a política de inclusão defende que esses

---

<sup>1</sup> Correia (2008) destaca que o início do movimento de normatização deu-se nos países escandinavos; esse movimento questionava o abuso das instituições residenciais e das limitações, quer esses serviços sobrepunham em termo de estilo de vida para as pessoas com necessidades educativas especiais.

apoios devem ser ofertados na classe regular, e só em casos excepcionais fora da sala ou escola regular. Rodrigues (2006), com base em três argumentos, apresenta sua diferenciação entre a formação discursiva da integração da formação discursiva da inclusão no âmbito educativo: a) a integração não questionava os fatores excludentes nas práticas educativas e escolares; b) a integração normatizava os alunos e os separava entre normais e deficientes; c) na integração a participação dos alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais na escola regular integrativa era sempre condicionada. A escola inclusiva se opõe a esses valores.

Intelectuais russos como Vigotsky e Lontiev, nas décadas de 30 e 40 do século passado, já questionavam esse princípio segregativo e defendiam a inserção das crianças com deficiência nos espaços escolares e na vida social em comunidade, sendo essas, através da apropriação da cultura, a base para sua socialização, aprendizagem e desenvolvimento. Defendiam que crianças com deficiência passavam pelos mesmos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ditas normais. No entanto, destacavam que a ausência de uma determinada base orgânica prejudicava as interações dessas crianças com o meio, logo elas deveriam ter acesso a mediações específicas que pudessem ajudá-las a desenvolver sistemas de supercompensação. (LONTIEV, 1978; VIGOTSKY, 1989)

A produção de vários intelectuais, como também o movimento desenvolvido pela Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação (UPIAS), que ficou conhecido como modelo social da deficiência, defendia a compreensão da deficiência como uma experiência multifacetada, que reconhece o corpo lesionado, mas também a estrutura social que lhe oprime (DINIZ, 2007). Assim, esse movimento inaugura outras pautas para as questões da deficiência no âmbito do serviço social, direitos humanos e, sobretudo, no âmbito educacional. Esse movimento intelectual e político contribuiu com a origem dessa noção de Educação Inclusiva.

Em essência, estava posto nesse movimento a luta pelo reconhecimento e valorização da vida e da diversidade humana, o respeito à condição singular da deficiência, como modo distinto de ser e estar no mundo, assim como o reconhecimento de que por estar em condições de desvantagem esses necessitavam de serviços específicos, para que não experimentassem experiências de incapacidade. Uma pessoa com deficiência poderia ter

uma desvantagem, contudo o acesso a serviços específicos, entre eles os educacionais, poderiam lhe evitar a experiência da incapacidade. (DINIZ, 2007; OLIVEIRA, 2006)

O documento nominado *Programa de ação mundial para a pessoa com deficiência*, aprovado em Assembléia das Nações Unidas (BRASIL, 1982), em decorrência dos debates travados pelos movimentos sociais, sociedade civil e sociedade política, no ano de 1981, considerado ano Internacional da Pessoa com Deficiência, apresenta no âmbito mais geral de sua direção política para o acesso das pessoas com deficiência aos bens sociais, entre eles a educação, duas bandeiras “igualdade” e “participação plena”. Neste documento já aparecem as ideias centrais da noção inicial de inclusão escolar de pessoas com deficiências, como “As pessoas deficientes devem receber da comunidade serviços adaptados às suas necessidades pessoais específicas.” e “Mediante uma descentralização e um setorização de serviços, as necessidades das pessoas deficientes devem ser consideradas e atendidas dentro da comunidade à qual pertencem essas pessoas.” (BRASIL, 1982, p. 15)

No entanto o paradigma da Educação Inclusiva só passa a ser de fato uma noção de referência às políticas educacionais e ao discurso da política quando incorporadas pelas reformas educativas desenvolvidas por países como Estados Unidos e Inglaterra, consideradas como modelo de reforma educacional exitosa aos demais países pelos organismos internacionais; e na maioria das vezes ao falar da gênese do conceito de inclusão, refere-se às reformas desses dois países.

Correia (2008), ao se referir às bases de sustentação da emergência da educação inclusiva, cita o discurso da Secretária de Estado e Educação Especial dos EUA, Madeleine Will, proferido em 1986, defendendo uma mudança radical no atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais. Refere-se também a um movimento iniciado nos EUA pela integração dos serviços de cooperação entre professores do ensino regular e da educação especial para que pudessem identificar as necessidades educativas dos alunos e desenvolver estratégias que respondessem as mesmas. Nascia aí um movimento denominado *Regular Education Initiative*, que depois veio a ser concebido como base do movimento de Inclusão.

Mendes (2006) não só reitera as palavras de Correia como defende a tese de que as políticas educativas desenvolvidas nos Estados Unidos na

década de 70 e 80 foram o grande marco de referência para a expansão em escala planetária, nos anos 90, dos princípios e da filosofia da Educação Inclusiva. Esse veio, a seu ver, atender a cinco pressupostos básicos: a) os movimentos provenientes da luta por direitos humanos, que faziam oposição a toda e qualquer forma de segregação com base em aspectos éticos e morais; b) um conjunto de argumentos baseados nas experiências de integração apresentadas pelos movimentos sociais de e para pessoas com deficiência, que destacavam os benefícios na aprendizagem e desenvolvimento obtidos pelas pessoas com deficiência e as demais pessoas a partir da convivência com a diversidade; c) um terceiro grupo que sustentava o debate a partir de investigações científicas, defendendo o convívio social e os ambientes culturais como os espaços mais adequados à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência; d) as organizações de profissionais, pais e pessoas com deficiência lutando contra todas as formas de discriminação e pelo acesso a direitos fundamentais, entre eles o direito à educação e, por fim; e) o custo elevado para o Estado, em muitos países, em manter dois sistemas paralelos de ensino, num momento em que se exigia a qualidade em ambos os serviços.

Para Ainscow e Ferreira (2003), a educação inclusiva surgiu atrelada às preocupações com o atendimento educacional a crianças com necessidades educativas especiais, no entanto a educação inclusiva cresceu em abrangência na direção da defesa pelo direito de todos os estudantes de serem educados nas escolas das comunidades de suas residências, ou seja, cresceu em direção aos objetivos estabelecidos para a melhoria da educação para todos.

O certo é que o “fim” do “início” desse movimento de inclusão escolar, no início da década de 90, coincidiu com um período de intensos debates sobre a educação para todos como resposta das reformas neoliberais à profunda crise econômica mundial vivida no período e por outro lado, junto à afirmação do modelo social da deficiência defendida pelos movimentos sociais e ao movimento de revisão do modelo médico da deficiência que desencadeia na publicação pela Organização Mundial de Saúde (2003), do Modelo da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

As discussões provenientes do movimento de educação para todos<sup>2</sup> abriu espaços para que esse novo paradigma se ampliasse para além dos espaços anteriormente circunscritos; no entanto, se por um lado esse envolvimento lhe deu notoriedade, por outro lhe tirou características embrionárias. Características essas essenciais à estruturação de condições objetivas para a efetivação desse paradigma e operacionalização de um sistema que atendesse as necessidades e reivindicações iniciais dos movimentos de pais, profissionais e pessoas com necessidades especiais, sobretudo das pessoas com deficiência. Por outro lado, atendia, mesmo que depois se venha a questionar a extensão desse atendimento, as demandas apresentadas pelos movimentos sociais ao acesso à rede regular de ensino das pessoas com necessidades especiais.

Em sua gênese e fundamento filosófico, o movimento de inclusão das pessoas com deficiência prima pela rejeição à bipolaridade construída pelo discurso médico entre normal e patológico, assim, as práticas educativas para a operacionalização desse princípio não deveria, no dizer de Correia (1998, p. 20), posicionar o aluno com deficiência numa “curva normal”, “[...] mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas”. No entanto a junção dos dois movimentos acabou por um lado advogando a presença de todas as crianças, jovens e adultos na escola e por outro tratou de criar uma categoria ampla, que se por um lado unifica os movimentos, por outro deixa de reconhecer a heterogeneidade nos discursos da política de inclusão. Assim, a expressão que passa a ser designadamente utilizada, principalmente depois do encontro em 1994, em Salamanca, é de pessoa com necessidades educativas especiais.

Esse encontro realizado em Salamanca na Espanha, em 1994, onde foi aprovada e publicada a Declaração de Salamanca, consolidou a aliança entre as duas agendas, a do atendimento às pessoas com necessidades especiais, sobretudo com deficiência e a do movimento de educação para todos. Contudo, a racionalidade e noção de eficiência que têm sido referência para as

---

<sup>2</sup> Em 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), a partir dessa conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

reformas educacionais neoliberais, implementação dos sistemas educativos e curriculares não têm permitido que esses objetivos sejam alcançados.

Temos presenciado uma massificação do acesso à escola, mas não sua democratização e construção de uma rede de serviços que possam atender as necessidades específicas dos alunos e garantir suas aprendizagens e desenvolvimento. Criticar a massificação não é ser contra o acesso de todos aos sistemas educativos e escolares, nem também advogar que a escola que tínhamos, seletiva e segregada, era melhor do que a que temos hoje (CHARLOT, 2008), é sim reconhecer que estamos apenas no fim de um início e que muito ainda há de ser feito para a democratização do acesso à escola e à garantia de aprendizagem e desenvolvimento para seus alunos.

Estão acontecendo mudanças nas escolas em relação à participação de pessoas com necessidades especiais e, sobretudo, de pessoas com deficiência, todavia essas só atingem do ponto de vista legal a inserção dos alunos e sua matrícula na rede regular e por outro lado atinge também a postura atitudinal da comunidade escolar para o convívio escolar e social com essas pessoas. As transformações que envolvem a organização do trabalho pedagógico para ultrapassar as barreiras didáticas e da aprendizagem de todos, bem como melhoras nas condições de funcionamento das escolas e trabalhos do corpo técnico e docente não têm acontecido da mesma forma.

Rodrigues (2003), ao referir-se aos recursos materiais e humanos e às condições de trabalho nas escolas para adequar-se à realidade da inclusão escolar, destaca que eles são considerados críticos tanto por sua inadequação quanto por sua insuficiência. Parece que o discurso muitas vezes posto atribui à pedagogia e à didática a responsabilidade pelas mudanças necessárias à participação e desenvolvimento de todos os alunos na escola, quando, na verdade, já podemos perceber que essas não são suficientes, quando sozinhas. Essas mudanças requerem, sobretudo, mudanças nas bases de sustentação, no financiamento e estruturação da escola. Implica na construção de um projeto para a educação pública, no acesso pela comunidade escolar à cultura e a ferramentas para a construção do conhecimento, no exercício reflexivo e crítico; e na formação de pessoas para a participação social e democrática na escola e sociedade.

A aproximação do movimento pela inclusão das pessoas com deficiência das discussões e debates do movimento de educação para todos, rapida-

mente deu origem à construção de conceitos, mas também de argumentos políticos, disputando os sentidos dessa expressão; em alguns casos, em seu extremo, houve uma vulgarização ou uso banal da mesma, destruída de significado, mas não de interesse ideológico. A expressão inclusão “[...] tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e sectorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc”. (RODRIGUES, 2006, p. 1)

A expressão Educação Inclusiva passa a ter sentidos polissêmicos, nos dizer de Rodrigues (2003), que tem gerado polêmicas entre idealistas e pragmáticos. Carmo (2001) classifica esse movimento em dois grupos, o grupo dos inclusivistas e os restauradores. Mendes (2006), ao debater a radicalidade da educação inclusiva, destaca a existência de duas correntes com posições mais extremistas disputando a direção deste movimento, os inclusionistas e os inclusãoistas totais.

Encontramos entre as diferentes disputas pela atribuição de significado a essa expressão uma polarização maior entre dois grupos, um sustentado na noção de inclusão escolar restrita e a outra a noção de inclusão escolar total. (CORREIA, 2003, 2008; MENDES, 2006) Na literatura da área esse dois movimentos vão travar duelos de argumentos e pesquisas que os legitimem socialmente e disputar a hegemonia discursiva e político-ideológica nas agendas e pautas educativas. Assim, muitas vezes, na literatura da área, nas orientações, diretrizes e no ordenamento legal, o debate se traduz no embate, conflito e contradição provocando inclusive a divisão dos movimentos sociais e intelectuais, construídos historicamente, em defesa da escolarização das pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais e de outros movimentos sociais em defesa da escola pública. Esses dois movimentos, em específico, não têm conseguido dialogar, fazer concessões e formar alianças que fortaleçam a exigência de que o Estado, no caso brasileiro e português, construam um sistema educativo “inclusivo” de qualidade, ampliando e aperfeiçoando as formas e serviços educativos.

A primeira, a corrente da inclusão restrita, defende a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, articulando dois eixos, no primeiro a redução das barreiras (sociais, atitudinais, arquitetônicas, didático-pedagógicas), no segundo o desenvolvimento de ações e estratégias específicas para atender as necessidades de aprendizagens dos alunos (planificação



do ensino e atendimento especializado). (CORREIA, 1998, 2001, 2008) Nessa concepção a inclusão não pode ser um conceito inflexível, mas deve projetar a existência de um conjunto de possibilidades, a qual prevê uma complementaridade entre as ações da educação regular e especial e a coexistência das modalidades de atendimento regular e especial. (HEWARD, 2003; KAUFFMAN, 1999, 2003) Trabalha-se, portanto, com a noção de meio menos restritivo possível como eixo articulador no processo de organização dos serviços e escolarização das pessoas com deficiência.

Para os autores dessa corrente da inclusão restrita, entre eles Kauffman (1999, 2003), Correia (1998, 2008), Heward (2003) e Mendes (2006), a direção do paradigma inclusivo é mais importante que a velocidade com que todos os alunos vão ser incluídos na escola regular, assim, é possível pensar, num primeiro momento, numa inclusão progressiva e quando necessário na simultaneidade da educação regular e especial. O que é essencial para esses autores é que as crianças com necessidades educativas especiais sejam assistidas com os recursos necessários à sua aprendizagem e desenvolvimento, sempre que possível na escola regular. Por isso, esses autores também destacam a importância de que o movimento de inclusão não se afaste dos objetivos que lhe deu origem, ou seja, que tenha como horizonte principal o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais, sobre o risco de se assim o fazer, não conseguir construir uma rede de serviços educativos que facilite a oferta de mediações eficazes e que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos. E, por fim, ainda nos chama a atenção para o fato de que o contrário, a ampliação, generalização e uso banalizado do termo podem gerar desilusão e no que se refere às crianças com necessidades especiais, negligências.

Kauffman (1999) enfaticamente destaca que a igualdade de oportunidades de aprendizagem e escolarização para as pessoas com necessidades especiais depende da coexistência das modalidades de atendimento regular e serviços especializados. Tendo em vista que, para esse autor, a prestação de serviços adequados a necessidades dos alunos nem sempre será a modalidade da educação regular. E destaca que a ideia de inclusão total sofre várias resistências devido à ausência de sua legitimidade social, ou seja, pais, professores e especialistas não acreditam que a escola regular possa dar conta de atender todas as necessidades educativas dos alunos ou não

estão dispostos ou mesmo são capazes de lidar com alunos com necessidades educativas especiais; por outro lado, devido à falta de evidências científicas que comprovem que o ensino regular é mais adequado para atender as necessidades específicas de todos os alunos, bem como se configurar como meio menos restritivo.

Por outro lado, há um grande número de pesquisadores que defendem a inclusão total. (AINSCOW, 1999; AINSCOW; FERREIRA, 2003; MANTOAN, 1998; STAINBACK; STAINBACK, 1999) Para essa perspectiva, o essencial é transformar o sistema regular de ensino de modo a aumentar a sua capacidade de dar respostas apropriadas às necessidades de todos os alunos. Advogam mudanças nas práticas pedagógicas e educativas, bem como nas condições estruturais da escola. Uma escola inclusiva para esses autores é aquela que educa todos os alunos em sala de aulas regulares, o que significa que todos os alunos recebem oportunidades de aprendizagens adequadas e desafiadoras a seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, ou seja, oportunidades ajustadas às habilidades e necessidades dos alunos.

Os autores que trabalham como essa perspectiva enquadram o atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais no âmbito da educação para todos, ou seja, que as mudanças introduzidas no interior das práticas educativas, curriculares e da cultura escolar vão beneficiar a todos os alunos, entre eles os alunos com necessidades educativas especiais. Nesta perspectiva, falar de inclusão escolar não se refere à sua dimensão inicial somente do atendimento às pessoas com deficiência e outras necessidades especiais, mas sim de um movimento social mais amplo e generalizante que os inclui. É falar das mudanças necessárias na organização do trabalho pedagógico e da cultura escolar para tornar esse espaço acolhedor à diversidade e rico em trocas e aprendizagens sociais, culturais e acadêmicas.

Ainscow e Ferreira (2003) defendem também que todos os alunos, de modo indistinto, devem ser matriculados e ter acesso aos serviços educacionais especializados no âmbito da escola regular. Os espaços escolares precisam estar preparados para a diversidade dos alunos e nesse espaço todos aprendem. Apesar de reconhecerem a ligação histórica entre o movimento inclusivo, a área de educação especial e o atendimento às pessoas com deficiência propõem que a expressão necessidades educativas especiais

seja concebida de modo mais amplo, conforme estabelece a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reiterada na Declaração de Dakar (2000), que corresponda a todos aqueles que sofram algum tipo de discriminação ou exclusão e que tenham suas necessidades e desejos oprimidos por terem sido empurrados para a margem da sociedade. Questionam nos documentos e discurso político, a expressão discursiva que demarca “o acesso à escola regular sempre que possível”. Para esses autores, essa expressão legitima a existência de um serviço segregado paralelo ao sistema regular de ensino, ou mesmo o não acesso de grupos ou pessoas aos sistemas regulares de ensino.

Assim, essas duas correntes partem de noções distintas sobre a função social, papel, potencial transformador e capacidade de acolhimento e atendimento às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos pela escola regular. Mendes (2006), ao citar Fuches e Fuches (1998), em síntese, destaca que os adeptos da inclusão restrita defendem uma escola que seja capaz de levar os alunos a desenvolverem as habilidades e competências necessárias para a vida futura, dentro e fora da escola; já os adeptos da escola total veem a escola como espaço de sociabilização, de acesso ao conhecimento historicamente construído e a construir e confrontar valores através do acesso à cultura; para os adeptos da inclusão restrita deve existir um contínuo entre a educação regular e a educação especial, para os adeptos da inclusão total, todos os alunos devem estar incluídos nas escolas regulares; para os adeptos da Inclusão restrita, a capacidade de mudança da escola regular não é suficiente para garantir a todos os alunos experiências de menor restrição e êxito; para os adeptos da inclusão total, a escola precisa reinventar-se de tal modo que seja capaz de assegurar qualidade, aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos, respeitadas suas diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas e as necessidades educativas especiais.

Essas duas concepções vão marcar o debate na esfera educacional, no âmbito da Educação Especial, quando na segunda metade da década 90 vão ocorrer reformas de Estado, e reformas educacionais em muitos países. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005) Neste sentido, vamos analisar os documentos tentando compreender sua lógica interna, a política e os fundamentos teóricos e sentidos atribuídos à noção de inclusão.

## A noção de educação inclusiva nas políticas educativas do Brasil e de Portugal

Brasil e Portugal, o primeiro como país pertencente ao grupo de países subdesenvolvidos e ou em desenvolvimento, o segundo como país da periferia europeia, ambos amargam na sua história casos de exclusão de vários grupos populacionais ao acesso à educação, marginalização de grupos sociais, ausência de políticas educativas e à baixa destinação de recursos à organização e financiamento da educação. Acrescenta-se a isso o fato dos dois países terem vivido recentemente experiências não democráticas de governo e iniciado suas recentes gestões democráticas em tempos de reformas neoliberais. Como consequências apresentam, ainda hoje, precárias condições estruturais de oferta de educação pública de qualidade para a população.

Ambos os países guardam em sua história heranças de movimentos sociais de luta pela democratização do acesso à escola e ao conhecimento, por uma escola pública, gratuita e de qualidade. No que se refere à Educação de pessoas com deficiência e ou necessidades educativas especiais, ambas tiveram início com a organização de sistemas segregados e asilares, a partir da iniciativa do país e ou mesmo religiosa.

As ações do Estado em relação à Educação Especial, no Brasil e Portugal, guardadas as suas peculiaridades, foram pontuais e fragmentárias, ficando concentrada a oferta em instituições não governamentais, associações de pais e instituições religiosas; e só recentemente essa passou a ser objeto de maior interesse. No início dos anos 70 e 80, as ações desenvolvidas nesses dois países passaram pelo modelo de normatização e se inscreveram nos serviços integrativos. Datam da década de 70 a criação de órgãos ligados à estrutura governamental para tratar da Educação Especial nos dois países. No primeiro, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), no segundo, a criação da Divisão de Ensino Especial ligada à Direção Geral do Ensino Básico e Secundário. Pela primeira vez os dois países assumiram dentro da estrutura ministerial da educação uma preocupação mais específica com as pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais. No entanto a destinação de recursos e a oferta de atendimento e acesso à

escolarização se mantiveram nas instituições não governamentais, associações e instituições religiosas.

Iniciados os movimentos pela redemocratização, em ambos os países, foi afirmado em suas cartas constitucionais e ou leis a educação como um direito inalienável de todas as pessoas. Em Portugal, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, nº 46, em 14 de abril de 1986, atribui ao Ministério da Educação a responsabilidade pela organização e orientação da Política Pública de Educação Especial. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e o Decreto Federal 1989, que instituem a Lei Federal nº 7853, dispendo sobre a Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência, vieram afirmar o acesso das pessoas com deficiência e com necessidades educativas especiais à escola regular, na comunidade em que se insere. Em ambos os países, nesse primeiro momento, aparece nos documentos e discursos da política a expressão integração escolar e não a expressão discursiva “inclusão” escolar ou educacional. As expressões integração e inclusão parecem ser utilizadas como sinônimos ou como aprimoramento de um sistema ao outro.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português, nº 46 de 1986, artigo 7, destaca entre os objetivos anunciados, o de “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. A Educação Especial, nos artigos 17 e 18, é reconhecida como modalidade especializada de ensino dirigida a alunos com deficiência com a finalidade de sua recuperação e integração socioeducativa. Deve organizar-se a partir de modelos diversificados de modo integrado a escola regular, e quando necessário em instituições específicas.

As pesquisas comparativas realizadas por vários autores têm demonstrado que os documentos orientadores da política educativa dos dois países passaram a incorporar em seus textos essa pauta, da educação especial e da educação inclusiva a partir dos anos 90. As Declarações de Jomtiem (1990) sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (1994), entre outros documentos internacionais, passaram a ser referências políticas nas construções de normativos, ordenamento legal e política educativa desses países. O documento da Declaração de Educação para Todos destaca em

relação à educação de pessoas com necessidades educativas especiais a necessidade desta estar integrada aos sistemas educativos de cada país, reitera no âmbito da educação para todos a necessidade de oferta de condições de acesso dessas pessoas a educação e chama a atenção para as necessidades especiais que a educação de pessoas com deficiência requerem.

Em Portugal, no ano de 1999, é publicado o Decreto Lei nº 319, como normatiza a Lei nº 46 de 1986, que vai dispor sobre a organização dos sistemas educativos para atender as pessoas com necessidades educativas especiais. Assim, enquanto a Lei nº 46 tratava de modo generalista a educação especial, essa nova lei vem dar tratamento mais específico à área. Segundo Correia (2008), essa lei marca a transição entre a formação discursiva e política na educação de pessoas com necessidades especiais em Portugal, da integração para a inclusão, ou seja, passa a recomendar a matrícula e frequência dos alunos com necessidades educativas especiais às escolas regulares.

Entre outras garantias, esse Decreto-Lei nº 319 estabelecia que um aluno só poderia ser encaminhado para a Educação Especial depois de estar matriculado na escola regular e fosse comprovadamente identificado que esta não dispunha das condições de dar as respostas educativas às necessidades desse aluno com necessidades educativas especiais. Ou seja, só seria encaminhado a uma escola de educação especial depois de matriculado na escola regular, recorrido às medidas previstas em regime educativo especial (equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais e curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência, de avaliação, bem como adequação na organização de classes e turmas, apoio pedagógico acrescido do ensino especial) e essas se revelarem como insuficientes. A noção de Educação Inclusiva, defendida pela corrente da “inclusão restrita”, está definitivamente presente no ordenamento legal português.

Ao contrário das decisões tomadas no mesmo período em Portugal, em 1994 é publicado no Brasil a Política Nacional de Educação Especial posicionando-se a favor da “integração instrucional”. Essa política não só reforçava a substituição do ensino comum pela Educação Especial dos alunos com necessidades educativas especiais como também recomendava a integração apenas dos alunos que tivessem condições de desenvolver as atividades curriculares na escola regular, no ritmo dos alunos ditos normais.

Essa política veio não só reforçar as políticas integrativas, como também a retardar o ordenamento legal para a inscrição brasileira nas políticas inclusivas. Um recuo nas propostas de escolarização das pessoas com necessidades educativas especiais e pessoas com deficiência em relação ao que vinha se pensando na literatura nacional e internacional e em relação às aspirações dos movimentos sociais.

Brasil e Portugal estavam presentes através de seus representantes na Conferência realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, e tornaram-se países signatários da Declaração de Salamanca. Essa adesão vai marcar definitivamente o rumo do ordenamento legal e do discurso político sobre a Educação Especial nesses países. O documento ganhou notoriedade política e centralidade nas agendas educativas em âmbito supranacional e nacional. A partir daí, o documento *Sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais* passou a ser referência para a filosofia política e para a organização do ordenamento legal e ideológico-cultural dos países signatários.

Na introdução do texto, a Declaração anuncia duas bases: o

[...] reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir ‘escolas para todos’, e instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem as aprendizagens e respondam as necessidades individuais dos alunos. (UNESCO, 1994)

Assim, a noção de inclusão, conforme idealizado pela Declaração de Salamanca, remete não só ao acesso das pessoas com deficiência, mas à incorporação de um universo multifacetado de sujeitos, e suas diferenças étnicas, sociais, políticas, religiosas, entre outras, oriundas das mais diversificadas condições pessoais, sociais, políticas e culturais, no sistema educacional, e ainda proclama a necessidade de modificações estruturais na escola que aí está para receber esses alunos.

Rodrigues (2006, p. 90) destaca que os princípios retirados da Declaração de Salamanca foram incorporados às reformas educativas e às políticas educativas numa celeridade antes nunca vista, quando comparado a outras declarações pelos países signatários desse movimento. E, metaforicamente, nos alerta “quando a esmola é demais o santo desconfia”. A partir desta metáfora não só problematiza essa noção como também nos chama a atenção

para as “causas e exequibilidade das reformas que eram necessárias para que essa mudança legislativa passasse para as medidas e práticas concretas”. Assim, o autor, embora reconhecendo os ganhos que essa Declaração traz para a educação de pessoas com necessidades educativas especiais, os valores éticos e morais do debate sobre o acesso à educação e à escola por todos, problematiza sua dimensão consensual e o que nele fica omissos, e nos alerta para o jogo de interesses que as mudanças necessárias à escola por meio da noção de inclusão, através das reformas, podem esconder. Autores como Freitas (2000) não só questionam as reformas educacionais como também o discurso político que as políticas de educação inclusiva atrelada à educação para todos esconde; a de transferir para a escola a solução dos problemas da exclusão que a sociedade produz.

A partir deste documento há a referência e a incorporação nos documentos oficiais nacionais, quase sempre, de trechos de documentos produzidos na esfera supranacional, principalmente dessa Declaração. Ela passa a estar presente não só nos documentos oficiais da política e do ordenamento legal, mas também na produção acadêmico-científica da área de Educação Especial. Neste documento, definitivamente, a expressão educação inclusiva passa a ser a formação discursiva hegemônica de referência para a área de Educação Especial e muitas vezes para todo o campo da educação. Nascimento (2008), ao fazer referência ao trabalho de Florian (2003), destaca que o conceito (s) de educação inclusiva goza de um estatuto elevado nas políticas educativas devido à sua incorporação em documentos de organizações internacionais.

Esse período da década de 90, auge do processo de globalização econômica e de reformas de Estado, deu origem a um período de reformas também educacionais em vários países. O Relatório elaborado em 1995 pela *Commission on Wealth Creation and Social Cohesion*, e apresentado para a União Europeia, destinava um capítulo para discutir um vocabulário para a mudança, com a intenção de que este ajudasse os diversos países em suas reformas; neste recomendava o uso de expressões como inclusão, cidadania, desenvolvimento sustentável, redes de cooperação, voluntarismo, entre outros. Neste sentido, a expressão inclusão, que marcava um paradigma socioeducacional, passa a fazer parte de um vocabulário recomendado por organismos internacionais aos demais países em reformas de Estado.



(WORD BANK, 2000) Assim, parafraseando Rodrigues (2003), destacamos que a discussão sobre a Educação Inclusiva ganha centralidade, e faz-se necessária devido à incorporação do uso desta expressão na linguagem da legislação e do discurso político.

O documento da Comissão Internacional de Educação para o século XXI, produzido através de relatório para a Unesco *Educação: um tesouro a descobrir*, também conhecido como Relatório Jacques Delors, deu o tom do discurso que deveria estar presente nas reformas e políticas educativas, sobretudo dos países da periferia do sistema capitalista. Neste ele passa a sugerir o uso da expressão educação inclusiva através do discurso da diversidade humana e da consciência das semelhanças e interdependência entre todos os seres humanos do planeta. (DELORS, 1996)

Já seguindo as recomendações internacionais, no Brasil, a Lei de Bases da Educação, 9394 de 1996, principalmente o que sugere a Declaração de Salamanca inclui uma seção para tratar da Educação Especial, e no artigo 58 destaca que “[...] essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para os alunos portadores de necessidades educativas especiais”. E em 1999, para regulamentar a Lei Federal 7853, o Decreto nº 3.298 define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e o caráter complementar da Educação Especial em relação ao ensino regular.

A noção de modalidade passa a dar outra natureza à Educação Especial que não mais a de atendimento substitutivo do ensino comum. Destaca-se, contudo, ainda o uso da expressão “alunos portadores...” em detrimento de “alunos com necessidades...” no texto da LDB 9394; assim, embora proponha a participação desses alunos na educação comum, não deixa clara sua posição em relação ao modelo médico e social de explicação da origem das necessidades especiais, ou seja, localiza no aluno as necessidades especiais e não estabelece relações com a organização escolar comum, seletiva, normativa e excludente. Por fim, recomenda a oferta da modalidade na escola regular contando, sempre que necessário, como o apoio especializado e até concebe a existência de escolas e instituições especializadas para atendimento a esses alunos, quando não for possível a sua participação em classes regulares. Embora a expressão “inclusão” não apareça no texto, esse é o sentido que está circunscrito nas recomendações. Do ponto de vista da

concepção de inclusão esta se encontra situada na ideia de inclusão restrita, que concebe a existência de uma complementaridade entre a educação regular e a especial.

Em Portugal, a adesão à Declaração de Salamanca provocou muitas mudanças em nível de seu ordenamento legal. Do ano de 1997 a 1999 são publicadas várias portarias e despachos (Portarias 1102 e 1103 de 1997; Despacho nº 105 de 1997; Despacho 891 de 1999). Todas elas buscando enquadrar o campo da Educação Especial em Portugal às orientações e recomendações desta Declaração. Esse ciclo se completa com a publicação no ano de 2001, do Decreto Lei nº 6, que vai dispor sobre a organização curricular do Ensino Básico em Portugal. Neste Decreto prevê-se no âmbito da Educação Especial, a regulamentação das medidas especiais dirigidas aos alunos com necessidades educativas especiais.

Em 2001, no Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial assume outro discurso em detrimento da Política Nacional de Educação Especial de 1994. Neste, a política de inclusão confundia-se com a política de integração (como sinônimo ou evolução transformativa), agora não mais a inclusão passa a ser tratada como modelo de superação do modelo da integração, opondo-se um ao outro. Seguindo as orientações internacionais, definitivamente, os princípios e fundamentos da Educação Inclusiva passam a dar o tom da direção pela organização da Educação Especial. A recomendação passa a ser de que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001, art. nº 2).” Há uma tendência à mudança do sentido de inclusão restrita, presente na LDB 9394 de 1996 e no Decreto nº 3.298 para uma defesa da noção de inclusão total.

O Plano Nacional de Educação, Lei de 10 172 de 2001, no Brasil, também aponta para a construção de uma política nacional para a educação inclusiva. Nesta perspectiva, a inclusão saiu do âmbito específico da Educação Especial para tornar-se referência para uma política de educação para todos. O documento destaca como um dos objetivos principais para a década que a educação poderia produzir seria “a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Na sequência a esses dois documentos, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial e Plano Nacional de Educação, uma série de programas, projetos e ações, bem como o ordenamento legal passam a ser desenvolvidos com essa orientação política. Destaques para a criação do programa de “Educação Inclusiva: direito a diversidade”, dirigido a gestores da educação, gestores escolares e educadores, para documentos como “[...] o acesso de alunos com deficiência a escolas e classes comuns da rede regular” publicado pelo Ministério Público Federal de 1994 e a Decretos-Leis como o nº 5.296, que dispõe sobre a acessibilidade a pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, e o Decreto nº 5.626 de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória na formação de professores.

Um grupo de professores disputando a direção da educação em Portugal publica um documento intitulado *Promoção da educação inclusiva em Portugal*, neste defendem a construção de um sistema educativo e de práticas educativas que atendam as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, entre eles os alunos com necessidades educativas especiais. A noção de inclusão defendida por esse grupo de intelectuais e de uma inclusão total. Neste documento os autores Ana Maria Bénard da Costa (2006) apresentam fundamentos para a escola inclusiva, estratégias de desenvolvimento e organização de serviços educativos inclusivos, formação docente, enquadramento normativo, recursos humanos e materiais necessários à escola inclusiva.

Outro grupo, esse composto por pesquisadores da área de Educação Especial, da Universidade do Minho, através de Correia (2008), apresenta como alternativa ao atendimento em Educação Especial, o Modelo de Atendimento a Diversidade (MAD). Composto por quatro componentes: a) o conhecimento do aluno e seus ambientes de aprendizagem; b) a planificação com base no conhecimento acerca do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; c) intervenção, apoiada no conhecimento e planificação; d) verificação, conjunto de tomadas de decisões à adequação da intervenção, como alternativa ao atendimento das necessidades educativas de todos os alunos. (CORREIA, 2008)

À revelia das aspirações destes dois grupos de pesquisadores, o Ministério da Educação Portuguesa vem desde final de 2005 defendendo a adoção do

Modelo da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde como referência para a identificação das necessidades educativas especiais dos alunos. (NASCIMENTO, 2008) Essa medida tem sido altamente contestada pela comunidade científica e pelos setores mais comprometidos com o debate sobre a Educação Especial no país. O Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, através do que chamaram de “tomada de posicionamento” em documento reiterado por docentes de 14 instituições de ensino superior contestaram o uso deste modelo no âmbito educacional. (CONTRIBUTO..., 2007) Questionava-se centralmente essa adoção por se tratar de um modelo no âmbito da saúde e não da educação, por essa centrar-se nos déficits dos alunos e não na relação destes com as práticas e organização escolar, entre outras.

Em 2008, em Portugal foi publicado o Decreto-Lei nº 03 de 2008, estabelecendo novas medidas e orientações para a Educação Especial. As aspirações dos movimentos civis (Fórum de Estudo de Educação Inclusiva, Grupos de Pesquisa e Pesquisadores Associados) não parecem ter tido eco nessa nova legislação, que definiu a população e os apoios especializados a alunos com necessidades educativas especiais permanentes, assim tornou-se objeto de contestação pela comunidade científica. A Federação Nacional dos Professores (Fenprof) não só tem alertado o Ministério da Educação para a irresponsabilidade da adoção da CIF e suas consequências na redução do atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educativas especiais, como também considera que apesar de se afirmar inclusivo, a atual política institui na prática uma lógica excludente. (BALDAIA, 2010)

O movimento pró-inclusão, da Associação Nacional de Docentes da Educação Especial, em documento intitulado “Conclusões do 1º Congresso Internacional ‘ser professor de Educação Especial’”, realizado de 27 a 29 de novembro de 2009, também destaca incongruências e discrepâncias entre os princípios que defende e as medidas adotadas na nova legislação portuguesa, destacando inclusive que esta precisa ser avaliada e melhorada. Para o grupo reunido em torno da publicação dessas atas de conclusão, a defesa da educação inclusiva passa pela melhoria da educação para todos, pela articulação da construção dos serviços de apoio educativo com as

escolas e comunidade e pela criação de uma política inclusiva também em nível de financiamento.

## Considerações finais

Ao descrevermos o cenário das reformas educativas acontecidas nos últimos 20 anos, no Brasil e em Portugal, fortemente articuladas às reformas neoliberais e à produção em nível internacional, por agências e instituições supranacionais, de Declarações, das quais ambos os países em estudo tornaram signatários, podemos perceber que as políticas e a organização do ordenamento legal, embora diversas nesses países, estão desenhadas a partir de parâmetros comuns.

No âmbito da Educação Especial, esses dois países vão definitivamente se inscrever no campo dos fundamentos, princípios e diretrizes da Educação Inclusiva. Destaca-se que essa expressão “inclusão”, com sentidos diferentes, vai aparecer como expressão discursiva hegemônica no discurso dessas novas políticas. A expressão vai aparecer no discurso da política destes países, ora restrita ao campo da Educação Especial, ora como movimento mais amplo e como paradigma educativo mais geral.

Dentro do campo da Educação Especial, esse movimento aparece como sinônimo de integração ou evolução deste modelo, até a ideia de modelo de oposição e superação. Na gênese deste movimento está fortemente marcada a emergência desta noção nas políticas educativas de países como os Estados Unidos e Inglaterra, embora essa reflita interesses e conquistas dos movimentos sociais de e para pessoas com deficiência, que questionavam os modelos de normatização e lutavam por igualdade de oportunidade e participação, poucas são as referências a esses movimentos.

A partir do campo da Educação Especial, a noção de educação inclusiva tornou-se referência também para o campo mais geral da educação a partir da Declaração de Salamanca, quando houve uma aliança nas agendas da Educação Especial e da Educação para Todos. Assim, de Educação Inclusiva, a expressão ganha outros usos como escola inclusiva, sistema educativo inclusivo, entre outros, passando a significar no discurso da política um caminho inovador para a melhoria da educação para todos. No entanto essa posição não é consensual, tanto na política e no ordenamento legal

dos países, e nos grupos de pesquisadores e associações civis há uma defesa por noções distintas para esse movimento.

As posições mais extremas em defesa da atribuição de um significado para a expressão e da direção política para o movimento da inclusão parece ser, entre a noção de inclusão restrita e de inclusão total. Talvez seja essa a mais significativa das divergências em torno das noções e dos parâmetros de implementação de uma educação inclusiva. Em um aspecto há convergência entre esses dois movimentos, é necessário incluir na política de educação inclusiva uma política de financiamento, de formação de recursos humanos e de estruturação de serviços e recursos, melhorando não só as práticas pedagógicas, mas também as condições estruturais de escolas e agrupamentos, para que a inclusão verdadeiramente aconteça.

Em nenhum dos dois países há uma adoção linear de um dos movimentos em favor da inclusão supracitados. Parece haver na legislação e na política uma alternância de posições e medidas, tanto no âmbito da Educação Especial quanto no âmbito mais geral. Os distintos grupos disputam a direção da noção de educação inclusiva e o rumo da política. Assim como no caso específico do que Portugal está vivendo no momento, de que o rumo da política de educação inclusiva não corresponde aos interesses de nenhum desses dois grupos com posições mais extremas.

## Referências

AINSCOW, M. *Understanding the development of inclusive schools*. London ; Philadelphia: Falmer Press, 1999.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação a sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003.

BALDAIA, A. Escola inclusiva em risco. *A Página da Educação*, Porto, n. 188, p. 26-29, primavera, 2010,

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência*. São Paulo: Cedipod, 1982.

CARMO, A. A. do. Educação Física e inclusão escolar: em busca da superação dos limites da adaptação. *Conexões: educação, esporte e lazer*, v. 1, n. 6, p. 69-85, 2001.

CHARLOT, B. *Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate*. [2008]. Texto da conferencia proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

CONTRIBUTO para o debate sobre a legislação de Educação Especial, 2007. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI). Faculdade de Motricidade Humana. Disponível em: <<http://www.fmh.utl.pt/feei/docs/ConclusoesDebateJulho.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2010

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva ou educação apropriada. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Educação e diferenças: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto, Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 2003. (Educação especial, v. 13)

COSTA, A. M. B. da. *Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões*. Lisboa: [s.n.], 2006. Disponível em: <[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_45.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2010.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Lisboa: ASA, 1996. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Primeiros passos, 324).

FOCAULT, M. *O Nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1963.

FREITAS, L. C. de. *Dialética da inclusão e da exclusão: porque as mudanças não acontecem*. Campinas, SP, 2000. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Educação.

HEWARD, W. L. Ensino e aprendizagem: dez noções enganadoras limitativas da eficácia da educação especial. In: CORREIA, L. M. (Org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma vive sem a outra não está no seu juízo perfeito*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 109-153

KAUFFMAN, J. M. Conferir coerência à educação. In: CORREIA, L. M. (Org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma vive sem a outra não está no seu juízo perfeito*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 155-205

- KAUFFMAN, J. M. How we prevent the prevention of emotional and behavioural disorders. *Exceptional Children*, v. 65, n. 4, p. 448-468, 1999.
- LONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (qualidade) para todos. *Revista Integração*, Brasília, n. 20, p. 30-32, 1998.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1996.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- NASCIMENTO, A. T. C. de B. *Liga portuguesa dos deficientes motores: de instituição de educação especial e reabilitação a centro de recursos; de centro de recursos a fundação*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Braga, 2008.
- OLIVEIRA, J. D. B. de. *Concepções de deficiência: um estudo das representações de professores e educação física do ensino superior*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- \_\_\_\_\_; SANTOS, A. As práticas corporais, a educação física e as pessoas com deficiência: mapeando o núcleo central da representação social. *Diálogos Possíveis: Revista da Faculdade Social da Bahia*, Salvador, ano 4, n. 2, p. 169-183, jan./jun. 2004.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *CIF: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Tradução do Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. São Paulo: EDUSP, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps): um manual de classificação das conseqüências das doenças*. Lisboa, 1980.
- RODRIGUES, D. Conclusões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL “SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL”, 1., 2009, Almada, PT. *Anais...* Almada, Pt: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2009. Disponível em: <<http://proinclusao.com.sapo.pt/>>. Acesso em: 12 dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- \_\_\_\_\_. Educação inclusiva: as boas e más notícias. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação a sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003.



SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 12 fev. 2010

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

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, práticas e políticas na área de necessidades educativas especiais*. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <[www.vidabrasil.org.br](http://www.vidabrasil.org.br)>. Acesso em: 9 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *From special needs education to education for all*. Paris, 1998. International Consultative forum on Education for All. Tenth Steering Committee Meeting.

VIGOTSKY, L. S. Problemas fundamentales de la defectología. In: \_\_\_\_\_. *Fundamentos de defectología*. Havana: Pueblo y Educación, 1989. p. 2-26.

WORD BANK. *Educational change in Latin America and the Caribbean*. [2000] Disponível em: <<http://www.fmmeducao.com.ar/Sisteduc/Banco/bmedu-camera.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2005.

# Pressupostos teóricos e iniciativas político-sociais da educação especial em Sergipe (1850-1930)<sup>1</sup>

RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA

A palavra “educação”, procedente do latim *educare* (e seu cognato *educere*), significa “guiar, conduzir”, e o prefixo “e” pode ser traduzido por “para fora”. Em seu conceito elementar, educação é a atividade de “conduzir para fora”.

Libâneo (1985, p. 97) define educação da seguinte forma: “[...] educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro; é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação”. Este conceito era também uma das definições de educação no século XIX e até então ainda não se compreendia como educar o denominado naquele momento histórico como anormal por não entender a pessoa com deficiência capaz de modificar-se, como disse Vigotysk (1989) em *Fundamentos da defectologia*, capaz de sair da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento proximal. As dúvidas entre deficiência mental e doença mental, por exemplo, eram inúmeras. Essas representações conceituais eram muito discutidas e pouco compreendidas. Muitos médicos tinham dificuldades em diagnosticar, entender a diferença, outros argumentavam que não havia diferença e as consequências desse longo processo de construção do saber e do poder

---

<sup>1</sup> Este estudo é um recorte da minha tese de doutorado intitulada *Educação Especial em Sergipe do Século XIX ao início do Século XX: cuidar e educar para civilizar*, defendida em 2009 na Faculdade de Educação da UFBA, orientada pela Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

que tinha a medicina influenciaram decisivamente no pensar e fazer pedagógico.

O conceito de Educação Especial atual é uma produção do século XX. Até o século XIX e primeiras décadas do século XX educar o anormal era algo muito moderno e, na maioria das vezes, visto como tarefa impossível. Educar o anormal ainda era entendido como cuidar, dar assistência, atenção.

## Pressupostos da educação especial no século XIX e início do século XX

A constituição do campo da Educação Especial bem como sua integração e incorporação no sistema de educação foram compreendidas como a educação das pessoas que não se enquadravam às exigências do sistema regular de ensino, entre os quais estão os deficientes mentais, físicos, surdos e cegos. Aqui, procuro estudar essa trajetória situando-a nas representações de educação existentes nesse período.

Os estudos sobre as deficiências iniciaram na Europa, a partir do século XVI, como uma preocupação da Medicina em classificar os indivíduos que se desviavam do padrão de normalidade definido para a época. A gênese do conceito de deficiência, essencialmente médica, enfatiza o caráter organicista e sua determinação genética ou perinatal e prognósticos nada animadores.

Inicialmente, cabe considerar que a pré-história da Educação Especial chega até o final do século XVIII, sendo este um período caracterizado pelo pessimismo e negativismo. Nas sociedades antigas era habitual a prática do infanticídio, quando se detectavam anormalidades entre os recém-nascidos. Durante a Idade Média, a Igreja condenava ao infanticídio os anormais (denominação daquela época), o que provocou um aumento do abandono de crianças, surgindo os primeiros asilos e instituições beneficentes para abrigar os diversos incapacitados que assim recebiam a proteção básica. Sem dúvida, as pessoas diferentes despertavam o temor. Em outras ocasiões essas pessoas eram consideradas como depositárias de influências demoníacas ou de espíritos maus, sendo submetidas ao exorcismo. O destino final de algumas era a fogueira.

Durante o século XIX, a hegemonia doutrinária dos médicos, no campo da Educação Especial, perdeu espaço e sofreu críticas severas, haja vista que as ideias sobre a educabilidade da pessoa com deficiência vão-se desenvolvendo e se confirmando; é quando entram em cena também os psicopedagogos e pedagogos, interessados no estudo da deficiência e nas possibilidades de educação dos indivíduos com deficiência.

No Brasil, esse processo ocorreu mais tarde do que na Europa. Bueno (1993) mostra que a Educação Especial surgiu nas sociedades ocidentais industriais no século XVIII, em meio a um conjunto de reivindicações de acesso à riqueza produzida, que inaugurou a democracia republicana representativa, cujo modelo expressivo foi o implantado na França pela Revolução de 1789. Uma das exigências naquele momento era o fim dos privilégios concedidos à nobreza, dentre os quais o direito de ter acesso à escola.

Quando temos acesso à literatura sobre Educação Especial, percebemos-a como algo recente. É difícil pensar que essa temática já permeava a educação do Brasil desde 1600 sendo efetivamente discutida e tratada de acordo com a perspectiva de cada momento, o que não pode ser visto apenas como descaso, mas também a partir da análise daquele contexto. Sem querermos analisar a história com culpados e reféns, procuraremos analisar as representações produzidas em nome da racionalidade médica e jurídica neste texto, especificando-as como práticas que contribuíram para a constituição do campo científico da Educação Especial situando Sergipe nesse panorama durante o século XIX e início do século XX.

O cenário educacional sergipano no século XIX, segundo Nascimento (1997), era reflexo pálido do que acontecia no restante do país. “Às voltas com disputas agrícolas entre proprietários de terra e capitães-mores, figurava como personagem menor a educação, visto que quase metade da população era composta por escravos e trabalhadores pobres, o que significava uma clientela sem representatividade para o governo provincial.” (NASCIMENTO, 1997, p. 1)<sup>2</sup>

Durante esse período, D. João criou diversas instituições de ensino, destacando-se a Academia de Marinha (1808); Academia Militar (1810); Academia de Anatomia e Cirurgia (1808); Laboratório de Química (1812);

---

<sup>2</sup> *Blog do Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento* ([jorgecarvalho.zip.net](http://jorgecarvalho.zip.net)) consultado em maio de 2007.

curso de Agricultura (1814); Escola Real de Ciência, Artes e Ofícios (1816), no Rio de Janeiro; Academia Médico-cirúrgica (1808); Cadeira de Economia (1808); Curso de Agricultura (1812); curso de Química (1817); curso de Desenho Técnico (1817), na Bahia. Depois surgiram os cursos de nível técnico em Botânica, Economia, Geologia e Mineralogia, também em outros pontos do país.

Além desses cursos, D. João fundou a Imprensa Régia em 1808, colocando em circulação a *Gazeta do Rio de Janeiro*. Criou também a primeira Biblioteca Pública em 1814.

Sergipe mantinha, desde a colônia, seus cursos de Primeiras Letras e de Gramática Latina que se expandiam pelo território. Aqueles que tinham uma situação econômica mais favorecida não queriam que suas filhas “desposassem-se” com brasileiros ignorantes e sem educação. O interesse era ter em família um homem “civilizado”, de bons costumes, culto, que soubesse ler e escrever, não para ensiná-la a ler – porque naquela época não era essa a principal obrigação da mulher; sua educação só se efetiva em Sergipe décadas depois –, mas para dar status social, bem como poder auxiliá-lo nos negócios.

Por outro lado, alguns comerciantes mais instruídos ansiavam por um ensino mais estruturado e sistematizado, no intuito de criar maiores possibilidades para seus filhos que precisavam estudar nas academias do sul do país, onde eram exigidos conhecimentos em Gramática, Geometria, Línguas e Retórica, os quais ficavam restritos a algumas colônias, diante do pequeno número de professores formados no país até aquele momento.

Assim, segundo Nunes (1984), quando Sergipe foi politicamente declarado independente da Capitania da Bahia, em 1820, contava-se em seu território “[...] 18 cadeiras de Primeiras Letras dispersas por vilas e povoações e, oito aulas de Gramática Latina localizadas na Capital, a cidade de São Cristóvão, e nas vilas de Sto. Amaro das Brotas, Sta. Luzia e Estância, vila Nova Del Rei do rio São Francisco, Itabaiana, Propriá, e na povoação de Laranjeiras.” (NUNES, 1984, p. 34)

A partir da concessão da autonomia política por D. João VI, Sergipe passou por turbulenta fase de instabilidade sociopolítica e econômica que afetou demasiadamente a educação, pois, para defender o direito à independência política, a grande preocupação era o desenvolvimento econô-

mico, chegando Sergipe a ter em meados de 1820 mais de 226 engenheiros. No entanto, a população, segundo Nunes (1984, p. 40), “[...] era calculada em torno de 115.408 habitantes”, [sendo] 27,17% escravos, significando 33.335 pessoas para 82.065 livres. Ou seja, a parcela livre dessa população, que não se classificava nem como classe média nem como camada de status social da elite, era denominada (MOTT apud NUNES, 1984, p. 41) “gentalha, canalha, miseráveis, gente que vive da misericórdia de Deus”. Gente pobre que não tinha nenhuma situação econômica estável que lhe possibilitasse uma vida mais saudável e culta; gente que não tinha acesso à educação, até porque, naquele momento, a educação não era prioridade.

Somente com a concretização da resistência à Colônia da Bahia e com o desenvolvimento administrativo e a instalação do Governo Provincial é que apareceu a urgente necessidade de pessoas qualificadas para assumir os cargos oficiais; ou seja, o desenvolvimento da capitania exigia pessoas alfabetizadas. A visionária administração do Presidente Clemente Manuel, segundo Nunes (1984), buscou uma melhoria educacional para o novo estado independente, que estava em desenvolvimento.

Algumas cadeiras foram criadas objetivando atender às necessidades do seu povo. No entanto a educação era voltada apenas para o sexo masculino. Somente em 1831 acontece a criação de cadeiras públicas para ministrar as Primeiras Letras às pessoas do sexo feminino, nas cidades de Laranjeiras, Propriá e Estância, ainda com muita resistência, pois o homem entendia que recebendo educação formal e obtendo conhecimentos outros, além da boa conduta feminina, a mulher poderia rebelar-se diante da sociedade patriarcal.

A independência do Brasil, em 1822, trouxe algumas modificações para a educação brasileira, Foi outorgado na Constituição de 1824 um dispositivo estabelecendo que houvesse escolas de primeiras letras em todas as localidades, e que deveria ser gratuita a instrução primária. Também foi determinado o método a ser adotado, que era o *Lancasterian*. As primeiras escolas normais foram criadas nas províncias da Bahia e do Rio de Janeiro em 1830

Tentando suprir parte dessa demanda, em 1827, afirma Nascimento (2007), oficializava-se o método Lancasteriano de Monitoria, através do qual os alunos com maior capacidade de assimilação passavam a orientar um determinado grupo de outros alunos. Vale ressaltar que esse método já era criticado em várias partes do mundo antes mesmo de ser implantado no Brasil, todavia, como afirma Gláriston Lima (2007), representam um

avanço ao modo de ensino individual para a disseminação da instrução da escola primária para ‘todos’.

Naquele período, afirma Gláriston Lima (2007, p. 115), o método era adequado às necessidades da educação, “[...] tanto no Brasil, quanto na Província de Sergipe, pois era fundamental formar mais alunos o mais rapidamente possível e a baixos custos, já que o material serviria a muitos alunos [...], tendo em vista seu caráter coletivo”. Mas mesmo assim, continua o autor, sua permanência em Sergipe foi apenas até a década de 1850, o qual, diante das críticas feitas pelos administradores provinciais não teve sucesso. As maiores críticas em Sergipe, assim como em Minas Gerais e em outras províncias do país, estiveram relacionadas à falta de mobília e materiais escolares.

As lentas mudanças educacionais que aconteceram em Sergipe, no século XIX, foram reflexos das mudanças nacionais, na tentativa de educar o seu povo, qualificando-o. Os atos adicionais tiveram para a educação sergipana um valor transformador, pois, mesmo com toda a resistência política, lentamente eles vieram sempre inovando a educação sergipana para que o estado pudesse tentar manter uma coerência interna e externa.

Nesse sentido, como tentativa para reverter a situação educacional e conseguir atrair e manter professores, institucionalizou-se o ensino público, o que proporcionou maior acessibilidade escolar dos menos favorecidos economicamente, já que até então os estabelecimentos eram predominantemente particulares.

Segundo Nascimento (2007), em 5 de março de 1835 foi assinado o primeiro documento do Sistema de Ensino Público Sergipano, que decretava aberto o primeiro concurso público para o magistério, e definia estabilidade no emprego de professor e aposentadoria aos 25 anos de trabalho, trazendo juntamente com isso algumas diretrizes quanto ao processo de avaliação na capital e nas vilas. Instituiu também a entrega de material didático aos alunos, fornecido pelo governo (câmara e juízes), definindo que meninos e meninas usariam para estudar em salas separadas.

O papel da mulher nesse contexto ainda era pequeno, mas já havia uma grande evolução, pois mesmo com as limitações impostas no que se refere à conduta moral, já lhe era permitido ocupar cadeiras especificamente criadas para ela.

A participação da Medicina e dos militares foi marcante. A Medicina tentou desenvolver hábitos saudáveis na população, erradicou doenças, procurou reduzir as epidemias e esforçou-se em apresentar motivos para que a Província cuidasse do saneamento básico a fim de que Sergipe, assim como o país, pudesse ter homens fortes para representá-lo e protegê-lo.

A marca militar fez-se presente também na propagação da necessidade prática de atividades físicas, como um hábito, para formar um estado forte, capaz de defender-se de possíveis invasores, atendendo ao pedido do país.

O mercado exigiu, ao longo do século, cada vez mais mão de obra especializada. Ficou clara a necessidade do ensino profissionalizante bem como de outras mudanças sociais, como a mulher trabalhando fora de casa, o cuidado com o corpo, a prática de atividades físicas; e tudo isso gerava, mesmo diante da necessidade latente, um preconceito social muito grande. A educação era um fator muito importante. “Nessa época o ensino profissionalizante já dava seus primeiros passos com a formação de carpinteiros e pintores, o que proporcionava às classes menos favorecidas a possibilidade de uma formação escolar que pudesse inseri-lo no mercado de trabalho em crescimento.” (NASCIMENTO, 2007, p. 1)

No fim do Império, para uma população de quase 14 milhões de habitantes no Brasil, tinha-se cerca de 250 mil matriculados nas escolas primárias. Ao somar-se aos outros cursos chegaria a 300 mil estudantes, o que correspondia a cerca de 15% da população em idade escolar.

Não havia universidade, mas apenas escolas isoladas de nível superior, como as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife, as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador e a Escola de Engenharia do Rio de Janeiro. Nesse mesmo período surgiram as primeiras irmandades no país que protegiam os negros.

A responsabilidade atribuída aos professores para regular os diferentes aspectos da vida escolar estava impressa nos Regimentos Escolares das Escolas públicas com instrumentos legais, os quais determinavam a postura do professor e a responsabilidade da família.

Lima (2007), citando texto do Regimento Interno das Escolas de Primeiras Letras de 1858, ressalta que a responsabilidade assumida pelos professores, naquele período, incorporava também a figura do diretor, uma



vez que a lei o autorizava a punir os alunos e ainda estabelecia normas para o relacionamento entre os professores e a família.

O professor dentro de sua sala de aula é o diretor exclusivo de todos os trabalhos escolares e o único a quem incumbe a polícia da escola, e a quem compete velar o bom comportamento dos discípulos e bom desempenho de suas obrigações. Se apesar de todos esses castigos o discípulo não se corrigir e se sua conduta for tal que sua presença e exemplo tornem-se perigosos aos outros, o professor comunicará aos pais dos alunos para que eles o retirem da aula, e não fazendo no prazo de oito dias, poderá o professor excluí-lo da matrícula, comunicando-o à respectiva comunicação a Instrução Pública, justificando nos termos do presente regimento o seu procedimento, a fim de que a mesma comunicação o comunique a Inspeção Geral com todos os documentos exigidos. Nenhum pai ou tio poderá obrigar o professor a seguir suas regras, que lhes quiser impor, e menos ainda poderá exigir que o professor aplique a vista castigos a tais discípulos, ficando-lhes o direito salvo de representarem à quem de direito for contra o professor, quando entenderem que este não cumpre com seus deveres. (LIMA, 2007, p. 16)

Diante das relações entre a família e a escola, as práticas pedagógicas e a materialidade escolar daquele contexto, provavelmente, as ações que emergiram não se deram simplesmente para atender aos vários segmentos da população atingidos pelos males causadores de danos físicos ou mentais, e sim como expressão da necessidade advinda daquela sociedade que se estruturava na época, como forma de afastá-los da elite em função, talvez, do desconforto que representavam esses “incapacitados” tomados pela fome, doenças e comportamentos rebeldes, anormais e imorais.

Sergipe desenvolveu-se, no século XIX, principalmente, expandindo seus engenhos e apresentando um crescimento populacional. Educacionalmente, apenas uma pequena parcela populacional chegava à escola; conseqüentemente, o analfabetismo ocupava a maior parcela das estatísticas.

Segundo dados do IBGE, no período de 1872 a 1920 mais de 70% da população ainda não eram alfabetizados.

Tabela 1: Taxas de alfabetizados e analfabetos em Sergipe (1872-1920)

Anos	Alfabetizados		Analfabetos		População
	Totais	Taxas	Totais	Taxas	
1872	29.134	16,53%	147.109	83,47%	176.243
1890	31.683	10,19%	279.243	89,81%	310.926
1900	88.029	26,98%	238.235	73,02%	326.264
1920	79.635	16,70%	379.429	83,30%	477.064

Fonte: IBGE

O final do século XIX foi marcado pela criação de muitos colégios particulares, laicos e confessionais, em várias cidades da província de Sergipe e na capital, o que proporcionou uma significativa redução do analfabetismo, como pode ser observado na tabela.

Para Nunes (1984), foi a partir do regulamento de 1870 que Sergipe começou a nortear-se educacionalmente. Assinado pelo Coronel Francisco Cardoso Júnior, esse regulamento refletia o que acontecia no restante do país. A educação, antes tratada de forma menos efetiva, tomou a partir de então uma proporção maior, sendo tema de debates nas esferas governamentais, na imprensa e entre o povo, junto ao qual crescia o desejo pela instrução como uma espécie de tábua de salvação; uma oportunidade de aplacar as diferenças sociais tão gritantes. As propostas educacionais da Europa fomentavam aqui no Brasil uma necessidade urgente de mudanças, pois os conflitos entre a aristocracia feudal e a burguesia ascendente resultavam em repercussões sociais e traziam à tona os conflitos inerentes às disparidades vigentes, daí a educação assumir uma importância crescente no tocante ao desenvolvimento do país.

Outro professor que se somou como protagonista da História da Educação sergipana pela iniciativa solidária e, segundo Nunes (1984), pioneira, foi João Madureira do Engenho Novo, que criou um curso noturno para os trabalhadores da sua fazenda e da vizinhança. Nesse contexto, também com olhar voltado para a camada que margeava a sociedade – por interesses

políticos e/ou humanitários, pois as referências e documentos muitas vezes silenciam sobre esse aspecto, o que me leva a verificar sua importância tanto pelo que revelam como pelo que deixam de revelar –, destacou-se Antônio Cândido da Cunha Leitão<sup>3</sup>, que criou aulas na cadeia, afirmando acreditar que a instrução era um meio de o indivíduo ocupar a cabeça e uma ajuda para a regeneração da alma.

Várias foram as mudanças dos representantes políticos em Sergipe, o que, como afirma Nunes (1984), acabou repercutindo de forma negativa na vida educacional da província, tamanho eram os “desmandos” e contradições governamentais. Dentre eles, a autora destaca um que considera o mais impactante e oneroso, que foi o Regulamento de 23 de setembro de 1873 (do Presidente Manuel Pereira Galvão), no qual a Câmara Municipal determinaria a escolha dos professores, o aconselhamento quanto à criação de cadeiras e a demissão dos docentes. Além de revelar o prejuízo que trouxe para a educação do estado e o retrocesso nos passos dados até então salientados pela autora, Nunes (1984) manifesta a forma de expressão de poder e lutas pelo poder daquele momento.

O professor Manuel Luís, nessa luta, como em outros significativos momentos, fez ardoroso combate a tais medidas, fazendo “efusivos” pronunciamentos, grande parte deles infrutíferos, os quais não conseguiram êxito porque, além das questões políticas e também como reflexos delas, as escolas particulares cresciam e o Atheneu não conseguia aumentar o número de matriculados, mantendo-se numa média inferior ao esperado, refletindo, assim, a situação econômica e social do estado.

Na Escola Normal, a influência política era, segundo Nunes (1984, p. 68, grifo nosso), uma “sombra nefasta” sobre o desenvolvimento da educação. Ela destaca a fala do Diretor Geral da Instrução, Tito Augusto Souto de Andrade: “[...] seria um glorioso triunfo conseguir-se arrancar de sobre o ensino esse *cancro* que tanto o corrói, empregando-se meios de que a política não tivesse ação sobre aqueles que exercem o magistério”. Gerou-se, de forma mais incisiva, a partir de então, momento bastante turbulento na vida política e social da Província, efeito das reformas e intervenções políticas. No entanto o regulamento também trazia aspectos positivos,

---

<sup>3</sup> A Presidência do Dr. Antônio Cândido da Cunha Leitão foi breve, porém as aulas concebidas durante sua gestão concretizaram-se por algum tempo após sua saída. (NUNES, 1984)

alguns avanços para a época, dentre eles o de que as mulheres poderiam substituir os homens nas cadeiras, desde que os alunos não tivessem mais de 12 anos.

A partir de 1877 uma grave crise atingiu a província, além da seca que assolou toda a região Nordeste e houve queda nas exportações, sendo a educação diretamente atingida. Em consequência dessas diferentes realidades houve a supressão de escola, cortes de salários e diminuição do já pequeno número de professores, medidas que comprometiam de forma significativa a educação sergipana.

A Escola Normal foi extinta em nome da contenção de gastos, causando uma onda de protestos e clamores através da imprensa, mas foi inevitável, visto que a Resolução Provincial de 31/3/1873 foi revogada em 1º de março de 1879 pelo Presidente Teófilo Fernandes dos Santos. Segundo Nunes (1984), o magistério tornou-se cabide de candidaturas malsucedidas e moeda corrente para favores eleitorais.

No fim do século XIX houve a tentativa de fundar a primeira academia de Direito em Sergipe, quando era presidente em exercício do Estado Daniel Campos, que nomeou cinco membros para o plano de fundação da escola. O projeto não teve êxito, pois acabou fracassado. No ano de 1899, o presidente Olímpio Campos decretou que a Escola Normal continuaria a ministrar o curso normal de três anos, porque queriam que o ensino do Atheneu Sergipense fosse regulado pelos mesmos programas adotados no Ginásio Nacional. Portanto, se o aluno no último ano da Escola Normal fosse aprovado, receberia o diploma de Normalista por essa escola. Nesse mesmo período criou-se a Diretoria da Instrução Pública para auxiliar na ampliação e na resolução dos problemas que apresentavam a situação educacional do estado.

No início do ano de 1905, durante o governo de Guilherme de Souza Campos, criam-se as cadeiras de Literatura, Elementos de Mecânica, etc., com o intuito de tentar mais uma vez equiparar o Atheneu ao Ginásio Nacional. No ano seguinte, desencadeando a revolta liderada por Fausto Cardoso, Guilherme Campos saiu do governo do estado. Mas no ano de 1907, Guilherme Campos retornou ao poder.

Mesmo conseguindo a equiparação com o Ginásio Nacional, o Atheneu ainda não foi muito procurado, pois “[...] raros alunos o concluíam, somente

os que não tinham recursos financeiros para buscarem em outros estados onde existiam cursos superiores”. (NUNES, 1984, p. 197) Muitos alunos não concluíam o curso.

Outro fato de relevância naquela época foi a presença da mulher no Atheneu: “[...] muitas delas conseguiam concluir o curso de bacharelado, eram muitas delas, jovens que tinham ambições intelectuais, mas tolhidas em seus vãos de buscarem os Estados onde existiam Faculdades, pelos preconceitos da sociedade ou por não disporem de recursos financeiros.” (NUNES, 1984, p. 200)

Portanto, no início do século XX, as representações segundo as quais a Escola Normal e o curso primário eram exclusivos para as mulheres foram repensadas. Mas, mesmo assim, o Atheneu continuava com a baixa frequência de alunos. Vários sistemas educacionais foram implantados, mas quase que de forma cíclica, já que a crise na educação retornava em consequência dos problemas políticos.

Segundo o ministro Rivadávia Correia afirmou: “[...] o ensino desceu até onde podia descer não se fazia sentir mais a questão de aprender ou ensinar, porque só duas preocupações existiam: dos pais querendo que os filhos completassem o curso secundário no menor espaço de tempo e dos ginásios na ambição mercantil, estabelecendo-se duas fórmulas: bacharel quanto antes: dinheiro quantos mais.” (MOACYR apud NUNES, 1984, p. 201)

No entanto, vendo a crise na educação do Estado, o ministro propôs a Lei Orgânica, no ano de 1911, tirando do estado o poder de interferência na educação, estabelecendo o chamado ensino livre.

Ao observarmos nas diferentes constituições brasileiras a trajetória da Educação Especial, podemos perceber que ela teve um avanço significativo de uma para outra. Na primeira, de 1824, de acordo com o Título II, Art. 8º, era privado do direito político o incapacitado físico ou moral. (JANNUZZI, 1992)

A Constituição de 1946 já determina em seu artigo 172 que “[...] cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência escolar”. (CARVALHO, 1997, p. 90) Apesar de não deixar claro quem são os necessitados, nessa constituição podem ser percebidas as primeiras tentativas de atendimento educacional e não somente médico.

Na constituição de 1967, foi dada a mesma ênfase da constituição anterior, destacando-se apenas uma emenda que representava ainda uma segregação dos deficientes, na medida em que estabelecia no Artigo 157 do Título IV – Da Família, Da Educação e da Cultura que a “lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e adolescência, e sobre a educação de excepcionais”.

Sergipe tentou dar alguns passos, porém encontrou resistência por parte da sociedade, que não aceitava que alunos com algum tipo de deficiência ou comportamento que fugisse aos padrões estabelecidos fossem matriculados junto aos demais.

Algumas escolas traziam essa questão dita claramente em seus regulamentos, os quais podem ser encontrados com mais frequência nos documentos referentes às décadas de 30 a 60 do século XX: “Art. 5º: não poderão matricular-se crianças que não tenham princípios de leitura e cálculos, defeito physico, moléstias contagiosas e predisposições mórbidas bem definidas de caráter degenerativo”<sup>4</sup>.

Verônica Souza (2007), ao estudar a gênese do surdo em Aracaju, afirma que em 1872 foram encontrados 48 surdos, e em 1900 o número cresceu para 209 surdos, segundo dados do IBGE de 1940, dentre os quais oito foram encontrados em Aracaju e 201 nas demais localidades da província.

Embora não tenham sido apresentadas informações sobre a escolarização das pessoas com deficiência, diante da realidade existente, com a precariedade das escolas desde a situação arquitetônica e higiênica a métodos pedagógicos fundamentados em estudos da Biologia, Darwinismo e no Positivismo, as diferenças individuais tornavam-se mais evidentes, e o olhar médico prevalecia sobre a escolaridade do deficiente.

Alguns intelectuais, a exemplo de José Cruz, deixavam clara em seus artigos a crítica à matrícula de alunos com problemas mentais, atribuindo a estes a responsabilidade, por exemplo, de, em 1942 Sergipe ocupar o último lugar no país com relação às conclusões de curso no ensino primário elementar. No período, de 34.394 alunos matriculados no ensino primário elementar, somente 650 concluíram o curso. (CRUZ, 1944)

---

<sup>4</sup> Decreto nº 98 de 27 de fevereiro de 1932 que instituía a “Casa da Criança” e regulava seu funcionamento. (Localizado na Biblioteca Epiphânio Dória).

Anos depois, encontramos Mendonça (1958, p. 142) já defendendo a educação desses alunos, de forma seletiva:

“Não há classes seletivas. Apenas em um dos grupos que visitamos, procura-se acomodar os imaturos numa espécie de classe especial de feição pré-primária e, em outros, encontramos uma professora que seleciona os alunos, após a aplicação de testes para obtenção do Q.I. dos mesmos”.

Essa fala de Mendonça, contraditória a outros dados encontrados na pesquisa, anuncia que já existia a educação para pessoas com outros tipos de deficiência recebendo atenção educacional em Sergipe na década de 1950 e não só na área visual, como havia afirmado Rita Souza (2005) e Verônica Souza (2007) em estudos anteriores.

Nesse grupo incluíam-se também, em Sergipe, os deficientes que tinham um comportamento mais “acentuado”; ou seja, que fugiam dos padrões estabelecidos como de normalidade, os quais eram mantidos pela província. Sendo assim, suponho, a partir da História da Educação Especial no Brasil, que essas tenham sido as possíveis origens sociais do olhar sobre a questão da deficiência em Sergipe.

É fato também que a naturalidade era muito considerada nos demais aspectos sociais. Talvez não fosse relevante apenas nas instituições dedicadas aos anormais, por se dar muita ênfase ao defeito. Os censos, por exemplo, não davam ênfase aos demais aspectos socioculturais da pessoa com deficiência: como educativos, religiosos, culturais, recreativos, etc. Também nesse aspecto o foco estava no defeito, e suas particularidades como podemos perceber nas tabelas a seguir do Censo Demográfico dos Estados Unidos do Brasil de 1940, que apresentaram, a partir de 1872, as especificidades do defeito nas áreas auditiva e visual. Nelas não constam os dados sobre as anormalidades intelectuais, motoras, entre outras. O que pode configurar as representações sociais da época em que apenas os anormais da visão e da audição, entendidos como de defeito físico, tinham condições de receber atenção e cuidados para se educar e civilizar.

Tabela 2: Cegos e surdos-mudos, por sexo e grupos de idade, com discriminação, para cegos, da origem do defeito no Brasil de 0 a 29 anos (Censo Demográfico: Estados Unidos do Brasil)

Nº	Defeito Físico	Totais				Pessoas de 0 a 29 anos							
		Total	Homens	Mulheres	De 0 a 9 anos		De 10 a 19 anos		De 20 a 29 anos				
					Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres			
1	Cegos	60 482	31 164	29 318	1 728	1 291	2 729	2 103	3 205	2 559			
2	De nascença	6 317	3 461	2 856	609	507	878	681	677	511			
3	Por doença	39 184	18 977	20 207	749	534	1 228	946	1 514	1 184			
4	Por acidente	12 717	7 657	5 060	305	205	539	392	910	796			
5	Com a origem do defeito não declarada	2 264	1 069	1 195	65	45	84	84	104	68			
6	Surdos-mudos	36 455	19 325	17 130	3 048	2 489	5 153	4 446	4 495	3 777			
7	Surdos-mudos cegos	219	117	102	20	25	26	15	17	6			

Fonte: IBGE



## Iniciativas político-sociais de atenção à pessoa com deficiência

Há registro desde o ano de 1600 acerca do atendimento escolar ao deficiente físico, numa instituição especializada, particular, ligada à Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo, cujo contingente social até então era percebido como desprovido de tais possibilidades.

Segundo Jannuzzi (1992) e Mazzotta (2005), parece haver um hiato de mais de dois séculos até que o deputado Cornélio França, em 1835, apresentasse um projeto, que foi logo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias. Quase um século depois, o deputado sergipano Carvalho Neto apresentou na Câmara Federal um projeto para a educação dos anormais – sendo esta a terminologia utilizada na época –, o qual também foi arquivado, apesar de toda a repercussão que teve em 1921 em todos os jornais do país.

Para Jannuzzi (1992), enquanto a elite pôde buscar educação no exterior, enviando seus filhos para a Europa, assim o fez. Quando a alfabetização se tornou fator condicionante de votos, ampliou-se o acesso ao saber escolar. Quando a economia passou a exigir mão de obra instrumentalizada, as massas populares foram chamadas à escola.

Ao discutir as iniciativas oficiais particulares e isoladas no que tange ao atendimento escolar especial às pessoas com deficiência no Brasil, Mazzotta (2005) se preocupou em periodizar seus estudos alertando para o fato de que foi em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência oficial para a educação do deficiente foi concretizada por D. Pedro II.

Afirmou que naquela data, através do Decreto Imperial nº. 1.428, D. Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, como resultado do empenho do cego Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris. O Instituto foi inaugurado no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do imperador, da imperatriz e de todo o ministério. Era a primeira instituição de Educação Especial da América Latina.

Álvares de Azevedo, ao traduzir e publicar o livro de J. Dondet: História dos meninos cegos de Paris, despertou o interesse do médico do Imperador José Francisco Sigaud, pai de uma menina cega. Despertou também o inte-

resse do conselheiro Luiz Pedreira Couto Ferraz, que encaminhou o projeto para criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que tem seu nome mudado para Instituto Nacional dos Cegos a partir de 17 de maio de 1890. Por força do Decreto – Lei n. 1.320. Em 24 de janeiro de 1891, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. O Instituto Benjamin Constant, que, depois de algum tempo de funcionamento, passou a receber ajuda das províncias a fim de se manter.

Em um dos relatórios da Província de Sergipe no século XIX, mais precisamente no relatório de 1871, página 270, encontrei em uma fala reveladora:

Chamo a vossa atenção para a necessidade de votar-se no orçamento uma subvenção, compatível com os recursos da Província, para os institutos dos meninos cegos e dos surdos-mudos – na corte – a fim de que possam, com franqueza, receber o maior número possível de infelizes que vagam à mercê da sorte, mendigando talvez o pão da subsistência pelo território da província.

Essa iniciativa apresenta argumentos que fazem perceber a necessidade de manter a ordem social, uma grande preocupação daquele momento, e indica que sergipanos com deficiência auditiva e visual já recebiam atendimento naqueles institutos.

É verdade também que a Província de Sergipe, seguindo mais uma vez as iniciativas tomadas pelos governos das capitais mais desenvolvidas do país, foi impulsionada pela sociedade civil a encontrar meios de tratar e cuidar das pessoas com deficiência e de modo particular dos “loucos”, diante do grande surto de loucura que vários países tiveram em consequência da pressão social e das mudanças radicais de vida, crenças, etc., trazidas com as grandes descobertas do século XIX e início do século XX.

Santana (2004) afirma que no relatório de março de 1881, do presidente Luiz Alves Leite de Oliveira Bello, foi apontada a necessidade da construção de uma enfermaria, ou até mesmo de um hospital para o atendimento ao alienado<sup>5</sup> mental, justificada pelo péssimo atendimento proporcionado

---

<sup>5</sup> Um dos termos mais utilizados no século XIX para designar pessoas com comprometimentos mentais.

até então. Os doentes mentais eram recolhidos na cadeia pública, e as dificuldades que o Asilo São João de Deus, na Bahia, estava colocando para atender aos pacientes de Sergipe eram grandes, de acordo com o que se pode perceber na posição do chefe de polícia do Governo do Presidente José Ayres do Nascimento. (SERGIPE, 1983, p. 84):

Não havendo nesta Província hospício algum onde possam ser recolhidos os alienados, acontecem que são recolhidos na cadeia os que aparecerem, onde são tratados como simples detidos; não podendo, por isso, recebe tratamentos convenientes para o restabelecimento da razão perturbada. Se o estado financeiro das Províncias fosse lisonjeiro conviria que a Assembléia consignasse verba para edificação de uma casa com os cômodos precisos, a fim de nela serem tratados esses infelizes.

A prática de trancafiar deficientes e doentes mentais em prisões e casa de correção não era só de Sergipe; era, na verdade, a postura indicada pela medicina mundial desde o século XIV. Foucault (2002)<sup>6</sup>, percorrendo a história da loucura, afirma que, desde o século XIV ao século XVII – e percebo na literatura que não só, mas também nos séculos posteriores – a exclusão de pessoas foi uma prática constante; ou seja, que a eliminação de pessoas indesejadas, por valores éticos, morais e por imposição do modelo médico, estava fortemente enraizada; e que retirá-los do convívio social, seja enviando-as em embarcações marinhas, seja fechando-as em celas e calabouços, asilos e hospitais, era uma prática predominante.

No Brasil, uma segunda iniciativa, apontada por Mazzotta (2005), dá-se ainda com D. Pedro II, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, quando, pela Lei nº. 839, de 26 de setembro de 1857, fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Para que se entenda que a busca de definições político-educacionais é, desde o século XIX, expressa mais como desejo do que como sua devida efetivação, segundo dados do MEC/CENESP (BRASIL, 1974) a população de cegos em 1872 era de 15.848 e a de surdos, 11.595. Dessas populações, apenas 35 cegos e 17 surdos eram atendidos nas instituições escolarizadas. Em 1883 esse tema foi discutido no I Congresso de Instrução Pública, que

---

<sup>6</sup> As ideias de Michel Foucault sobre anormalidade foram citadas em todos os estudos que li envolvendo essa temática no século XIX.

abriu a discussão da educação para as pessoas com deficiência no país. Durante esse evento foram tratados temas como sugestão de currículo de formação de professores para cegos e surdos.

Outro fator de grande discussão sobre a educação do surdo era a questão da linguagem. Na segunda metade do século XIX, o oralismo ganhou força e a linguagem gestual acabou por ser proibida no Brasil, assim como na província de Sergipe, por ser considerada por muitos como sensual, apelativa ao corpo, vergonhosa. Somente na década de 1960 é que a linguagem gestual retornou, mas desta vez associada ao oralismo, dando origem ao bilinguismo.

É importante ressaltar que na educação da pessoa com comprometimentos auditivos, na segunda metade do século XIX, foi extremamente significativa a contribuição do médico sergipano Tobias Rabelo Leite, por sua preocupação e efetivação do ensino a pessoas com surdez no Brasil, como salienta Santana (2004, p. 79):

O médico sergipano, Tobias Rabelo Leite, foi o primeiro chefe de sessão de saúde pública do Ministério do Império no ano de 1859. Depois, coube também ao Dr. Tobias a direção do ‘Imperial Instituto de Surdos-Mudos’, entre os anos de 1868 a 1896. Nessa área, ele foi o verdadeiro introdutor do ensino de surdos-mudos no Brasil, inclusive autor de vários compêndios sobre o assunto.

Em 1913 tivemos, no Brasil, uma síntese da educação do “anormal” na escola, segundo Jannuzzi (1992), pois os princípios e práticas escolares procuravam estar baseados nos enfoques e procedimentos europeus e americanos, aspecto redimensionado com o surgimento e influências da Psicopedagogia e pensar pedagógico na Medicina. No entanto o número de instituições no Brasil, até o final do período de 1920, era de apenas 16 escolas, nenhuma delas em Sergipe.

Todo esse trabalho foi assimilado pela Escola Nova, inclusive a ênfase nas diferenças individuais. Quando essa proposta chegou ao Brasil, já veio condensada de todos esses elementos, sendo revertida no ideário escolanovista. Segundo Nagle (1964), em 1911, no ensino paulista já se introduzira o método de intuição analítica, procedimento que se considerava de acordo com o princípio decroliano de globalização. Ano em que era fundado em Aracaju o Asilo Rio Branco, acolhendo idosos carentes e

peças consideradas anormais que vagavam nas ruas. Ali recebiam um lugar para dormir, alimentação e cuidados com a higiene. A primeira ala destaca-se nesse estudo por ser destinada a pessoas com deficiência física<sup>7</sup> para evitar grande movimentação na entrada da instituição e longe da rua para evitar fugas.

A busca em defesa da educação dos “anormais” foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois se evitavam os manicômios, asilos, penitenciárias, incorporando-os ao trabalho. Esta atitude não foi representada naquele momento como negativa, visto que também traria algum benefício aos anormais, pois o desenvolvimento de métodos e processos com os desfavorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar.

Percebe-se que aqui já encontramos certa preocupação com os chamados anormais, a qual pode ser percebida não só através desses discursos e representações, como também pelo vasto número de publicações sobre o assunto, embora nos textos encontrados não tenha sido cogitado claramente o papel ativo que a escola poderia apresentar em relação à criança e como se davam as práticas escolares.

Inicialmente, as teorias defendiam a segregação total em escolas inteiramente separadas. Tempos depois passaram a admitir classes especiais nos mesmos estabelecimentos de ensino regular em função da ordem, da disciplina, da moralidade do estabelecimento do ensino.

Datam da década de 20 as primeiras medidas educacionais mais amplas voltadas para as pessoas com deficiências física e mental, como por exemplo a Reforma de Francisco Campos/Mario Casassanta, instituída pelo Decreto-Lei n.º. 7.870 A, de 15 de outubro de 1927, para o ensino primário. Esse decreto prescreveu a obrigatoriedade de frequência à escola para crianças de 7 a 14 anos; podendo ser ampliada até 16 anos para os que não concluíssem o primário aos 14 anos. Isentavam-se, porém, as crianças que não tinham condições de estudar.

Na realidade, não havia preocupação efetiva com as pessoas com deficiência no panorama nacional – aqui, refiro-me especificamente à educação –, e sim iniciativas pontuais. Prova disso nos apresenta Jannuzzi (1992), quando relata que, na IV Conferência da Associação Brasileira de Educa-

---

<sup>7</sup> Até hoje a primeira ala continua destinada às pessoas com dificuldades de locomoção.

ção houve a padronização de uma terminologia para os diversos ramos do ensino. Oficializou-se em 1932 o termo “ensino emendativo”, ramo do “ensino supletivo” que integraria o “ensino especial”, contraposto ao “ensino comum”. O ensino emendativo destinava-se a anormais do físico (débeis, cegos e surdos-mudos)”, “anormais de conduta”, isto é, menores “delinquentes, perversos, viciados” e “anormais de inteligência”, que não são conceituados no termo. Aconselhavam-se apenas, de forma aligeirada, as escolas separadas para “débeis mentais ligeiros” e outras “para “débeis mentais profundos”.

A educação da pessoa com deficiência mental, no período de 1920 a 1935, ainda continuava ligada às vertentes médico-pedagógicas e psicopedagógicas, ambas tendo um papel importante, fundamental para a constituição do campo da Educação Especial.

Sergipe deu, naquele momento, uma significativa contribuição à constituição do campo da Educação Especial com a apresentação do projeto que propôs um plano educacional para o país.

Entusiasmado com as teorias que invadiam o país na época, Carvalho Neto (1921, p. 60) afirmava que:

A educação dos anormais é um importante e vastíssimo tema social de intensa atualidade. [...] Inscrito na legislação dos povos cultos, constitui, de presente, frondoso ramo da pedagogia moderna, orientada pela ciência, visando a um elevado escopo social e econômico. Restitui à sociedade com elemento de economia e trabalho algumas parcelas abandonadas à inércia, senão a caminho da loucura ou do crime, seria sua finalidade.

Sergipe passava entre o século XIX e início do século XX pelas mesmas dificuldades da maioria dos estados pobres.

Embora o projeto de Carvalho Neto não tenha se concretizado por conta da conjuntura social e política existente à época, sua existência foi um grande alerta à questão e expressou as mudanças das representações sobre normalidade nas primeiras décadas do século XX a partir da apropriação das teorias e métodos que se estabeleceram. “Nada foi feito, algumas idéias surgiram e em seguida morreram por força da conjuntura local. Essas idéias não podiam vingar porque os interesses estavam permeando outras questões, a educação era privilégio”.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Professora Thetis Nunes em entrevista a Rita de C. S. Souza em 18.12.1997.

A educação para a pessoa com deficiência em Sergipe passou da década de 1920 até a década de 1960 sem uma instituição educacional voltada para essas pessoas, enquanto em São Paulo, em 1954, já estavam funcionando 21 classes especiais para débeis mentais em grupos escolares da capital.

Durante esse “período de silêncio” sobre a questão, como ressalta Rita Souza (2005), os jornais demonstram que existia uma preocupação maior com o debate científico sobre a educação dos deficientes. Ou seja, aumentou em Sergipe, como em todo o país, a preocupação com a vacinação, saneamento, acidentes, serviço de desinfecção, assistência médica<sup>9</sup>, tendo a sociedade civil junto à igreja procurado alternativas para o atendimento aos até então “desprotegidos”.

Por causa do desconhecimento e das crenças populares, a questão da deficiência apresentou em Sergipe, inicialmente, medo e repugnância, caridade assistencialismo, para depois se perceberem alguns vultos de preocupação com a cidadania, dignidade e qualidade de vida da pessoa com deficiência. E mesmo os que tinham conhecimentos científicos sobre deficiência, ainda procuravam explicações sobrenaturais e curas milagrosas.

Parece-nos, todavia, compreensível que a Educação Especial em Sergipe não tenha ocorrido como esperava o deputado Carvalho Neto. Além de as iniciativas sociais estarem mais preocupadas com o desenvolvimento da ciência e a saúde, especificamente, o analfabetismo era muito grande naquele período. A Liga Sergipense Contra o Analfabetismo teve na década de 20 uma vasta e árdua missão, a qual não se restringiu ao trabalho na capital, tendo grande atuação também no interior.

Nos jornais da época, era comum observar detalhadamente a caminhada dessa liga e os constantes incentivos na luta contra o analfabetismo:

A todos os membros da diretoria, pois especialmente ao ilustre e incansável almirante Amyntas Jorge, a cuja direção esclarecida se acham atualmente entregues os destinos da Liga, os nossos parabéns e nossos incitamentos para prosseguirem com denodo

---

<sup>9</sup> Vacinação contra varíola. *Diário Oficial de Sergipe*. Aracaju, 26.10.1919, n. 59-1 p. 26. Acidentes no Trabalho Agrícola. *Diário Oficial de Sergipe*. Aracaju, 01.11.1919, n. 56-1, p. 94. Assistência Médica Municipal. *A Cruzada*, Aracaju, 10.10.1920, Anno III, n. 39, p. 9.

nessa rota nobilitante, que é a difusão, cada vez maior, do ensino e a guerra sem trégua ao analfabetismo entre nós.<sup>10</sup>

Faz-se necessário esclarecer que esse obstinado freio ao analfabetismo não era buscado com o mesmo fervor para todos. A educação continuava a ser privilégio de poucos.

Esse foi um período no qual, embora não fossem criadas escolas ou outras instituições com fins educativos para deficientes em Sergipe, não houvesse muito desenvolvimento no campo de ação, avançou muito no campo do conhecimento científico com o estudo constante de uma Pedagogia para os anormais. Nas décadas de 1920 a 1930 este foi um dos temas de discussão nos meios de comunicação existentes, contribuindo para o reconhecimento do nível cultural do povo sergipano, através dos intelectuais, e ao comparar com outros estados, já que a maioria dos sergipanos ainda era analfabeta. Ou seja, embora no século XIX e início do século XX Sergipe não tivesse criado ainda uma instituição especificamente voltada para educar pessoas com deficiência, para a Educação Especial, esse campo de conhecimento foi-se constituindo e se legitimando de forma tênue, mas contínua.

Um texto publicado pelo jornal *Correio de Aracaju*, de 22 de maio de 1924 (ANDRADE, 1924)<sup>11</sup>, é revelador do discurso médico através da posição de Helvécio de Andrade na caminhada por uma pedagogia que atendessem melhor a essa parcela social e às dificuldades encontradas:

#### PEDAGOGIA DOS ANORMAIS

A hereditariedade é o mais eficiente fator do desvio do ser do seu tipo normal.

Pode ser constitucional ou inata, patológica ou adquirida; esta, porém, acaba, após duas ou três transmissões sucessivas, integrando-se na primeira, isto é, tornando-se por sua vez constitucional.

Todavia os seres não podem fugir às reações do meio ambiente; sofrem transformações segundo as necessidades e as influências externas a que vivem submetidas.

---

<sup>10</sup> Matéria publicada no jornal *Correio de Aracaju*, Ano XIV, n. 3245, 24 set. 1921, p. 1.

<sup>11</sup> Dr. Helvécio de Andrade foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública em 1913, cargo que exerceu até 1918. Escreveu em 1913 a obra *Curso de pedagogia: lições práticas elementares de psicologia, pedagogia, metodologia e higiene escolar, professores na Escola Normal de Aracaju*.



Acomodavam-se pouco a pouco às circunstâncias do meio físico e moral; e, nessa luta, degradam-se ou elevam-se, conforme aquele é benéfico ou nefasto.

Algumas vezes o ser reage contra as más influências externas pela soma de bons estímulos que o próprio organismo lhe faculta.

É a pérola criando-se e embelezando-se no lódo.

Mas, só os seres fortes, no pleno poder da vida equilibrada, podem realizar esse milagre de resistência.

Os fracos e os ainda não desenvolvidos sofrerão fatalmente das más influências suportadas.

O organismo mesmo o mais tenro, possui forças extraordinárias para realizar o tipo ancestral de que procede; mas o seu desenvolvimento pode ser contrariado por outras tantas forças não menos poderosas.

Cumpre afastar, ou pelo menos, dar combate à essas forças; defender o ser, a crença, o jovem, das suas perniciosas influências.

O organismo corpóreo possui em si estímulos restauradores de saúde alterada:

Uma esquirola óssea, oculta nos tecidos lesados por traumatismo, dificultando a cicatrização, acaba aflorando à superfície para ser eliminada.

No mundo moral é a vontade consciente o poderoso estímulo contra a resistência ao mal.

A embriogenia não esclareceu ainda de modo irrefutável as origens das alterações de saúde dos recém-nascidos. Moléstia fetal, adquirida durante a vida intrauterina? Moléstia transmitida pelos pais, ou por um dos membros do casal?

Conquanto não possamos responder claramente à essas questões, nem por isso elas têm menos importância na pesquisa das causas da anormalidade dos seres.

Segundo o A, as causas principais da hereditariedade mórbida são: deficiência orgânica dos pais; tuberculose; sífilis; alcoolismo; perturbações nervosas.

Numa estatística de 2.380 casos de imbecilidade e fraqueza de espírito, os autores dão o seguinte cálculo, citando Demoor:

Física	28,31%
Epilepsia	20%
Intemperança dos pais	16,36%

Sífilis cadens	1,17%
Consanguinidade	5%
Acidente durante o nascimento	30%

A deficiência orgânica dos pais pode provir da debilidade congênita dos mesmos, da sua idade muito avançada ou insuficiente da fraqueza da mãe, por esgotamento em consequência de muitos partos, ou ainda da má alimentação e exaustivos trabalhos dos cônjuges.

Em virtude dessas causas, ou de alguma delas, a criança nasce com peso e tamanho abaixo dos normais, mama mal, tem uma temperatura inferior a normal, não tolera qualquer dos meios de alimentação artificial, na falta da materna.

A mortalidade dessas crianças é enorme, e se algumas escapam desenvolvem-se mal, muito vagarosamente; a dentição retardada, o andar tardio.

O tratamento dessas crianças originariamente débeis pode ser tentado com maior ou menor vantagem, às vezes também inutilmente, por uma boa meretriz, aleitamento prolongado, habitação no campo, e outros meios.

Quando em idade escolar, receberá tratamento pedagógico especial, em escolas especiais, para atrasados, de que se tratará adiante.

Tem-se comprovado que só por exceção nascem tuberculosos os filhos de tuberculosos. Bargarten e outros autores não são tão optimistas.

Não será frequentemente a transmissão pelas células da procreação e pela circulação materna.

Mas a tuberculose é moléstia tão degenerativa, que confere ao produto da concepção um tal grau de fraqueza orgânica que o predispõe fartamente a tuberculizar-se sob a influência das menores causas determinantes durante a vida.

De resto a convivência íntima com os pais tuberculosos põe a criança em constante perigo de contágio.

Mesmo quando o filho do tuberculoso escapa à moléstia, será sempre um ser débil, atrasado, incapaz de lutar, de viver ativamente. (ANDRADE, 1924, p. 1)

A trajetória aponta para as dificuldades encontradas para a efetivação da Educação Especial como prática escolar, a qual se dá nesse período como iniciativas particulares e isoladas, mas nos mostra que a construção desse campo de conhecimento se deu no estado de Sergipe em consonância com sua trajetória no Brasil, diferenciando-se quase que exclusivamente, em aspectos temporais, desde Tobias Rabelo Leite com a sua proposta educacional no Instituto Nacional de Surdos até Carvalho Neto com a sua proposta de Educação do anormal, dois dentre os intelectuais sergipanos que deram sua contribuição à Educação Especial, no período estudado.

## Referências

- ANDRADE, H. de. Pedagogia dos anormais. *Correio de Aracaju*, Ano VII, n. 172, 22 maio 1924, p. 1.
- BARBOSA, J. S. L.; SOUZA, R. de C. S. *Educação inclusiva no Brasil: uma árdua trajetória*. João Pessoa: UFPB, 2009. Artigo publicado nos anais do I Seminário Internacional sobre Exclusão, Inclusão e Diversidade.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CENESP. *Princípios básicos da educação especial*. Brasília, 1974.
- BUENO, J. G. S. *A educação especial brasileira: a integração / segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1997.
- CARVALHO NETO, A. M. de. Educação dos normais. *Sergipe Jornal*, 28 out., 1921.
- COLABORAÇÃO Científica. *A Cruzada*, Aracaju, Anno III, n. 53, 20 fev.1921. p. 3.
- CRUZ, J. O problema das promoções e conclusões de curso e ensino primário elementar em Sergipe. *Revista de Aracaju*, Livraria Regina, 1944.
- FOUCAULT, M. *História da loucura na idade clássica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. da S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 3-9, 2005.
- JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

- JANNUZZI, G. S. de M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIMA, G. dos S. *A cultura material escolar: desvelando a formação da instrução de primeiras letras na Província de Sergipe (1834-1858)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2007.
- LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. *História da educação (O que você precisa saber sobre...)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MAZZOTTA, M. J. da S. *A educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDONÇA, J. A. N. *A educação em Sergipe*. Aracaju: Livraria Regina, 1958.
- NAGLE, J. Introdução da escola nova no Brasil: antecedentes. *Boletim da Cadeira de Teoria Geral da Educação*, Araraquara: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, n. 2, p. 81-108, 1964.
- NASCIMENTO, J. C. do. A formação do homem civilizado. *Revista Educar-SE*, Ano I, n. 1, p. 33-51, mar. 1997.
- \_\_\_\_\_. *Intelectuais da educação: Silvío Romero, José Calasans e outros professores*. Maceió: Ed. UFAL, 2007.
- NUNES, M. T. *História da educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria da Educação do Estado de Sergipe e Universidade Federal de Sergipe, 1984.
- SANTANA, A. S. de. *As febres de Aracaju: dos miasmas aos micróbios*. 2004. Dissertação (Mestrado de Ciências Sociais) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2004.
- SERGIPE. *Relatório do Presidente da Província, 1883*. [S.l., 1983].
- SILVA, A. de M. *Grande dicionário da língua portuguesa*. 10. ed. Lisboa: Editorial Confluência, 1958.
- SOUZA, R. de C. S. *Educação especial em Sergipe: uma trajetória de descasos, lutas, dores e conquistas*. Aracaju: UNIT, 2005.
- SOUZA, V. dos R. M. *A gênese da educação dos surdos em Aracaju*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos da defectologia*. Havana: Pueblo y Educación, 1989. (Obras completas, 5)



# O processo inclusivo em formação de professores

Histórias de formação e experiência

IARA MARIA CAMPELO LIMA

Todos os criadores, músicos, pintores, poetas  
acrescentaram beleza ao mundo.  
Enriqueceram nossa vida dando-nos  
acesso a momentos de felicidade inefável!  
E, generalizando, penso que todo ser humano,  
em sua esfera de atividade,  
pequena ou grande,  
pode ser um artesão do oitavo dia.  
Hubert Reeves (2002, contracapa)

O fundante deste artigo está na possibilidade do inacabamento do pensar e do alongamento do prazer em escrever, transcendendo o tempo, indo e voltando, potencializando a duração dos instantes que se fizeram presentes durante o processo de construção da tese *Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva*<sup>1</sup> que, por se revelar num movimento de vida, a ela agradeço, tecendo a escrita na compreensão do vivido, dando eco à significação da afirmativa de Machado de Assis: “[...] o que se deve exigir do escritor antes de tudo é certo sentimento íntimo que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda, quando se trate de assunto remoto no tempo e no espaço”, que, no encanto da sua escrita narrativa, há cem anos, já realçava a pluralidade

---

<sup>1</sup> Tese defendida no Programa de Pós-Graduação da UFBA, em 2009.

como um traço essencial da nossa constituição. Do próprio comentário do autor, Machado, A. (2007, p. 112) revela:

[...] somos mais plurais, mais mestiços, mais acolhedores, mais abertos a incorporar nosso sentimento íntimo àquilo que o mundo de fora nos oferece e a elaborar as tantas e tão diversas contribuições internas que atuam na tessitura de nossa formação e nos enriquecem com suas impurezas.

Nessa referência, o artigo, na tecedura do seu movimento discursivo, dá relevância ao quanto a complexidade do sentido inclusivo se configura no tempo presente, como o grande desafio do mundo à Educação, e como, nessa perspectiva, a multiplicidade inerente ao caráter inclusivo, sendo e se fazendo na dialogicidade de diferentes realidades, modos de ser, mobiliza a formação de professores “regular e especial” a romper com as marcas do silenciamento, da neutralidade, da racionalidade, e a instigar, instigando um sentido próprio e apropriado, implicado nesse processo. A complexidade do sentido inclusivo da educação é uma dentre outras vozes, que vem desafiando a ciência a desfiar o caráter hegemônico do conhecimento que domina e silencia a diversidade, a multiplicidade, negando outras formas de conhecimento que não se enquadram na racionalidade científica. No dizer de Santos (2002, p. 10), um “[...] modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”.

Nesse desafiar-se é preciso acreditar e assumir que, no alcance de sua possibilidade, “[...] todo ser humano em sua esfera de atividade, pequena ou grande, pode de fato “ser um artesão do oitavo dia” como poetisa Hubert Reeves (2002, p. 44) que, lembrando as dificuldades enfrentadas por Beethoven na sua surdez progressiva, revela seu desejo: “Trazer a música aos homens é a única coisa que dá sentido à minha vida”, o que me instiga, ainda mais, à entrega na busca do sentido do processo inclusivo em formação de professor, sintonizada com Heidegger (2005, p. 58) quando afirma: “entregar-se ao sentido é a essência do pensamento que pensa o sentido”. Inclusive, como orientanda da Profa. Dra. Theresinha Miranda, o sentido do reencontro carregado de lembranças da caminhada histórica na educação especial, desde lá quando sob a orientação do Centro Nacional

de Educação Especial (CENESP) coordenávamos os projetos de educação especial, nos estados de Bahia e Sergipe.

Portanto, nesse movimento de busca, o doutorado para mim foi um encontrar-se e a multiplicidade de vozes deu significação a encontros nos diferentes espaços, discutindo a educação inclusiva<sup>2</sup>, a filosofia da educação<sup>3</sup>, a transdisciplinaridade<sup>4</sup>, a autobiografia, histórias de vida e formação<sup>5</sup>, potencializando o sentido próprio e apropriado, que alimentava minha inquietação em romper com o aprisionamento do ser na deficiência, desafiando verdades rígidas e absolutas, inflexíveis, epistemologicamente nutridas na formação de professores, que pulsava em mim, desde 1978. Já no mestrado iniciara uma constante busca pela descoberta de um referencial que desse respaldo científico às minhas indagações quanto à transformação do processo em formação de professores.

Para caminhar nessa perspectiva, o artigo entrelaça fios e meadas da história de formação e experiência encharcadas das marcas dos fundamentos teórico e prático da Educação Especial, de modo que o leitor compreenda o quanto o aprisionamento do ser na deficiência, historicamente, oficializou sua incapacidade de construção, de produção, de criação, de transformação da realidade e como, em defesa dessa questão, a educação especial seguiu ensurdecida o sentido da fala Reeves (2002, p. 24): “[...] a ideia de poder encapsular a realidade em algumas frases e fabricar ‘credos’ válidos para todos é não só ingênua, como perigosa. O mais forte pode em seguida impor o seu aos outros”. É visível que o poder do encapsulamento, no perfil padrão, num modo de pensar, de ser e fazer, universal, fazendo e gerando a exclusão, foi, não só ingênuo, mas perigoso e cruel!

Parecendo responder a essa questão, o poeta das palavras, Rosa (2001, p. 31) na sua narrativa, dizendo coisas eternas que tem vivido por todos os tempos, retrata o ser na diferenciação de ser, na fala viva de Riobaldo

---

<sup>2</sup> Grupo de Educação Inclusiva e Necessidades Especiais (GEINE), coordenado pela Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda, na FAGED/UFBA.

<sup>3</sup> II Encontro de Filosofia da Educação: Filosofar e educar: Perspectivas polilógicas e transdisciplinares.

<sup>4</sup> I Encontro de Educação Transdisciplinar.

<sup>5</sup> Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica (CIPA) tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Palestra de Antônio Nóvoa, na FAGED e Selma Garrido Pimenta e Roberto Sidney Macedo, na UNEB.



“Como é de são efeito, ajudado com meu querer acreditar. Mas nem sempre posso. O senhor saiba: eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo mundo” Rosa, que, autorizado pelo olhar médico, revela o que tem de si, e, dando vida ao personagem, narra o viver do sertanejo sinalizando, de forma literária, o alerta de que a ciência não pode fazer calar o tom que diferencia, que dá vida à vida, acentuando a compreensão da diferença que faz do ser, ele mesmo. O agudo desse tom deixa ressoar o que Gorki (2006, p. 13) argumenta: “[...] a ciência e a literatura têm muito em comum; em ambas a comparação e o estudo são de fundamental importância; o artista, como o cientista necessita de imaginação e intuição”.

Mas foi silenciando o modo humano existencial de ser, presente na literatura, que a cientificidade fortaleceu o ressoar do credo “especial” no aluno, na professora e na formação de professores de educação especial, desconsiderando o que dá relevância à significação da percepção da condição humana vivida, como revela Borges (2007, p. 149), quando se refere à sua deficiência: “La ceguera no há sido para mi una desdicha total, no se la debe ver de un modo patético. Debe verse como un modo de vida: es uno de los estilos de vida de los hombres”.<sup>6</sup> Um desafio à formação de professores fazer-se inclusiva, aberta à escuta, à significação, à percepção do que o professor tem de si e do conhecimento vivido. Desse modo, de forma contundente, Mantoan (2002, p. 92) anuncia: “[...] precisamos de professores que não sujeitam os alunos a saberes que os impedem de ser, de pensar, de decidir por si mesmo” pontuando, assim, um dos fundamentos mais importantes para que a educação se faça inclusiva, e se desafie a esgarçar os véus da dessubjetivação que vêm historicamente sendo determinantes dentro do ensino escolar, como fica claro na sua fala:

O tradicionalismo, o ritualismo de suas práticas cegam a grande maioria de seus professores e pais, diante das transformações, dos caminhos diferentes e não-obrigatórios do aprender. Persistem ainda os regimes seriados de ensino, os conteúdos programáticos hierarquizados, homogeneizadores, que buscam generalizar, unificar, despersonalizar quem ensina e quem aprende. (MANTOAN, 2002, p. 80)

---

<sup>6</sup> A cegueira não tem sido para mim uma infelicidade total, não se deve vê-la de um modo patético. Deve ser vista como um modo de vida: é um dos estilos de vida dos homens.

Dando um tom singular ao sentido de si na escrita que lhe revela, Clarice Lispector questiona: “escrever existe por si mesmo”? Respondendo a si própria, ela afirma: “Não. Escrever é apenas o reflexo de uma coisa que pergunta”. E, na turbulência de conhecimento, experiências e possibilidades que historicamente vêm nutrindo minhas buscas, cheguei ao doutorado com questões inquietantes: Como as professoras que vêm vivenciando uma formação e uma prática homogeneizadora, unificadora, e excludente, organizarão o seu saber e seu fazer frente ao desafio da multiplicidade, da diversidade, da perspectiva da Educação Inclusiva? Que novos fundamentos serão necessários tecer, que deem suporte teórico e prático à Educação Inclusiva de forma que, superando as certezas absolutas, nos apropriemos com autonomia do pensar na perspectiva das incertezas ou verdades aproximadas?

Em sintonia com essas questões, Oliveira (2001), refletindo a respeito da epistemologia do conhecimento na educação especial, acentua em suas reflexões que a crise de paradigmas os quais estamos vivendo existe, não só

[...] porque nossas leituras da realidade tornaram-se insuficientes, mas também porque, como ocidentais, acomodamo-nos às formas que dicotomizam, que fragmentam a nossa maneira de pensar e de produzir conhecimento”. (OLIVEIRA, 2001, p. 19)

O que veio a instigar ainda mais meu desejo em caminhar no afinamento da compreensão de que o sentido “inclusivo na educação” requer uma ciência que substancie o avesso do conhecimento tecido e fundado numa lógica disjuntiva, excludente, limitando-se à objetividade linear do conhecimento e negando outras formas de fazer, de ser e de conhecer. Nesse contraponto, esclarece Nóvoa (2000, p. 18): “[...] a atualização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”.

Nesta perspectiva, este artigo pretende desvelar o processo inclusivo em formação contínua em que os professores se autorizaram a pensar, a falar, a compreender, a aprender a ser e produzir conhecimento, sendo e se fazendo coparticipantes no curso “A formação contínua de professores na perspectiva da educação inclusiva: a narração, a escuta e a dialogicidade” que se constituíram no espaço experiencial da pesquisa-formação entrelaçando as

três teceduras: a narração na escuta e compreensão de si; a dialogicidade na multiplicidade de vozes e a escrita narrativa do sentido existencial de ser. O fio da meada puxado nessas teceduras advém do silenciamento de si, nutrido na formação de professores tecida na impessoalidade implicada em silenciar a compreensão do quanto os nutrientes do conhecimento, objetividade e disjunção sujeito e objeto germinaram na formação e na pesquisa o mito da neutralidade científica. O caráter autobiográfico da narrativa, aqui utilizado, além de ser uma fonte de coleta de dados possibilitou ao professor entrelaçar fios e meadas da história de formação e experiência e, nessa perspectiva, desvelar sentidos e significados do que ficou em si do processo de formação.

O movimento do caminhar metodológico dessa pesquisa desafiou oito professoras da rede estadual e municipal de Ensino de Aracaju: Custódia Maria Nascimento Matos, Daniela Oliveira Alves, Irma Maria Rezende Feitosa, Josivilma Souza Santana, Kátia Siene Costa, Margarida Maria Teles, Sheila Virgínia da Silva Ludugero e Vanusa Silva Góes, num movimento de retorno a si, narrarem suas histórias de formação e experiência. O sentido de coparticipação foi tão assumido que elas me autorizaram a registrar as suas histórias de formação e experiência com os seus verdadeiros nomes. Nesse movimento as professoras investigaram a complexidade do seu próprio conhecimento e experiência, buscando a compreensão dos processos que constituíram as formas de relações, de pensar, de fazer, de ser, e do lugar que as experiências ocuparam na sua formação, como alerta André (1995, p. 17) levando “[...] em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”, sendo e se fazendo no compreender da pesquisa qualitativa.

## Sentidos e significados do processo em formação de professores

A perspectiva inclusiva da Educação implica-se no tecer complexo da diversidade onde uma multiplicidade de vozes, de pensar, de viver, de aprender, de ser, dialogam e nele se implicam e se revelam num novo jeito de significar na formação de professor, o germinar de um processo singular e plural de interatividade, de polifonia e dialogicidade. Nessa perspectiva,

pensar o sentido inclusivo em formação de professor é visualizar o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos, nas suas buscas, percebendo a deficiência como uma condição humana, que não define o ser na deficiência, mas define a especificidade da mediação fundante para eliminar barreiras. A “diferença” requer ser compreendida como o movimento próprio que vai ao longo da história se fazendo, e cada um vai se revelando no seu jeito diferente de ser, tenha a pessoa deficiência ou não.

Nessa perspectiva, a ética no processo inclusivo em formação de professores se condiciona, inicialmente, em esgarçar os véus dos credos que encapsulam o “ser” na deficiência e o “pensar do professor” na compreensão das verdades absolutas, inflexíveis e inquestionáveis, as quais ainda ressoam no processo de formação, regular ou especial, silenciando e perfilando o professor; o especialista, no dizer de Freire (1996, p. 14), com um “[...] ar de observador imparcial, objetivo, seguro dos fatos e dos acontecimentos”, sem ter consciência. Como afirma o autor, “[...] o erro na verdade não é ter um ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”. Inclusive, porque a negação da ética está no conhecimento que por se absolutizar nega outras formas de conhecimento.

A evidência dessa implicação na formação de professores está na significação do silêncio de si, nutrido sob o caráter de uma “[...] especialização que se fecha em si mesmo, sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2003, p. 13), e a decorrência natural sempre generalizada foi se fechando na percepção do ser deficiente, ignorando o que se mostrava no aluno como capacidade, habilidade, inteligência. É fundante perceber que o sentido “especial” traz marcas da marginalização convencionada com base no absolutismo que se tomava como verdade, e nos critérios de produtividade, rendimento, utilitarismo, que legitimavam esta evidência. Como deixa claro Cartolano (1998, p. 31), “[...] a história da educação dos deficientes tem nos mostrado que sua marginalização é historicamente determinada por um conjunto de forças sociais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas”.

Marcas dessa marginalização estão refletidas na fala da Profa. Josivilma quando na narração de sua história de formação e experiência desvela o preconceito e resistência sofrida lá na infância.

Infelizmente, ou felizmente, eu nasci com cegueira congênita devido a uma catarata. Até os 5 anos de idade eu fiquei sem enxergar. Foi por meio de uma cirurgia que pude começar a ver o mundo de outra forma que não fosse pelo olhar de meus pais. Infelizmente, a “discriminação” já começou a ocorrer dentro de casa. Meu pai não aceitava que eu fosse operada, pois acreditava que Deus tinha feito isso comigo então, poderia deixar como estava. Até ameaçou seu casamento com minha mãe se ela viesse aqui para Aracaju fazer essa cirurgia.

Essas marcas ficam também refletidas na escola e na concepção dos professores, inclusive mascarando o processo inclusivo, aqui evidenciado no movimento da dialogicidade, quando a Profa. Irma, referindo-se à inclusão de alunos cegos na escola, observa que

[...] a escola consentia deixava sem reclamar que os alunos com deficiência visual que tivessem o professor, que, se responsabilizasse pelo seu ensino, ficassem na escola. Mas será que eles estavam ali, na escola, interagindo como aluno da e na escola, de fato e de direito?

Em seguida a Profa. Irma, ofegante! Com os olhos abertos, revelando o surpreendente da sua reflexão! Perguntava a si mesma: ISTO É INCLUSÃO? Ao seu lado, a professora Custódia sem conter o ressoar do barulho do seu silêncio, ampliando a discussão levantada pela Profa. Irma, acrescenta: “os meus, por serem deficientes mentais, ou apresentarem distúrbios de comportamento, a escola deixa claro o incômodo, portanto o desejo é que eles todos saiam da escola” revelando assim a negação da escola que por conveniência fica mascarada. Ainda nesse diálogo, a Profa. Irma conclui “que a escola não está se propondo só tá cedendo o espaço”;

Será que o contributo da ciência à educação, entrelaçada à psicologia, foi resgatar a sua condição de homem, com a denominação “especial”? E o contributo à sociedade seria ficar garantida às pessoas com deficiência, a negação do seu movimento próprio, dentro das suas condições, dos direitos humanos, dos seus direitos de cidadão? Aqui, tornam-se fundantes as

reflexões de Skliar (1997), especificamente, sobre o sentido da forma de se entender e produzir o especial da educação, afirmando que:

Ou se tem falado de especial porque parte do princípio de que os sujeitos educativos – especiais, no sentido de deficientes – impõem uma restrição, um corte particular da educação, ou se tem falado de especial referindo-se ao fato de que as instituições escolares são particulares quanto a sua ideologia e arquitetura educativas – portanto, diferentes da educação geral – ou, finalmente, tem-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao menor e especial tanto do sujeito como das instituições. (SKLIAR, 1997, p. 9)

A história precisa ser narrada com o que dela foi sentido, percebido, vivido, e a história de formação de professores principalmente porque nela se implica a formação do pensar, do ser, do fazer, do ensinar, do aprender e do aprender a ser. De forma que viajar na narração de si, puxando fios e meadas da história de formação e experiência, foi experienciar a conquista maravilhosa da capacidade de pensar, sentir e transcender o que, inclusive, me permitiu poder compreender e concordar que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”, como afirma Bosi (1994, p. 55). Só lembrando e reconstruindo o pensar com as imagens do tempo de agora, para então compreender o quanto as diferentes perspectivas que epistemologicamente fundamentavam as propostas de formação seja médica, médico-psicológica ou prescritiva circulavam em torno da deficiência, seja com a intencionalidade da rotulação ou não.

Vejamos os especialistas se instrumentalizando do modelo médico-psicológico partiam do pressuposto de que qualquer dificuldade de aprendizagem da criança e/ou adolescente estaria nele próprio. Neste sentido, Machado, T. (1980, p. 24) lembrava que “[...] os testes padronizados utilizados para identificação dos problemas nas crianças, por si sós, pouco oferecem aos professores que lhes facilite o planejamento de atividades de ensino”. A perspectiva behaviorista, que substanciava o modelo educacional ou prescritivo, apesar de não priorizar a rotulação, a classificação continuava reduzindo o aluno, a um ser a-histórico, e num processo mascarado de dominação ia incutindo no pensar e no fazer na formação de professores,

a modelagem de aprendizagem, a análise de tarefa, afirmando assim, uma maior eficiência no processo de dessubjetivação do professor.

Decerto a memória não é sonho, ela exige muita tecedura no retorno a si, para então, com a significação do olhar nutrido pelo sentido “inclusivo”, tomar consciência do quanto as marcas do processo a-histórico que excluiu, silenciou, aprisionou quem ensina e quem aprende a pensar, na e pela deficiência; são marcas da cientificidade implicada na visão racionalista e determinista do conhecimento que, na modernidade historicamente garantiu os encaminhamentos da educação e da educação especial à eficácia quantitativa e objetiva da realidade, silenciando, pois, o sentido do caráter subjetivo nesse processo. Faz sentido o que Marcondes (2004, p. 267) traz da fala de Heidegger: “A ciência não pensa. A ciência e sua aplicação técnica seriam incapazes de pensar o ser, de pensá-lo fora da problemática do conhecimento e da consideração instrumental e operacional da realidade típicos do mundo técnico”. Pois é, só a ciência querendo esquecer o ser, na diversidade humana de ser, silencia a significação de si, que dá vida à vida e à educação.

O poder do especial que transversalizou todo o processo de formação vem cada vez mais sendo questionado e desvelado pela pesquisa, no estudo *Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado* autoria de Nunes e Ferreira (1993) deixam claro, ainda, não só a crescente disseminação dos modelos médico-psicológicos, e também como eles eram insuficientes para “[...] garantir um melhor atendimento do portador de deficiência e a sua integração”. Os estudos desenvolvidos por Glat e outros autores (1998) a respeito das dissertações defendidas nos programas de pós-graduação da UFSCar e da UERJ, no período de 1981 a 1995, reafirmaram a presença ainda muito forte do modelo médico-psicológico na formação de professores assim como deixam clara “a falta de contextualização do conhecimento acadêmico dentro da realidade vivida” e a “dissociação que pode ser verificada tanto nos currículos e estágios quanto na avaliação dos profissionais.” (GLAT et al., 1998, p. 62) Evidenciando inclusive que, “de fato, a pesquisa sobre a formação de profissionais em seus diferentes níveis tem primado pelo pouco interesse e porque não dizer pouco respeito ao conhecimento prático produzido pelos bons professores”. (GLAT et al., 1998, p. 70)

Na pesquisa desenvolvida por Michels (2005), na Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 1998-2001, na habilitação de Educação Especial no curso de Pedagogia-regular e emergencial tendo como base a análise das disciplinas e suas ementas, a autora constatou que os cursos ainda tomam como referência para a compreensão da educação o modelo médico-psicológico, enfatizando que “[...] a manutenção de tais bases de conhecimento para a área retira da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social”. (MICHELS (2005, p. 270) Argumentando sobre o resultado da pesquisa que deixou evidente a permanência do modelo médico-psicológico como eixo organizador das disciplinas nos cursos de formação, a autora levanta um questionamento extremamente procedente considerando a bandeira de luta da inclusão: “Será possível pensar em “inclusão” mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente nesse aluno, com base em suas características biológicas ou psicológicas?” (MICHELS, 2005, p. 271)

Os resultados das pesquisas evidenciam a importância da ressignificação da formação de professor encaminhada na perspectiva do professor pesquisador, no entanto, apesar do desafio assumido a partir da Declaração de Salamanca, Espanha (BRASIL, 1997, p. 9), juntamente com a Unesco, cabe ressaltar que a formação de professores para a educação inclusiva, tanto na LDB/96, no seu art. 59, inciso III, quanto na Resolução CNE/CEB nº2/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, é regulamentada, deixando claro que o processo de ensino e a flexibilidade da ação pedagógica deverão ser adequados às necessidades especiais, reafirmando a política da Secretaria de Educação Especial/MEC/1994, que colocava as necessidades educacionais especiais direcionando o ensino.

A busca do movimento de ressignificação da formação dos professores para educação inclusiva não pode deixar de dar ressonância à fala de Bueno (1993, p.15): “[...] a educação especial praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absorvida, reduziu sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência” para então poder compreender o quanto a perspectiva da educação inclusiva, apesar de pretender avançar nas suas ações, manteve o confinamento histórico da educação especial,



metamorfoseando a deficiência nas necessidades educacionais especiais e retoma, inclusive, a tese de “inclusão de conteúdos da educação especial”, desconsiderando que este caráter segregativo reafirma a dicotomização da educação “regular e especial”.

Ao visualizar esta perspectiva é essencial a compreensão de que a formação de professor se organiza na constituição da teia retratada na significação do modo de existir, de ser e se fazer, em formação e na vida em formação. A abordagem autobiográfica ao fazer brotar da história de formação e experiência, o já vivido, o aprendido, o silenciado, o dito e o não dito, mobiliza e projeta a compreensão de si e do conhecimento em formação. É importante considerar, portanto, que os professores enquanto fios dessa teia tecem e são tecidos na constituição das inquietações, dos silêncios, das mudanças, do aprisionamento, dos preconceitos, dos compassos e descompassos da legislação; estão implicados na tecedura histórica dos diferentes momentos da educação especial, que deram significação à formação de professores, entrelaçada nas diferentes concepções que se definiam no olhar segregativo.

Assim, o processo inclusivo em formação de professores é desafiador e precisa ser compreendido na teia desta constituição e do que ficou em cada professor e professora, sintetizados nos sentidos e significados, ditos e/ou não ditos, velados e/ou a desvelar. Argumentando nessa perspectiva, afirma Santos (2002, p. 53-54): “[...] hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento”. Realçando a importância do caráter autobiográfico no conhecimento, na aprendizagem e na experiência, o autor acrescenta: “[...] para isso é necessário uma outra forma de conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”.

Portanto a essência em utilizar o processo inclusivo em formação no espaço experiencial da pesquisa-formação está na possibilidade do desafiar-se a um movimento epistemológico que vá esgarçando os credos da imparcialidade, fecundado no paradigma simplificador, centrado no inesgotável poder disciplinar da especificidade de cada especialista, de cada profissional, e tecer um pensar flexível, reflexivo, no sentido da compreensão humana, conscientizando-se, ao ver e sentir o ser em todas as suas dimensões e relações. Destarte, o processo inclusivo em formação

implica-se numa epistemologia que se referencie na perspectiva da ciência que se exercite como construção humana e seu caminhar em busca desta compreensão mobiliza a subjetivação na narrativa do professor numa dinâmica referendada pela “[...] epistemologia do educar como campo interdisciplinar de nossas práticas pedagógicas” (GALEFFI, 2003, p. 77) e, nesse sentido, fecunda no processo inclusivo em formação uma atitude fenomenológica, sendo e se fazendo no reverso da imparcialidade do paradigma simplificador.

De modo que trazer a narração das histórias de formação e experiência para o espaço experiencial da pesquisa-formação significa tecer a formação no discurso existencial, e a essência nesta perspectiva está em que o professor enquanto coparticipante ao investigar seu próprio conhecimento, o faz no movimento da compreensão, como explica Moita (2000, p. 117): “[...] o saber que se procura é de tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores. O conhecimento dos processos de formação pertence antes de mais nada àqueles que se formam”. Desse modo, a busca da compreensão dos novos processos de formação foi se apropriando da significação fenomenológica na essência do discurso existencial, e estabelecendo rupturas com o silêncio das vozes das professoras. Nessa defesa, Goodson (2000) critica o fato de pesquisadores por um longo período de tempo terem considerado o que sentem e o que dizem as narrativas dos professores como dados irrelevantes, além de ser surpreendente é, na verdade, muito injusto. A esse respeito, argumenta:

O respeito pelo autobiográfico, pela vida, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores [...] As experiências de vida e o ambiente sócio cultural são ingredientes-chaves da pessoa que somos, do nosso sentido do eu [...] O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidade e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa. (GOODSON, 2000, p. 71)

Portanto o desvelar desse processo inclusivo em formação de professor, em sua essência vai se definindo no caminhar transdisciplinar no sentido argumentado por Nicolescu (1999, p. 153), “[...] a transdisciplinaridade não é o caminho, mas um *caminho* de testemunho de nossa presença no mundo e de nossa experiência vivida através dos fabulosos saberes de nossa época.

Uma voz onde ressoam as potencialidades do ser”. Nessa evidência traz na inclusão da voz o sentido da inclusão de si, no desvelar da narrativa das histórias de formação e experiência. Dessa forma, o espaço experiencial vai desmoronando as bases da lógica as quais deram força à racionalização que transformou o sujeito em objeto, excluindo a subjetividade, a narração, e negando outras formas de conhecimento que não se pautassem pelos seus princípios epistemológicos. Num processo inverso, a transdisciplinaridade legitima a lógica inclusiva e, nesse sentido, abre alas ao “terceiro incluído” simbolizado, pode-se crer, na pessoa com deficiência, no negro, no índio, na mulher, e na narração que revela, na subjetivação, sua presença, a especificidade humana de ser que o diferencia, a partir da própria complexidade existencial de ser humano.

De fato, o caráter existencial passa a ser a tônica no caminhar epistemológico do processo inclusivo em formação. Nesta perspectiva, a transdisciplinaridade se transforma “[...] na chave de compreensão para a construção da interdisciplinaridade”, como afirma Galeffi (2003, p. 88), e a razão para esta compreensão está no sentido articulador da interdisciplinaridade que, assim concebida, ultrapassa os limites do conhecimento e passa a se processar articulando o conhecimento com a multiplicidade de vozes. O fundante no entrelaçamento dessa teia, no processo em formação, está na possibilidade em mobilizar a relação de subjetividade e intersubjetividade, no entrelaçar das diferentes formas de pensar, de conhecer e de ser, desenvolvendo, como afirma Eliseu de Souza (2005, p. 23),

[...] um conhecimento de si, das relações que se estabelecem com o processo formativo e com as aprendizagens que constituiu ao longo da vida. Através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano.

Na verdade, o movimento da busca de novas formas de conhecimento que fundamentassem o processo inclusivo em formação contínua de professor nasceu da compreensão de que no conhecimento, na vida e no conhecimento da vida, não há partes em absoluto, a teia entrelaça todos os fios e meadas. Vivenciar a narrativa interligando sentidos e significados vividos em diferentes temporalidades, lugares, interconectando passado, presente, futuro, mobilizou o movimento dessa compreensão, desvelando, na presença, minha compreensão do que vivi na formação e do que dela

ficou em mim. O mais surpreendente foi perceber que neste movimento, o pensar exercitava-se numa lógica inclusiva, no sentido de que tudo que fora vivido ia se incluindo. Foi como se o pensar tivesse a capacidade de arrastar tudo, impulsionando a memória como uma rede de pesca, quando o siri está de andada, e, nesse movimento narrativo com vida da vida, fui significando e ressignificando na escrita os sentidos e significados da complexidade do vivido. Foi como se estivesse me vendo no ontem, trazendo o ontem para o presente com o olhar de hoje, inclusive; foi com o olhar de hoje que fui aprofundando a compreensão e desvelando o que fora silenciado, esquecido, fracionado e desarticulado.

Pesquisando a respeito das relações teoria e prática na formação de professores, trabalhando com as histórias de vida, Catani (2003) nos deixa claro que os fios das concepções que os professores têm de suas práticas docentes são germinados nos seus contextos e histórias de vida, e transversalizam todo seu percurso de vida escolar e profissional, ou seja, suas concepções não são apenas resultantes da teoria pedagógica contida na formação, mas a marca do seu sentido vivido na vida. Nesse sentido, ela defende a importância da educação continuada abrir-se à escuta das experiências trazidas pelos professores. A fala da Profa. Daniela revela que na busca de sua autonomia gerava possibilidades a Everaldo<sup>7</sup>, mas o movimento da autonomia em si própria parecia ainda aprisionado pelo vivido e ainda não compreendido. Revela a professora ilustrando a questão colocada pela autora:

Meu pai: provedor, responsável e preocupado, teve um tom marcante e inesquecível na minha vida escolar, mas que reduzia, comia os espaços da minha autonomia, e eu, silenciada, obediente, na busca da minha formação superior, seguia sozinha, pois ele não me incentivava, achava que estava brincando por já ter tentado o vestibular duas vezes, um para direito e outro para psicologia, sem êxito. Ele acreditava que deveria estudar de forma mais sistemática na busca de um curso que trouxesse um retorno econômico e social. [...] lembro-me com muita felicidade a sensação gostosa de Vitória, pela primeira vez na vida.

Na verdade, nesta perspectiva o sentido existencial é a tônica que dá sentido à realização do retorno a si, a caminhar na busca da compreensão

---

<sup>7</sup> Everaldo é irmão da Profa. Daniela, ele tem paralisia e usa os pés na função das mãos, e Daniela é sua constante mediadora.

do ser professor, na sua história, na diferenciação de ser-sendo e se fazendo ator e autor no processo de formação em que se autorize à escrita narrativa do sentido existencial de ser; uma escrita que alimente a vida do narrador, um narrador com vida na vida. Portanto, na complexidade dessa práxis pedagógica, o autorizar-se a pensar, a aprender, a produzir conhecimento no experienciar do processo inclusivo em formação contínua, requisita o mobilizar-se no fazer aprender, na significação do aprender com a vida, aprender aprendendo, sem deixar de compreender que a busca da compreensão do sentido da presença retratada no modo existencial de ser, como o testemunho de nossa presença no mundo e de nossa experiência vivida, resgate no conhecimento de si, a articulação do sentido do ser-professor no revelar-se do seu ser-sendo no mundo-com, portanto uma compreensão implica na significação defendida por Heidegger (2005, p. 209):

No compreender, a presença projeta seu ser para possibilidades. Esse ser para *possibilidades* em compreendendo é um poder-ser que repercute sobre a presença as possibilidades enquanto aberturas. [...] A interpretação funda-se existencialmente no compreender e vice versa. Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas no compreender.

O cerne da questão no processo inclusivo em formação no movimento experiencial da pesquisa-formação está inclusive em como o caminhar inter e transdisciplinar desvela o sentido da complexidade do que se faz presente na presença de si, e como esse sentido significa um abrir-se à possibilidade de um experienciar a pensar, e refletir na coletividade, ou seja, na multiplicidade da “complexidade do ser humano” que nesta coletividade se faz presente. Assim, nesse processo, esse caminhar requer o movimento do sentido, colocado por Morin (1996, p. 188): “[...] complexus é o que está junto, é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade”. Nesse movimento, a relação ser-no-mundo com toma sentido e implica a dialogicidade, a escuta, de si e do outro, num caminhar caminhando, num ser sendo e se fazendo professor.

Nessa perspectiva, tanto a flexibilidade do pensar como a escuta interativa fecunda a articulação do conhecimento com os sentidos das histórias de

formação e experiência das professoras. É nesse sentido que se evidencia a significação do ser-aberto-ao-acontecimento, no acontecer de um encontro singular e múltiplo, fundante na compreensão do implicamento, do vínculo, do constituir-se da relação, na consideração de que “todo múltiplo é uno em seu próprio ser. Todo uno é múltiplo enquanto é outro-de-si: possibilidade de seu próprio ser. O múltiplo é sempre gerado de algo inconcluso”, esclarece Galeffi (2004, p. 8). Dessa forma, o próprio sentido do inconcluso, do inacabado vivido na busca de si, na vida da vida e da formação vivida, impulsiona a interpretação, no sentido de elaborar possibilidades projetadas no compreender, na diferenciação de ser, de pensar, de fazer e ser com autoria e autonomia.

Aqui, sobressai a importância do professor experienciar na pesquisa-formação um processo inclusivo, exercitando-se autor e ator numa práxis que fomente a autonomia, na e pela diferenciação do pensar, do fazer, do ser, do produzir conhecimento, instigado por uma atitude fenomenológica mobilizadora e nutriente desse processo, aberto à aprendizagem, constitutiva e constituinte da atitude aprendente, aprendendo a aprender com sua narração, na escuta de outras narrações e na dialogicidade gerada com base nos sentidos constituídos e a constituir-se no autorizar-se. No realizar desse comprometer-se político, ético e epistemológico, a pesquisa-formação caminha em direção à possibilidade de um processo em formação e de um fazer-aprender a ser com sentido, aprendendo a ouvir e sentir com o poetizar de Ary Barroso, “a vida é uma escola onde a gente precisa aprender a ciência do viver pra não sofrer” e de não fazer sofrer. Precisamos, de forma própria e apropriada, nos obrigar a compreender o sentido do ser-no-mundo-com, numa perspectiva que privilegie o ser humano em sua natureza complexa e plural, num vivenciar aberto à compreensão humana.

Em conclusão: entrelaçando os processos inclusivos em formação

O abre-alas da ciência à narrativa possibilitou a compreensão de que “o conhecimento científico é uma construção humana” como argumenta Almeida (2006, p. 288), e nesse sentido o movimento da pesquisa-formação ultrapassa os limites da racionalidade científica que na sua linearidade e

objetividade, impunha a investigação das ciências humanas ao estado de sombra, motivo pelo qual Bakhtin, Vygotsky e Benjamim, como nos revela Solange Souza (1994, p. 95), tomavam a linguagem

[...] como ponto de partida na investigação das questões humanas e sociais, além de ser também um desvio que permite que as ciências humanas transitem para fora dos paradigmas cientificistas, priorizando uma abordagem ético-estética da realidade.

Portanto não posso deixar de pontuar que o abre-alas da ciência à narrativa rompe com esse desvio, dando realce à linguagem que revela as questões humanas na pesquisa. Assim, a narrativa da “[...] história de vida deixa de ser um ‘assunto privado’ quando aparece em um contexto de pesquisa”, esclarece Delory-Momberger (2005, p. 15) e vem cada vez mais se confirmando na fala de Ferraroti (1988, p. 12) “[...] não apenas como um instrumento de investigação, mas também (e, sobretudo) um instrumento de formação.”

Nessa significação, a essência na abordagem experiencial centrada na pesquisa-formação “Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professor: uma perspectiva de educação inclusiva”, implicada em investigar o processo inclusivo em formação contínua em que as professoras se autorizem a pensar, a falar, a compreender, aprender a ser, e a produzir conhecimento, revelou-se no movimento inverso da epistemologia implicada na racionalidade. A narração, a dialogicidade e a escrita ontológica de ser foram destituindo a senha da exclusão de si, do silêncio de si no reverso do movimento em formação de professores que se pautava no paradigma simplificador; na relevância desta questão, a Profa. Kátia acrescenta: “essa inclusão não é especificamente do aluno com necessidade especial, ela caracteriza a inclusão do ser humano como um todo, enquanto ser, enquanto pessoa, enquanto diferente na sua totalidade porque todos nós somos diferentes”. A significação desse movimento na pesquisa-formação se constituiu o esgarçar do credo que objetivava o sujeito em objeto. As professoras ao assumirem o papel de investigadoras do seu próprio conhecimento e experiência foram incorporando o ser professor no imbrincamento sujeito/objeto na pesquisa e na formação.

A escuta deu o tom e projetou eco no barulho do silêncio que cada professora tinha em si, e que agora ia deixando fluir no movimento da

compreensão de si, no sentido do compreender no dizer de Heidegger (2005, p. 200), “Compreender é o ser existencial do próprio poder-ser da presença de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser” nesse movimento de compreensão de si a Profa. Irma trouxe lembranças da infância que estavam guardadas. “Será que estavam esquecidas ou eu não queria lembrá-las? O curso fez-me esse movimento em que fui entrando em mim mesma”. E no desabrochar dessa autoria a professora puxou da nascente o que lembrava sua significação “Eu sei que no meu ambiente familiar a criança não tinha vez... Meu pai tinha seu saber adquirido na escola da vida, pois estudou somente a 1ª série, mas era autoritário, rígido na educação com os filhos, ou seja com as filhas mulheres.”

A Profa. Irma na sua narrativa traz o pensar, pensando na complexidade da divergência, do conflito familiar, de uma luta desigual entre o poder dominador do seu pai e o poder que, no silêncio, sua mãe ia se mantendo. Traz na pessoa de sua mãe a referência existencial enquanto a essência que nutria, mesmo sem saber por que, o sentido ontológico que foi crescendo na significação da busca do seu ser-professora “o valor do ser humano”. Assim, as professoras, sendo o sujeito que reflete em si, objeto pesquisado, foram desvelando o sentido que lhes faziam presente, no seu ser-sendo e se fazendo professora, e a gênese desses sentidos estava lá, na sua história de formação e experiência. Foi de lá da nascente, que a Profa. Margarida havia puxado sua busca incessante no sentido da “possibilidade” questionando nessa defesa: “por que as pessoas acham que a aprendizagem só pode acontecer segundo a sua ótica? Por que não deixar que o outro mostre os seus caminhos?”

Nesse movimento, a Profa. Vanusa coloca: “chegar a minha autoria é descobrir o sentido da vida”, resgatando o sentido colocado desde sua narrativa oral e a Profa. Josivilma retratou a questão que mais lhe incomodava, “o descrédito na pessoa com deficiência” e que, no início do curso por essa razão, havia colocado como meta, provar aos outros que era capaz. Mas no movimento vivido nesse espaço experiencial da pesquisa-formação, redefiniu-se e passou a querer provar a si própria que era capaz ressignificando sentido: “Afirmção da capacidade do ser com deficiência”, deixando implícito, no sentido revelado, a importância das pessoas não ficarem presas à percepção das partes e, a partir delas, generalizar o todo, desse modo



afirmar o fundante desta questão: “não ver o ser humano apenas, por sua deficiência, e sim afirmar e entender que ele pode ser capaz de realizar qualquer atividade, basta apenas acreditar nas potencialidades”.

Como as professoras haviam tecido da nascente, os sentidos revelados, parecia que a sintonia do grupo vinha daí, parecia que daí brotava um acordo comum e, nessa sintonia, a Profa. Kátia instigada com o que dela existe na inclusão que ela fazia e faz, definiu seu sentido, revelando: “a implicação de si no fazer é a descoberta de um olhar que implicará na alteridade do meu ser, uma busca de saber o quanto posso ser e fazer, ou melhor, o quanto faço”. Sem sair desse tom, a Profa. Sheila fazendo ressoar o sentido que na sua história mais lhe revela e tem sentido: “flexibilidade é um dos valores que considero de suma importância no séc. XXI. O ser humano precisa viver possibilidades, viver o inacabado, conviver com a incompletude do ser. É a flexibilidade que possibilita novos olhares e uma atitude proativa e acolhedora”, e, na incompletude dessa trilogia, a Profa. Daniela anuncia a “autonomia” como sendo o sentido que mais diz de si, e que foi aprendido na relação com seu irmão, esclarecendo que “autonomia foi algo que estava dormindo dentro de mim, que não foi despertado.

A tônica desta questão está na evidência de um novo processo de formação que as professoras vivenciaram, uma vez que ao narrar suas histórias de formação e experiência elas teceram fios e meadas puxados do seu modo existencial de ser, e, nesse sentido, exercitaram num outro movimento epistemológico fundado no exercício do pensar pensando no movimento da complexidade do existir, exercitando no vivenciar autobiográfico o diálogo entre o passado-presente, singular-plural, e pessoal-universal. O fundante da abertura desse processo é que nesse movimento foi se esgarçando o credo do pensar de forma linear à medida que a compreensão decorria não mais de uma relação de causa e efeito, mas do entrelaçamento dos sentidos e significados das histórias de formação e experiência.

Nesse processo as professoras foram compreendendo o conceito da exclusão e inclusão, na significação da essência existencial, desafiando, assim, o credo do pensar linear que garantia a previsibilidade dos limites e alcance do fazer e não fazer, que faziam a respeito do conhecimento, das pessoas e, inclusive, da deficiência e da pessoa com deficiência. De forma que o susto ao se perceberem excluídas desde lá na nascente, revelou o

momento charneira desse processo, e a percepção conceitual da significação foi perdendo o sentido. A linguagem oral foi a potencializadora dessa compreensão de si no limite do revelado, e alimentou o tempo da escuta, insuficiente, porém, para mobilizar na escrita o sentido pessoal presente na oralidade. A resistência histórica no movimento da escrita não acompanhou a fluidez da oralidade.

Enfim, o desafio do processo inclusivo no desencadear desses novos processos em formação teve como eixo mobilizador a articulação inter e transdisciplinar que alimentou a dialogicidade na multiplicidade de vozes, potencializando a escuta interativa, e o sentido epistemológico mobilizou na subjetividade o esgarçar dos credos do encapsulamento, o silenciamento de si, e cada professora revelou uma forma singular de dar significação ao que tirou para si do vivido na experiência da vida e na formação. Confirmando que “[...] vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente num dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo”, como pontua Pereira (2002, p. 23) desvelando, assim, a percepção de que a diferenciação de si retrata o modo de ser, constituído na sua história. Compreensão esta essencial no processo de formação inclusivo em formação, tendo em vista a diversidade do sentido inclusivo da Educação.

## Referências

- ALMEIDA, M. da C. X. Narrativas de uma ciência da inteireza. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995
- BORGES, J. L. *Siete noches*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília, DF, 1997. Declaração apresentada na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de julho de 1994.

- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 46, p. 29-40, set. 1998.
- CATANI, D. B. et al. (Org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003. Trabalhos apresentados no 1. Seminário Docência, Memória e Gênero, realizado em novembro de 1996.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2008.
- DELORY-MONBERGER, C. Apresentação. In: HESS, R. *Produzir sua obra: o momento de tese*. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.
- FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 37-50.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALEFFI, D. A. *Filosofar & educar: inquietações pensantes*. Salvador: Quarteto, 2003.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2004.
- GLAT, R. et al. *Pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998. (Questões atuais em educação especial ; v.3)
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.
- GORKI, M. *Três russos e como me tornei um escritor*. Tradução de Klara Gourianova. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. São Paulo: Vozes: Universidade São Francisco, 2005.
- LISPECTOR C. *Um sopro de vida*. 9. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1991
- MACHADO, A. M. *Lá e cá: algumas notas sobre a nacionalidade na literatura brasileira*. 2007. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/media/RB-47-Prosa.p.d.f./>> Acesso em: 4 mar. 2008.
- MACHADO, T. Modelo educacional: uma opção. In: PEREIRA, O. et al. *Educação especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. p. 23-45.

- MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp) In: VEIGA-NETO, A.; ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MARCONDES, D. *Iniciação à filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- MICHELS, M. H. Paradoxo da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 11, n. 2, p. 255-272, 2005.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução Lúcia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 1999.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.
- NUNES, L. R. D'O. de P.; FERREIRA, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 13, n. 60, p. 37-60, out./dez. 1993.
- OLIVEIRA, V. F. Epistemologia e produção do conhecimento em educação especial. In: NUNES SOBRINHO, F. de; NAUJORKS, M. I. (Org.). *Pesquisa em educação especial*. Bauru, SP: EDUC, 2001.
- PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e auto-formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, V. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- REEVES, H. *Os artesãos do oitavo dia*. Tradução de Maria Leonor F. R. Loreiro. São Paulo: Ed. da UNESP; Belém: Ed. UEPA, 2002.
- ROSA, J. G.. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2002.
- SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SOUZA, E.C. de. *O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2005.
- SOUZA, S. J. e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim*. São Paulo: Papirus, 1994.



# O atendimento educacional especializado - AEE em sala de recursos

Desafios entre as políticas e as práticas

THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA

## Introdução

Nas últimas décadas, os debates sobre os direitos da pessoa com deficiência e sua inclusão social e escolar estão presentes em todos os espaços sociais, e ganham grande visibilidade tanto no cenário nacional como no mundial, diferente de antes, em que as pessoas com deficiência não tinham seus direitos assegurados, como estudar numa escola regular, o que até pouco tempo era impossível. As pessoas eram deixadas em instituições e lá permaneciam segregadas, como afirmam Blanco e Glat (2007, p. 32): “[...] muitos alunos passavam, anos consecutivos, aprendendo a escovar os dentes, tomar banho e comer sozinhos; enfiar contas em arames e fios, usar o papel apenas para pintura e recorte/colagem”.

As discussões sobre inclusão no cenário mundial na década de 1990 tiveram reflexos aqui no Brasil, sendo possível identificá-los no texto da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996, que no capítulo V trata sobre a Educação Especial, recomendando a inclusão dos alunos com deficiência.

Um dos princípios que norteiam a Política de Inclusão é que a escola tem que se tornar acessível para o aluno, desde sua estrutura física, passando pelo currículo que deverá ser adaptado ou flexível (quando houver

necessidade), professores capacitados, recursos didáticos diferenciados, etc. Como complementam Blanco e Glat (2007, p. 34):

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais demanda uma mudança radical na gestão do sistema educacional de modo amplo, e de cada escola especificadamente, priorizando ações em todos os níveis e ensino, desde a educação infantil aos programas para a formação de professores. Faz-se prioritária, também, a adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade e a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a acessibilidade pedagógica e nas comunicações.

Desde que hajam condições adequadas, a inclusão do aluno com deficiência na escola regular impede a segregação e o isolamento, como também proporciona uma interação com as outras crianças, possibilitando a desconstrução de estereótipos existentes em relação à pessoa com deficiência.

A Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001 estabelece diretrizes necessárias para que haja uma educação inclusiva voltada principalmente para o atendimento educacional especializado de pessoas com necessidades especiais na educação básica. No seu artigo 3º, o documento traz a concepção de educação especial e todo o aparato pedagógico necessário para que esta ocorra, sendo assim definido:

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001)

A implantação da Política de Educação Inclusiva no Brasil resultou no aumento da quantidade de vagas, e por consequência o aumento das matrículas na rede regular de ensino na última década. De acordo com dados

do censo escolar da Educação básica do MEC/INEP<sup>1</sup>, na última década houve um crescimento das matrículas de alunos com deficiência na rede de ensino de Salvador. Esse aumento se deve a alguns fatores: Políticas Públicas voltadas para matrículas nas escolas regulares; Inclusão de alunos com deficiência no ensino regular; Queda nas matrículas em escolas especializadas e a municipalização da educação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o tema específico desta investigação é a ação do professor que presta atendimento educacional especializado, através das salas de recurso, no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Algumas questões surgiram: afinal, como atua o professor da sala de recursos no seu trabalho na escola? Qual é a relação do professor especializado com os professores regulares e os demais agentes escolares? Quais as dificuldades enfrentadas por esse profissional no ambiente escolar? Qual é o seu papel diante da política de educação inclusiva? Que contribuições o seu trabalho vem dando para a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino?

Nessa direção é que o presente estudo objetiva desvelar o trabalho realizado pelo professor de atendimento educacional especializado prestado nas salas de recursos visando atender as necessidades especiais dos alunos nessa situação na rede regular de ensino.

## O atendimento educacional especializado: breves considerações

O conceito de “escola inclusiva” ou “educação inclusiva” vem sendo abordado, no Brasil, por vários autores. Neste trabalho, entende-se a educação inclusiva como a inserção de pessoas com necessidades especiais em rede regular de ensino público que engloba pessoas com deficiências sensoriais (surdez e cegueira), intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Numa escola inclusiva, a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade, oferecendo a todos os alunos maiores oportunidades de aprendizagem. Para Mendes (2003, p. 28):

---

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.



A idéia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social.

No entanto a inclusão não pode ser encarada apenas como um desafio restrito ao contexto educacional e à instituição escolar. Senna (2003, p. 20) assinala com precisão este ponto:

A educação não é uma responsabilidade da escola e sim, da sociedade que criou a escola no interior de um determinado projeto de desenvolvimento humano. Quando o projeto social sofre rupturas em seus princípios mais fundamentais, o conceito local de inclusão se altera e, conseqüentemente, de nada adianta esperar que a escola faça retroceder o tempo e resgate o conceito anterior. Num momento como este toda a sociedade é responsável. A escola é apenas uma de suas frações, nada mais.

Ainscow (2004) assinala que a inclusão escolar constitui um processo que se dá com base em três elementos: a) **a presença**, o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a **participação**, que depende do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa participar das atividades escolares; c) **a construção de conhecimentos**, sem a qual pouco adianta os outros dois itens anteriores. Assim, educação inclusiva significa o aluno com necessidades especiais estar na escola em classe regular, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades com ensino de qualidade.

A implementação da educação inclusiva é ainda bastante deficitária no Brasil. Além disso, frequentemente tem sido confundida, equivocadamente, com a integração escolar, uma proposta anterior que pregava a preparação prévia dos alunos para sua entrada no ensino regular, de modo que os alunos com necessidades especiais demonstrassem condições para acompanhar os colegas “não especiais”. (GLAT; DUQUE, 2003) A proposta da integração centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, à qual caberia apenas educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades do aluno especial. (BUENO, 2001; MENDES, 2003)

Para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência, desde a Constituição de 1988 é preconizado o atendimento educacional especializado aos ‘portadores de deficiência’<sup>2</sup>, para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção. Em seu Artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em 2008, o Decreto nº. 6.571 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº. 9.394/1996. O atendimento educacional especializado decorre de uma nova visão da Educação Especial, sustentada legalmente e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, o CNE/CEB aprova a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, determinando que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Para tanto, o MEC/SEESP elaborou um projeto de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, que tem como propósito apoiar os sistemas de ensino na oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização, conforme previsto no inciso V do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001. A sala de recursos multifuncionais é um espaço na escola onde acontece o atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de desenvolver a aprendizagem, baseada em novas práticas pedagógicas, com o intuito de auxiliar esses alunos a acompanharem o currículo proposto pela escola, como também progredirem na vida escolar.

---

<sup>2</sup> Terminologia utilizada na LDB; atualmente, denomina-se pessoas com deficiência.

O atendimento educacional especializado para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado, como por exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo Braille, para o surdo a forma mais conveniente de se comunicar, para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover, e para a pessoa com deficiência intelectual, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem, para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.

É importante esclarecer que o atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar. Ele pode ser realizado em grupos, porém atento para as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber. Isso também não implica em atender a esses alunos, formando grupos homogêneos, com o mesmo tipo de problema (patologias) e/ou desenvolvimento. Pelo contrário, os grupos devem se constituir obrigatoriamente por alunos da mesma faixa etária e em vários níveis do processo de conhecimento. (ALVES, et al., 2006)

Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o atendimento educacional especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento.

Portanto, os dois: escola comum e atendimento educacional especializado precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar linear e sequencialmente, como se acreditava antes.

Aqui, é importante salientar que a “socialização” justificada, como único objetivo da entrada desses alunos na escola comum, especialmente para os casos mais graves, não permite essa complementação e muito menos significa que está havendo uma inclusão escolar. A verdadeira socialização, em

todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro. O que tem acontecido, em nome dessa suposta socialização, é uma espécie de tolerância da presença do aluno em sala de aula e o que decorre dessa situação é a perpetuação da segregação, mesmo que o aluno esteja frequentando um ambiente escolar comum.

## O funcionamento do atendimento educacional especializado - o cenário analisado

O presente estudo teve como base uma revisão bibliográfica sobre as questões de Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado – AEE de alunos com deficiência no ensino regular, tendo como referência a legislação em vigor relativa à educação inclusiva dentre as quais, destacam-se: LDB 9394/96; Resolução CNE nº 2 /2001; Documento Subsidiário para a Política de Educação Inclusiva; o Decreto nº. 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e a Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e estudos sobre o tema.

Na busca de analisar de que forma a sala de recurso tem proporcionado a inclusão escolar, o sujeito investigado nesta pesquisa foi o professor que atua nessa sala nas escolas públicas, da cidade de Salvador, no ano de 2010.

O contato inicial com a Secretaria de Educação do Estado forneceu a relação de 12 escolas que possuíam atendimento educacional especializado, através de sala de recursos, sendo uma escola com duas salas de apoio pedagógico, uma relacionada à deficiência auditiva e a outra para deficiência intelectual; sendo assim, são 13 salas de recursos para apoio especializado. No entanto visitamos dez escolas, pois, em duas delas, não foi possível o contato com o professor responsável por esse espaço pedagógico. Assim, nas dez escolas foram coletadas informações através de entrevistas semiestruturadas, com 12 professores sobre o funcionamento dessas salas.

Nessas salas, estavam matriculados 134 alunos com necessidades educacionais especiais, no ano de 2008, e que eram atendidos pela sala de recursos. Esse atendimento educacional especializado caracterizava-se pela

diversidade de deficiências, todavia em salas específicas para cada tipo de deficiência.

É importante destacar que as informações obtidas através da Secretaria da Educação (SEC) foram necessárias para localizar as escolas que possuíam atendimento educacional especializado em sala de recursos, contudo os dados fornecidos pela SEC não correspondiam com os dados encontrados em relação ao número de alunos atendidos e ao tipo de deficiência encontrada, pois nas informações havia divergência entre a realidade das escolas visitadas e as informações obtidas na SEC.

O trabalho de campo caracterizou-se pela aplicação de questionário aos professores que atuavam nas salas de recursos, ou seja, o professor responsável pelo atendimento educacional especializado. O questionário foi aplicado nas escolas estaduais porque somente elas possuíam o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos, no período da pesquisa.

É válido ressaltar que apesar de o questionário ter sido o principal instrumento para a coleta de dados da pesquisa, complementamos com entrevista por entendermos que a mesma nos oferece informações mais detalhadas acerca do assunto proposto.

Os sujeitos analisados nesta pesquisa foram os professores responsáveis pelas salas de apoio, alocados nas escolas regulares do Estado da Bahia, na cidade de Salvador, no ano de 2008, tendo como campo de pesquisa esse espaço, que é o lócus do objetivo proposto para análise – o Atendimento Educacional Especializado.

Em relação à questão da acessibilidade nas escolas visitadas, os professores informaram a precariedade das mesmas: falta pista tátil nas escolas responsáveis pela deficiência visual, os banheiros e outros espaços da escola não possuem adaptação de infraestrutura como corrimões, rampas, etc. Há falta de sinalização adequada, as salas de recursos são equipadas de forma insuficiente para atender as necessidades dos alunos e faltam materiais específicos. Todavia existe uma ressalva, pois uma das escolas visitadas possuía material e equipamentos que atendiam a necessidade do estudante cego.

Essa escola atendia ao estudante com deficiência visual e os alunos tinham acesso a notebook que possuía o programa Dosvox para a realização

de suas tarefas. O equipamento era emprestado pelo governo do Estado assim como os livros, que estavam traduzidos para o Braille e que eram acompanhados com um CD; sendo assim, os alunos poderiam fazer uma cópia para estudar em casa. Percebe-se um avanço nessa escola, ainda que mínimo, no que diz respeito aos recursos fornecidos para o aprendizado do alunado com deficiência visual.

Os professores envolvidos nesse processo tinham dificuldades em exercer sua função, porque o atendimento ao aluno não era feito de forma integrada com o professor da sala comum, ou seja, o trabalho do professor da sala de recursos geralmente não é planejado em parceria com o professor da sala comum, para que o alunado possa ter um aprendizado completo e eficaz.

Todos os professores entrevistados possuíam especialização na área de educação especial, todavia esse profissional, muitas vezes, era colocado para atender outra deficiência que não é de sua especialidade. Mas, durante a sua jornada profissional, ele participa de formação continuada oferecida pelo próprio governo do Estado.

O espaço onde acontece o atendimento educacional especializado deve ser a sala de recursos multifuncionais, porém o que foi detectado nas visitas é que esse espaço é, na verdade, um local que funciona como sala de apoio, pois não possui os recursos necessários para atender as diversas necessidades educacionais especiais. Os professores informaram que a sala de apoio está passando por processo de mudança, juntamente com a Secretaria de Educação, para Salas de Recursos Multifuncionais. Em muitas escolas que foram visitadas, esse atendimento não ficou restrito apenas a uma deficiência, mas era abrangente para as necessidades educacionais especiais de qualquer educando que procurasse por esse serviço; sendo assim, é necessário que tenha profissionais preparados.

Segundo o documento *Sala de recursos multifuncionais* (ALVES et al., 2006), esse espaço é provido de recursos pedagógicos que atendem às necessidades educacionais especiais dos alunos e, também, podem atender aos alunos de escolas próximas, que ainda não possuam sala de recursos. Geralmente, o atendimento é realizado no horário oposto da aula da classe comum e pode ser realizado individualmente ou em grupos pequenos. Normalmente, o atendimento ao aluno ocorre em pequenos grupos ou individualmente, duas a quatro vezes por semana, não ultrapassando o

período de duas horas cada sessão de atendimento. O professor precisa ser especializado na área de Educação Especial, possuindo cursos de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada.

O documento *Sala de recursos multifuncionais* relata ainda uma contribuição sobre o relacionamento entre os professores:

Salienta-se que o professor da sala de recursos multifuncionais deverá participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, de elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar. (ALVES et al., 2006, p. 18)

Essa é uma recomendação do documento sobre como deveria ser o relacionamento do professor da sala regular e o professor da sala de recursos, pois considera esse aspecto fator importante para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.

Pudemos constatar que, na prática, a sala de recursos multifuncionais não atende às diversas necessidades educacionais especiais, mas, sim, a uma necessidade educacional específica. Isso acontece pelo fato de as escolas estarem funcionando como escolas polos, ou seja, cada escola é responsável por uma deficiência, sendo essas escolas localizadas em lugares estratégicos nos bairros para que, dessa forma, possa atender aos alunos daquele bairro ou mais próximos daquela área específica.

Em relação ao atendimento aos alunos, em sua maioria, não são assistidos no turno oposto à sua aula da sala comum. Normalmente, os educandos são atendidos quando sentem dificuldade na aprendizagem ou quando o professor da sala comum requer algum auxílio do professor da sala de recursos. Segundo o documento *Sala de recursos multifuncionais* (ALVES et al., 2006, p. 14), o atendimento da sala de recursos

[...] se realiza em espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento.

No entanto, na prática, constatamos que boa parte das escolas visitadas não atende aos alunos com necessidades educacionais especiais que estão matriculados em outras escolas, mas somente aos alunos da própria escola.

## Reflexões e considerações finais

Os resultados que foram apresentados neste trabalho não podem ser generalizados, visto que representam uma pequena amostra, restrita a um local, que requer um aprofundamento maior de estudo, no entanto já podem ser considerados como base para análise e discussão.

Nesse sentido, percebemos que a política de inclusão no município de Salvador, através das salas de recursos encontradas nas escolas analisadas, ainda está em processo de organização, tendo sido criada a partir de documentos nacionais.

Entretanto, apesar dessa política ainda está em processo de organização, no que diz respeito à acessibilidade, a ação pedagógica, ao atendimento educacional especializado e até mesmo a formação de professores, existe um cuidado significativo em relação à matrícula em que se busca garantir o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

Constatamos, portanto, uma aceitação da inclusão escolar, mas os mecanismos utilizados, para que a mesma seja realizada com eficácia, não estão tendo êxito, pois ainda não se tem mudanças nos aspectos estruturais, na atitude dos sujeitos envolvidos e nos aspectos pedagógicos.

O atendimento educacional especializado não é amplamente esclarecido sobre o que significa a sua natureza educacional, por ter sido criado legalmente sem ter suas ações descritas. Talvez por esse motivo, ele continua sendo confundido com o reforço escolar, e/ou com o que é próprio do atendimento clínico, aceitando e se submetendo a todo e qualquer outro conhecimento de áreas afins que tratam da deficiência.

Ainda constatamos que os professores das salas de recursos, muitas vezes, têm dificuldade em prestar o atendimento educacional especializado, pois, em grande parte, o professor da classe comum não se articula com o trabalho especializado, não fornece o material necessário para o aluno com necessidades educacionais especiais, como, por exemplo: O material para transcrição, no caso do deficiente visual. Percebemos, ainda, que o professor responsável pela sala de recursos tem uma especialização em educação especial, mas frequentemente essa especialização não era voltada para a deficiência atendida pela escola, ou seja, a escola tinha deficientes



auditivos, porém os profissionais das salas de recursos eram especializados em deficiência visual.

## Referências

AINSCOW, M. Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar. In: REUNIÓN CIENTÍFICA ANUAL DE LA ASOCIACIÓN ESPAÑOLA PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (AEDES), 22., 1995, Murcia. *Actas...* Murcia: Universidad de Murcia, 1997. Disponível em: <[www.inclusion-educativa.cl/docuemtnos](http://www.inclusion-educativa.cl/docuemtnos)>. Publicado em 2001. Acesso em: 12 abr. 2004.

\_\_\_\_\_. *O que significa inclusão?* [2004] Entrevista. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=002)>. Acesso em: 24 jul. 2004.

ALVES, D. de O. et. al. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2010.

BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, O. H. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BLANCO, L. de M. V.; GLAT, R. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2007.

BRASIL. Lei 9 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2006.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9 n. 54, p. 21-27, 2001.

CAVALCANTI, N. do C. P. da S. *O papel do professor itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular: significando e ressignificando a itinerância*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2006.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003. (Questões atuais em educação especial; 5)

\_\_\_\_\_; FERREIRA, J. R. *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil*. [S.l.: s.n.], 2003. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/projetos/pdf/glat4.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2003.

INEP. *Números da educação no Brasil: 1999-2007*. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: 15 ago. 2008.

MENDES, E. G. Concepções atuais sobre Educação Inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MAQUERZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). *Educação especial: políticas e concepções sobre deficiência*. Londrina, PR: EDUEL, 2003. p. 25-41.

SENNA, L. A. G. Processos educacionais. *Tv Escola: Salto para o Futuro*, Brasília, DF, jun. 2003.



## Teias

### Traçando a educação inclusiva e acessível

GENIGLEIDE SANTOS DA HORA | JUREMA LINDOTE BOTELHO PEIXOTO | IRENE CAZORLA

#### Contextualizando a inclusão

Atualmente, através de parcerias entre os governos federal, estadual e municipal, a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na rede de ensino regular já é uma realidade. Os dados publicados pela Secretaria de Educação Especial sobre a evolução das matrículas na Educação Especial em escolas regulares mostram que o atendimento inclusivo nessas escolas brasileiras cresceu de 24,6% em 2002 para 46,4% em 2006. (BRASIL, 2007)

Contudo esse processo tem encontrado limites e dificuldades na formação dos professores das classes regulares para atender esses alunos na infraestrutura adequada, nas condições materiais para o trabalho pedagógico, dentre outros. (SANT'ANA, 2005)

Por outro lado, os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* (BRASIL, 1998), para a Educação Básica, têm como objetivo garantir à população brasileira o direito de usufruir de um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício pleno da cidadania, numa sociedade fortemente marcada pelas desigualdades sociais, pelo avanço galopante da ciência, da tecnologia e das mudanças de paradigmas.

Neste contexto, o papel da Matemática torna-se fundamental para a formação da cidadania plena, tendo em vista a sua contribuição no desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato, do espírito de investigação, da

capacidade para resolver problemas e da leitura crítica do mundo (idem). Assim como as escolas regulares estão recebendo, cada vez mais, alunos com NEE, novos desafios são impostos à escola, principalmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos escolares, principalmente para a Educação Matemática, no sentido de viabilizar recursos, métodos e formas de ensino para acolher a diversidade.

Nesse sentido, é de suma importância a implementação de projetos de pesquisas, notadamente aqueles que ajudem a melhor compreender os processos envolvidos nas aprendizagens de alunos com NEE, além de promover conhecimentos significativos, em trilhar caminhos em prol da diversidade cultural, de atender e intervir nos parâmetros das políticas públicas atuais, a partir de promoção de novas práticas pedagógicas, que possam incluir as diferenças, cada vez mais, no ensino regular através de ações educativas fundamentadas e comprovadas no âmbito acadêmico.

Nessa perspectiva de contribuir para a inclusão de todos os alunos nas classes regulares, apresentamos a proposta do Programa de Pesquisa “Teias da Inclusão: Traçando a educação Inclusiva e Acessível”, programa que concorreu ao Edital de Educação nº 004/2007 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), sendo enquadrado e classificado em novembro de 2008 com termo de outorga PET0068/2008. Este financiamento tem um prazo de dois anos para ser implementado, mas o programa ambiciona continuar como uma ação permanente de pesquisa/extensão.

## O programa teias da inclusão

Originou-se de amplas discussões realizadas na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), entre o Grupo de Pesquisa em Educação Matemática, Estatística e em Ciências (GPEMEC), do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET) e o Departamento de Ciências da Educação (DCIE), na busca de alternativas de ensino que levam em consideração os alunos com NEE.

Este objetiva proporcionar uma maior integração Universidade-Escola, através da produção de conhecimento teórico/prático que possibilite a compreensão dos processos cognitivos e afetivos envolvidos na formação e desenvolvimento dos conceitos matemáticos por alunos com NEE; do papel

mediador dos materiais e instrumentos; bem como do papel do professor nesse processo de ensino e aprendizagem, viabilizando e norteando novas ações de Educação Inclusiva na Escola Básica. Também busca alternativas metodológicas para o ensino de Matemática, com ênfase na formação de conceitos para garantir a efetiva inclusão de alunos com (NEE): visual/cegos, auditiva/surdos e da deficiência intelectual.

Vale ressaltar que optamos iniciar esta pesquisa com a Matemática pela sua importância no currículo escolar, por ser a que mais reprova, de acordo com os índices das avaliações de larga escala, bem como pela experiência dos integrantes do GPEMEC na pesquisa com NEE.

## Trajetória metodológica do programa teias

O Programa TEIAS se pauta nas seguintes legislações vigentes: *Constituição da República Federativa do Brasil* (BRASIL, 1988); *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990); *Declaração de Salamanca* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001); *Lei de Diretrizes de Base 9394/96* (BRASIL, 1996); *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998). Compõe-se de cinco eixos temáticos de pesquisa-ação que se complementam e, devido à sua natureza, cada uma delas tem uma metodologia própria, a partir dos eixos a seguir:

1. **Criação de condições para a formação e aperfeiçoamento da equipe.** A criação da sede do programa na UESC, onde os pesquisadores possam desenvolver suas atividades, ou seja, uma sala equipada com um acervo bibliográfico, contendo livros, teses, dissertações e revistas científicas; acervo de materiais e sequências de ensino a ser desenvolvido pela equipe. Aberta para qualquer professor que queira consultar e ter orientações didáticas para o ensino de Matemática com alunos com NEE.
2. **O aprimoramento dos referenciais teórico-metodológicos da equipe.** Para isso propomos um programa de cursos de extensão “Formação de professores: Inclusão no ensino regular” que ocorreu em maio de 2009, além de cinco workshops de pesquisa, sendo que o primeiro, denominado “Workshop sobre referenciais teórico-metodológicos da pesquisa nos processos cognitivos em aprendizes

cegos”, foi realizado em fevereiro de 2009 na UESC. O segundo ocorreu em julho no XIII Encontro Baiano de Educação Matemática, na UESB de Jequié-Bahia, o terceiro, denominado “A pesquisa vai à Escola”, iniciou o processo de investigação sobre os processos cognitivos de alunos cegos nas suas escolas. O quarto, denominado “Tecnologias Assistivas e Sistema Tutorial Inteligente (ITS)”, será realizado em outubro, e o quinto, “A pesquisa com alunos surdos”, será realizado em novembro de 2009.

3. **Levantamento de dados das políticas públicas de inclusão:** Nesta etapa, fez-se um mapeamento da Educação Inclusiva na região através do levantamento dos documentos oficiais sobre as políticas, programas e ações inclusivas. A implementação destas políticas também será qualificada selecionando uma escola que tenha um maior número de alunos NEE; o instrumento de coleta de dados foi um questionário semiestruturado aplicado aos sujeitos envolvidos na formação dos alunos NEE. Além disso, analisaremos as ações da UESC na implementação de políticas inclusivas, analisando os currículos dos cursos de Licenciatura, pós-graduação, programas e eventos de extensão.
4. **Formação e desenvolvimento de conceitos matemáticos por alunos com NEE:** Com os alunos cegos e surdos investigamos o papel da mediação do Soroban e dos diálogos instrucionais na formação e apropriação do Sistema de Numeração Decimal com suas operações, focando a investigação no processo de “Gênese Instrumental” (RABARDEL, 1995; VERILLON, 1996) e na usabilidade/eficácia do uso escolar do Soroban. A coleta de dados é feita sobre as ações dos alunos e dos diálogos da pesquisadora utilizando o Método da Dupla Estimulação de Vygotsky e em Entrevistas Baseadas em Tarefas de Goldin. (Fernandes, 2004) Assim, foram realizados dois encontros de duas horas/aula com quatro sujeitos cegos (dois do ensino fundamental e dois do ensino médio) de Ilhéus-Itabuna, onde cada um dos alunos foi oralmente instruído pelas pesquisadoras em nove tarefas de introdução ao Soroban, oito tarefas envolvendo situações problemas aditivos e multiplicativos (VERGNAUD, 1991) e um teste de usabilidade. As entrevistas foram gravadas e filmadas.

Nas análises das entrevistas, utilizamos o modelo proposto por Meira (2002). O mesmo experimento será realizado com quatro alunos surdos das cidades citadas acima.

5. **Construção, adaptação de materiais e sequências de ensino que levem em consideração as especificidades dos alunos NEE na perspectiva da Educação Inclusiva.** Neste eixo, as sequências desenvolvidas com os subsídios teóricos do eixo três serão aplicadas e validadas pelo professor-colaborador no eixo cinco sob a supervisão do pesquisador.
6. **Formação dos professores para uma escola inclusiva:** Formar um grupo de trabalho colaborativo, no qual estejam envolvidos os dez professores-regentes dos alunos com NEE; junto com a equipe de pesquisadores, na perspectiva de um trabalho colaborativo. Este eixo temático está restrito à sala dos alunos com NEE, (Eixo Temático 3). Este levantamento se divide em duas etapas. A primeira, de caráter exploratório, tem como objetivo conhecer as relações que se estabelecem entre os alunos com NEE, seus colegas e seu professor-regente; a segunda visa à validação dos materiais e das sequências de ensino com todos os alunos da classe. Além da promoção dos seis Cursos de Extensão, "Formação de Professores: Inclusão No Ensino Regular" para o período de 27 de abril a 27 de maio de 2009.

Os eixos cinco e seis serão desenvolvidos em parceria com o Projeto UESC-Escola-Consciência<sup>1</sup>. Em relação à modalidade do envolvimento dos profissionais da escola em projetos, optamos pela pesquisa-ação e pesquisa colaborativa, indicado por Zeichner e Diniz-Pereira (2005) como possibilidade não só de superação da hierarquia, mas como contribuições para a educação e a transformação social, a partir das aproximações e possíveis alianças das escolas e universidades em discussões e projetos de pesquisa.

O trabalho colaborativo, entendido como "um grupo de trabalho em que a participação é voluntária e todos os envolvidos desejam crescer pro-

---

<sup>1</sup> Projeto aprovado pela Fapesb, em julho de 2009, coordenado pela professora Irene Cazorla, que integra cinco projetos da UESC, com o objetivo de implantar nestas escolas dois laboratórios de Ciências, um virtual e outro físico, subsidiados pelas pesquisas destes projetos.



fissionalmente na busca de autonomia profissional” (FIORENTINI, 2004, p. 59), assim como da perspectiva da práxis pedagógica ação-reflexão-ação.

Para a coleta de dados, optamos pelo método da dupla estimulação de Vygotsky, onde o sujeito é colocado “frente a uma tarefa que excede em muito os seus conhecimentos e capacidades”. Essa tarefa é proposta dentro de uma situação estruturada e o sujeito recebe uma orientação ativa, por parte do pesquisador, no sentido da construção de uma estratégia (que ainda não existia para o sujeito) para a realização da tarefa.

Utilizamos também “entrevistas baseadas em tarefas” que, segundo Goldin, oferece um caminho para analisar conceitos, cognição, competências, atitudes, estágios de desenvolvimento que os sujeitos têm ao executar tarefas. Envolve minimamente um sujeito e o pesquisador, interagindo em uma ou mais tarefas feitas pelo pesquisador de forma pré-planejada. Mais do que respostas certas ou erradas, interessam ao pesquisador o processo de obtenção dos resultados. (FERNANDES, 2004)

Quanto à importância da mediação dos instrumentos na aprendizagem de conceitos, concordamos que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada e complexa, que se realiza através de dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos. O uso de mediadores aumenta a capacidade de atenção e de memória e, sobretudo, permite maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade. (VYGOTSKY apud VEER; VALSINER, 1996)

Para Vygotsky, citado pelos mesmos autores, o instrumento é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo, enquanto os signos, “instrumentos psicológicos”, são elementos de representação da realidade, auxiliam nos processos psicológicos, ou seja, nas tarefas que exigem memória ou atenção.

Deste modo, para investigar o processo ensino-aprendizagem da Matemática para alunos normais e com deficiências faz-se necessário analisar como as ferramentas podem mediar a gênese dos conceitos matemáticos, tais como: o conceito de número, do Sistema de Numeração Decimal e as quatro operações fundamentais.

Nesse caso, recorreremos à Teoria da Instrumentação de Rabardel (1995). Ele propõe para a compreensão dos processos de apropriação e uso de ferramentas; constitui numa abordagem de modelização didática, em que distingue ferramenta (artefato), que é fornecida ao sujeito, de instrumento,

que é construído pelo sujeito na relação com a ferramenta. Este processo complexo, no qual as características do artefato (potencialidades e limitações) são aliadas às atividades do sujeito (conhecimentos, experiências anteriores e habilidades) é denominado de gênese instrumental.

Assim, para a análise de atividades instrumentadas em uma Tarefa, Rabardel (1995) e Verillon (1996) propõem o modelo SAI – *Modèle des situations d'activités avec instrument*. Neste modelo os pesquisadores delineiam as relações entre o sujeito e o objeto sobre o qual ele age, evidenciando as quatro interações que intervêm nessas atividades, quais sejam, sujeito-objeto [S-O], sujeito-instrumento [S-i], instrumento-objeto [i-O] e, por fim, a relação sujeito-objeto mediado pelo instrumento [S(i)-O].

O discurso nas tarefas será analisado pelo modelo proposto por Meira (apud FERNANDES, 2004); nele, “a emergência (e manutenção) de Zonas de Desenvolvimento Proximal depende da frequência e qualidade de enunciados que explicitamente indiquem relações entre eventos passados e futuros como forma do sujeito justificar a realidade presente”. Aplicando esse modelo, pretendemos destacar os aspectos do discurso matemático que produzem conexões entre eventos passados, presentes e futuros e a influência dessas conexões na produção de discordâncias, concordâncias ou reparação, na interação entre instrutora-pesquisadora e aprendiz sem acuidade visual dentro dos padrões normais.

## Considerações e o impacto do programa teias

Vale ressaltar que o Programa de Pesquisa TEIAS da Inclusão está sendo desenvolvido na UESC, sob a coordenação da professora Me. Genigleide Santos da Hora, juntamente com a professora Me. Jurema Lindote, contando com as instituições parceiras que atendem alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), tais como: o Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva (CEPEI), da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEC), da Prefeitura de Itabuna/BA; Centro Integrado Oscar Marinho Falcão (CIOMF), Colégio da Rede Estadual de Ensino de Itabuna; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Itabuna; Núcleo Aprendendo Down, vinculado ao Programa de Extensão da UESC; o Centro de Referência de Inclusão Escolar (CRIE), da Secretaria Municipal

de Educação, da Prefeitura de Ilhéus, e a Escola Rotary Renato Leite da Silveira, da Rede Municipal de Ensino de Ilhéus/BA.

Um caminho ainda a ser conquistado em relação às pesquisas colaborativas refere-se ao impacto desse processo inclusivo na cultura escolar. A consolidação do grupo de pesquisadores permitirá criar um centro de referência na região e ampliar a pesquisa na Educação Inclusiva, a partir da investigação de problemas associados aos processos cognitivos envolvidos nos processos de aprendizagens dos alunos com NEE.

Ainda, o processo de mapeamento e confrontação dos dados sobre as políticas públicas de inclusão de alunos com NEE nas diversas instâncias do sistema educativo permitirão uma visão panorâmica da educação inclusiva da região, podendo nortear novas políticas públicas e pesquisas de ponta. Em breve, esperamos incorporar pesquisadores de outras áreas de conhecimento, outros municípios, e ampliar o estudo para incluir as especificidades de alunos com outras necessidades educativas especiais.

Já do ponto de vista da pesquisa acadêmica, os estudos podem apontar os objetivos traçados pelos pesquisadores em relação à socialização e às questões da própria pesquisa como: planejar, estudar e avaliar periodicamente a pesquisa e encorajar os professores, pelo fortalecimento da união, a investigarem sua própria ação inclusiva.

É nesse sentido que a análise dos trabalhos, bem como a formação de professores-multiplicadores da Educação Básica, a partir de um trabalho colaborativo, subsidiando a construção de uma prática pedagógica inclusiva, que leve em conta a compreensão do processo mediador dos instrumentos na aprendizagem dos alunos, permitirá construir competências para a socialização dos resultados junto a outros professores das escolas públicas.

A oferta de palestras e minicursos gratuitos e a confecção dos materiais e das sequências de ensino (impresa e virtual na web), os quais ficarão disponíveis para qualquer professor das escolas públicas, alunos e professores dos cursos de Licenciatura da UESC, especialmente os da Licenciatura em Matemática e de Pedagogia, tanto regular quanto os de formação em serviço.

Os resultados das ações desenvolvidas a partir dos eixos temáticos propostos pela equipe do Programa TEIAS, certamente permitirão a intervenção na formação inicial e continuada de professores dos Cursos de Licenciaturas da UESC, através das sugestões de ações voltadas para a Educação Inclusiva e de forma acessível, que poderão ser trabalhadas nas

disciplinas de Metodologia do Ensino da Matemática, Educação Inclusiva, Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso, dentre outras. A motivação dos alunos para a produção de monografias e artigos com esta temática, a promoção de atividades acadêmicas científico-culturais, certamente propiciarão um clima rico de discussão e ação, de forma que os alunos e professores desenvolvam e reflitam sobre ações inclusivas.

Por fim, a colaboração de pesquisadores conceituados e experientes em pesquisa com alunos com NEE, de instituições renomadas do país e do exterior, com quem pretendemos firmar convênios, oferece uma oportunidade ímpar para o fortalecimento da base científico-tecnológica na área de Educação da UESC, alavancar a produção científica de seus integrantes e, assim, romper com o círculo viciado da não produção científica e a consequente exclusão de professores-pesquisadores da área de Educação da UESC, nos editais e programas de fomento.

Com este Programa, os pesquisadores da UESC terão a oportunidade de criar a cultura da pesquisa-colaborativa na área de Ciências da Educação e da Matemática, uma parceria tão necessária. Assim, o GPMEC vem se esforçando, incentivando e criando bases para implementação, em médio prazo, de um curso de Mestrado em Educação ou em Ensino de Ciências e Matemática na UESC, sendo que este pode ser um dos seus eixos temáticos.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Javoli, 1988.

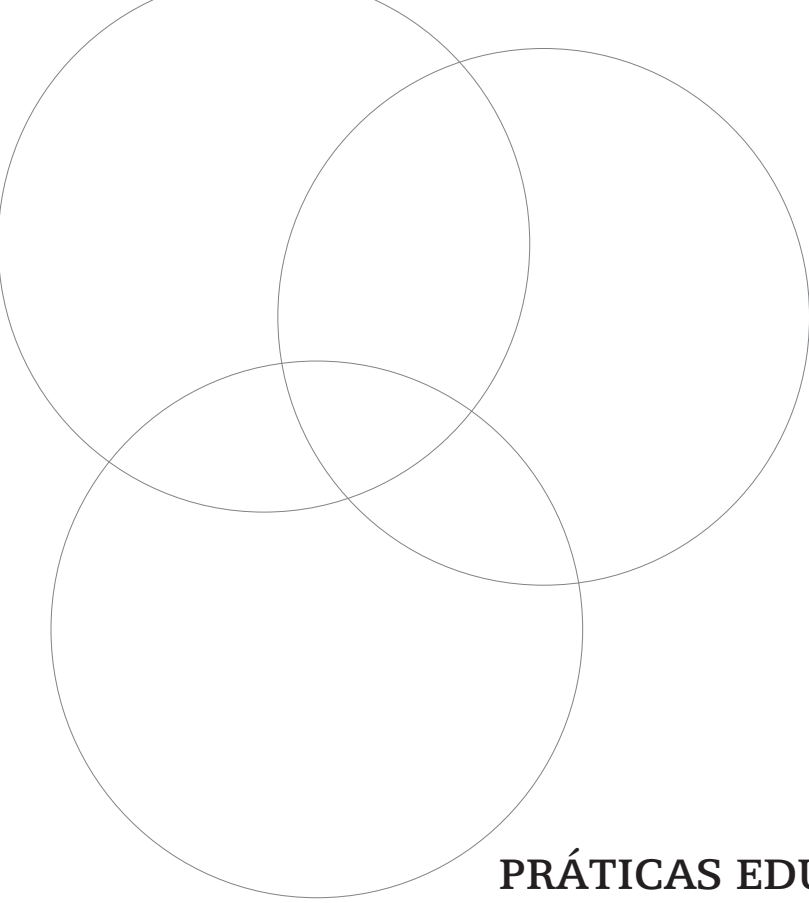
BRASIL. Lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 7 mar. 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2007. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=381&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=381&Itemid)> Acesso em: 13 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

- BRUNO, A. Análisis de un tutorial inteligente sobre conceptos lógicos-matemáticos em aluno com Síndrome de Down. *Relime*, México, v. 9, n. 2, p. 211-226, jul. 2006.
- FERNANDES, S. H. A. A. *Uma análise vygotskiana da apropriação do conceito de simetria por aprendizes sem acuidade visual*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- FIorentini, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76. (Tendências em educação matemática)
- MEIRA, L. Zona de desenvolvimento proximal como campo simbólico-temporal: aproximações de um modelo teórico e aplicações para o ensino da matemática. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2001, Curitiba. *Anais ...*. Curitiba: UTP, 2001. p. 51-57.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *A Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e prática em educação especial*. 2001. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12:declaracao-de-salamanca&catid=3:documentos&Itemid=4](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12:declaracao-de-salamanca&catid=3:documentos&Itemid=4)>. Acesso em: 16 jul. 2004.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Guatemala, 1999. Disponível em: <[www.cedipod.org.br](http://www.cedipod.org.br)>. Acesso em: 12 dez. 2004.
- RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.
- VEER, R. van der; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Unimarco; Loyola, 1996.
- VERGNAUD, G. *El niño, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza em la escuela primaria*. México: Trilhas, 1991.
- VERILLON, P. La problématique de l'enseignement: un cadre pour penser l'enseignement du graphisme. *Revue GRAF & TEC*. v. 0 n° 0, Université Fédérale Santa Catarina, Brésil, 1996.
- ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.



# **PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**



# A tecnologia assistiva na mediação dos processos educacionais inclusivos

TEÓFILO ALVES GALVÃO FILHO

## Introdução

Na sociedade contemporânea, os diferentes e inovadores ambientes de interação e aprendizado possibilitados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) surgem como fatores estruturantes de novas alternativas e concepções pedagógicas.

As possibilidades tecnológicas hoje existentes, as quais disponibilizam essas diferentes alternativas e concepções pedagógicas para além de meras ferramentas ou suportes para a realização de determinadas tarefas, se constituem, elas mesmas, em realidades que configuram novos ambientes de construção e produção de conhecimentos, que geram e ampliam os contornos de uma lógica diferenciada nas relações do homem com os saberes e com os processos de aprendizagem. As transformações necessárias na escola tradicional, no sentido da reformulação do seu discurso e das suas práticas, em direção a um maior diálogo com o que ocorre no mundo de hoje, tornam-se condição indispensável para a retomada de relevância do seu papel social e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Porém, num outro tipo de reflexão em relação às tecnologias, desejo propor e apresentar aqui uma análise resumida acerca de uma nova dimensão e tipo de tecnologia que vem sendo crescentemente estudado nos dias atuais, e que também aponta para a autonomia e independência do homem,



enquanto sujeito dos seus processos, e também para a construção de uma Escola Inclusiva. Trata-se da recentemente chamada Tecnologia Assistiva, utilizada como mediadora, como instrumento, como ferramenta mesmo, para o “empoderamento”, para a atividade autônoma e para a equiparação de oportunidades, da pessoa com deficiência, na sociedade atual.

Tecnologia Assistiva (TA) é uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização. A utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, entretanto, remonta aos primórdios da história da humanidade ou até mesmo da pré-história. Qualquer pedaço de pau utilizado como uma bengala improvisada, por exemplo, caracteriza o uso de um recurso de Tecnologia Assistiva. Como faz notar Manzini (2005, p. 82):

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência.

Existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais presente nessas salas, tais como: suportes para visualização de textos ou livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheados” com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas; órteses diversas, e inúmeras outras possibilidades.

Com muita frequência, a disponibilização de recursos e adaptações bastante simples e artesanais, às vezes construídos por seus próprios professores, torna-se a diferença para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar, aprender e desenvolver-se, junto com seus colegas.

O conceito de Tecnologia Assistiva que referencia esta análise é o conceito proposto pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), uma instância que estuda essa área do conhecimento no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR). O conceito aprovado e adotado por este Comitê estabelece que:

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

## A tecnologia assistiva na mediação dos processos inclusivos

Conforme são percebidos os instrumentos de mediação pela concepção sociohistórica do desenvolvimento humano proposta por Vygotsky (1994), os recursos de acessibilidade, os recursos de Tecnologia Assistiva, podem ser situados como mediações instrumentais para a constituição da pessoa com deficiência, como sujeito dos seus processos, a partir da potencialização da sua interação social no mundo. Para Vygotsky, é a possibilidade de relacionar-se, de entender e ser entendido, de comunicar-se com os demais, o que impulsiona o desenvolvimento do homem. Segundo ele:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. [...] Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre a história individual e a história social. (VYGOTSKY, 1994, p. 40)

Por meio da mediação do outro, o ser humano pode, desde pequeno, ir atribuindo sentido ao que está ao seu redor. Dessa forma, o homem vai desenvolvendo internamente as suas funções mentais superiores, atribuindo um significado intrapsíquico, a partir dos significados construídos

nas relações sociais intersíquicas. (VYGOTSKY, 1989, 1994) São fundamentais para essa mediação, segundo Vygotsky (1994), os signos e os instrumentos.

O ser humano conseguiu evoluir como espécie graças à possibilidade de ter descoberto formas indiretas, mediadas, de significar o mundo ao seu redor, podendo, portanto, por exemplo, criar representações mentais de objetos, pessoas, situações, mesmo na ausência dos mesmos. Essa mediação pode ser feita de duas formas: através do uso dos signos e do uso dos instrumentos. Ambos auxiliam no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (GALVÃO, 2004, p. 87)

Portanto, os instrumentos e os signos proporcionariam, para Vygotsky (1994), a mediação que impulsionaria o desenvolvimento.

No entanto as limitações de indivíduo com deficiência tendem a se tornar uma barreira para esses processos de significação do mundo por meio da mediação do outro. Dispor de recursos de acessibilidade, a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura.

Os instrumentos de mediação, segundo Vygotsky (1994), são, na verdade, objetos feitos com um fim específico:

São coisas que carregam consigo o motivo pelo qual foram gerados, ou seja, a sua finalidade social. Representam de imediato o que pretendem mediar na relação entre o ser humano e o mundo. No caso de uma ferramenta de trabalho, a partir do momento em que a pessoa descobre a sua finalidade social, ela irá carregá-la consigo, identificando, assim, para que serve a sua existência. Por exemplo, ‘uma tesoura serve para cortar’. (GALVÃO, 2004, p. 87)

Já como exemplo de signos presentes no nosso tempo, necessários para essa mediação, talvez seja possível situar todas as novas possibilidades proporcionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, como os ambientes virtuais de interação e aprendizagem, enquanto importante realidade de nossa cultura, e cuja apropriação responsável e crítica a tornaria um meio concreto para a formação do sujeito e para a sua inclusão social. (LÉVY, 1999)

Detendo-me agora nos recursos de acessibilidade, na Tecnologia Assistiva, enquanto instrumento de mediação para a construção de sentidos, creio que é necessário analisar mais de perto como ocorrem esses processos de significação e construção de conhecimentos para a pessoa com deficiência, já que as limitações interpostas pela própria deficiência, incluídos aí todos os obstáculos sociais e culturais dela decorrentes, tenderiam a converter-se em sérias barreiras para essa atribuição de sentido aos fenômenos do seu entorno e à própria interação social.

Com muita frequência a criança com deficiência apresenta significativas limitações em sua capacidade de interação com o meio e com as pessoas à sua volta. Mais ainda quando sofre as consequências da desinformação e dos preconceitos, devido às quais normalmente são subestimadas as suas potencialidades e capacidades, gerando tratamentos paternalistas e relações de dependência e submissão, fazendo com que assuma posturas de passividade frente à realidade e na resolução dos próprios problemas. Conforme mostra Valente (1991, p. 1),

As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, as dificuldades de interação, agravadas ainda mais quando associadas a uma carência de estímulos, algo frequente, principalmente em situações de limitações econômicas e sociais mais acentuadas, tendem a gerar posturas de passividade diante da realidade.

Nestes casos, surge a questão sobre como ocorre o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado desses alunos, ou de que forma o professor e o ambiente educacional podem contribuir para isso, dadas as diferentes limitações decorrentes de sua deficiência, tais como as limitações de comunicação e linguagem, ou as limitações motoras para o seu deslocamento e para a manipulação de objetos.

Muitas vezes, essas limitações restringem significativamente as interações dessas pessoas com os objetos do seu meio e com as pessoas. Uma criança com paralisia cerebral do tipo atetósico, por exemplo, além de, com muita frequência, não poder deslocar-se sozinha, tem problemas de coordenação

motora que dificultam a manipulação de objetos e também dificuldade para a sua comunicação oral com outras pessoas.

[...] é frequente o problema motor ser acompanhado de problemas de aprendizagem, devido ao absentismo escolar (por doenças, intervenções cirúrgicas, superproteção familiar, etc.), à limitação das experiências adquiridas ao longo do seu desenvolvimento e a outras causas. (MUÑOZ, BLASCO; SUÁRES, 1997, p. 301)

E os estudos, tanto de Piaget (1975) quanto de Vygotsky (1994), mostram como essas interações são fundamentais para os processos de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças.

Piaget (1975), por exemplo, demonstrou que as ações executadas pelos indivíduos são fundamentais para o seu desenvolvimento intelectual. Essa realidade é expressa por Flavell (1988, p. 81) da seguinte forma:

Há uma característica mais fundamental da inteligência (e também da percepção) que Piaget enfatizou em várias publicações: em todos os níveis evolutivos, a cognição é uma questão de ações reais realizadas pelo sujeito [...] De acordo com Piaget, as ações realizadas pelo sujeito constituem a substância ou a matéria-prima de toda a adaptação intelectual e perceptual.

E, segundo Piaget, não é somente a quantidade das ações, movimentos e interações que determinam as condições favoráveis para o desenvolvimento cognitivo, mas também a qualidade e a intensidade dessas interações. Braga (1995) chama a atenção para as conclusões de Piaget nesse sentido, ao comentar sobre os resultados de um estudo por ele desenvolvido sobre o atraso cognitivo de crianças da zona rural do Irã: “[...] conclui que o retardo observado era causado pela combinação da falta de atividade e movimento, associada à falta de objetos para manipular e à interação social precária”. (BRAGA, 1995, p. 52)

Na visão sociohistórica de Vygotsky (1994, 1997), as interações sociais assumem uma relevância ainda mais acentuada para os processos do desenvolvimento cognitivo. Desenvolvimento e aprendizado, para Vygotsky, estão intimamente inter-relacionados. Segundo ele, que enfatiza a importância das interações sociais, o aprendizado também resulta em desenvolvimento cognitivo (BRAGA, 1995) já que novos processos de desenvolvimento começam a surgir a partir da interação da criança com outras pessoas.

A partir dessa visão, Vygotsky (1994) propõe o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, definida por ele como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1994, p. 112)

Com isso, o autor destaca a natureza social do aprendizado humano, fazendo ver que não basta avaliar uma criança apenas pelas atividades que ela já consegue realizar sozinha, mas que é importante detectar o seu nível de desenvolvimento potencial, com o leque de atividades e conhecimentos passíveis de já serem trabalhados e desenvolvidos pela criança em interação e com a ajuda de outras pessoas. Para ele, “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. (VYGOTSKY, 1994, p. 175) E, nas palavras de Miranda (1999, p. 161):

Pela própria mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando e elaborando as formas de atividade prática e mental consolidadas e emergentes de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente.

Sendo isso verdade, quais seriam então as possibilidades e potencialidades de desenvolvimento de uma criança com deficiência, cujas limitações frequentemente comprometem sua capacidade de ação e interação? Se numa criança com deficiência a sua capacidade de ação e movimento, ou sua capacidade de comunicação e interação com outras pessoas, com frequência estão prejudicadas pela deficiência, estaria então essa criança, tanto para Piaget quanto para Vygotsky, fadada a um retardo ou atraso significativo em seus processos de desenvolvimento e aprendizado?

Não seria bem assim, segundo esses autores, mesmo reconhecendo as dificuldades maiores que essas crianças enfrentam.

Piaget, em primeiro lugar, explicitou (BRAGA, 1995) a sua percepção de que uma ação, a partir de uma determinada etapa de desenvolvimento da criança, não significa apenas o que pode ser observado de fora. Ele concebe

e admite a noção de uma ação mental: “a ação não se limita apenas a atos externos observáveis, nós assimilamos que uma ação interna é ainda uma ação”. (PIAGET, 1979, p. 33)

Por outro lado, Vygotsky (1997), que estudou especificamente os processos de desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiências, percebe uma “nova face” nos obstáculos interpostos pela deficiência: além das dificuldades decorrentes da mesma, ele enxerga nesses obstáculos também uma fonte de energia, uma mola propulsora para a busca de sua superação, principalmente através de “rotas alternativas”. Vygotsky (1997) desenvolve essas ideias em seu trabalho *Fundamentos da defectologia*, no qual conclui que os princípios fundamentais do desenvolvimento são os mesmos para as crianças com ou sem deficiência, mas que as limitações interpostas pela deficiência funcionam como um elemento motivador, como um estímulo, uma “supercompensação”, para a busca de caminhos alternativos na execução de atividades ou no logro de objetivos dificultados pela deficiência. (GALVÃO FILHO, 2004, p. 28)

Portanto, Vygotsky percebe uma dimensão positiva advinda das limitações interpostas pela deficiência:

Todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. Por isso o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e a gravidade da insuficiência, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, ou seja, substitutivos, superestruturados e niveladores, no desenvolvimento e a conduta da criança.<sup>1</sup> (VYGOTSKY, 1997, p. 14, tradução nossa)

Para explicar como, segundo ele, ocorre esse processo de compensação, o autor faz uma analogia com o que ocorre no organismo humano quando este é submetido a uma vacinação. Quando uma pessoa recebe uma vacina, o seu organismo, ao ser inoculado com os organismos tóxicos de uma doença, não só não sucumbe a essa doença, como, paradoxalmente, adquire uma maior resistência a ela. E é esse processo de transformar algo

---

<sup>1</sup> “Todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestruturados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño”.

inicialmente negativo em algo positivo que ele chama de supercompensação: “Sua essência se reduz ao seguinte: todo deterioro ou ação prejudicial sobre o organismo provoca por parte dele reações defensivas, muito mais enérgicas e fortes que as necessárias para paralisar o perigo imediato”.<sup>2</sup> (VYGOTSKY, 1997, p. 42, tradução nossa)

Apesar das grandes dificuldades, ou mesmo impossibilidades, de a criança com deficiência física severa e/ou de comunicação oral, por exemplo, interagir com o seu meio ambiente, torna-se compreensível, a partir dessa noção de supercompensação proposta por Vygotsky, o fato de que essas crianças possam apresentar o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo que outras crianças da mesma idade que não possuam nenhuma dificuldade motora ou de comunicação, se forem devidamente estimuladas. Para Vygotsky (1997, p. 20, tradução nossa), “[...] a criança com defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau do seu defeito e sua normalidade depende do resultado da compensação social, ou seja, da formação final de toda sua personalidade”.<sup>3</sup> O desenvolvimento de uma criança com deficiência física ou sensorial não é inferior ao de outra criança, mas sim, diferente, singular, pois ela aprende caminhos alternativos para compensar, por exemplo, a falta de determinadas experiências motoras ou sensoriais, para elaboração do seu pensamento, sendo a experiência social o alicerce dos processos compensatórios. (PERES, 2003)

Essa realidade é verdadeira não somente na sua dimensão psicológica. Também na dimensão biológica, novos estudos têm detectado a utilização feita pelo cérebro de vias compensatórias, através da chamada “plasticidade cerebral”, estudos esses que também destacam a importância das interações, dos estímulos externos, para a aceleração do aparecimento dessas vias compensatórias (novas redes neurais).

No atual estágio de desenvolvimento da ciência, supõe-se que, quando ocorre uma lesão cerebral, os neurônios lesados não se regeneram. Porém estudos têm demonstrado que, a partir de uma lesão ocorrida, o cérebro é capaz

---

<sup>2</sup> “Su esencia se reduce en lo siguiente: todo deterioro o acción perjudicial sobre el organismo provoca por parte de éste reacciones defensivas, mucho más energicas y fuertes que las necesarias para paralisar el peligro inmediato”.

<sup>3</sup> “el niño com defecto no es inevitablemente un niño deficiente. El grado de su defecto y su normalidad depende del resultado de la compensación social, es decir, de la formación final de toda su personalidad”.



de realizar novas conexões entre os neurônios saudáveis, as quais permitem que esse cérebro passe a comandar e controlar, a partir da estimulação desses neurônios saudáveis, as mesmas atividades motoras, por exemplo, que normalmente só poderiam ser executadas em decorrência das conexões dos neurônios que foram lesados. E isso porque, como mostra Peres (PERES, 2003, p. 84), “[...] muitas das sinapses preexistentes no sistema nervoso central permanecem inativas ao longo da vida e somente serão ativadas se ocorrer uma lesão como na paralisia cerebral, mostrando que as conexões sinápticas podem ser modificadas permitindo a aprendizagem. Também em função disso, portanto, fica evidente a importância dos estímulos externos e das interações sociais, para o desenvolvimento da pessoa com uma lesão cerebral.

Na paralisia cerebral a interação da criança com as pessoas e os fenômenos que a cercam possibilita o surgimento de caminhos, tanto do ponto de vista do substrato neurológico quanto funcional, que viabilizam a superação de obstáculos gerados pela lesão cerebral [...] Para Vygotsky, o futuro destas crianças depende muito da possibilidade que elas venham a ter de interação com o meio social. (BRAGA, 1995, p. 72)

Havendo destacado, dessa forma, o papel vital das interações e dos estímulos externos para o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado de alunos com deficiência, creio ser importante enfatizar que não é qualquer tipo, qualidade e intensidade dessas interações que efetivamente contribuem nesses processos.

No trabalho que desenvolvo juntamente com um grupo de professores, no laboratório de informática com alunos com paralisia cerebral e outras deficiências motoras, sensoriais e intelectuais, tem sido possível detectar na quase totalidade dos alunos que nos procura, um acentuado atraso em seus processos de desenvolvimento cognitivo. No decorrer do trabalho, na medida em que vamos conhecendo melhor cada aluno, temos percebido, ao longo dos últimos 15 anos, como os atrasos, mais do que causados pela deficiência propriamente dita, são conseqüências ou da pouca intensidade ou da má qualidade das interações vividas pelos alunos ao longo de suas vidas. E, nisso, estão implicados diversos tipos de problemas, desde a falta de informações e capacitação da família, a preconceitos, isolamento e falta de confiança no po-

tencial de cada um, tratamentos paternalistas que condicionam a uma atitude de passividade na solução dos próprios problemas, baixa auto-estima e tantos outros problemas. Todos acarretam ou uma pobreza de interações para a pessoa com deficiência, ou um tipo de interação depreciadora de suas capacidades e potencial. (GALVÃO FILHO, 2004, p. 41-42)

Com frequência, essa pobreza de estímulos ocorre, inclusive, nos ambientes educacionais. Os fracassos escolares vivenciados por muitos alunos, no interior de modelos educacionais que quase sempre culpam apenas o aluno por suas dificuldades, desresponsabilizando o sistema escolar, são exemplos de tipos de interação, de experiências sociais, que se tornam mais um obstáculo, e não uma ajuda, para o aprendizado desse aluno.

Essa visão do fracasso escolar centrada no aluno acaba por efetivar, de fato o fracasso. Isso mostra o quanto as expectativas do professor a respeito do aluno provocam a profecia autocumpridora. O aluno acredita que não é capaz de aprender e, desse modo, não aprende. (PERES, 2003, p. 72)

Quando um aluno com deficiência ingressa em um sistema educativo tradicional, em uma escola tradicional, seja especial ou regular, geralmente, vivencia interações que reforçam uma postura de passividade diante de sua realidade, de seu meio. Frequentemente é submetido a um paradigma educacional no qual continua a ser o objeto, e não o sujeito, de seus próprios processos. Paradigma esse que, ao contrário de educar para a independência, para a autonomia, para a liberdade no pensar e no agir, reforça esquemas de dependência e submissão. É visto e tratado como um receptor de informações e não como construtor de seus próprios conhecimentos. Como alerta Bonilla (2005, p. 69):

São exemplos de padrões naturalizados pela escola os métodos e programas calcados em lógicas lineares e a preocupação demasiada em possibilitar aos educandos o mero acesso a informações, descuidando-se de torná-las significantes. Presa a ritos e padrões, a escola se fechou para as transformações sociais que ocorrem no contexto onde está inserida, de forma que hoje se observa uma distância muito grande entre o mundo da escola e o mundo fora dela, seja este o mundo do trabalho, seja o do lazer.

De outra forma, é bem diferente quando o educador vê o aluno com deficiência a partir do seu potencial, das suas capacidades e também de suas possibilidades de criar rotas alternativas por meio de supercompensações. Como mostra Vygotsky (1997, p. 46, tradução nossa): “Que perspectivas se abrem diante de um pedagogo quando sabe que o defeito não é só uma carência, uma deficiência, uma debilidade, mas, também uma vantagem, um manancial de força e aptidões, que existe nele certo sentido positivo”<sup>4</sup>

E a missão do educador nesses casos não é certamente a de facilitar, de diminuir as dificuldades para o aluno com deficiência, mas sim a de desafiá-lo, estimulá-lo, para que ele mesmo encontre as soluções para seus próprios problemas. Só assim estará, de fato, ajudando-o a crescer em direção à sua autonomia.

Construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais a supercompensação, significa não atenuar as dificuldades que derivam do defeito, mas tencionar todas as forças para compensá-lo, plantear só tarefas tais e fazê-lo de tal forma, que respondam a gradualidade do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ângulo<sup>5</sup>. (VYGOTSKY, 1997, p. 47, tradução nossa)

Portanto, para que o aluno com deficiência seja esse sujeito ativo na construção do próprio conhecimento, é vital que vivencie condições e situações nas quais ele possa, a partir de seus próprios interesses e dos conhecimentos específicos que já traga consigo, exercitar sua capacidade de pensar, comparar, formular e testar ele mesmo suas hipóteses, relacionando conteúdos e conceitos. E possa também errar, para que reformule e reconstrua suas hipóteses, depurando-as.

Por tudo isso, portanto, a mediação instrumental para a atribuição de sentidos aos fenômenos do meio, e para a busca de “rotas alternativas”

---

<sup>4</sup> “Qué perspectivas se abren ante un pedagogo cuando sabe que el defecto no es solo una carencia, una deficiencia, una debilidad, sino, también una ventaja, un manancial de fuerza y aptitudes, que existe en él cierto sentido positivo”.

<sup>5</sup> “Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo, plantear sólo tales tareas y hacerlo en tal orden, que respondan a la gradualidad del proceso de formación de toda la personalidad bajo un nuevo ángulo”.

para a construção de conhecimentos, encontra na Tecnologia Assistiva um forte aliado, na realidade específica da pessoa com deficiência. Sendo as riquezas da experiência social o alicerce dos processos compensatórios (PERES, 2003), a Tecnologia Assistiva surge para a pessoa com deficiência, em muitos casos como um privilegiado elemento catalisador e estimulador na construção de novos caminhos e possibilidades para o aprendizado e desenvolvimento, na medida em que se situa com instrumento mediador, disponibilizando recursos para o “empoderamento” dessa pessoa, permitindo que possa interagir, relacionar-se e competir em seu meio com ferramentas mais poderosas, proporcionadas pelas adaptações de acessibilidade de que dispõe.

Conforme analisei anteriormente, para Vygotsky (1997) a busca de caminhos alternativos, a nova rota aberta pela supercompensação, é estimulada e potencializada dependendo da quantidade e da qualidade dos estímulos externos e das interações sociais. E estes somente são viabilizados, no caso de muitas pessoas com deficiência, por meio de recursos de acessibilidade, por meio da Tecnologia Assistiva. Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva surge como instrumento fundamental para uma verdadeira e eficaz atividade e participação de muitas pessoas com deficiência, seja em casa, na escola, no trabalho ou em qualquer outro ambiente.

E em diferentes lugares, a Tecnologia Assistiva é concebida tanto em termos de produtos como em termos de serviços.

## Os produtos de tecnologia assistiva

Falar de produtos de Tecnologia Assistiva é falar de um horizonte muitíssimo amplo de possibilidades e recursos. Conforme mencionei anteriormente, qualquer ferramenta, adaptação, dispositivo, equipamento ou sistema que favoreça a autonomia, atividade e participação da pessoa com deficiência ou idosa é efetivamente um produto de TA. Existem os produtos denominados de Baixa Tecnologia (*low-tech*) e os produtos de Alta Tecnologia (*high-tech*). Essa diferença não significa atribuir uma maior ou menor funcionalidade ou eficiência a um ou a outro, mas, sim, caracterizar apenas a maior ou menor sofisticação dos componentes com os quais esses produtos são construídos e disponibilizados. São considerados produtos

de TA, portanto, desde artefatos simples como uma colher adaptada, uma bengala ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a prensão, até sofisticados sistemas computadorizados, utilizados para proporcionar uma maior independência, qualidade de vida, autonomia e inclusão social da pessoa com deficiência ou idosa. (GALVÃO FILHO; DAMASCENO, 2006)

Quanto à variedade de possibilidades desses recursos, as diferentes áreas de utilização propostas pela classificação da Norma Internacional ISO 9999, dão uma ideia da amplitude desse leque de opções. São recursos tanto para as atividades de vida diária quanto para atividades educacionais, profissionais, esportivas, de lazer, entre tantas outras. As 11 classes propostas pela classificação da Norma Internacional ISO 9999:2002, são:

Classe 03	Ajudas para tratamento clínico individual
Classe 05	Ajuda para treino de capacidades
Classe 06	Órteses e próteses
Classe 09	Ajudas para cuidados pessoais e de proteção
Classe 12	Ajudas para mobilidade pessoal
Classe 15	Ajudas para cuidados domésticos
Classe 18	Mobiliário e adaptações para habitação e outros locais
Classe 21	Ajudas para a comunicação, informação e sinalização
Classe 24	Ajudas para o manejo de produtos e mercadorias
Classe 27	Ajudas e equipamentos para melhorar o ambiente, ferramentas e máquinas
Classe 30	Ajudas para a recreação

Fonte: ISO 9999:2002

Essa classificação da ISO 9999, embora seja amplamente utilizada em trabalhos no mundo todo, não dá conta dos Serviços de Tecnologia de Apoio (ou Tecnologia Assistiva ou Ajudas Técnicas, expressões frequentemente utilizadas como sinônimos no Brasil). E também pode não ser a mais indicada para a organização de programas de formação. (EUSTAT, 1999a) Inclusive, reforçando essa opção por configura-se numa classificação orientada apenas para produto, a 4ª edição dessa Norma Internacional

publicada em 2007, altera a terminologia utilizada, trocando a expressão “Ajudas Técnicas”, utilizada até a versão de 2002, por “Produtos Assistivos”, ou, na sua versão em espanhol, de “Ayudas Técnicas” para “Productos de Apoyo” (ISO 9999:2007). Essa nova versão da Norma altera a definição utilizada, passando a conceituar “Productos de Apoyo” como:

Qualquer produto (incluindo dispositivos, equipamentos, instrumentos, tecnologia e software) fabricado especialmente ou geralmente disponível no mercado, para prevenir, compensar, controlar, atenuar ou neutralizar deficiências, limitações na atividade e restrições na participação.<sup>6</sup> (ISO, 2007, p. 6, tradução nossa)

Como o avanço acelerado dos recursos computacionais e telemáticos, vêm assumindo cada vez mais relevância, além de se tornarem cada vez mais acessíveis, os recursos de TA relacionados à área de informática. Na medida em que o computador e a internet passam a fazer parte, cada vez mais, do dia a dia de todas as pessoas, a permear todas as culturas (LÉVY, 1999) e a favorecer a comunicação e a execução de diversas atividades, os recursos de TA relacionados à área computacional também apresentam avanços acelerados, abrindo novas possibilidades às pessoas com deficiência, algumas das quais que seriam impensáveis, ainda há pouco tempo atrás. Como, por exemplo, a capacidade de realizar tarefas complexas com mínimos movimentos do corpo, por pessoas com paralisias graves, até mesmo movimentar o próprio corpo ou controlar o ambiente, utilizando técnicas e dispositivos da tecnologia de informática. E novos e surpreendentes avanços não cessam de surgir nessa área, a cada dia.

Porém, embora todas as tecnologias convirjam, cada vez mais, para uma relação direta com as tecnologias de informática, não se pode deixar de estar atento às pequenas soluções artesanais do dia a dia, utilizadas em casa ou numa sala de aula, por exemplo, que, embora simples, muitas vezes têm o poder de solucionar problemas concretos e complexos. Soluções simples e artesanais que, frequentemente, apresentam um alto grau de eficiência e funcionalidade. Mesmo os dispositivos ou adaptações para uso de um

---

<sup>6</sup> “Cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipo, instrumentos, tecnología y software) fabricado especialmente o generalmente disponible en el mercado, para prevenir, compensar, controlar, mitigar o neutralizar deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación”.

recurso sofisticado como o computador, por exemplo, contrariando o mito de que se tratariam de recursos caros, pouco acessíveis ou indisponíveis no país, com frequência podem ser construídos de forma artesanal, fácil, barata, ou mesmo gratuita. (GALVÃO FILHO; DAMASCENO, 2008)

Hoje em dia, é sabido que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura e sua utilização um meio concreto de inclusão e interação no mundo. (LEVY, 1999) Essa constatação é ainda mais evidente e verdadeira quando nos referimos a pessoas com deficiência. Nesses casos, as TIC podem ser utilizadas ou **como** Tecnologia Assistiva, ou **por meio** de Tecnologia Assistiva.

Utilizamos as TIC **como** Tecnologia Assistiva quando o próprio computador é a ajuda técnica para atingir um determinado objetivo. Por exemplo, o computador utilizado como caderno eletrônico, para o indivíduo que não consegue escrever no caderno comum de papel. Por outro lado, as TIC são utilizadas **por meio** de Tecnologia Assistiva, quando o objetivo final desejado é a utilização do próprio computador, para o que são necessárias determinadas ajudas técnicas que permitam ou facilitem esta tarefa. Por exemplo, adaptações de teclado, de *mouse*, software especiais, etc. (GALVÃO FILHO; HAZARD; REZENDE, 2007, p. 30)

São diferentes as formas de classificar e sistematizar as maneiras de utilização das TIC **como** Tecnologia Assistiva. Opto, aqui, por apresentar uma classificação que divide essa utilização em quatro áreas (SANTAROSA, 1997):

- a. As TIC como sistemas auxiliares ou prótese para a comunicação.
- b. As TIC utilizadas para controle do ambiente.
- c. As TIC como ferramentas ou ambientes de aprendizagem.
- d. As TIC como meio de inserção no mundo do trabalho profissional.

Já quanto à utilização das TIC **por meio** de recursos de TA, a classificação que propomos (GALVÃO FILHO; DAMASCENO, 2002) divide esses recursos nas seguintes categorias:

- a. **Adaptações físicas ou órteses:** São todos os aparelhos ou adaptações fixadas e utilizadas no corpo do aluno e que facilitam a interação do mesmo com o computador.

- b. **Adaptações de hardware:** São todos os aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos do computador, nos periféricos, ou mesmo quando os próprios periféricos, em suas concepções e construção, são especiais e adaptados.
- c. **Softwares especiais de acessibilidade:** São os componentes lógicos das TIC quando construídos como Tecnologia Assistiva. Ou seja, são os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno com deficiência com a máquina.

Em todos esses casos encontramos recursos tanto de alta tecnologia (*high-tech*) quanto de baixa tecnologia (*low-tech*). Mesmo para utilizar um sofisticado software especial de acessibilidade, é possível desenvolver acionadores artesanais simples, baratos, ou mesmo gratuitos, dependendo das necessidades específicas de cada usuário.

## Os serviços de tecnologia assistiva

Uma das referências internacionais no estudo dos serviços de TA, principalmente no que tange à formação de usuários finais e multiplicadores, é o Consórcio Europeu EUSTAT, *Empowering USers Through Assistive Technology*. Para o EUSTAT (1999a, p. 17):

Na área das TAs, o termo *sistema de prestação de serviços* (SPS) é utilizado para identificar o conjunto de facilidades, procedimentos e processos que actuam como intermediários entre estruturas do mercado de TA e os utilizadores finais, de modo a facilitar o acesso das pessoas com deficiência a estas tecnologias, através de ajuda financeira, competência profissional, informação, formação, etc.

Segundo esse documento não seria possível descrever, de uma forma geral, esse Sistema de Prestação de Serviços (SPS), dado que o mesmo apresenta diferenças de um país para o outro, e também pelo fato de que muitos países possuem até mesmo mais de um sistema dentro do mesmo país, sistemas nacionais ou regionais. Além do mais, são sistemas que sofrem muitas e frequentes alterações, em função das modificações nas políticas públicas, nas legislações e mesmo nos produtos de TA que estão disponíveis, pelos avanços tecnológicos que ocorrem incessantemente.



Entretanto, no documento *Educação em tecnologias de apoio para utilizadores finais: linhas de orientação para formadores* (EUSTAT, 1999a, p. 18), o consórcio EUSTAT propõe a descrição de sete frases básicas que estariam presentes em todos os SPS, que seriam:

1. a *iniciativa*, que leva ao contacto inicial entre o utilizador final e o SPS;
2. a *avaliação*, que significa a identificação das necessidades;
3. a identificação da *tipologia* da solução, ou seja, o tipo de TA que satisfaz as Necessidades;
4. a *selecção* do conjunto específico de dispositivos e serviços de apoio;
5. a *autorização* por parte da entidade financiadora;
6. a *oferta* real de TA ao utilizador (incluindo esta fase também a instalação, personalização e formação) e
7. os *acompanhamentos* posteriores.

O documento da Comissão Europeia *Improving service delivery systems for assistive technology: a european strategy* (HEART, 1995 apud EUSTAT, 1999a, p. 18) sugere alguns parâmetros para a compreensão e avaliação do SPS:

- *acessibilidade*: em que medida é acessível para os que dele necessitam;
- *competência*: em que medida apresenta soluções competentes;
- *coordenação*: uma estrutura única em vez de um conjunto de decisores isolados;
- *eficiência*: em termos de economia, qualidade e oportunidade;
- *flexibilidade*: capacidade de responder a diferenças individuais e
- *influência do utilizador*: em que medida respeita a opinião dos utilizadores.

O Brasil ainda não possui serviços de TA formal e sistematicamente estruturados. Os sistemas de concessão são vinculados a diferentes órgãos públicos, como o Ministério da Saúde, principalmente no que se refere à concessão de órteses e próteses, e o Ministério da Educação. Porém, também em relação a esses sistemas ainda são detectados sérios problemas. Quanto à concessão de órteses e próteses, por exemplo, estudo realizado na região Nordeste do país (MELLO, 2006) apontou os seguintes principais problemas, em relação à demanda existente:

- Lista de opções de equipamentos reduzida;

- Inespecificidade da prescrição por parte dos profissionais clínicos;
- Demora da entrega por parte das entidades provedoras;
- Inexistência de programa de treinamento de usuário;
- Inexistência de programa de seguimento de uso.

Nos dias de hoje é crescente a consciência da necessidade de uma participação cada vez maior do usuário final em todas as etapas e em todas as decisões relativas à implementação de Tecnologia Assistiva. Sem essa participação e diálogo entre todos os atores envolvidos, e uma escuta aprofundada desse usuário, com a superação dos preconceitos, aumenta em muito o risco de que uma determinada solução de TA seja abandonada com pouco tempo de uso, conforme tem sido sinalizado em diferentes estudos: EUSTAT (1999a, 1999b), Cortelazzo (2006) e Bersch e outros autores (2008). Esses estudos enfatizam a necessidade de um progressivo “empoderamento” da pessoa com deficiência no processo de apropriação e implementação de soluções de TA, principalmente por meio da formação do usuário, que, conhecendo melhor sobre todos os aspectos que envolvem essa área, se torna melhor instrumentalizado para assumir seu papel de sujeito ativo em todas as decisões desse processo.

Essa nova consciência é um avanço recente em relação ao modelo médico de deficiência, que buscava abranger e controlar, até recentemente, todas as decisões relativas à pessoa com deficiência em qualquer área. Costa (2001) pontua que o modelo médico predominou nas décadas de 60 e 70, devido ao cientificismo desse período. Portanto, mesmo na área educacional e psicopedagógica, essa visão era a hegemônica. Scoz (2000) destaca que a concepção predominante da psicopedagogia nessa época era organicista e linear, com conotação claramente patologizante.

Já o novo “modelo social” de deficiência (AMIRILIAN et al., 2000) amplia a visão para diferentes aspectos e áreas envolvidas nessas realidades, e para os fatores sociais relativos às limitações decorrentes de cada deficiência. Em relação à TA, a prescrição deixou de ser atribuição exclusiva da área médica ou da área de saúde em geral, para passar para uma perspectiva interdisciplinar (ATA, 2007) incluindo a valorização da participação do usuário final em todas as decisões nessa área. Sobre os profissionais que atuam na área de TA é importante que haja uma crescente tomada de consciência desses profissionais no sentido da necessidade do aprofunda-

mento dos seus conhecimentos interdisciplinares, em função das limitações metodológicas de cada área isoladamente e da complexidade do sistema usuário/ferramenta/tarefa/ambiente, o qual nenhum modelo de usuário concebido por apenas uma disciplina consegue abarcar sozinha. (BERSCH et al., 2011)

Em relação à utilização da TA na escola, diferentes estudos de Cormier (2001), Loughlin (2005), Cortelazzo (2006) e Parette, Vanbiervliet e Hourcade (2000) têm detectado fatores de sucesso e de insucesso para essa utilização. É frequente que seja dado um destaque na importância da participação de todos os envolvidos no processo nas decisões sobre a implementação da TA, tanto do próprio aluno/usuário como também dos seus professores e familiares.

A funcionalidade de um determinado dispositivo ou equipamento, de forma alguma seria, segundo esses estudos, o único fator crítico para o sucesso no uso de um recurso de TA. Diversos outros fatores são também fundamentais para esse sucesso. Desde os fatores psicológicos e motivacionais, que levam em consideração o interesse do usuário no processo ou no objetivo a ser alcançado com a TA, passando pelos reflexos do uso da TA na sua autoimagem, se este tem orgulho ou vergonha de utilizar o recurso, até fatores estéticos, sociais, ambientais, econômicos, etc.

Nesta perspectiva, as TA têm excelentes hipóteses de êxito se forem apropriadas, ou seja, *eficazes* (em relação às tarefas previstas, realizam o que delas se espera), *contextuais* (bem adaptadas ao meio e contexto de utilização) e *consonantes* (consistentes com o modo de vida e personalidade do utilizador). Seria redutor efectuar as escolhas sobre TA com base numa mera análise de tarefas (recursos pessoais vs. actividade a realizar) como se os indivíduos estivessem isolados do mundo; com efeito, o contexto do uso desempenha um papel fundamental, visto definir o mundo de relações do indivíduo. (EUSTAT, 1999a, p. 27)

Para isso, todos os envolvidos, professores, familiares, usuários, devem contar com um suporte técnico em todas as etapas do processo, subsidiando os atores, em cada fase, com os conhecimentos necessários para as tomadas de decisão. Porém é fundamental que o usuário seja destinatário principal desses conhecimentos.

Para compreender o tipo de conhecimento necessário, podemos encarar a adoção de um dispositivo de apoio como a fase final de um processo pessoal constituído por quatro passos: identificação de uma necessidade, estabelecimento de um objectivo, definição de um plano e, finalmente, um conjunto de acções. Para conseguir completar tal processo, a pessoa deve aprender a compreender as necessidades, definir objectivos, encontrar soluções e tomar decisões. Pode haver casos, em que um indivíduo poderá ter dificuldade em manter-se totalmente independente ao longo deste processo. No entanto, é sempre possível maximizar a sua independência, ensinando-o, por exemplo, a identificar fontes de informação ou procurar conselho junto dos serviços apropriados. (EUSTAT, 1999a, p. 29)

Não é necessário, entretanto, que o usuário se torne um especialista em TA, função que caberia a outros profissionais, nem que sua informação/formação nessa área deva levá-lo a fazer tudo sozinho, mas, sim, ser protagonista, ator principal do processo. (EUSTAT, 1999a)

O suporte técnico que a escola deve dispor não pode restringir-se apenas às fases de implementação da TA, mas deve ir além alcançando também as fases posteriores de acompanhamento, ajustes, personalização e revisões. Esse seguimento do processo é fundamental para o sucesso da aplicação das soluções encontradas e para o não abandono da TA utilizada. Como alerta Bersch (2008, p. 16):

Um atendimento completo de TA só ocorre quando é oferecido ao usuário um seguimento adequado. Este seguimento envolve ajustes, treinamentos, adequações, personalizações, adaptação ao crescimento e à mudança da condição física, e busca por novas oportunidades de atividade pessoal, que por sua vez geram novas necessidades, as quais podem ou não requerer novos recursos tecnológicos.

As variáveis a serem levadas em consideração para o sucesso do processo, portanto, são muitas. As necessidades do aluno usuário podem alterar-se significativamente ao longo do tempo, os recursos e soluções tecnológicas também estão em permanente evolução. Esses recursos devem ser customizados e personalizados, levando em consideração essas alterações e também as diferenças de ambiente, mudanças nas atividades a serem realizadas, a

evolução de fatores psicológicos, estéticos, sociais, econômicos, e uma infinidade de outras variáveis. Encontrar um suporte eficiente, que dê conta de todas essas necessidades, com frequência é uma dificuldade concreta enfrentada pelas escolas na implementação de soluções de TA.

Como ressalta Cormier (2001), “[...] no melhor dos mundos cada distrito escolar teria uma equipe de profissionais para a avaliação de crianças em relação a Tecnologia Assistiva”. Porém, sabe-se que isso ainda está longe de ocorrer, principalmente na realidade brasileira. Uma possibilidade concreta de resposta efetiva a essa necessidade seria a criação de centros de referência regionais em TA e acessibilidade, conforme detalharei posteriormente. Esses centros de referência funcionariam como uma retaguarda técnica e social para os processos em andamento. Mas, também serviriam para a elaboração de novos projetos de TA e Acessibilidade, mais amplos, para redes educacionais, empresas e outros segmentos.

## Concluindo

Conforme foi visto, a Tecnologia Assistiva “é diferente da tecnologia reabilitadora, usada, por exemplo, para auxiliar na recuperação de movimentos diminuídos”. (REDE..., 2007) O conceito de Tecnologia Assistiva diferencia-se de toda a tecnologia médica ou de reabilitação, por referir-se a recursos ou procedimentos pessoais que atendem a necessidades diretas do usuário final, visando sua independência e autonomia. Já os recursos médicos ou de reabilitação visam o diagnóstico ou tratamento na área da saúde, sendo, assim, recursos de trabalho dos profissionais dessa área. Os objetivos da Tecnologia Assistiva apontam normalmente para recursos que geram autonomia pessoal e vida independente do usuário. Na área educacional, a Tecnologia Assistiva vem se tornando, cada vez mais, uma ponte para abertura de novo horizonte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências até bastante severas. Como faz notar Bersch (2006, p. 92), “[...] a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a ‘fazer’ tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno ‘ser’ e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento”.

O desenvolvimento de estudos e de aplicações envolvendo o uso de tecnologias em educação e reabilitação de pessoas com deficiência é, no geral, centrado em situações locais e tratam de incapacidades específicas. [...] Projetos, protótipos e instrumental dessa natureza conseguem reduzir as incapacidades, atenuar as dificuldades, fazem falar, andar, ouvir, ver, aumentam as possibilidades de aprender. Mas isto só não basta. O que é o falar sem o ensejo e o desejo de nos comunicarmos uns com os outros? O que é o andar se não podemos traçar nossos próprios caminhos, para buscar o que desejamos, para explorar o mundo que nos cerca? O que é o aprender sem uma visão crítica, sem viver a aventura fantástica da construção do conhecimento? E criar, aplicar o que sabemos, sem as amarras dos treinos e dos condicionamentos? Daí a necessidade de uma aproximação cada vez maior entre os empreendimentos das áreas de atendimento às pessoas com deficiência e os que derivam da utilização de recursos tecnológicos. (MANTOAN, 2010)

Se essa importância da tecnologia na educação já é verdadeira considerando qualquer tipo de aluno, muito mais ainda em se tratando de alunos com diferentes deficiências. Conforme bem sinalizou Mary Pat Radabaugh (1993):

Para as pessoas sem deficiência,  
a tecnologia torna as coisas mais fáceis.  
Para as pessoas com deficiência,  
a tecnologia torna as coisas possíveis.

## Referências

AMIRILIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. *Revista Saúde Pública*, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000. Disponível em: <[http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89102000000100017](http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102000000100017)> Acesso em: 6 set. 2008.

ATA da Reunião VII, de dezembro de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. CORDE / SEDH / PR, realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.doc](http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.doc)>. Acesso em: 5 jan. 2008.

- BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensaio pedagógico*. Brasília, DF, 2006. p. 89-94.
- BERSCH, R. et al. Fatores humanos em TA: uma análise de fatores críticos nos sistemas de prestação de serviços. *Revista Plurais*, Salvador, UNEB, v. 1, n. 1, 2011 (no prelo).
- BONILLA, M. H. S. *Escola aprendente: para além da sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- BRAGA, L. W. *Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão*. Salvador: SarahLetras, 1995.
- CORMIER, C. *Points to consider for an assistive technology evaluation*. 2001. Disponível em: <<http://www.connsensebulletin.com/cormiernov2.html>> Acesso em: 07 set. 2008.
- CORTELAZZO, I. B. de C. Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas. In: FÓRUM DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA DEFICIENTE, 1., 2006, Belém. *Anais ...* Belém: Universidade do Estado do Pará, UEPA, 2006. p. 39-48.
- COSTA, A. C. *Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- EUSTAT. *Educação em tecnologias de apoio para utilizadores finais: linhas de orientação para formadores*. Milão, 1999a. Disponível em: <<http://www.siva.it/research/eustat/eustgupt.html>> Acesso em: 4 dez. 2007.
- EUSTAT. *Empowering USers Through Assistive Technology*. 1999b. Disponível em: <<http://www.siva.it/research/eustat/portugue.html>> Acesso em: 4 dez. 2007.
- FLAVELL, J. H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1988.
- GALVÃO, N. de C. S. S. *Inclusão escolar de crianças com deficiência visual na educação infantil*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- GALVÃO FILHO, T. A. *Ambientes computacionais e telemáticos no desenvolvimento de projetos pedagógicos com alunos com paralisia cerebral*. 2004. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- \_\_\_\_\_; DAMASCENO, L. L. As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: SEESP/MEC, 2002.

GALVÃO FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. Programa InfoEsp: premio Reina Sofia 2007 de rehabilitación y de integración. *Boletín del Real Patronato Sobre Discapacidad*, Madrid, n. 63, p. 14-23, 2008.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Tecnologias assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília, DF, Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), ano 2, n. 2, p. 25-32, 2006.

\_\_\_\_\_; HAZARD, D.; REZENDE, A. *Inclusão educacional a partir do uso de tecnologia assistiva*. Salvador: EDUNEB, 2007.

ISO 9999:2002: norma internacional: classificação. Disponível em: <<http://www.inr.pt/content/1/59/ajudas-tecnicas/>> Acesso em: 4 dez. 2007.

ISO 9999:2007: norma internacional: classificação. Disponível em: <<http://www.unit.org.uy/misc/catalogo/9999.pdf>> Acesso em: 4 ago. 2008.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOUGHLIN, M. *Terapia ocupacional: fazendo uma diferença na prática escolar*. 2005. Disponível em: <[http://fcsn.org/publications\\_resources/newslines/nlv25n3.html](http://fcsn.org/publications_resources/newslines/nlv25n3.html)> Acesso em: 7 set. 2008.

MANTOAN, M. T. E. *O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência*. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/verde.htm>> Acesso em: 25 set. 2010.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas*. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86.

MELLO, M. A. F. Tecnologia assistiva no Brasil. In: FÓRUM DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA DEFICIENTE, 1., 2006, Belém. *Anais...* Belém: Universidade do Estado do Pará, UEPA, 2006. p. 5-10.

MIRANDA, T. G. A linguagem e o pensamento na elaboração conceitual. *Ágere: Revista de Educação e Cultura*, Salvador, v. 1, n. 1. p. 147-166, 1999.

MUÑOZ, J. L. G.; BLASCO, G. M. G.; SUÁREZ, M. J. R. Deficientes motores II: paralisia cerebral. In: BAUTISTA, R. (Org.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997.

PARETTE, P.; VANBIERVLIE, A.; HOURCADE, J. *Family-centered decision-making in assistive technology*. 2000 Disponível em: <<http://jset.unlv.edu/15.1/parette/PARETTE2.PDF>> Acesso em: 07 set. 2008.



PERES, R. C. N. C. *O lúdico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral espástica*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1979.

RADABAUGH, M. P. *Study on the financing of assistive technology devices of services for individuals with disabilities: a report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Mar., 1993*. Disponível em: <<http://www.ccclivecaption.com>> Acesso em: 4 dez. 2007.

REDE entre amigos, informações básicas sobre Tecnologia Assistiva. 2007 Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/textos/tecassi/informbasic.htm>> Acesso em 15 jul. 2007.

SANTAROSA, L. M. C. Escola virtual para a educação especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. *Revista de Informática Educativa*, Bogotá, n. 10, p. 115-138, 1997.

SCOZ, B. *Psicopedagogia e realidade escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VALENTE, J. A. (Org.). *Liberando a mente: computadores na educação especial*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997. (Obras escogidas, 5)

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# O desenvolvimento e aprendizagem da criança cega

A importância das interações no e com o mundo

NELMA DE CÁSSIA SILVA SANDES GALVÃO

## Introdução

Este artigo corresponde a um recorte dos estudos realizados para dissertação de Mestrado defendida em 2004, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda, cujo título foi a *Inclusão da criança com deficiência visual na educação infantil*. O texto aborda o desenvolvimento da criança com deficiência visual do tipo cegueira, na faixa etária entre 0 a 6 anos de idade, alertando para a importância do ambiente na promoção das aquisições fundamentais desta faixa etária a partir de conceitos da teoria sociohistórica de Vigotsky (1984, 1989, 1997)

Segundo Bardisa Ruiz e outros autores (1988, p. 55), podemos afirmar: “[...] el niño ciego es más igual al niño vidente que diferente.”<sup>1</sup> Para que isso aconteça, entendemos ser necessário que o desenvolvimento da criança cega se dê dentro de um ambiente favorável.

Mas como seria esse ambiente?

Um espaço acolhedor, adequado às necessidades da criança, estimulante e desafiante. Promover esse ambiente – que aparentemente não é mais do

---

<sup>1</sup> “[...] a criança cega está mais para igual do que para diferente da criança vidente.” (BARDISA RUIZ, et al. 1988, p. 55, tradução nossa)

que garantir o básico, para que qualquer criança cresça plenamente – acaba, muitas vezes, por se transformar em uma árdua tarefa, quando se trata de uma criança que nasce com deficiência visual. Requer, na maioria das vezes, uma intervenção especializada que envolva orientação aos familiares, adaptação de situações e espaços físicos, investigação e uso de técnicas atualizadas, entre outros. Graças aos avanços nas técnicas de atendimento à criança cega, foi possível desenvolver programas que, atuando preventivamente, impedem a cristalização de comportamentos inadequados, tanto por parte da criança como da família. (BRUNO, 1993; FARIAS, 2003)

Os termos “estimulação precoce” e “intervenção precoce” costumam ser utilizados como sinônimos para nomear esse tipo de prática voltada para a atuação com crianças de 0 a 3 anos de idade. Esses serviços ainda são escassos no Brasil, sendo realizados, em sua maioria, por entidades de cunho filantrópico, religiosas ou particulares, que podem abrigar práticas de atenção primária, como triagem e detecção de patologia, atenção secundária, como avaliações, e terciária, como intervenção com a criança e a família. (FARIAS, 2003)

Segundo Bruno (1993, p. 14), esses serviços devem ter como objetivo:

[...] ajudar a criança portadora de deficiência visual a construir o seu sistema de significação a partir de suas experiências consigo mesma, com as pessoas e com o mundo à sua volta [...] Somente a partir de experiências sensorio-motoras vividas, integradas, organizadas e refletidas pela própria criança é que ela vai atuar no mundo como um ser pensante, criativo e participante.

Uma proposta de estimulação precoce precisa procurar acolher a criança de forma global, integralmente, atentando para múltiplas e concomitantes influências que o meio pode ocasionar no seu desenvolvimento.

Para ajudar a criança cega a se organizar, construindo estratégias de compensação do seu déficit, é necessário que os profissionais que atuam nessa área se apropriem não só dos conhecimentos relativos ao desenvolvimento da criança, mas estejam constantemente se reciclando e discutindo sobre as peculiaridades que marcam a interação da pessoa cega com o mundo. É através das outras vias perceptivas, que não a visual, que a criança irá traçar novos caminhos de aprendizagem, conseguindo desenrolar a sua própria história, única e peculiar. (VIGOTSKY, 1997)

Como revela Bruno (1993, p. 12): “[...] cada criança tem sua forma particular de organizar e estruturar conhecimento de forma individual e única, alcançando níveis diferenciados de desenvolvimento em ritmo e tempo próprios.” Essa afirmação aponta para o fato de que não existe uma receita pronta no trabalho com crianças. As informações ajudam, sustentam discussões, mas é na relação entre cada criança, o profissional especializado e sua família que se revelam os caminhos. A criança descobre o mundo nessa interlocução e aprende a significá-lo, compreendendo que direção deve seguir para se desenvolver de forma plena e feliz.

## Construindo o desenvolvimento nas relações aprendidas com e no mundo

As informações que se seguem sobre o desenvolvimento da criança cega não podem ser compreendidas dentro de uma posição inflexível, imutável, mas sim como indicadores do desenvolvimento que podem variar, a depender de cada situação em particular.

### Desenvolvimento psicomotor

Segundo Bardisa Ruiz e outros autores (1988, p. 55): “[...] en los tres primeros años de vida existe una estrecha relación entre motricidad e psiquismo.”<sup>2</sup>. Ambos ocorrem de forma paralela e em todas as crianças, desde que, para isso, lhes seja dado o suporte adequado.

Por volta dos quatro meses, o bebê deverá estar saindo da passividade própria ao recém-nascido para experimentar situações que impulsionem o seu desenvolvimento. Nessa idade, a atividade fundamental da criança vidente é a exploração visual, através da qual procura com olhos as pessoas e os objetos. (OCHAITA; ROSA, 1995)

Segundo os autores citados, isso não acontece com a criança cega. Ela é privada de uma série de estímulos que, naturalmente, fazem parte do cotidiano das outras crianças. Essa escassez pode ocasionar um significativo atraso na mobilidade da criança cega, pois é no ambiente que a criança

---

<sup>2</sup> “[...] nos três primeiros anos de vida existe uma estreita relação entre a motricidade e o psiquismo.” (BARDISA RUIZ, 1988, p. 55, tradução nossa)

encontra estímulos para se arrastar, engatinhar e andar. A visão de um objeto à sua frente e o desejo de alcançar um objeto fora do seu alcance são os grandes propulsores das atividades motoras antecessoras da marcha. Por isso, é importante que objetos sonoros e de fácil alcance sejam introduzidos no cotidiano da criança cega, a fim de proporcionar essa vivência. “[...] somente quando a criança cega é capaz de buscar objetos sonoros, começará a ter interesse em movimentar-se.” (OCHAITA; ROSA, 1995, p. 188)

A limitação quanto à mobilidade dificulta a construção da noção de espaço e o domínio do ambiente que a cerca, podendo levar a criança a atitudes de isolamento e autoestimulação, com consequentes comportamentos estereotipados e maneirismos. Sobre esses movimentos repetitivos das crianças cegas, Bruno (1993, p. 17) afirma que elas

[...] fixam-se nos movimentos repetitivos com a cabeça, mãos, agitando-as, balançando-as frente aos olhos, ou apertando e manipulando o globo ocular [...] com isto se divertem horas a fio [...] as estereotipias podem ser sinal de que a criança por falta de experiências sensorio-motoras significativas, tenha desenvolvido esquemas rítmicos de movimento próprio.

A pouca vivência psicomotora pode levar ainda a dificuldades na construção de noções de lateralidade, de esquema corporal, entre outros. É importante, nesse momento, que as atividades a que a criança esteja exposta sejam contextualizadas e ajudem-na a integrar-se globalmente, incentivando a sua locomoção pelo ambiente. (BRUNO, 1993)

Os serviços de intervenção precoce podem funcionar nesse momento como um importante “instrumento de facilitação” para a família, adaptando o ambiente em que a criança vive, favorecendo que a mesma organize os outros sentidos, utilizando-os na discriminação das outras pistas sensoriais, que irão ajudá-la na apreensão do mundo e consequente aumento da mobilidade. (FARIAS, 2003)

### Desenvolvimento perceptivo-cognitivo

A criança cega necessita também experimentar tátil-cinestesicamente e auditivamente o mundo em que vive, pois é organizando e integrando essas experiências que se formam os conceitos. É consenso que os diversos

sentidos se comunicam entre si. O universo perceptivo da criança pequena é menos perceptivo e descontínuo do que se pensava, portanto a ausência de um dos sentidos, ao mesmo tempo em que pode ser superada em parte pela ação dos outros sentidos, pode também interferir na organização dos mesmos. (PALACIOS, 1995)

Para a criança cega, segundo Ochaita e Rosa (1995), a audição e o tato são extremamente importantes, desde os primeiros meses de vida. A coordenação mão-visão que se inicia por volta dos quatro meses na criança vidente não se estabelece com a criança cega. Os objetos, para serem explorados pelo tato, serão guiados pela coordenação ouvido-mão. Assim,

[...] os bebês cegos somente têm consciência da existência dos objetos e do espaço que está fora do alcance das suas mãos, se estes emitem algum tipo de som. Ao problema óbvio, que o som não é uma propriedade de todos os objetos, deve-se acrescentar o fato de que a coordenação áudio manual e, conseqüentemente a busca dos objetos mediante o som ocorre com um atraso de cerca de seis meses em relação à coordenação visual-manual. (OCHAITA; ROSA, 1995, p. 187)

Essa nova organização pode demorar a acontecer, pois não se trata apenas da questão orgânica, do sujeito cego e do seu desenvolvimento auditivo. O que está em jogo é a forma como o ambiente vai ressignificar para a criança esse novo caminho, tornando interessante ou não a busca auditiva dos sons do ambiente. A criança cega não nasce ouvindo mais ou com um desenvolvimento táctil aguçado. Ela irá aprender, nas suas vivências, uma forma nova de organizar os seus sentidos, que chega até ela pela mediação do outro. (VIGOTSKI, 1997)

No que diz respeito ao desenvolvimento do tato, Ballesteros et al. (2003) expõem que o sistema háptico é fundamental para as crianças cegas, porque, através dele, elas se relacionam com os estímulos existentes no mundo que as rodeia e acessam o mundo da educação com a aprendizagem do código Braille.

O trabalho de desenhos com cegos, realizado por Bardisa Ruiz (1992), levanta peculiaridades sobre a experiência táctil. A autora afirma que o tato pode ser simultâneo ou sucessivo. No primeiro caso, o objeto ou parte dele é tocado simultaneamente com os dedos, a palma da mão, com uma

ou ambas as mãos; já na segunda modalidade, ocorrem toques no objeto ou em parte dele em momentos separados. Outro aspecto apontado pela autora é que existe a percepção tátil estática, quando tocamos com as mãos em repouso, e a percepção tátil dinâmica, quando tocamos com a mão em movimento. O tato em movimento é fundamental para uma percepção mais completa dos objetos. Essa forma de percepção tátil é considerada

[...] decisiva para la realización práctica. Debemos al movimiento no sólo la percepción de los fenómenos táctiles elementales y de las estructuras táctiles, sino su verdadero origen [...] todas las modificaciones de las actividades táctiles referentes a las superficies, tales como la tersura y la aspereza, la dureza y la blandura, emanan del movimiento. (BARDISA RUIZ, 1992, p. 29)<sup>3</sup>

O aguçamento dessa percepção se dá quando estimulado. De forma geral, a pessoa vidente não exercita de forma tão intensa esse tipo de exploração como o cego. Por esta razão, a mediação do vidente, no que diz respeito ao detalhamento tátil de um objeto, esbarrará em limites. O vidente tende a descrever visualmente os fenômenos, dificultando que a pessoa cega compreenda o fato na sua totalidade. A criança cega precisa ser estimulada à exploração ativa dos objetos, incentivada a buscar, de forma dirigida, o objeto perdido e motivada a utilizar o tato dinâmico. Todo esse investimento será fundamental mais tarde para o seu desenvolvimento percepto-cognitivo, que está diretamente relacionado com importantes aquisições como, por exemplo, a compreensão do sistema de leitura e escrita em Braille. Ochaita e Rosa (1995, p. 184-185) revelam que

O sistema sensorial mais importante que a pessoa cega possui, para conhecer o mundo, é o sistema háptico ou tato ativo [...] muitas das peculiaridades do desenvolvimento cognitivo das pessoas cegas podem ser explicadas em relação às características da captação e processamento da informação mediante o tato.

---

<sup>3</sup> “[...] decisiva para a realização prática. Devemos ao movimento não só a percepção dos fenômenos táteis elementares das estruturas tácteis, mas sim a sua verdadeira origem [...] todas as modificações das atividades táteis referentes a superfície, tais como a textura e a aspereza, a dureza e a brandura emanam do movimento.” (BARDISA RUIZ, 1992, p. 29, tradução nossa)

É importante para a formação dos conceitos sobre o mundo que a criança tenha acesso tátil ao maior número possível de miniaturas de animais, objetos e outros representantes das coisas do mundo. Esses conhecimentos precisam ocorrer nos planos bi e tridimensional. (BRUNO, 1993)

A falta de significação no que vivencia e as interações sociais empobrecidas impedem que o aprendizado cumpra a sua função de impulsionar o desenvolvimento. Para a criança pequena a brincadeira é o seu instrumental, é o que lhe permite reproduzir, elaborar, compreender e apreender o mundo em que vive. Segundo Pearce (1999, p. 166):

Além de desenvolver a inteligência [...] o brincar prepara-nos para a educação superior, para o raciocínio criativo e a participação e manutenção de uma estrutura social [...] O brincar é a própria força da sociedade e da civilização.

A brincadeira facilita e garante o acesso da criança ao conhecimento disponível no mundo, sobre a sua espécie, sobre a sua cultura e sobre si mesma. Segundo Wajskop (1999), a brincadeira não é inata; aprende-se a brincar e aprende-se na interação com o outro. Podemos inferir, então, que vivenciar situações lúdicas favoráveis, junto com outras crianças ou adultos, é vital para o desenvolvimento de qualquer criança. Como todas as crianças, a criança cega também se apropria das situações lúdicas para formular hipóteses, construir e desconstruir conceitos sobre o mundo, elaborar situações traumáticas, ressignificar o seu ambiente.

Sobre a importância de um ambiente favorecedor do aprendizado, Bruno (1993, p. 14) afirma que “[...] a ação do sujeito portador de deficiência visual e sua capacidade de construir conhecimento ficam muitas vezes prejudicadas, não apenas pela limitação do déficit visual em si, mas, principalmente, pela qualidade de troca com o meio.”

Outro aspecto que precisa ser trabalhado com a criança e seus familiares é o fato de que o contato corporal e a exploração tátil em pessoas são recebidos de forma diferente por indivíduos que não lidam com essa realidade. Entendemos que esse é um dado que deve ser respeitado, na medida do possível, fazendo parte do aprendizado da criança em relação aos limites sociais.



## Desenvolvimento da afetividade

Um ambiente positivo, estimulador, deve se constituir desde as primeiras relações da criança com o mundo. Nas interações iniciais com os seus primeiros cuidadores já lhe são atribuídas características que, introjetadas posteriormente, formam o entorno sobre o qual a personalidade se estrutura (BOWLBY, 1997). Segundo este autor,

[...] a experiência familiar daqueles que se tornarão pessoas relativamente estáveis e autoconfiantes é caracterizada não apenas pelo apoio infalível dos pais, quando a eles se recorre, mas ainda por um estímulo gradual e constante à crescente autonomia, notando-se ainda que os pais transmitem modelos funcionais - de si próprios, da criança e de outros. (BOWLBY, 1997, p. 113)

Como enuncia o autor citado, ao se reconhecerem no lugar de genitores, os pais, normalmente, atribuem à criança a condição de filho ou filha, desejado ou rejeitado, bem-vindo ou intruso. Esse ambiente, no qual será inserida a criança, se forma antes do seu nascimento. É uma construção que se inicia ainda na gestação, quando regras culturais vão nortear a compra do enxoval, a arrumação do quarto, a cor predominante na confecção das peças, etc. Todas essas ações são realizadas tendo como pano de fundo o momento emocional que a família, e em especial o casal, vivem.

Para a família, e particularmente para a mãe, a criança já existe representada sob a forma de um bebê ideal. (JERUSALINSKY; YAÑES, 2003) Após o nascimento, toda mãe passa por um momento inicial de adaptação, em que é confrontado o seu ideal de bebê com o bebê real, aquele que chora, que mantém a família em constante vigília, que tem características fisionômicas diferentes da esperada. Esse é o momento do luto materno, vivenciado com grande sofrimento quando a criança nasce com deficiência. Pinho (1998, p. 13) relata:

O nascimento de uma criança deficiente tem como efeito que o lugar previamente construído pelos pais para este filho não possa ser a ele suposto. Por ter o corpo lesado, não recebe o crédito realizador dos ideais parentais. Os pais enxergam nessa criança que nasce a sombra do bebê que não nasceu e está perdido.

Nesse momento, será de extrema importância a continência dos outros membros da família, amigos, vizinhos, colegas de trabalho. As interconexões entre os sistemas no qual está inserido esse primeiro ambiente, em que a díade mãe-filho se encontra, contribuirão para o estabelecimento do tipo de vinculação entre ambos. (BRONFENBRENNER, 1996)

Quase sempre é necessário o apoio de terceiros para que a família possa lidar com essa nova situação. Em alguns casos, torna-se necessária a presença de um profissional especializado, para que um vínculo saudável entre a mãe e o bebê seja estabelecido e o desenvolvimento da criança possa prosseguir. É importante que a família possa traduzir os sinais de afetividade que a criança cega apresenta; interpretar e validar sinais de afeto, de desgosto; é assim que se firmará a relação entre a criança e seus cuidadores. Nesses primeiros momentos, o sorriso e o choro da criança, o contato físico e o tom da voz do adulto serão os instrumentos de mediação imprescindíveis na criação de vínculos positivos. (BRUNO, 1993)

A forma como foi superado esse momento inicial poderá desencadear atitudes patológicas dos familiares em relação à criança, descritas por Grünspun (1987) como: rejeição, superproteção, ansiedade, abandono, perfeccionismo, sedução, hostilidade.

Além desse desafio inicial, os autores que discutem a temática da criança pequena com deficiência, a exemplo de Bruno (1993, 1997, 1999), Bardisa Ruiz e outros autores (1988), Jerusalinsky e Yañes (2003), Kirk e Gallan-gher (1991), entre outros, ponderam que a família tem os primeiros anos de vida da criança marcados por:

- a. Contatos frequentes com profissionais especializados, que orientam acerca do desenvolvimento da criança, retirando do grupo familiar o domínio total da situação, o que pode gerar uma sensação de incompetência para cuidar e acolher aquele novo membro da família;
- b. Insegurança quanto ao prognóstico, medo quanto à evolução da patologia, principalmente quando se trata de criança com baixa visão;
- c. Desconforto que o diagnóstico da cegueira traz, rotulando e remetendo o cego a todo instante para o “fantasma” da falha, incompetência, anormalidade;

- d. Convivência cotidiana com a dificuldade de esclarecer para familiares, vizinhos, amigos, colegas, professores, entre outros, o que se passa com a criança;
- e. Trabalho de observação extenuante para identificar as limitações e o potencial da criança sem superproteger nem negligenciar cuidados. Esse potencial irá depender de contingências ambientais – no caso da baixa visão, por exemplo, podemos citar casos em que a pouca luminosidade do ambiente interfere no desempenho da criança. Em se tratando da cegueira, um conhecimento prévio do ambiente pode facilitar a criança na execução de tarefas – e internas da criança – o humor, o significado daquela atividade para a criança, etc. –, podendo a mesma responder de maneira diferente aos mesmos estímulos ambientais, causando estranhamento à família e desconfiança quanto ao diagnóstico;
- f. Quando se trata da deficiência visual adquirida, a família tende a comparar a performance atual da criança com a sua história passada, agindo, em alguns momentos, como obstáculo para a construção das novas relações da criança com o mundo.

Entendemos que é necessário que a criança cega seja também estimulada a ampliar as suas relações sociais, pois toda criança necessita explorar e conhecer o mundo além dos limites da família, afastando-se por um período de tempo dos vínculos parentais. Este distanciamento permite que sejam construídas novas relações, sem ter que, necessariamente, ocorrer a intermediação direta dos familiares. Dessa forma, a criança vai progressivamente conquistando uma maior autonomia. Esse argumento revela a importância da criança cega estar na escola, vivenciando novas situações, caminhando em busca da sua independência. É, segundo Bruno (1993, p. 120), “[...] uma oportunidade de enriquecer o seu mundo interior e de ampliar as suas vivências.”

## Comunicação e linguagem

Outro aspecto de relevância no desenvolvimento da criança cega é a aquisição da linguagem falada. Segundo Nunes e outros autores (1998, p. 7): “Os primeiros signos verbais são adquiridos pela criança em contextos

funcionais, na sua interação com pessoas e objetos familiares.” Fraiberg (1977) considera que, ao surgirem as primeiras palavras, a criança cega pode, finalmente, estabelecer um canal de interação com o outro. Esse momento é muito significativo para o cuidador (mãe ou outro), pois agora é possível ter certeza quanto à compreensão da criança sobre o mundo e também entender o que se passa no mundo interno da criança.

Na criança cega, a linguagem pode se apresentar, inicialmente, de forma ecológica (repetição de palavras, frases). A criança manifesta dificuldade em nomear a si mesma, omitindo os pronomes relativos à primeira pessoa. Segundo Ochaita e Rosa (1995, p. 189),

[...] na ausência da visão, as crianças cegas têm grandes problemas para utilizar corretamente os termos dêiticos, tanto pessoais (eu, tu), como espaciais (ir, vir, etc.) devido aos problemas de auto-representação [...] bem como a dificuldade na compreensão das relações espaciais.

O marco cronológico inicial da linguagem seguiria, segundo o autor citado, o mesmo das crianças videntes, por volta dos dois anos de idade. A criança cega costuma surpreender pela fluência verbal. (BRUNO, 1993; OCHAITA; ROSA, 1995; VIGOTSKY, 1997) A fala aparece como substituto para a falta de visão, possibilitando, dentre outras coisas, a descrição do ambiente, indícios e pistas sobre os acontecimentos, conhecimento sobre quem está falando, a diferenciação de pessoas no ambiente.

Muito do que se estabelece nas relações é da ordem do não verbal. As pessoas falam com o olhar, com o corpo. Por isso, ao lidarem com a criança cega, esperam reações faciais indicativas do que se passa internamente com ela. Isso, entretanto, não ocorre espontaneamente com o cego, pois as expressões são aprendidas através da imitação do outro. A mediação do adulto deve estimular o uso adequado das expressões faciais, através, por exemplo, da exploração tátil no rosto do cuidador, da descrição das expressões, etc. (FRAIBERG, 1977) A autora elenca algumas dificuldades que o cuidador e a criança cega enfrentam para construir um canal de comunicação:

- a. A linguagem das mãos: a criança cega realiza com as mãos um balé, rico em movimentos e representativos de inúmeras expressões e sentimentos que esperamos localizar na face. Um observador atento pode

ajudar a mãe a compreender essa gama de reações, possibilitando a leitura dos sinais feitos pela criança. Assim, o diálogo entre mãe e criança é facilitado, e a mãe, que se sentia desconectada, insegura e incompetente, encontra o caminho para se converter em uma pessoa capaz de atender às necessidades do seu filho;

- b. A linguagem do sorriso: a criança cega às vezes é observada como deprimida, com pouca expressão, sem sentimento, fruto da relação que costuma fazer entre o sorriso e a afetividade, o interesse, a resposta social. O sorriso, no entanto, é aprendido. Por isso, é importante incentivar a estimulação táctil ou cinestésica da criança ainda bebê, criando situações prazerosas, que a levem a experimentar as diferentes sensações táctil-cinestésicas, como de cócegas, por exemplo, levando-a a situações que demandem o sorriso; nesse momento, então, a criança pode ser ajudada a se expressar facialmente;
- c. Ausência de signos faciais diferenciados: existe uma gama de sentimentos e atitudes que o interlocutor pode apreciar normalmente graças aos sinais faciais. A criança cega é como qualquer outra criança, e vivencia esses diferentes sentimentos, mas precisa ser estimulada a externá-los facialmente;
- d. Construção dos vínculos humanos: o sentimento de pena decorrente do fato de a criança não ser capaz de acessar o código universal do olhar pode se tornar um complicador no estabelecimento de vínculos afetivos positivos, pois cria uma situação de alijamento. Na população cega, em geral, existe um expressivo número de crianças cegas que não apresentam nenhum outro tipo de problema físico ou mental, mas demonstram graves deficiências em suas relações humanas, associadas, principalmente, à impossibilidade de se comunicar verbalmente. A autora revela que a ausência da linguagem ocular gera sensação de rechaço. Ao não ser fitado por alguém durante uma interlocução, o ser humano vidente se sente rejeitado e evita estabelecer contatos.

## Hábitos de vida diária

A aquisição dos hábitos de higiene e alimentação são “[...] importantes para la comodidad del niño, también son un paso para llegar a ser independientes.”<sup>4</sup> (BARDISA RUIZ et al., 1988, p. 199)

A criança cega pode adquirir autonomia nas suas atividades de higiene e alimentação tanto quanto as crianças videntes da sua idade. Para tanto, é necessário que seja estimulada desde cedo. Em casa, na escola e em outros ambientes em que esteja inserida, a criança precisa ser incentivada a desenvolver essas habilidades, estando os adultos atentos aos cuidados necessários com a sua segurança. A criança cega precisa e deve participar ativamente da realização de suas atividades cotidianas. (BARDISA RUIZ et al., 1988; BRUNO, 1993)

Existe uma tendência natural da família de agir como se a criança cega fosse um ser passivo, sem condições de executar as tarefas básicas do seu dia a dia. É importante que esses familiares sejam orientados no sentido de compreender que a possibilidade de realizar essas tarefas é importante para a autoestima da criança, para que ela se sinta mais segura no seu contexto sociocultural. Conhecer a rotina diária e dominar a execução de tarefas permite que a criança tenha mais controle sobre o seu ambiente, o que se reflete positivamente na sua organização psíquica, necessária para o desenvolvimento harmonioso dos outros sentidos. (BARDISA RUIZ et al., 1988; BRUNO, 1993)

Além desse aspecto emocional, a possibilidade dessas vivências cotidianas contribui para a aquisição de diversas habilidades cognitivas, como afirma Bruno (1993, p. 10), “[...] as atividades de vida diária, são situações ricas para o desenvolvimento cognitivo: pensamento lógico, noções de espaço-tempo, classificações e seriações, raciocínio matemático e para a compreensão das transformações.”

No momento em que uma criança realiza uma atividade prática, como, por exemplo, a preparação de um suco, ela está recebendo informações tácteis, auditivas e gustativas que a ajudam a formular hipóteses, a significar objetos e situações, a construir conceitos acerca do mundo que a rodeia.

---

<sup>4</sup> “[...] importantes para a comodidade da criança, e também um passo para chegar a sua independência.” (BARDISA RUIZ et al., 1988, p. 199, tradução nossa)

Ela está aprendendo. E se ocorre a aprendizagem, o desenvolvimento é impulsionado. Portanto, como qualquer outra criança, a criança cega precisa ter pequenas responsabilidades com as tarefas domésticas e pode e deve ser estimulada a realizar sozinha os seus cuidados de higiene. Para que tudo isso ocorra, é importante que se ensine desde a mais tenra idade o “como fazer”, e que, sempre que necessário, se façam pequenas adaptações no ambiente doméstico, de modo a garantir, como é feito com todas as crianças, limites de segurança (como, por exemplo, o uso de objetos cortantes deve ser supervisionado na infância), limites de tempo (a exemplo de aprender a esperar a sua vez na mesa), limite cronológico (por exemplo, uma criança de cinco anos não faz compra sozinha). (BRUNO, 1993)

Para a realização de algumas atividades da vida diária, principalmente as que envolvem a locomoção da criança pelo espaço físico, entendemos que é muito importante a socialização das informações acerca das regras básicas de orientação e mobilidade, com ênfase na importância da parceria entre família, escola e equipe da intervenção precoce.

O conhecimento resgatado até aqui sobre o desenvolvimento da criança cega revela a importância do que é **aprendido** no ambiente físico, afetivo e social. Sobre a interação entre a **aprendizagem** e o desenvolvimento da criança, Vigotsky (1984, 1989, 1997) traz contribuições fundamentais.

### Vigotsky e o papel da aprendizagem no desenvolvimento

É na relação com o outro que se dá o processo de aprendizagem, a criança só se desenvolve se ocorrer a aprendizagem. Segundo Vigotsky (1984, p. 101),

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Sendo assim, apesar de estar atrelado à integridade das condições individuais, orgânicas e genéticas, o desenvolvimento não ocorre sem que o

aprendizado possa despertar os processos internos e intrapsicológicos do desenvolvimento.

Os processos de evolução do desenvolvimento e da aprendizagem não coincidem, caminhando o primeiro mais lentamente do que o segundo. Esse desnível entre os dois processos é que dá origem aos diferentes níveis evolutivos, criando o conceito de zonas de desenvolvimento, que se sucedem sequencialmente, durante o processo da aprendizagem. (VIGOTSKY, 1984)

Esse construto revela o desenvolvimento como flexível e em movimento, pressupondo a existência de conhecimentos já adquiridos e que se encontram na zona real do desenvolvimento. Outros conhecimentos que ainda não foram compreendidos na sua inteireza estão localizados na zona de desenvolvimento potencial. Existiria ainda um terceiro ambiente psíquico intermediário entre as duas zonas, nomeado como zona de desenvolvimento proximal, na qual atitudes adequadas de mediação do meio favoreceriam a passagem do conhecimento da zona potencial para a zona real. (VIGOTSKY, 1984) A zona de desenvolvimento proximal é assim definida:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. (VIGOTSKY, 1984, p. 97)

De acordo com este autor, a instrução formal – a escola e o professor – agiria nessa zona de desenvolvimento, potencializando o aprendizado da criança. A possibilidade de transição entre essas zonas está diretamente relacionada com a construção de outro conceito, a mediação que resgata, dentre outros aspectos, a importância da interação social entre os seres humanos.

Segundo a concepção sociohistórica, o ser humano se constitui como sujeito a partir da sua interação social com o mundo. É a possibilidade de comunicar-se com os outros, de entender e se fazer entendido que impulsiona o desenvolvimento. Vigotsky (1984, p. 40) afirma:



Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança [...] Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre a história individual e a história social.

Indiretamente, através da mediação do outro, a criança vai significando o que está ao seu redor. A cada novo significado, compreendido na relação social intersíquica, vão sendo desenvolvidas em nível interno, intrapsíquico, as funções psicológicas superiores, responsáveis pela diferenciação entre o homem e os primatas. (VIGOTSKY, 1984, 1989)

O ser humano conseguiu evoluir como espécie graças à possibilidade de ter descoberto formas indiretas, mediadas, de significar o mundo ao seu redor, podendo, por exemplo, criar representações mentais de objetos, pessoas, situações, mesmo na ausência dos mesmos. Essa mediação pode ser feita de duas formas: através do uso dos signos e do uso dos instrumentos. Ambos auxiliam no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (VIGOTSKY, 1984)

O instrumento, segundo este autor, trata de objetos feitos com um fim específico. São coisas que carregam consigo o motivo pelo qual foram geradas, ou seja, a sua finalidade social. Representam de imediato o que pretendem mediar na relação entre o ser humano e o mundo. No caso de uma ferramenta de trabalho, a partir do momento em que a pessoa descobre a sua finalidade social, ela irá sempre carregá-la consigo, identificando, assim, para que serve a sua existência. Por exemplo, “uma tesoura serve para cortar”.

O signo, por sua vez, é um elemento de atividade psicológica, cuja utilização se dá através de um processo longo e complexo, que depende de transformações qualitativas para evoluir. Vigotsky (1984, p. 59-60) afirma:

A invenção e uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga a invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento de

atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Deste modo, os signos evoluem obedecendo a uma história natural que parte de um nível biológico mais elementar e direto de inter-relação com o mundo até alcançar um nível sociocultural e superior, manifestado pelo aparecimento de formas mediadas de comportamento. É na relação entre o biológico e o cultural que o desenvolvimento se desenrola, construindo a criança os seus comportamentos, que vão além dos marcos biológicos, como podemos observar na citação abaixo:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (VIGOTSKY, 1984, p. 61)

Durante o processo geral do desenvolvimento que envolve o biológico e o sociocultural, marcos exteriores que representam os objetos do mundo vão sendo internalizados, transformando-se, pela mediação dos signos, em processos internos, criando representações mentais que substituem os objetos do mundo real. O ser humano pode se remeter a objetos, pessoas e situações, mesmo estando na ausência destes. Isso permite o compartilhamento do mundo entre os seres humanos. A linguagem tem um importante papel dentro desse sistema simbólico. (OLIVEIRA, 1993, 2000)

É através da linguagem que os seres humanos podem trocar informações acerca de si e do mundo, ampliando, cada vez mais, a compreensão do que está ao seu redor. As diferenças entre o homem e os primatas são finalmente estabelecidas quando o pensamento passa a ser verbal e a linguagem racional. Ao adquirir a linguagem, um aspecto próprio e inerente à espécie, o ser humano se diferencia dos outros animais; é o biológico tornando-se sociohistórico. (VIGOTSKY, 1989)

O autor desenvolve a sua argumentação elucidando que, na história da espécie humana, a relação de semelhança com primatas superiores, no que diz respeito ao comportamento, indica que, filogeneticamente, a linguagem humana evoluiu a partir de um momento inicial chamado de fase pré-verbal

e fase pré-intelectual, em que tanto a criança como o primata emitem sons, fazem expressões, utilizam-se de objetos para atingir um fim, usando para tal de uma inteligência prática.

Aparentemente, foi a necessidade de comunicação entre os indivíduos, durante o trabalho, que estimulou a vinculação dos processos de pensamento e linguagem, motivando os seres humanos a saírem desse estágio não verbal. Essa função de intercâmbio é uma das principais características da linguagem.

Na ontogênese, esse impulso é dado na infância, pela inserção da criança em um dado grupo cultural. A convivência com membros mais amadurecidos culturalmente, e que já possuem uma linguagem estruturada, proporcionará esse importante salto qualitativo, que é o desenvolvimento da linguagem. Esse salto não ocorre imediatamente após a exposição da criança à linguagem oral, é um processo desenvolvimental que se origina na atividade social realizada pela fala social, intersíquica, em direção a uma atividade interior, intrapsíquica, nomeada como fala interior. Durante essa evolução da linguagem, a criança passa por um período transitório, chamado de fala egocêntrica, em que fala consigo mesma, em voz baixa, utilizando-se de uma linguagem enxuta, em que omite algumas palavras. É como se fosse, aos poucos, construindo um código próprio, que é só dela.

Quando a criança vai desenvolvendo a linguagem, as suas ações também mudam qualitativamente, dando-lhe condições de organizar a realidade ao seu redor. Nesse momento, a fala e a atividade prática acabam por formar um amálgama. Essa condição de generalizar o pensamento é outra importante função da linguagem, que permite à criança classificar, ordenar e organizar o mundo ao seu redor.

Para Vigotsky (1984, p. 33), “[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual [...] acontece quando fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independente de desenvolvimento se convergem.” Quando o pensamento e a fala se transformam em pensamento verbal, as coisas recebem nome; as palavras começam a ter significado e, aos poucos, a esses significados vão se acoplando sentidos construídos ao longo da vida, a partir das relações afetivas da criança com o mundo.

Diante do exposto, é evidente que o desenvolvimento da criança está relacionado com a aprendizagem que, por sua vez, ocorre a partir da interação social ou no “próprio processo de interação”, como diz Moll (1996), ao estudar a colaboração interpares. Nesse complexo relacional, a mediação, através de instrumento ou de signos, é compreendida como uma estratégia para que a criança caminhe para frente, dentro de uma visão prospectiva, de futuro, do que ela pode vir a fazer. Oliveira (2000, p. 59) ressalta que esta interpretação da teoria vigotskiana aponta para “[...] além do momento atual, com referência ao que está por acontecer na trajetória do indivíduo.” Esse conceito, em particular, abre caminho para uma nova visão da pessoa com deficiência, não mais centrada no déficit, na incapacidade, mas, principalmente, resgatando as possibilidades, abrindo novas perspectivas.

Vigotsky (1997) trabalhou com pessoas com deficiência e escreveu diversos artigos sobre essa temática. Nesses, afirma que a posição social atribuída pela sociedade à pessoa cega desempenhará importante papel no seu desenvolvimento e revela que a falta da visão provoca uma profunda reestruturação das forças do organismo e da personalidade.

A necessidade de superar o defeito pode se converter, segundo o autor citado, em uma força motivadora, a depender do status atribuído pela sociedade à condição perceptiva da pessoa cega. A percepção do defeito acontece de forma indireta, refletida nas consequências sociais, a partir da mediação social. Caso o defeito seja visto como um desvio, como condição incapacitante e imutável, irá gerar sentimentos de inferioridade, insegurança e debilidade. Entretanto, se as relações sociais se estabelecem a partir de um caráter prospectivo, de superação, de possibilidades a serem exploradas, o destino daquele indivíduo será outro.

Ao defender a ideia do movimento em direção à superação de cegueira, Vigotsky (1997) esclarece que isso não é uma anormalidade, uma patologia, pelo contrário, é inerente à condição de ser humano e explica essa ideia fazendo uma analogia entre a criança e o mundo do adulto. A criança, qualquer criança, se desenvolve tendo como direção a superação da insegurança e insuficiência da infância, com o intuito de entrar no mundo dos adultos. Essa ideia sustenta a prática inclusiva em sala de aula, pois demonstra que o movimento de superação dos obstáculos está sendo feito a todo o mo-

mento, não apenas pela criança cega, mas por toda e qualquer criança da escola que esteja tentando aprender acerca do “mundo dos adultos”.

É, portanto, na inadaptação, na superação dos obstáculos que o ser humano recolhe forças para impulsionar o seu desenvolvimento. Caminhar para frente, em direção ao futuro é comum a todos os seres humanos, não apenas ao cego. A condição da cegueira traduz-se assim como uma debilidade que pode conduzir à força.

Vigotsky (1997) afirma que a pessoa cega deve conviver com o vidente, pois a convivência só com pessoas cegas levaria à criação de um tipo particular de ser humano, afastando-a cada vez mais do convívio social. O convívio na diferença estimula o desenvolvimento, cria caminhos que procurarão compensar o déficit.

A ideia de compensação suscita uma compreensão do desenvolvimento que considere a criança globalmente, de maneira integral. O indivíduo é considerado nos seus aspectos bio-psicossocial, o que revela e ressalta o quanto o ser humano pode ser plástico, flexível, maleável nas diferentes esferas: motora, intelectual e comportamental. Hoje, quando discutimos a plasticidade do sistema nervoso e constatamos em pesquisa que as células nervosas lesadas podem ter as suas funções assumidas por outras células neuronais íntegras, criando-se dessa forma novos caminhos para a realização das funções comprometidas, estamos passeando por ideias já discutidas na construção do conceito de compensação, em 1927.

A importância da compensação reside no fato de que, descobrindo como cada indivíduo constrói os seus caminhos compensatórios, podemos ajudar a pessoa com deficiência a demonstrar todo o seu potencial. No caso da pessoa cega, por exemplo, a compreensão do mérito da compensação permite que seja feita a asserção: ser cego não é ver o mundo de olhos vendados.

Vigotsky (1997) afirma também que, para garantir que a criança com deficiência seja introduzida na cultura e possa se desenvolver, é necessária a presença de formas culturais peculiares no ambiente (o Braille e a LIBRAS).

A mediação dos membros mais amadurecidos deve ser facilitadora dessa nova reorganização dos sentidos, tendo a linguagem um papel fundamen-

tal de suporte, identificada como a possibilidade de plena validade social “La palabra vence a la ceguera.”<sup>5</sup> (VIGOTSKY, 1997, p. 108)

Essa concepção se contrapõe à linearidade do desenvolvimento, em que teóricos fixam indicadores para as etapas do ciclo vital do ser humano, traçando uma linha entre o normal e o anormal, dando o status de deficiência ao que não está na média. Entendemos que a criança com um defeito não é uma criança deficiente, que tem algo a menos, que está em uma posição de menos valia, quantitativamente falando; por isso, não deve ser segregada, mesmo que seja com a intenção de estar com os iguais, porque ninguém é igual a ninguém; intrinsecamente somos todos diferentes uns dos outros.

## Concluindo

A criança em desenvolvimento, cega ou não, é ator e não espectador da sua história. Os marcos biológicos do seu desenvolvimento estão diretamente relacionados com a ação do meio em que está inserida; o contexto sociocultural age sobre ela e ela atua com seu comportamento sobre o contexto. De posse desse conhecimento, é possível afirmar que um déficit orgânico como a perda da visão não define por si só os caminhos de uma criança. A criança cega, sob esta ótica, pode sair do lugar do desqualificado, do anormal, do fora da regra. Não cabe a ela perseguir marcos biológicos, pois os mesmos não são alcançados com treinamentos motores ou cognitivos; é na qualidade da sua interação, do que aprende, no e com o mundo (pessoas e coisas), que o seu desenvolvimento é impulsionado.

## Referências

BALLESTEROS, S. et al. La batería de habilidades hápticas: un instrumento para evaluar la percepción y la memoria de niños ciegos y videntes a través de la modalidad háptica. *Integración: Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual*, Madrid: ONCE, n. 43, p. 7-20, 2003.

BARDISA RUIZ, M. D. *Como enseñar a los niños ciegos a dibujar*. Madrid: ONCE, [1992].

---

<sup>5</sup> “A palavra vence a cegueira.” (VIGOTSKY, 1997, p. 108, tradução nossa)

- \_\_\_\_\_ et al. *Guia de estimulación precoz para niños ciego*. Madrid: ONCE, 1988. (Colección Rehabilitación ; 19)
- BOWLBY, J. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- \_\_\_\_\_; CECI, S. J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, Washington, DC, v. 22, n. 6, p. 733-742, 1986.
- BRUNO, M.M.G. *Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Laramara, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. São Paulo: Laramara, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos pais-alunos-professores*. 1999. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Mato grosso do Sul, 1999.
- FARIAS, G. C. O programa de intervenção precoce como fator de inclusão da criança cega. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 12, n. 67, p. 44-49, 2003.
- FRAIBERG, S. *Niños ciegos: la deficiencia visual y el desarrollo de la personalidad*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1977.
- GRÜNSPUN, H. *Distúrbios neuróticos da criança*. São Paulo: Atheneu, 1987.
- JERUSALINSKY, J.; YAÑES, Z. Para quem a cor vermelha é importante? reflexões sobre a clínica interdisciplinar em estimulação precoce. São Paulo. *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v. 12, supl. especial, p. 31-34, 2003. Apresentado em: Estudos do Desenvolvimento Humano em Condições Especiais, 2, São Paulo, 22 ago. 2003
- KIRK, A. S.; GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NUNES, L. et al. *Sistemas pictográficos de comunicação alternativa para portadores de paralisia cerebral*. Trabalho apresentado ao IV Congresso Ibero-americano de Informática Educativa, Brasília, 1998.
- OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e*

*educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 183-197.

OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a educação: contribuições de Vigotsky. In: CASTORINA, J. et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2000. p. 8-50.

\_\_\_\_\_. *Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PALACIOS, J. Processos cognitivos básicos na primeira infância. In: COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 43-54.

PEARCE, J.C. *O fim da evolução*. São Paulo: Cultrix, 1999.

PINHO, G. S. *Escritos da criança*. Porto Alegre: Centro Lídia Coriat, 1998.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor Dis, 1997. (Obras escogidas, 5)

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1999.





# O jogo simbólico da criança cega

SHEILA CORREIA DE ARAÚJO

## Introdução

A presente pesquisa parte do pressuposto de que o ser humano se constitui a partir da sua interação com o meio, e que os jogos são inerentes à condição da criança e são atividades fundamentais para que o desenvolvimento cognitivo ocorra promovendo aprendizagem. Desde o nascimento na perspectiva da epistemologia genética é que são iniciadas as ações de jogos; o de exercício, o simbólico e o de regra constituindo a base de todos os processos cognitivos.

Pensar que a criança deficiente ainda é vista como uma criança doente, sem condições de brincar e, por consequência, sendo poupada de um direito constitucional estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Art. 16, que remete ao direito à liberdade e compreende diversos aspectos, inclusive brincar, praticar esporte e divertir-se, por si só justifica esta pesquisa. Também a literatura aponta para a escassez de materiais referentes ao brincar de crianças cegas e, como afirmam Silveira, Loguércio e Sperb (2000, p. 134): “Muito se tem estudado a respeito do brincar em crianças de visão normal, no entanto, com relação a deficientes visuais, são restritas as pesquisas realizadas, principalmente no Brasil.”

Outra dimensão discutida no trabalho são as concepções visocentristas, que demonstram como na atualidade se entende o mundo como visual, chegando a quantificar dados de que 80% das aprendizagens são visuais.

Utilizando o aporte teórico da fenomenologia das percepções (MASINI, 1994, 1997; MERLEAU-Y-PONTY, 1994, 2006), para entender como a

criança cega aprende e integra os canais perceptivos – através do corpo como elemento que agrega o sentido pelo e para o sujeito; da epistemologia genética (PIAGET, 1978, 1979, 1990, 1993, 2003, 2005), que possibilitou entender e compreender as características e evolução do jogo simbólico da criança e como ela desenvolve a cognição e imita o seu entorno, possibilitando a representação mental – é que o presente estudo ancorou. Também uma revisão bibliográfica sobre o jogo (BROUGÈRE, 2003, 2004a, 2004b; BRUNER, 1976; ELKONIN, 1998; KISHIMOTO, 1998, 2003, 2004, 2005; VIGOTSKY, 1991, 1997) fez-se necessária para compreender a importância dessa ação lúdica para o desenvolvimento da criança.

Portanto o objetivo geral da pesquisa é compreender como as crianças cegas de 2 a 4 anos brincam e elaboram o jogo simbólico e como constroem o conhecimento acerca do mundo ao seu redor. Como objetivos específicos: analisar a construção do jogo simbólico; identificar a estruturação da sua ação lúdica; e o uso da imitação do seu entorno.

## Compreendendo o processo histórico da cegueira

A visão ocupa, desde as mais antigas épocas, um lugar de supremacia em relação aos outros órgãos dos sentidos. No ensaio *De olhos vendados*, que compõe o livro fruto do seminário promovido pela Funarte, com o título *O olhar*, Adauto Novaes (1988b, p. 9) escreve:

Se a realidade é o domínio do impreciso, das sombras e das coisas ocultas, por que a ciência – ou a precisão científica – passou a ter soberania tão absoluta sobre os sentidos? E por que, dentre os sentidos, o olhar é o primeiro a ser chamado à ordem? Seria por que, de todos os sentidos, “a vista é o que nos faz adquirir mais conhecimentos, nos faz descobrir mais diferenças?” Ou é em virtude do prestígio que a visão passou a ter em nossa cultura, concentrando em si a inteligência e as paixões? Por que o olhar ignora e é ignorado na experiência ambígua de imagens que não cessam de convidá-lo a ver?

Este fragmento do texto pode proporcionar a “visão” que se tem da importância do ato de ver. Existem filósofos que teorizam sobre os olhos possuírem uma relação mística com a alma. Historiadores relatam que os crimes sexuais e sociais, considerados delitos graves, provocavam o pior

dos castigos para o homem: “[...] a perfuração dos olhos”. (AMIRALIAN, 1997, p. 27)

Na Idade Média foi intensificada a crença no sobrenatural e, com o avanço do cristianismo, ora os cegos eram tratados e reverenciados como adivinhos, ora como não possuidores de alma, e mesmo endemoniados, sendo “[...] recomendado por cartas papais uma ardilosa inquisição, para obtenção de confissões de heresia, torturas, açoites, outras punições severas, até a fogueira”. (ARANHA, 2001, p. 4)

Ao longo do processo histórico, muitas “verdades” e “mitos” surgiram do senso comum com referência às pessoas cegas. Essas concepções quanto às pessoas deficientes visuais ainda predominam na nossa sociedade.

Certamente, muito do descrédito quanto à capacidade do indivíduo cego está corroborado pelo senso comum, como afirma Amiralian (1997): fala-se de “visões de mundo”, quando há referência às diferenças culturais; é “evidente”, quando se quer assegurar que algo é efetivamente verdadeiro, desde “pontos de vista” sobre uma estrutura conceitual de referência e “revisão”, a mudanças ou correções de ideias.

A autora segue analisando os dizeres populares relacionados não apenas ao conhecer, mas ao poder de transmitir energia, de ser capaz de induzir ao bem ou ao mal, como a “frieza do olhar”, “mau-olhado”, “olhar poderoso” além de: “olhar amoroso”, “amor à primeira vista”, “amor cego”, quando a expressão advém do desejo sexual e afetivo. Ela pergunta: pela falta da visão é que os cegos são considerados assexuados e em outras ocasiões poderosos amantes? E será que eles são considerados indefesos pelo fato de o olho ser visto como órgão, por excelência, de controle, cuidado e guarda? Fala-se em “estar de olho”, “ficar de olho”, quando o querer pede cuidadosa atenção, vigilância e autoproteção.

Desse modo, parece que a relação entre ver e conhecer é antiga e a ausência da visão remetaria ao mundo das “trevas” e à eterna “escuridão”. (AMIRALIAN, 1997) Logo, as pessoas, que por alguma adversidade da vida são desprovidas deste sentido, não poderiam entender, conhecer ou aprender com o mundo e sobre o mundo.

Entender a pessoa cega como alguém que é concebido e vive filosoficamente marcado por este estigma, gerando, como consequência, pessoas que estão sempre precisando dos “olhos” e da “visão” do outro para aprender e viver, desfazer essa visão e ressignificar o lugar do deficiente visual como

alguém que aprende e conhece por outros caminhos são tarefas das pessoas que acreditam em uma sociedade mais justa e democrática para todos, e esta pesquisa se propõe a discutir e desmistificar essa visão da construção histórica acerca da cegueira.

### A cegueira na perspectiva da fenomenologia das percepções

Na perspectiva da fenomenologia das percepções, o ver é sentido e vivido pelo sujeito que sente e vive no corpo. Para o filósofo Merleau-Ponty (2006), o mundo não é o que o sujeito pensa, mas o que é vivido por cada um, a partir da sua singularidade, sendo que este mundo não é possível de ser “possuído”, pois é inesgotável. Segundo ele afirma: “Há um mundo, ou, antes, há o mundo”. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 14)

Para a fenomenologia das percepções, o mundo é uma intersecção da experiência do sujeito, com o outro e com a somatória das próprias experiências, gerando outra experiência, sendo inseparáveis a subjetividade e a intersubjetividade no tempo das experiências do presente, assim como do passado, formando uma nova unidade de experiências que trazem para dentro de si um outro mundo.

Nesse sentido, o corpo é o Sujeito no mundo, pois é ele que sente, que sabe, que compreende e apreende. O corpo é uma totalidade de movimento que se relaciona com o mundo de significados e é a partir dele que se adquire a experiência, permitindo-lhe saber, compreender, sendo ainda nele que o significado se manifesta. Para o autor, a percepção é uma síntese integrada do que é vivido corporalmente.

A pesquisadora Masini (1997, p. 35-36) diz:

No caso do deficiente visual, por exemplo, ele tem a possibilidade de organizar os dados, como qualquer outra pessoa, e estar aberto para o mundo, em seu modo próprio de perceber e de relacionar-se; [...] O que não se pode desconhecer é que o deficiente visual tem uma dialética diferente, devido ao conteúdo – que não é visual [...] É dessa dialética entre o específico e o geral que se define a estrutura psíquica, integrada ou não.

Para a autora, a pessoa cega tem outra percepção do mundo. Ela ainda afirma: “[...] embora ficasse respondido que conhecer não é ver, este permanecia como condição daquele”. (MASINI, 1997, p. 81)

Masini (1994) propõe uma reflexão bastante interessante sobre o “olhar” com que cada qual se dirige às pessoas com deficiência visual. Para a autora, o olhar direcionado à pessoa cega é o olhar da “falta de visão”, ressaltando que a importância da visão é a da experiência do vidente e a comunicação é fundada no visual. Dessa forma, a identidade do cego é a ausência de visão, ao invés de ser a presença dos sentidos que possui. Ela escreve: “[...] o não vidente (ou portador<sup>1</sup> de deficiência visual) pode transformar-se em objeto, pois a presença do outro (vidente) é tão marcante que o rouba da sua própria”. (MASINI, 1994, p. 89)

Para a autora citada, é clara a contribuição da fenomenologia das percepções para se entender o caminho da pessoa com deficiência visual, visto que, diferentemente das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem que separam o corpo da mente, esta, ao contrário, acredita que, para construir o conhecimento, deve-se partir da percepção do corpo em relação à cultura: “Preocupado com o vivido, Merleau-Ponty volta-se para o próprio corpo e diz que o corpo sabe, o corpo compreende e é nele que o significado se manifesta”. (MASINI, 1994, p. 94) É ainda a referência ao corpo que o move a escrever:

A consciência consiste em estar nas coisas por intermédio do corpo. A experiência do corpo faz cada um reconhecer o emergir do sentido aderido aos conteúdos, unidade de implicação em que diversas funções se desenvolvem dialeticamente. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 83)

Assim, é importante que reconheçamos qual a identidade que constitui o ser cego em um mundo de vidente e extremamente visual. Como o sujeito se constitui na “falta” de algo tão importante quanto é a visão? Ele sempre terá uma incapacidade? E a criança será incapaz de apreender e aprender sobre o mundo?

---

<sup>1</sup> O termo portador permaneceu nessa situação por ser literal do livro citado. Mas é um termo em desuso pelas pessoas com deficiência, que alegam ser o mesmo inadequado, visto que eles “não carregam” a sua deficiência, mas é uma condição de vida. Para saber mais sobre os termos utilizados para conceituar as pessoas com deficiência, ler o artigo *Como chamar os que têm deficiência*, de Romeu Sasaki, disponibilizado pela rede SACI.

## Conceito e especificidade da criança cega

As recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual (ICEVI) sugeriram que é considerada cega a pessoa com ausência total da visão, até a perda da projeção de luz, sendo que o seu processo de aprendizagem se dará através da integração dos sentidos tátil, cinestésico, olfativo, auditivo, gustativo, utilizando o sistema Braille para leitura e escrita.

O diagnóstico precoce de deficiência visual, juntamente com a indicação para a intervenção precoce, ajuda a compreender que a criança cega é antes de tudo criança, que gosta de fazer tudo o que uma criança com visão gosta: ir ao parque, à praia, brincar, assistir televisão, dançar, comer pipoca e brigadeiro. As suas peculiaridades são na forma de perceber e assimilar o seu entorno, e cada uma delas terá uma singularidade, que vai desde possuir a mínima percepção de luz, que a ajudará na orientação e mobilidade, até viver ou transitar em um ambiente com muito preconceito, não aceitando a deficiência.

Também podem haver crianças que não veem nada, e o sentimento de aceitação e pertença ser muito bom, podendo até mesmo compensar a falta de percepção luminosa. Como diz Bruno (2004, p. 23):

A criança com deficiência visual, como as demais crianças, devem ser vistas conforme suas especificidades. Cada criança é um ser singular, único, com tempo e ritmos diferentes, os quais devem ser respeitados e valorizados em sua espontaneidade, em sua forma diferente de ser, de fazer, de compreender e agir no mundo.

A maioria das crianças nasce cega em decorrência de fatores pré-natal<sup>2</sup>, perinatal<sup>3</sup> e pós-natal<sup>4</sup>; contudo, também há crianças que possuem alguma

---

<sup>2</sup> Pré-natal é quando a patologia ocorreu antes do nascimento da criança. Geralmente por causas infecciosas da mãe como a rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus, etc.

<sup>3</sup> Perinatais é quando o problema da criança ocorre no momento do nascimento. O mais frequente no nosso país é a anoxia perinatal (falta de oxigênio ao nascimento) que pode deixar várias sequelas, entre elas a deficiência visual.

<sup>4</sup> Pós-natal é quando a patologia ocorre no cérebro imaturo, que para a maioria dos autores seria até os 2 anos de idade. O mais comum é a meningite bacteriana ou acidentes por queda ou afogamento.

doença hereditária como, por exemplo, glaucoma<sup>5</sup> congênito. Vários autores (BUENO; MARTÍN, 2003; OCHAITA; ESPINOSA, 2004; FRAIBERG, 1977; LEONHARDT, 1992; OCHAITA; ROSA, 1995) ainda sugerem que é considerada cega congênita aquela criança que nasceu cega ou perdeu a visão até os 5 anos de idade. Sobre essas crianças é que se desenvolve a presente pesquisa.

Em seu clássico livro sobre a deficiência visual, Lowenfeld (1974) afirma que a cegueira, relativamente às questões cognitivas e perceptivas, impõe três limitações básicas ao indivíduo, devido a: inicialmente, falta de variedade das experiências; falta de capacidade para mover-se e, por último, dificuldade de interação com o ambiente.

Telford e Sawrey (1977) falam das limitações intrínsecas da incapacidade que a cegueira provoca, quais sejam:

- a. Falta de acesso à escrita e à leitura em tinta;
- b. Restrição da mobilidade independente;
- c. Falta de percepção direta do ambiente e dos objetos;
- d. Privação das pistas sociais e de imitação.

A ideia mais difundida hoje em dia (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003) é a de que a criança cega não é um vidente que carece de visão, mas a compreensão é de que a sua maneira de perceber e apreender o mundo não é igual à de uma criança sem a privação visual; em decorrência, a sua organização sensorial será operada por outras modalidades sensoriais. A informação visual é globalizada e rápida, e a percepção tátil, que substitui e integra a visão e as outras modalidades sensoriais dos cegos, é analítica e lenta. Dessa forma, a informação que a criança cega vai dispor do ambiente será sempre mais restrita e parcial. Portanto o conceito tradicional de que a cegueira era componente inibidor do desenvolvimento cognitivo não mais se aplica e carece de fundamentos, como apontam Cobo, Rodríguez e Bueno (2003). Nesse sentido, Hampshire (1981 apud COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003, p. 98) afirma que

---

<sup>5</sup> Glaucoma é o aumento da pressão interna dos olhos. Quando a criança nasce com esse diagnóstico, frequentemente cursa para a cegueira.



[...] a criança cega vive em estado de privação sensorial, já que relativamente poucos objetos lhe proporcionam sons, odor, etc., o que é continuamente necessário para atrair sua atenção da mesma forma que um objeto com cores brilhantes sempre terá entrada no sentido visual de uma criança vidente; existem, por isso, menos oportunidades para a criança cega desenvolver a coordenação ouvido-mão correspondente, e outras faculdades e, pelo mesmo motivo, será muito mais difícil incitá-la a explorar, guiada pela fala do adulto.

### O jogo simbólico da criança cega

O jogo simbólico é uma polissemia de nomes, conhecidos por: brincadeira de faz de conta, jogo de representação, jogo de imitação, imaginativo, fantástico e “de mentirinha”. Pesquisas sugerem que o jogo simbólico parece ser universal e também uma atividade essencialmente humana. (BICHARA, 1994)

O jogo simbólico é uma brincadeira típica da idade de 2 a 7 anos. Essa é uma fase denominada por Piaget de Estágio Pré-Operacional e que tem como uma importante característica o início da linguagem e da representação. Nessa faixa etária, a criança deixa de simplesmente manipular o brinquedo para assimilar a realidade externa ao seu universo interior, praticando distorções e/ou transposições. Inicialmente, o processo é individual e idiossincrático, partindo a seguir para a socialização e transformando-se em jogo com regras.

Apesar de existirem várias definições para o jogo simbólico, a maioria dos autores (BROUGÈRE, 2003, 2004a, 2004b; BRUNER, 1976; ELKONIN, 1998; KISHIMOTO, 1998, 2003, 2004, 2005; PIAGET, 1990; VIGOTSKY, 1991) concorda com o fato de que o jogo simbólico é a representação e faz uso de objetos e materiais de maneira diversa do normal, dando-lhes outras funções, distanciando o significado do significante.

No que se refere à brincadeira das crianças cegas, Tait (1972, 1973) e Will (1972 apud SILVEIRA; LOGUERCIO; SPERB, 2000) afirmam que as crianças cegas não parecem se interessar por jogos dramáticos, preferindo brincadeiras manipulativas, no entanto não são inábeis para a brincadeira simbólica, como alguns autores sugerem.

Sandler e Wills (1965 apud SILVEIRA; LOGUERCIO; SPERB, 2000) observaram divergências no brincar das crianças cegas com as videntes. Tais discrepâncias são: as crianças cegas apresentam um atraso na exploração do ambiente e dos objetos; não se engajam em rotinas de brincadeiras elaboradas com outros significantes; a imitação e os jogos de papéis aparecem tardiamente, quando aparecem.

Para Ochaita e Rosa (1995), as crianças cegas apresentam um atraso significativo no desenvolvimento do jogo simbólico, se comparadas às videntes. Esse fato é explicado pelas autoras a partir de duas perspectivas. A primeira remonta à dificuldade encontrada para a construção de uma imagem de si mesma e dos outros. A outra perspectiva baseia-se na ausência da visão, motivo pelo qual a criança não tem acesso a experiências que lhe permitam imitar as ações diárias da vida, o que se constitui o argumento inicial dos jogos simbólicos. Além disso, as autoras afirmam que os brinquedos que constituem o elemento da representação simbólica para as crianças videntes podem não ter nenhum significado para a criança cega.

Em um estudo espanhol desenvolvido pelo grupo de educadores da Organização Nacional dos Cegos Espanhóis (ONCE), Lucerga Revuelta e outros autores (1992) pesquisaram 14 crianças com baixa visão e cegueira. A pesquisa se propunha a observar a hora do jogo dessas crianças, a partir de um protocolo onde foi observado que o jogo simbólico da criança cega tem qualidades específicas condicionadas à deficiência visual. Porém essa forma não deve impedir as funções intrínsecas do jogo, pois este lhe proporcionará situar-se entre o mundo real e imaginário, expressando o seu mundo interno, elaborando os seus próprios conflitos.

As autoras afirmam ser difícil acontecer o jogo em situação espontânea, pois a deficiência visual é uma barreira intransponível para poder jogar, tanto do ponto de vista cognitivo como emocional. Em suas conclusões, reforça a importância do apoio e da intervenção do adulto para a implementação do jogo simbólico, assim como da necessidade que a criança dessa idade tem de ser ajudada a jogar simbolicamente.

Preisler e Palmer (1989 apud SILVEIRA; LOGUERCIO; SPERB, 2000) fizeram observações sobre crianças cegas de 2 a 3 anos em uma escola, juntamente com crianças videntes da mesma idade, e verificaram que as crianças cegas manipulavam inicialmente os brinquedos com a boca;

depois, com as mãos, pés e outras partes do corpo, e só quando se familiarizavam com os brinquedos não os colocavam mais na boca. A maior interação dessas crianças era com as pessoas adultas, em detrimento das outras crianças. Para os pesquisadores, esse comportamento deve-se ao fato de as crianças acharem nos adultos maior condição de lhes ensinar e orientar sobre o mundo.

Também foi observado por Preisler e Palmer (1989 apud SILVEIRA; LOGUERCIO; SPERB, 2000) que as crianças cegas se engajavam mais em brincadeiras estruturadas, ao contrário das brincadeiras livres. Enquanto que as videntes movimentavam-se por todo o espaço e imitavam as ações dos outros. As crianças cegas tinham dificuldade de compreender o significado da brincadeira.

Fraiberg (1977) constatou que as crianças cegas não imitam, ou raramente imitam as atividades da vida diária realizadas por seus cuidadores; isto contribuiria para dificultar o desenvolvimento da função simbólica.

Ainda segundo Lucerga Revuelta e outros autores (1992), se comparadas às crianças videntes, crianças cegas possuem uma defasagem de diferença média de 15 meses entre idade cronológica e idade de desenvolvimento da atividade do jogo simbólico.

Bruno (1993) adverte para a dificuldade que as crianças cegas encontram para iniciar a imitação e o jogo simbólico e enfatiza a importância desse jogo para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança deficiente visual, pois é através dele que a criança exercita o pensamento pré-lógico. Para alcançar essa representação, as atividades devem ter vivências significativas e outras crianças para brincar, pois assim ela passa a conhecer e aprende sobre o mundo:

A formação do símbolo alicerça-se na construção do real. Brincando, a criança representa suas vivências, evoca as experiências significativas, organiza e estrutura sua realidade externa e interna e toma consciência de si como ser atuante. Este é o caminho para conhecer o mundo [...] (BRUNO, 1993, p. 49)

Ramiro (1997) considera que as crianças cegas avaliadas no seu estudo, faixa etária de 8 anos e estudando em escola especial, apresentavam atividade lúdica espontânea, comum às crianças videntes da mesma idade,

porém com certas peculiaridades quanto à forma de expressão, que se apresentavam como próprias da deficiência visual.

Em outro estudo brasileiro, Silveira, Loguercio e Sperb (2000), após a observação das brincadeiras das crianças cegas em dois contextos diferentes, na brincadeira espontânea e a partir da proposta do observador, identificaram que a brincadeira espontânea só acontecia quando havia alguém para propor a atividade. Quanto às atividades de manipular os brinquedos com a boca, foram observadas em várias crianças, assim como o uso de objetos sonoros: telefone, microfone, etc. As crianças interagem muito mais com o adulto do que com os seus coetâneos, e chamou a atenção o fato de as famílias estarem pouco orientadas e preparadas para lidar com seus filhos cegos.

Obviamente, essa é uma situação que ocorre em todo país e isso se deve, certamente, às poucas pesquisas que existem sobre o brincar da criança deficiente visual. Segundo Batista (1997 apud SILVEIRA; LOGUERCIO; SPERB, 2000), a literatura especializada, em geral, é mais voltada para as características visuais e a avaliação das relações entre habilidades adaptativas. Portanto essa pesquisa tenta suprir tal lacuna a respeito da criança deficiente visual e o papel do seu jogo simbólico no processo de desenvolvimento, e da construção do conhecimento da criança cega na etapa de 2 a 4 anos.

## Metodologia da pesquisa

Partindo dos referenciais teóricos definidos anteriormente: que a criança cega aprende a partir de outra dialética, onde o que o seu corpo sente e experimenta é o que informa para ela sobre o mundo ao seu redor; que a aquisição do conhecimento se processa no equilíbrio entre a assimilação e acomodação, é que surgem as seguintes interrogações que delimitarão os objetivos da pesquisa.

- Como as crianças cegas de 2 a 4 anos brincam de jogo simbólico?
- Como é estruturada a sua ação lúdica?
- Como elas imitam e utilizam o seu entorno?

A opção metodológica foi feita pela pesquisa qualitativa de estudo de caso. O levantamento de dados foi realizado no Centro de Intervenção

Precoce (CIP) do Instituto de Cegos da Bahia (ICB), local onde a pesquisadora exerce a função de terapeuta ocupacional, atuando na intervenção precoce com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

Participaram da pesquisa seis crianças vinculadas ao CIP do ICB, sendo três meninas e três meninos, com idade entre 2 e 4 anos. Considerando o objetivo da pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios para a escolha das crianças, que deveriam:

- a. Ter o diagnóstico oftalmológico de cegueira congênita. São consideradas crianças cegas congênitas as que nascem sem visão ou que perderam a visão até 5 anos de idade;
- b. Não apresentassem outro distúrbio associado, pelo menos diagnosticado;
- c. Tivessem iniciado intervenção precoce antes do segundo ano de vida. Essa é a época auge da plasticidade cerebral, portanto o melhor momento de o cérebro “aprender” imagens mentais;
- d. O último critério tem como base a idade cronológica, visto que é na idade de 2 a 4 anos que se observa predominantemente o jogo simbólico, objeto de estudo da pesquisa.

Os dados da pesquisa foram coletados a partir de três ações que ocorreram concomitantemente. A primeira foi a realização das sessões das crianças cegas brincando com a caixa de brinquedo. A caixa de brinquedo era composta dos seguintes objetos: telefone, boneca, caminhão com quatro cavalos na carroceria, conjunto de pares de xícaras, pratos e uma jarra, colher, mamadeira, chupeta, boneco articulado, espada, saco plástico com blocos de madeira de tamanhos diferentes, bola. O objetivo maior de utilizar brinquedos de uma caixa é o de favorecer à criança uma manipulação de objetos de sua realidade, para que possa explorar, conhecer, aprender e ressignificar sobre o seu entorno. O brinquedo manipulado deverá ser o objeto-pivô utilizado para desencadear o jogo simbólico. Dessa forma, o objeto da brincadeira mostra, além do desenvolvimento cognitivo, a cultura, os hábitos e valores de cada criança e, conseqüentemente, de sua família, que é o primeiro ambiente próximo da criança. Cada criança foi observada em cinco sessões de 20 minutos, e antes do início da primeira sessão todas as crianças tiveram contato com os objetos e puderam explorar o tempo necessário para se familiarizar com os mesmos.

A segunda ação foi quanto à aplicação de roteiro de entrevista semiestruturada junto aos pais ou acompanhantes e compreende, basicamente, perguntas sobre o que a criança gosta de brincar, se a genitora/acompanhante compra brinquedos e brinca com a criança, se outras pessoas brincam com a criança, com que frequência e se é importante brincar e por que.

A terceira ação foi relativa à transcrição das sessões das crianças brincando com a caixa de brinquedo. Quanto ao registro das cenas, deve-se abordar a questão da fidedignidade, temática esta discutida por Dessen (1995). A autora afirma que a imagem é uma imagem e que não há como negá-la, contudo o pesquisador, ao estabelecer o que é importante para ser observado, sobre os episódios e cenas gravadas estará usando, indiretamente, o seu sistema cognitivo e sua concepção teórica.

Embora a câmera possibilite ao observador registrar sem envolver diretamente o seu sistema cognitivo, o mesmo não ocorre com o exame das fitas gravadas. Examinar as fitas requer do observador uma revisão de acordo com a sua própria realidade, isto é, de acordo com o contexto de seu sistema cognitivo. (DESSEN, 1995, p. 224)

## As categorias de análise

Para a análise dos dados foram utilizados pressupostos de Piaget (1990) em relação à evolução do jogo simbólico. Estes evoluem a partir da inteligência sensório-motora, estabelecendo o equilíbrio entre a assimilação e acomodação, basicamente, a partir do campo perceptivo e motor, ações estas observadas no jogo de exercício.

Após os jogos de exercício, na evolução do desenvolvimento da criança, são observados os esquemas simbólicos como transição para a representação. Esta última emerge da capacidade da criança em evocar os objetos ausentes, com um jogo de significante que os une ao objeto presente.

O quadro seguinte foi montado para demonstrar as categorias que serão utilizadas na análise dos dados desta pesquisa, para exemplificar as condutas de representação. Será mantida a nomenclatura proposta por Piaget (1990).

Quadro 1 – Evolução do jogo simbólico

CATEGORIAS DE ANÁLISE	COMO FAZ O JOGO SIMBÓLICO?
Esquemas Simbólicos	A criança faz a representação utilizando o seu corpo. Ex: faz que vai dormir e se deita.
I A - Projeção dos Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos	Criança imita a si própria. Ex: manda o cachorro latir e ela mesma late. Dá comida à boneca com a colher vazia.
I B - Projeção dos Esquemas de Imitação em Novos Objetos	Criança imita os outros. Ex: finge que lê um jornal, imitando o pai. Finge que telefona e coloca a boneca para falar.
II A – Assimilação Simples de um Objeto a Outro	Intervém um elemento de imitação propriamente. Ex: pega uma caixa e imita um carro.
II B – Assimilação do Corpo do Sujeito ao de Outrem ou a Quaisquer Objetos	Quando a criança assume o papel. Ex: é a mamãe e diz: - vá, beija a mamãe, mandando que ela a beije.
III – Combinações Simbólicas	<p>A – Combinações Simples – Constrói cenas inteiras. Ex: dá de comer, falando como falam com ela.</p> <p>B – Combinações Compensatórias – Sempre que o real é mais para corrigir do que para reproduzir prazer. É desencadeado por necessidade de compensação. Ex: é proibida de ir à cozinha, então brinca de ir à cozinha de mentirinha.</p> <p>C- Combinações Liquidantes – Como na anterior a criança tenta compensar ou aceitar determinadas situações ou liquidar outras desagradáveis, revivendo mediante transposição simbólica. Ex: tem medo do fantoche, coloca a boneca para pegá-lo.</p> <p>D- Combinações Simbólicas Antecipatórias – é a forma extrema do simbolismo lúdico, o real é reproduzido fielmente.</p>

Fonte: Piaget (1990).

Para analisar o brincar das crianças cegas de 2 a 4 anos com os brinquedos contidos na caixa de brinquedo, serão utilizadas cenas dos episódios

transcritos das sessões mais significativas, com descrição do fluxo considerado relevante, para exemplificar o jogo simbólico das crianças do presente estudo.

O jogo simbólico é formado por vários esquemas assimilados e acomodados, no qual o objeto representado é deformado pela capacidade cognitiva que a criança tem de dissociar e diferenciar esses esquemas. Essa representação mental é constituída inicialmente por uma formação interior que precede o gesto exterior.

Serão escolhidas, dentre as diversas imagens e interações das crianças, as mais representativas das seis categorias expostas no quadro acima. Durante os diálogos foi mantida a privacidade das crianças com nomes fictícios.

A representação dos Esquemas Simbólicos pode ser observado em Tadeu, uma criança de 3 anos e 2 meses, quando ele pega a mamadeira de dentro da caixa de brinquedo e leva à boca, ficando evidente a tentativa da criança de reproduzir com um objeto o que ela já conhece, ou seja, a criança mostra a função do objeto.

Em outro momento, Tadeu sentado no colchão já com a boneca no colo, que ele achou e tirou de dentro da caixa, rindo e com a mão dentro da caixa, explorando os outros objetos. Acha a mamadeira, leva à sua boca e joga fora. Em outro momento, nessa mesma sessão, a pesquisadora toma da mamadeira e diz: - Tadeu, olha a mamadeira do nenê. Ele pega da mão dela, leva novamente à sua boca e depois joga fora.

Em outro momento, cena parecida volta a acontecer com a xícara. Tadeu demonstra também conhecer a função da xícara enquanto objeto funcional que serve para beber algum líquido.

Como Piaget (1990) já havia assinalado, no início do jogo simbólico a criança necessita mais assimilar do que acomodar. Dessa maneira, Tadeu, todas as vezes que pegava os objetos do seu cotidiano (mamadeira, xícara e jarra de suco) sabia qual a ação funcional de realizar, conforme foi demonstrado no episódio seguinte:<sup>6</sup>

Tadeu volta a segurar nas duas pernas da boneca e bate com elas no chão, provocando o som.

S – Vamos dá uma comidinha para ela?

---

<sup>6</sup> Quando na ocorrência de diálogos, a pesquisadora é identificada pela letra S e a criança pela inicial do seu nome.



A pesquisadora pega a xícara e a colher, faz o barulho mexendo dentro da xícara.

Ele pega a xícara da mão da pesquisadora e a leva à boca. Não pega a colher, mas lhe é dada. Ao mesmo tempo, pega o caminhão que está atrás e joga fora concomitante com a colher, voltando a levar a xícara à boca e depois também joga para longe.

Na sequência, acha a boneca ao acaso, volta a fazer a mesma coisa (aperta); quando o som sai ele dá risada e com a outra mão acha a jarra e bate no chão.

S – Vamos dá para o nenê um suquinho.

A pesquisadora vai junto com ele colocar a xícara na boca da boneca. Ele aceita, mas quando a ação é interrompida, ele também para; em seguida pega a jarra, bate em locais diferentes, leva-a à boca como se estivesse bebendo.

A evolução dos Esquemas Simbólicos gera a segunda categoria estudada; a *Projeção dos Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos*. A partir de mecanismos de imitação, a criança deixa de representar em si mesma a ação e passa a projetar em outra pessoa ou objeto esse esquema de representação. Piaget (1990, p. 159-160) assim escreve:

[...] enquanto que o simples “esquema simbólico” consiste em reproduzir diretamente uma ação do sujeito, mas ficticiamente, os jogos [...] consistem em atribuir a outros essa mesma ação, o que desliga definitivamente o símbolo do exercício sensorio-motor, projetando-o a título de representação independente.

A próxima criança a ser analisada nessa categoria de jogo simbólico é Sofia, 2 anos e 9 meses. Na primeira sessão da criança brincando com a caixa de brinquedo é observada a seguinte cena:

Sofia pega a espada e a pesquisadora mostra novamente (antes das sessões de filmagem, as crianças foram apresentadas aos objetos) como tirar a capa. Coloca-se por trás da criança para que Sofia sinta tatilmente como executar a ação. A criança tira e tenta encaixar de novo.

So – Vou fechar viu?

S – Certo.

So – Sheila, feche aqui. (pedindo ajuda para colocar a capa da espada e a ajuda é dada).

Tenta abrir novamente. Não consegue, desiste, colocando de volta dentro da caixa. Com a mão dentro da caixa, ao acaso pega o saco com as peças de madeira e diz: - é a televisão, vou pegar a televisão.

Guarda o saco na caixa e pega o telefone, dizendo que é a televisão.

So – Sheila, alô.

S – Alô.

So – Vou carregar o carrinho.

S – Para onde? A gente não vai vê televisão?

So – Eu vou.

S – Eu quero vê também. Cadê a televisão?

So – Aqui e.....

S – Então liga.

Faz barulho rodando o display do telefone.

S – O que você está fazendo com a televisão?

O display do telefone solta.

So – Conserta, Sheila.

S – Conserto, responde a pesquisadora.

O display é arrumado e a criança fica rodando, falando os números: - 1, 2, 3.

So – Acabou.

S – O que você está fazendo aí?

So – A televisão acabou.

S – Ah! E estava passando o quê na televisão?

So – Na novela Belíssima. Conserta aqui. (o display solta novamente)

S – Concerto, torna a responder a pesquisadora.

So – É o controle. Eu posso assistir?

S – Não sei. Sua mãe deixa?

So – Deixa.

S – E você gosta de assistir o quê?

So – Belíssima, novela de Júlia.

S – Não conheço Júlia.

So – Júlia da Belíssima que eu estou com medo de pegar.

S – Quem pegou?

So – André. Manda ele ir embora.

O cordão do telefone fica preso no pé da criança.

So – Sai do meu pé.

A criança se levanta e sai andando.

So – Tchau.

S – Vai para onde?

So – Embora.

Pega o carrinho com a boneca, abre a porta e sai empurrando o carrinho.

A partir desse momento termina a filmagem, pois havia terminado o tempo proposto de 20 minutos.

Percebe-se a diferença entre esse jogo de Projeção dos Esquemas Simbólicos nos Objetos Novos e o Esquema Simbólico. Agora a criança usa objetos para representar mentalmente. Esses modelos são imitados do seu entorno como: assistir televisão e usar o controle remoto utilizando outro objeto para simbolizar o elemento ausente.

A terceira categoria é para Piaget (1990, p. 160) uma forma de jogo aparentemente diferente das anteriores, mas é o seu complemento exato: “[...] trata-se ainda de uma projeção de esquemas simbólicos, mas agora inculcados a certos modelos imitados e já não, diretamente, à ação do sujeito”.

Na categoria Projeção dos Esquemas de Imitação em Novos Objetos, a criança imita as outras pessoas. Imita a mãe que faz comida e sai para trabalhar, o pai que dirige o carro e fala ao telefone. Ou a vovó que lê jornal. Piaget (1990, p. 160) assim descreve essa nova conduta:

[...] nesse caso, trata-se, entretanto, de um jogo e não de uma imitação pura, porquanto, em vez de imitar diretamente o modelo (o que seria fácil), a criança fá-lo por intermédio de objetos adequados que, portanto, intervêm igualmente a título de simbolizantes.

Tainá, 3 anos e 5 meses, realiza a seguinte cena em que fica clara a imitação que a criança faz sobre novos objetos, a partir de suas vivências.

S – Está fazendo o quê, Tainá? O que você está comendo?

T – Café. Você quer?

S – Quero.

T – Toma.

Traz a colher na direção da pesquisadora, para lhe dar.

S – Ah! Está quente e queimou a minha língua.

Tainá dá muita risada.

T – Eu não fiz quente.

S – Mas é bom esfriar o café. Como é que esfria?

Criança sopra dentro da xícara.

T – Esfriei.

Imitar as ações mais próximas é o alicerce para os jogos simbólicos e para as crianças cegas aprenderem a desenvolver o que Tainá faz. Então, “soprar o café para esfriar” é imperativo para evoluir nas suas estruturas cognitivas ulteriores. Para que esse desenvolvimento do faz de conta flua

é necessário, em parte, retirar de sua vida real comportamentos e objetos e usá-lo de forma lúdica. Assim, a criança aprende, apreende e ressignifica o seu cotidiano.

A partir dessa categoria inicia-se a segunda fase da formação dos jogos simbólicos. Piaget frisa que diz *assimilação simples* meramente por oposição aos próximos tipos, para marcar simplesmente a diferença. Pois já se sabe que no continuum do jogo simbólico as novas aprendizagens vão se somando às demais existentes, formando o alicerce para as próximas aquisições.

Nessa nova fase, o que é determinante é o fato de intervir um elemento de imitação. Esse elemento, como afirma Piaget (1990, p. 164),

[...] intervém um elemento de imitação propriamente dita; e esse elemento constitui, com o próprio objeto dado, o simbolizante (ou “significante”), ao passo que o simbolizado (ou “significado”) é o objeto ausente, de ordem puramente representativa, evocado simultaneamente pelo gesto imitativo e pelos objetos dado.

Agora, efetivamente, passa a existir um objeto transformado. Qualquer coisa pode servir para se transformar em qualquer coisa, mas Flavell, Miller e Miller (1999) referem que as crianças pequenas ainda precisam de um objeto com uma forma familiar para ser usado no faz de conta. Como se pode observar no episódio de Sofia, a seguir, onde o simbolizado é a bacia de tomar banho e o significante que ela dá à caixa de brinquedo, valendo-se do que lhe é familiar. O diálogo se desenvolve com a pesquisadora:

Sofia segura a caixa de brinquedo e vira derrubando os brinquedos que ainda estão dentro.

So – Aqui é o quê?

S – Aí é o quê Sofia?

So – A bacia de tomar banho.

S – Ah! A bacia de tomar banho. Quem tomou banho?

So – “Foi” eu. Eu vou tomar.

Entra na caixa de brinquedo e fica sentada dentro com as pernas semifletidas.

So – Espera... aqui, é a água.

Levantando as mãos em concha fingindo que tem água.

S – É a água? E está quente ou fria?

So – Aí ó, vai cair. (fazendo referência a ela cair da bacia, pois ela se balança dentro da caixa de brinquedo e a caixa vira de lado).

S – Como é que você faz para não cair?

Levanta os braços como se estivesse tomando banho, depois passa as mãos em volta e debaixo dos braços, nas axilas.

S – O que é que você está fazendo?

So – Tomando banho. Já tomou.

S – Tá cheirosa? Passou sabonete?

So – Tô passando.

Esfrega as mãos como se estivesse com o sabonete.

S – Está passando sabonete aonde?

So – Aqui nas minhas costas. Hum! Cheiroso. Aqui é o quê?

S – Eu é que te pergunto.

So – A bacia.

Ela vira para o lado quase caindo e provocando, pois se vira mais e coloca a mão no colchonete para se apoiar e não virar.

S – Upa!

So – Êta. (Se segura, caindo para o lado e se apoiando no colchonete, volta a ficar sentada dentro da caixa de brinquedo, vira de novo. Ela mesmo que provoca).

S – Está parecendo o quê essa bacia Sofia?

So – Tá virando, Taissa caiu.

S – O que aconteceu com a água, derrubou, foi?

So – Foi, a água derrubou.

Pega um prato e começa outra brincadeira, saindo da bacia.

Sofia com 2 anos de idade, nesse episódio, mostra a possibilidade de a criança cega realizar a categoria de Assimilação Simples de Um Objeto a Outro e de como utiliza referência da sua vida cotidiana para pensar mentalmente e reproduzir em ação o que ela compreende, entende e ressignifica do seu ambiente.

A assimilação do Corpo do Sujeito ao de Outrem ou a Quaisquer Objetos é a segunda forma da segunda fase da classificação dos jogos simbólicos. É uma fase em que a criança se identifica com outras pessoas.

[...] o gesto imitativo desempenha a função de simbolizante, sendo a personagem evocada o simbolizado; logo o símbolo revela-se, tal como nas condutas do tipo II-A, o produto de uma colaboração que se tornou generalizável entre a assimilação lúdica e a imitação. (PIAGET, 1990, p. 165)

A criança deve, nessa categoria, imitar toda uma cena do cotidiano e representá-la. Talvez o que se possa inferir de mais próximo das crianças participantes da pesquisa seja a cena de Michel com o perfume, como relatado a seguir:

Na terceira sessão com Michel, é observada uma situação em que a criança revive uma situação imitando com a boneca.

M – Sheila, ele está chorando.

Fala isso apertando a boneca para produzir o som

S – É Michel. Como é que a gente faz para ele parar de chorar?

M – (batendo mais forte na boneca). Pare, pare, pare de chorar, senão eu lhe bato de novo.

M – Pare! (batendo de novo).

Bota a boneca de lado e diz: – Ele está de castigo.

S – Ah! Você colocou ele de castigo, foi?

M – Botei.

S – Por quê?

M – Porque ele quebrou o meu perfume.

A cena, como a criança é pequena, é reproduzida parcialmente, pois a criança usa muito da linguagem e pouco de fazer o script.

Coelho e Pedrosa (2000, p. 57) inferem que o jogo simbólico tem várias funções:

A brincadeira de faz-de-conta tem uma outra função importante para a criança pequena. Ela permite reviver situações que lhe causaram enorme excitação e alegria ou alguma ansiedade, medo ou raiva, podendo nesta situação mágica e descontraída expressar e trabalhar essas emoções muito fortes ou difíceis de suportar.

No episódio exposto, também se observa a próxima categoria, que é a de Combinações Simbólicas, a que mais se aproxima desse episódio, seja quanto ao tipo Combinações Simples – porque Michel imita uma cena – ou como Combinações Compensatórias, pois a criança parece necessitar de compensar uma situação desagradável vivida por ela.

Nas sessões da pesquisa foi observado que essa categoria funciona justamente como mencionada pelo autor, ou seja, nunca isoladamente.

Na primeira sessão Michel fez uma sequência de cena de Combinações Simples:

Michel está segurando a boneca.

M – Vou coçar a cabeça dela.

Fica passando a mão na cabeça da boneca.

S – Tá bom. Coce a cabeça dela. Coloque ela para dormir.

Bate na boneca e canta: – boi, boi, boi...

Volta a colocar a mão dentro da caixa e fala: – Vou derrubar.



No jogo simbólico descrito acima, a criança está assumindo um papel com o qual provavelmente seus pais interagem com ela. Fazendo isso, são criadas novas formas de desempenhar os papéis que conhece, provocando novas significações internas. Sobre as Combinações Simples, Piaget (1990, p. 169) diz:

Na reprodução de cenas reais, mediante os jogos com bonecas, a imitação está no seu máximo, mas existe, não obstante, uma transposição com intuítos subjetivos e não cópia num padrão de acomodação.

Tainá é uma criança que apresentou algumas formas de combinações simbólicas, como expostas a seguir:

A criança está brincando de fazer café, com a xícara e a colher na mão.

Fica por um tempo mexendo a colherzinha dentro da xícara e diz:

T – Minha mãe não sabe fazer café.

S – Não sabe não?

T – Não. Só eu que sei fazer assim (mexendo a colher dentro da xícara).

Pode-se inferir que esta é uma Combinação de Compensação, pelo fato de a ela provavelmente não ser permitido usar e fazer o café, pois se trata de uma criança pequena e a cozinha é um local perigoso. Nesses jogos simbólicos, a criança, usando nomenclatura piagetiana, permite ao eu que se desforre da realidade, que a compense.

Ao final dessas categorias continua a existir uma evolução do jogo simbólico, até por volta dos 7 anos, mas cada vez mais o jogo se aproxima do real e o símbolo perde o seu caráter de deformação lúdica para tornar-se uma simples representação da realidade.

## Considerações finais

Considera-se que todas as crianças cegas investigadas nesta pesquisa apresentam jogo simbólico, em diferentes níveis de imitação e de categorias simbólicas. Ressaltamos que duas das crianças só conseguiram fazer Esquema Simbólico, que se constitui na etapa do fim do jogo de exercício e início do jogo de representação. No entanto, três crianças, inclusive as menores em idade cronológica, que foram Sofia e Michel, realizam Combinações Simbólicas, o que para Piaget constitui propriedade de crianças a partir de 3 anos de idade, e é um jogo simbólico mais complexo.

Apontando um novo olhar sobre esta questão, inferimos algumas proposições. A primeira refere-se à importância da intervenção precoce, visto que as duas crianças menores e que apresentam adequado desenvolvimento do jogo simbólico foram as que iniciaram mais precocemente o tratamento no Centro de Intervenção Precoce (CIP), lembrando que nesse tipo de intervenção são tratadas as questões específicas do desenvolvimento da criança, juntamente com o acolhimento e empoderamento das famílias no sentido de fortalecer o vínculo com o seu bebê cego e ressignificar para os pais a sua importância no desenvolvimento e evolução do seu filho. Dessa forma, fica evidente a importância dessa intervenção para as crianças com deficiência visual.

A segunda constatação é quanto ao fato de as crianças que apresentaram o jogo simbólico menos evoluído serem as que também vivem em ambientes mais pobres de recursos e que convivem com pessoas com mais dificuldade de entender o que é informado, orientado e solicitado, como o observado com Giovana e Taisson.

Nesse sentido, chegou-se à terceira resposta das indagações iniciais. A de que muitas vezes o que pode ser considerado como uma ação estereotipada e sem contexto é simplesmente o que a criança vive no seu entorno, portanto o que ela pode “imitar e representar”, não justificando o rótulo de atraso cognitivo e falta de jogo simbólico, como o observado com Giovana, que sabe imitar o rádio e a televisão. Assim, torna-se imperativo sairmos da concepção “visocentrista” para ressignificar essas ações das crianças e conhecer mais de perto o seu ambiente natural, o seu lar com a sua complexidade e idiosincrasias.

Corroborando com Lewis (2003 apud BATISTA, 2005), entendemos que a busca de explicações para problemas de desenvolvimento de crianças cegas, nos casos em que aparentemente não existem problemas cerebrais que justifiquem defasagem, é o fato de que essas crianças certamente não receberam estímulos apropriados em quantidade, qualidade ou variedade que permitissem convergência de informações, portanto devem ser estimuladas novas pesquisas para investigar as influências ambientais, deslocando o foco do fator orgânico para os ambientais e suas inter-relações.

Outro ponto importante suscitado na pesquisa é a corroboração quanto a pouca importância e compreensão infundida ao jogo pelos pais ou responsáveis. Confirmar essa questão nos faz querer modificar ainda mais a conduta cotidiana na atenção a essas famílias. Repensar e transformar essa constatação abre campo e suscita novas pesquisas, no sentido de informar aos pais e responsáveis pelas crianças sobre a importância do jogo simbólico e da brincadeira para o desenvolvimento global da criança cega.

A presente pesquisa confirma os pressupostos teóricos da epistemologia genética e constata que as crianças do estudo também passam pelas mesmas fases propostas por Piaget (1990) na evolução do jogo simbólico.

Finalizando, e a título de contribuir para uma ação mais efetiva da inclusão social das crianças cegas, sugerimos que o início da intervenção precoce por uma equipe transdisciplinar das crianças cegas deve ser o mais cedo possível; o jogo simbólico tem que ser incentivado e explorado através da linguagem do outro, das vivências corporais com experiências significativas e contextualizadas nas ações funcionais do cotidiano e na interação com seus coetâneos; aos pais devem ser dados maiores esclarecimentos sobre a importância do jogo simbólico para o desenvolvimento dos seus filhos, assim como saberem singularizar a especificidade do brincar; a inclusão escolar deve ser mais incentivada e apropriada pelos poderes públicos, pois a pesquisa aponta para o fato de que as crianças que conviviam mais com outras crianças se apropriavam melhor do jogo simbólico.

Assim, as questões iniciais propostas pela pesquisadora foram se revelando em uma cadência, respondendo, fomentado e criando novas perguntas. Sem sombra de dúvidas, compreender o jogo simbólico da criança cega é apenas uma peça da complexidade que envolve a evolução dessas pessoas. Tratar a pessoa cega como alguém que é limitado por causa do seu déficit visual é tão danoso quanto não reconhecer as suas especificidades e querer

saber, a partir de uma concepção “visocentrista”, como se processa a sua aprendizagem. Aprender, respeitar, reconhecer, acolher e escutá-la, como sujeito que faz e recria a sua trajetória histórica, é fundamental para se construir uma sociedade melhor e mais justa para todos.

## Referências

AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenho-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Brasília, DF, ano 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

BATISTA, C. G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 21, n. 1, p. 7-15, jan-abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 fev. 2007.

\_\_\_\_\_ et al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, (PR), v. 12, n. 3, p. 351-369, set-dez., 2006.

BICHARA, I. D. *Um estudo da brincadeira de faz-de-conta em crianças de três a sete anos*. 1994. 140f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Jogo e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BRUNER, J. S. Nature and uses of immaturity. In: \_\_\_\_\_; JOLLY, A.; SYLVA, K. *Play: its role in development and evolution*. New York: Basic Books, 1976.

BRUNO, M. M. G. *Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Laramara, 1997.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual*. São Paulo: Laramara, 1993.

\_\_\_\_\_. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência visual*. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. *O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos pais-alunos-professores*. 1999. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 1999.

- BUENO, S. T.; MARTÍN, M. B. (Org.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos Editora, 2003.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual. In: BUENO, S. T.; MARTÍN, M.B. (Org.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos Editora, 2003. p. 97-115.
- COELHO, M. T. F.; PEDROSA, M. I. Faz-de conta: construção e compartilhamento de significado. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- DESSEN, M. A. da S. C. Tecnologia de vídeo: registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 11, n. 3, p. 223-227, set-dez. 1995.
- \_\_\_\_\_; COSTA JUNIOR, A. L. C. (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FRAIBERG, S. *Ninõs cegos: la deficiencia visual y el desarrollo inicial de la personalidad*. Madrid: Fareso, 1977.
- FRIEDDMANN, A. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN, A. et al. (Org.). *O direito de brincar*. São Paulo: Página Aberta, 1996. p. 27-35.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KIRK, S; GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira. 1998. p. 139-153.
- \_\_\_\_\_. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O jogo e a educação infantil*. 4. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Jogos infantis. O jogo, a criança e a educação*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- LEONHARDT, M. *El bebé ciego: primera atención: un enfoque psicopedagógico*. Barcelona: Masson, 1992.
- LOWENFELD, B. *El niño disminuido visual en la escuela*. Madrid: Oficina Latinoamericana, 1974.

- LUCERGA REVUELTA, R. M. et al. *Juego simbólico y deficiencia visual*. Madrid: ONCE, 1992.
- MARTÍN, M. B.; RAMÍREZ, F. R. Visão subnormal. In: BUENO, S. T.; MARTÍN, M.B. (Org.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos Editora, 2003. p. 27-44.
- MASINI, E. F. S. Integração ou desintegração? uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. p. 32-38.
- \_\_\_\_\_. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual*. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia das percepções*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia da Letras, 1988a.
- \_\_\_\_\_. De olhos vendados. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia da Letras, 1988b.
- OCHAITA, E.; ESPINOSA, A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARECHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 151-170
- \_\_\_\_\_; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARECHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 183-197. v. 3
- OLIVEIRA, J. P.; MARQUES, S. L. Análise da comunicação verbal e não verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, PR, v. 11, n. 3, set-dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 jan. 2007.
- OLIVEIRA, M. C.; SIMÃO, R. K. Integração sensorial. In: TEIXEIRA, E. et al. *Terapia ocupacional na reabilitação física*. São Paulo: Roca, 2003. p. 241-264.
- ORMELEZI, E. M. *Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico*. 2000. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- PEDROSA, M. I; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 431-442, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 fev. 2007.

- PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- \_\_\_\_\_. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. *A psicologia da criança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- \_\_\_\_\_; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1993.
- PORTO, E. *A corporeidade do cego: novos olhares*. Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP, Memnon, 2005.
- RAMIRO, V. C. *O brincar da criança cega: um estudo psicológico sobre a atividade lúdica de crianças deficientes visuais*. 1997. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Marcos, São Paulo, 1997.
- ROSAMILHA, N. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SACI. Rede SACI. Disponível em: <www.saci.org.br>. Acesso em: 17 nov. 2006.
- SIAULYS, M. O. C. *Inclusão social e escolar de pessoas com deficiência visual: estudo sobre a importância do brincar e do brinquedo*. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.
- SILVA, D. N. H. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus, 2002.
- SILVEIRA, A.; LOGUERCIO, L.; SPERB, T. A brincadeira simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 6, n. 1, p. 134-145, 2000.
- TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1977.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas, 5)
- WINNICOT, D. W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

# Possibilidades de aprendizagem da criança com Síndrome de Down a partir da colaboração dos colegas

Um estudo em escola regular<sup>1</sup>

SUSANA COUTO PIMENTEL

[...] examinar a inclusão no espaço escolar é tarefa muito complexa [...] pois a escola é o reflexo do contexto social, econômico e político que também precisa ser inclusivo! (CARVALHO, 2000 p. 186)

De acordo com a teoria sociohistórica de Lev S. Vygotsky (1896-1934), o homem se humaniza e se desenvolve através de um processo de interação com outros homens e com a cultura. Desse modo, as interações sociais são essenciais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Para a criança com Síndrome de Down (SD), esse processo de interação social é muito mais importante. O vocábulo síndrome caracteriza-se por ser um conjunto de sintomas que se inter-relacionam dando origem a um determinado distúrbio. Dentre os sintomas característicos da SD, também chamada de trissomia do cromossomo 21, estão os traços fenotípicos semelhantes e outras peculiaridades, dentre as quais um atraso no desenvolvimento intelectual. Por possuírem um ritmo de desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte da tese de doutoramento defendida pela autora, enquanto bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, orientada pela Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.



mais lento, as pessoas com SD precisam de maior interação com o contexto sociocultural e educacional do qual fazem parte.

Historicamente, as pessoas com SD eram vistas sob uma perspectiva patologizante que focalizava suas limitações e, portanto, eram educadas em ambientes educacionais especiais, segregados da convivência com os aprendentes considerados “normais”. Esta visão ainda não foi totalmente superada, mas, com as discussões no cenário mundial a respeito do processo de educação para todos, passou a ser questionada a qualidade da educação fornecida pela escola regular e a se propor um ensino capaz de atender a todas as necessidades emergentes na escola, em função das novas demandas que implicavam a premissa de educação para todos.

A discussão sobre SD, assumida neste artigo, pretende superar essa redução à patologização, à deficiência ou à rotulação, por entender que este enfoque sombreia a realidade das possibilidades de aprendizagem da pessoa com SD. Também pretende avançar nas reflexões sobre a educação inclusiva, desfocando da análise das repercussões dessa política educacional e abordando a eficácia desse processo na aprendizagem de estudantes com SD. Esta proposta de reflexão baseia-se no entendimento de que discutir atitudes como a tolerância ou a intolerância à diferença na escola regular não atinge o cerne do problema da inclusão e limita-se à reflexão superficial acerca da presença de pessoas com necessidades educacionais especiais no espaço escolar regular.

No processo de rastreamento da bibliografia existente sobre Síndrome de Down foi possível encontrar diversos trabalhos sobre os aspectos característicos e etiológicos desta síndrome, dentre os quais é possível citar referências como: Schwartzman (2003), Pueschel (2005) e Milani (2005). Algumas pesquisas também têm abordado temas na área educacional como: o processo de aquisição da linguagem escrita pelas pessoas com SD (BONETTI, 1997apud SAAD, 2003); a construção da lógica do sistema numérico (FÁVERO; OLIVEIRA, 2004); relação família e desenvolvimento escolar (MACEDO; MARTINS, 2004); o processo educacional em escola inclusiva (SAAD, 2003); desenvolvimento semântico (LAMÔNICA et al. 2005); processos cognitivos e plasticidade cerebral (SILVA; KLEINHANS, 2006). Porém o presente estudo traz o enfoque da eficácia da inclusão e da cooperação entre estudantes para o processo de aprendizagem de crianças com SD na escola regular.

De acordo com Silva e Kleinhans (2006), no Brasil a incidência de nascidos vivos com Síndrome de Down é de um para cada seiscentos/oitocentos nascimentos, existindo cerca de 300 mil pessoas com SD no país, conforme o Censo de 2000. Diante desse quantitativo e da realidade da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola regular, torna-se imprescindível a realização de estudos e pesquisas que contribuam com a eficácia da proposta da inclusão e, conseqüentemente, com a qualidade do ensino.

Essa preocupação é plenamente justificável, pois, dentre as diversas necessidades educacionais especiais, a deficiência intelectual é o quadro mais desafiador para a escola, tendo em vista que no Brasil, em virtude do alto índice de evasão e reprovação escolar, é visível que a escola não sabe lidar com a realidade das diferentes formas de aprender dos que são considerados “sem deficiência”, quanto mais em relação aos que possuem déficits intelectuais. A legislação brasileira, LDB nº 9.394/96, aponta para a inclusão como um imperativo, mas a presença de alunos com deficiência intelectual na escola, ainda se constitui em algo inquietante, demonstrando que assegurar o acesso não significa a garantia, concomitante, da qualidade do ensino e da permanência desses estudantes na escola regular.

Neste artigo, a decisão de investigar as possibilidades de aprendizagem da criança com SD, a partir da colaboração dos colegas, pretende desvelar a realidade e a eficácia do processo de inclusão na aprendizagem destas crianças em escolas regulares.

Para o desenvolvimento desta investigação, foi realizada uma pesquisa em escolas do município de Feira de Santana – BA, que possuíam estudantes com SD matriculados. A metodologia que possibilitou a investigação foi a análise microgenética de episódios de interação entre crianças com e sem SD, registrados através da observação participante no contexto de sala de aula, em duas classes das séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Vygotsky (2004), a análise microgenética direciona o olhar do observador para o processo de internalização que ocorre a partir da mediação social. Assim, a análise microgenética, enquanto método de investigação, propõe-se a desvendar os processos de interação social que dão origem a novos processos de aprendizagem e desenvolvimento. A proposta é realizar uma análise, e não apenas uma mera descrição dos fenômenos

investigados. O termo microgenética está relacionado aos processos evolutivos (genética) de fenômenos específicos (micro).

As instituições de ensino selecionadas para a investigação foram a Escola F<sup>2</sup>, conveniada com a rede municipal de ensino, e que possui uma aluna com SD na primeira série do Ensino Fundamental e a Escola P da rede particular de ensino que, dentre outros, atende a uma criança com SD na segunda série do Ensino Fundamental. As atividades vivenciadas entre estudantes em sala de aula não foram apenas narradas, mas analisadas sob o ponto de vista da contribuição de cada interação para a aprendizagem das crianças com SD.

É importante enfatizar que para a realização da pesquisa foram observados os princípios éticos de uma investigação envolvendo seres humanos. Os pais dos estudantes foram informados dos objetivos da pesquisa e assinaram um termo de consentimento, livre e esclarecido, possibilitando a filmagem das aulas e o uso da mesma para fins acadêmico-científicos.

Compreende-se que uma investigação sobre o processo de aprendizagem colaborativa<sup>3</sup> por alunos com Síndrome de Down numa escola regular pode fornecer subsídios para o planejamento de novas ações docentes, visando contribuir para avanços no processo de inclusão educacional desses alunos.

## Pressupostos para um ensino focado na aprendizagem colaborativa

A escola, desde muito tempo, tem buscado a aprendizagem individual como forma de ensinar. Esta ideia de individualização<sup>4</sup> é subsidiada pelos princípios da competição, meritocracia e padronização. Assim, dentre os princípios talhados nas escolas pelo currículo oculto<sup>5</sup> está o de aprender

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, o nome das instituições pesquisadas foi preservado, bem como o das crianças que foram identificadas por nomes fictícios, com o objetivo de respeitá-las eticamente por entender que são sujeitos em desenvolvimento.

<sup>3</sup> Também chamada de aprendizagem cooperativa, consiste no resultado do apoio dado e recebido entre pares de estudantes no processo de ensino.

<sup>4</sup> Neste artigo esse conceito difere da ideia de personalização do processo de ensino, de modo a atender as necessidades individuais, mas se aproxima da concepção de isolamento no processo de ensinar e aprender.

<sup>5</sup> Currículo operacionalizado pela escola de modo implícito, mas que contribui para aprendizagens consideradas socialmente relevantes.

de modo individualizado. Tal princípio tem contribuído para distanciar os pares de estudantes, impossibilitando a troca e a colaboração, gerando desigualdades gritantes em sala de aula.

Essa prática tem se transformado num habitus (BOURDIEU, 1982) escolar, ou seja, numa cultura de ensinar e aprender que tem sido veiculada pela escola através de práticas escolares que segregam os que não conseguem aprender e responder no tempo determinado e padronizado pelas exigências curriculares.

No entanto, segundo Paulo Freire, “os homens se educam em comunhão”; isto significa que a aprendizagem ocorre como resultado da interação com o outro. Ninguém aprende sozinho, embora os processos de aprendizagem sejam singulares e diferenciados.

Vygotsky (1998) também afirma que todas as funções no desenvolvimento da criança acontecem inicialmente num plano interpessoal (social) para se reconstruir, em seguida, no plano intrapessoal (interior). Isso significa que a aprendizagem humana requer uma interação social. “A criança não aprende por si própria nem é arquiteta exclusiva da sua evolução, ela aprende essencialmente dos outros, através da sua relação com eles.” (FONSECA, 1996, p. 96)

Desse modo, a percepção da diversidade que compõe uma turma possibilita o entendimento de que cada estudante possui um itinerário formativo, uma história individual de formação, que se enriquece quando compartilhada com o outro, cada um podendo colaborar para a aprendizagem do outro. “[...] a heterogeneidade e a diversidade são fontes inesgotáveis de enriquecimento das ‘trocas’ entre pessoas [...]”. (CARVALHO, 2000, p. 185)

Com base nesta concepção, a aprendizagem, ao invés de individualizada, passa a ser compartilhada através de um processo colaborativo, em pequenos grupos, nos quais necessidades e dificuldades específicas são trabalhadas de modo cooperativo, onde um companheiro que já avançou interage com os demais para que a aprendizagem se constitua. Isto contribui para a remoção de barreiras à aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola regular.

Assim, no paradigma educacional inclusivo, a aprendizagem colaborativa torna-se condição sine qua non para que a inclusão de fato aconteça. De acordo com Perrenoud (2000, p. 151), a aprendizagem em grupo é

eficaz por três razões: “necessidade de pertença, ancoragem identitária; socialização, aprendizagem da vida em grupo; importância das interações na construção dos saberes”.

Dentro da perspectiva da ancoragem identitária está o autorreconhecimento e aceitação das próprias características como distintas das demais pessoas, o que contribui para a construção da autonomia e da autoestima positiva da pessoa com deficiência. (CARVALHO, 2004)

Diante dessas contribuições, entende-se que atividades que proporcionem uma aprendizagem colaborativa devem fazer parte da mediação pedagógica planejada e intencional do professor numa classe inclusiva, pois a colaboração advinda de tal experiência produz benefícios mútuos, tanto para quem recebe quanto para quem coopera. “[...] trabalhos sobre aprendizagem cooperativa demonstram que os alunos que utilizam essa metodologia beneficiam-se basicamente em três níveis: acadêmico, social e pessoal”. (GAVILÁN, 2002, p. 148)

Entretanto, para que a colaboração seja eficiente, os estudantes precisam estar envolvidos e motivados. Para que isto ocorra, os grupos formados precisam da constante supervisão do professor de modo que se garanta que a colaboração favoreça a aprendizagem, num processo de construção grupal que possibilite o intercâmbio de informações e o contraste de pontos de vista. De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 207):

As cinco principais tarefas do professor no arranjo cooperativo [...] são 1) especificar claramente os objetivos da lição, 2) tomar decisões sobre colocar os alunos em grupos de ensino para garantir a heterogeneidade, 3) explicar claramente que atividades de ensino são esperadas dos alunos e como a interdependência positiva deve ser demonstrada, 4) controlar a eficácia das interações cooperativas e intervir para proporcionar assistência à tarefa [...], e 5) avaliar as realizações do aluno e a eficácia do grupo.

Um ensino pautado na aprendizagem colaborativa pressupõe objetivos acadêmicos, que definem o que os estudantes deverão aprender, e objetivos atitudinais que definem as habilidades necessárias para que a aprendizagem aconteça. (GAVILÁN, 2002, p. 150)

Para que esses objetivos sejam alcançados na proposição de um trabalho colaborativo, é necessário que na seleção do grupo o professor dimensione o tamanho do mesmo, considerando para isso as exigências e a maturidade

dos estudantes. Outro fator importante nesta seleção é a heterogeneidade que precisa fundamentar a composição do grupo, pois é com base nas diferenças de níveis de conhecimento que a aprendizagem poderá se estabelecer. Entretanto, é necessário considerar também que os componentes do grupo estejam dispostos ao trabalho cooperativo, por isso a distância entre os estudantes do desenvolvimento real<sup>6</sup> não pode ser muito grande para evitar a ocorrência do trabalho individual, sem colaboração. Portanto, a habilidade de cooperação, que envolve dar apoio a todos os membros do grupo para que desenvolvam a aprendizagem, precisa ser observada pelo professor como critério avaliativo do grupo. Contudo é importante lembrar que essas habilidades para o trabalho cooperativo precisam ser ensinadas e aprendidas em sala de aula.

“A cooperação leva os alunos a empregarem mais frequentemente um maior nível de raciocínio do que outros tipos de aprendizagem e a gerarem maior número de idéias novas, desenvolvendo a criatividade e o pensamento crítico.” (GAVILÁN, 2002, p. 148) De igual modo, a aprendizagem colaborativa produz maior autoconfiança e mais segurança no processo de aprendizagem, além de melhorar as relações no grupo e o compromisso pessoal com o aprender, favorecendo uma implicação pessoal com o outro e com seu processo de aprendizagem. Isto diminui a competição e segregação no espaço de sala de aula. Numa sala inclusiva, por exemplo, os próprios estudantes podem propor estratégias de adaptações curriculares que favoreçam a inclusão de seus colegas com necessidades educacionais especiais, identificando “maneiras de mudar a tarefa [...] ou proporcionar apoios para melhorar a probabilidade de sucesso”. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 211)

## Os resultados da pesquisa

Esta pesquisa teve a duração de um semestre letivo nas escolas investigadas. As estudantes com SD da Escola F e da Escola P receberam neste artigo o nome de Bianca e Lily, que cursam a primeira e a segunda séries do Ensino Fundamental e possuem 7 e 9 anos de idade, respectivamente.

---

<sup>6</sup> Aquilo que os estudantes já internalizaram e por isso conseguem fazer sozinhos, sem ajuda externa.

No início da investigação na turma da primeira série da Escola F, a partir de uma demanda da professora da classe para que a pesquisadora colaborasse com orientações para o seu trabalho pedagógico, foi sugerido que a docente desenvolvesse atividades envolvendo pequenos grupos de alunos (duplas ou trios), de modo que favorecesse a aprendizagem colaborativa. Foi orientado que tais grupos não fossem formados aleatoriamente, pois deveriam proporcionar uma mediação entre sujeitos com níveis de Desenvolvimento Real diferentes, no entanto próximos, de modo a favorecer a interação na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vale ressaltar que essa forma de aprendizagem colaborativa revelou-se inicialmente em algo ainda a ser conquistado pelo grupo de estudantes da Escola F, porque se observou um grande interesse em concluir logo a tarefa, não importando se ela iria ser copiada da atividade feita por outro grupo. Outra questão visível foi a dependência da mediação do adulto, ou seja, os alunos pensavam ser mais confiável interagir com os adultos presentes na sala de aula (professora e pesquisadora) do que com colegas mais experientes.

Bianca, estudante com SD da Escola F, estava no início da investigação com uma escrita pré-silábica, porém já havia garantido o conhecimento de todas as letras do alfabeto e havia memorizado as letras do seu nome, embora não as utilizasse na ordem devida. Ela passava a maior parte do tempo da aula, sozinha ou fazendo atividade com Alaíde<sup>7</sup>, que parecia ser sua amiga mais próxima, tendo em vista que outros colegas manifestavam interações ambíguas em relação a ela, pois ditavam tudo o que deveria ser feito ou não se dirigiam a ela. Um exemplo disso encontra-se no episódio a seguir.

Professora – (Divide a turma em grupos. No grupo de Bianca está Thaíse e Jaciene. O grupo recebe uma letra de cantiga de roda, recortada em estrofes, para colar na ordem devida. Em outros grupos a complexidade é maior, pois a música está recortada por palavras).

Grupo – (Thaíse e Jaciene assumem o trabalho, enquanto Bianca observa. Ela fica com a boca semiaberta e depois se

---

<sup>7</sup> Alaíde, Thaíse e Jaciene são colegas de classe de Bianca, estudante com SD da Escola F.

deita no braço da carteira, se coça e observa a ação das colegas. Jaciene não envolve Bianca, mas pede ajuda a colegas de outros grupos. Bianca observa e rói unha. Às 14h e 30min, Bianca sai da sala e não retorna até o final do recreio).

(Trecho do Diário de Campo de 3 de outubro de 2006)

Percebe-se a exclusão explícita de Bianca pelo grupo, de modo que ela não se sente contemplada com a atividade e acaba saindo da sala. Ao sair da sala de aula ela, é “acolhida” em outro espaço da escola e não volta para a classe. Devido às solicitações dos demais alunos, a professora, muitas vezes, não se dá conta da saída de Bianca. Infere-se que esta exclusão é pautada na concepção de que Bianca não sabe e não tem a contribuir para os avanços do grupo.

Porém, com a constituição da dupla Bianca e Alaíde, a parceria e a co-operação se efetivam de fato. Em uma determinada aula, a turma estava trabalhando, em duplas, com histórias. Bianca estava com Alaíde e liam o livro *A bruxinha atrapalhada*, de Eva Furnari. Uma característica interessante neste livro é a leitura imagética, isto é, não há registro de palavras. A primeira história lida pela dupla foi *O chapéu*. A tarefa designada pela professora da classe consistia em escrever a história lida. Alaíde cooperava com Bianca e se ofereceu para fazer a leitura enquanto Bianca faria o registro escrito. Nesses momentos, Alaíde dizia as palavras pausadamente, sílaba por sílaba, e Bianca definia como faria o registro. É importante dizer que a hipótese de escrita de Alaíde era a mesma de Bianca, ambas escreviam de forma silábica, ou seja, faziam um registro escrito para cada sílaba.

Pesquisadora – Como é a história que vocês vão escrever?

Alaíde – A bruxa transformou o passarinho em chapéu. A bruxa colocou o chapéu na cabeça e o chapéu voou.

(Bianca não participa da criação ou leitura da história)

Alaíde – Escreve Bianca: A.

Bianca – (Fala, olhando para a pesquisadora e registra) A

Alaíde – BRU

Bianca – (Fala, olhando para a pesquisadora e registra) U



Alaíde – XA

Bianca – (Fala, olhando para a pesquisadora e registra) O

Alaíde – Não. XA é C, A.

Bianca – (Escreve) CA

Alaíde – Agora: TRAN

Bianca – (Olha para a pesquisadora)

Pesquisadora – Qual a letra que a gente usa quando a língua treme? TRANS (ênfase no R)

Bianca – R.

Pesquisadora – Muito bem!

(Assim aconteceu até o final da história, que ficou registrada da seguinte forma):

A U C A R O U U A C R O I C A U

A bru xa trans for mou o pas sa ri nho em cha péu

A U A O L O U A P U A C B C A

A bru xa co lo cou o cha péu na ca be ça

I U C A U V O

e o cha péu vo ou.

(Trecho do Diário de Campo de 1 de agosto de 2006)

Neste trecho, é importante chamar a atenção para a importância da cooperação entre colegas no processo de aprendizagem da estudante com SD. No momento em que Alaíde chama a atenção de Bianca, afirmando que XA não pode ser registrado com O e sim com C, A, ela também está intervindo na Zona de Desenvolvimento Proximal, proporcionando a Bianca uma maior reflexão diante de sua resposta.

Em outro momento, a turma, mais uma vez colocada em duplas, devia escrever a parlenda *Hoje é domingo*, ditada pela professora. A dupla observada era composta novamente por Bianca e Alaíde e esta sugere que Bianca seja a escriba. Porém as duas iam pensando juntas e Bianca fazia o registro.

Professora – Hoje. É HO – JE (Fala dando ênfase às sílabas).

Bianca – (Fala, olhando para a pesquisadora e registra) O

Alaíde – JE

Bianca – (Fala, olhando para a pesquisadora e diz) É J de João.

Professora – É

Bianca – (Fala, olhando para a pesquisadora e registra) E

Professora – DO – MIN – GO

Alaíde – DO

Bianca – (Fala, olhando para a pesquisadora e registra) O

Alaíde – MIN

Bianca – (Fala, olhando para a pesquisadora e registra) I

Alaíde – GO

Bianca – (Fala, olhando para a pesquisadora e registra) O

(E assim foi até chegar à palavra cachimbo.)

Pesquisadora – XIM

Bianca – É CHÊ

Pesquisadora – E que letra você acha que é CHÊ?

Bianca – X.

(Bianca faz o registro silábico até o verso *Bate no touro*. Neste instante ela diz:)

Bianca – Não vou fazer mais. (Vira a folha do caderno e continua) Vou fazer aquilo ali (Mostra para o quadro que tem o cabeçalho escrito pela professora com letra cursiva. Ela começa a preencher a folha com garatujas<sup>8</sup>).

Pesquisadora – (Interrompendo) O que você está fazendo?

---

<sup>8</sup> Forma de registro escrito com riscos e rabiscos, ainda que possuindo um sentido para quem o escreve.

Bianca – Aquilo ali (Mostra o quadro mais uma vez).

Pesquisadora – Mas aqui não tem letrinhas. (Aponta o caderno com garatujas).

Bianca – Mas a minha pró escreve assim.

(Percebe-se que Bianca está tentando imitar a letra cursiva feita pela professora).

Pesquisadora – Vamos continuar? Você parou no touro.

Bianca – Quando eu acabar eu viro, tá?

(Quando ela resolve recomeçar, Alaíde já não está mais com ela. A escrita continua com o ditado silabado da parlenda até chegar à palavra gente).

Bianca – (Fala, olhando para a pesquisadora e pergunta) X?

Tito – (Colega que está por perto acompanhando a escrita de Bianca e diz) É J de Jacaré.

(Continua a escrita até chegar a FRACO).

Pesquisadora – FRA

Bianca – Não sei.

Pesquisadora – Olhe para a boca da pró FRA (ênfase no R) Fale você mesma.

Bianca – FRACO. (Fala olhando para a pesquisadora e registra). O

Pesquisadora – Antes do O tem alguma coisa.

Bianca – Não sei. (Retorna a fazer garatujas)

Pesquisadora – Vamos...

Bianca – Não quero não.

A escrita da parlenda ficou da seguinte forma:

O J E O I O

Ho je é do min go

PE D A X U  
Pé de ca chim bo  
U A X U E I O R  
O ca chim bo é de ou ro  
A I O O R  
Ba te no tou ro  
O U R E V L I  
O tou ro é va len te  
B A I N J I  
Ba te na gen te  
A J I E  
A gen te é ...

(Trecho do Diário de Campo de 17 de agosto de 2006)

Observa-se que há um momento no desenvolvimento da atividade que Bianca parece se cansar de refletir sobre a escrita e se recusa a continuar, optando por escrever “como a professora”. Isso significa que, naquele momento, “para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (LURIA, 1988, p. 149), uma imitação da escrita do adulto. Porém esse fato não representa um retrocesso no processo de desenvolvimento, antes Vygotsky (1998) entende a imitação como a possibilidade de criação de ZDP, porque, segundo ele, a criança só imita o que faz parte do seu desenvolvimento potencial.

Em outro dia, Alaíde mostrou uma atividade diferenciada no caderno de Bianca. A atividade propunha a escrita de palavras a partir de gravuras. Havia a imagem de mamão, uva, maçã e morango. Selton<sup>9</sup>, Alaíde e Bianca estavam trabalhando juntos, mesmo sem a aquiescência da professora, que estava desenvolvendo outra atividade. Porém, Selton escrevia as palavras

---

<sup>9</sup> Colega de classe de Bianca, estudante com SD da Escola F.

relacionadas aos desenhos na primeira linha e Bianca as copiava nas linhas seguintes. (Trecho do Diário de Campo de 22 de agosto de 2006)

Observa-se, na situação descrita acima, que este grupo não colaborou de modo a favorecer a aprendizagem de Bianca na medida em que um aluno respondeu a atividade sozinho impossibilitando que as outras colegas pensassem a respeito dos desafios da escrita alfabética. Este se constitui um dos grandes problemas no desenvolvimento de um ensino pautado na aprendizagem colaborativa, quando não há efetivamente a cooperação, pois a ideia de cooperação envolve o pressuposto vigotskiano de que aquilo que o aluno faz com ajuda, num determinado momento, deve ser capaz de fazer sozinho em outro momento, apropriando-se da ajuda recebida.

No entanto, apesar de essa cópia feita por Bianca se revelar como ato de escrita puramente externo, ou seja, sem consciência do seu significado funcional e simbólico e sem compreensão da escrita como um instrumento da cultura, entende-se a relevância deste momento por proporcionar gesto e registro como parte do processo de desenvolvimento da escrita. Assim, nenhuma situação em que se estabeleça a interação e o registro gráfico pode ser descartada do processo de aquisição da língua escrita.

Em outro momento, a professora sugeriu que as crianças fizessem, em duplas, a escrita da cantiga de roda *Atirei o pau no gato*. Mais uma vez, a dupla foi formada por Alaíde e Bianca, sendo esta última novamente escolhida como escriba.

Alaíde dizia as palavras a serem escritas falando pausadamente, sílaba por sílaba, e Bianca as registrava. A forma final da escrita foi a seguinte:

A I R U A U G O

A ti rei o pau no ga to

MSI U G O NU M R

Mas o ga to não mor reu

D A X A D I R S

Do na Chi ca ad mi rou - se

O B E Q D U

Do berro que deu.

(Trecho do Diário de Campo de 12 de setembro de 2006)

Observa-se que na escola F a cooperação dos pares de estudantes, especificamente e exclusivamente a cooperação estabelecida entre a dupla Bianca e Alaíde, favorecia a interação e a aprendizagem da criança com SD. De igual modo, o fornecimento de níveis de ajuda, num processo de aprendizagem colaborativa, revelou-se fundamental para que a criança com SD se apropriasse das ajudas e conquistasse certa autonomia na resolução de algumas atividades. Pode-se dizer que, especificamente, com a colega Alaíde houve resolução das atividades com a criança com SD e não por ela.

É importante registrar que em situações de interação na ZDP, ao receber ajuda de outros, Bianca consegue refletir sobre a língua escrita, mas parece não ter autonomia, ou melhor, não ter internalizado a ajuda para fazer sozinha aquilo que faz com outro. Isso traduz o que afirma Luria (1988, p. 180): “[...] a escrita não se desenvolve de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos”.

Ao final do ano letivo na Escola F, o desenvolvimento real de Bianca já revela uma escrita silábica<sup>10</sup>, mesmo em alguns momentos não fazendo, ainda, a relação som-grafia. Observou-se que a criança evoluiu e modificou sua hipótese inicial a partir das interações sociais efetivadas em sala de aula com a colega Alaíde. Isso revela a percepção dos níveis de ajuda recebidos e apropriação dos mesmos, o que pode conduzir, posteriormente, a uma resolução autônoma da atividade. Portanto não se podem ignorar esses processos sociais de cooperação em sua aprendizagem, embora seja notório que, pelo próprio tempo de aprendizagem diferenciado para pessoas com SD, essa internalização do conceito de base alfabética não tenha acontecido e, por isso, tal conceito não foi aplicado a outras situações de escrita, a não ser de forma mediada, criando-se ZDP. Desse modo, infere-se que a criança com SD demonstra possibilidade de internalização do conceito trabalhado a partir da colaboração de seus colegas.

Na outra escola investigada, Escola P, partindo da conversa com a professora da classe, foi selecionada a área de conhecimento das Ciências Naturais para a investigação da relevância da colaboração entre pares para aprendizagem da criança com SD. Esta área foi sugerida pela professora da classe e acatada pela pesquisadora, considerando-se que a aprendizagem de conceitos na área de Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

---

<sup>10</sup> Registro de uma letra para cada sílaba.

proporciona a oportunidade de se construir posturas cidadãs diante de questões ambientais, dos recursos naturais e do seu próprio corpo, enquanto canal de interação com o ambiente.

Durante um semestre letivo a turma foi acompanhada, e os conteúdos trabalhados em Ciências foram: Corpo Humano e Alimentação Saudável, no III bimestre letivo, e Animais, no IV bimestre.

A análise microgenética dos dados “construídos” na investigação foi feita tomando como base a cooperação dos colegas para o processo de aprendizagem da estudante com SD, investigada a partir da observação participante e da utilização, em alguns momentos, do recurso de videogravação, o que totalizou 89 horas de observação em sala de aula.

A análise microgenética do processo de internalização/aprendizagem dos conceitos é feita com base na descrição dos indícios deste processo. Desse modo o objetivo de todas as transcrições feitas é apontar a possibilidade da aprendizagem da criança com SD e da tomada de consciência do novo conceito.

O processo de trabalho em grupos na turma da segunda série da Escola P é uma postura garantida pela prática desenvolvida pela professora. Ela é quem favorece trabalhos em pequenos grupos e, mesmo quando Lily<sup>11</sup> não é escolhida, ou até mesmo é rejeitada para trabalhar num determinado grupo, a docente diz como ficará a composição e a turma respeita sua palavra.

Embora a professora tenha essa prática, é possível perceber, em alguns momentos da relação entre pares de estudantes, sintomas de rejeição que aparecem mesmo num espaço inclusivo, onde a atitude da professora é pautada no acolhimento. Isso demonstra os efeitos da influência dos sintomas reacionais de rejeição do meio social mais amplo. Essa rejeição é uma tentativa explícita de estabelecimento de “[...] diferenciação explicada por uma tendência natural e social que leva a distinguir o si do resto [...] [assim,] aquilo que não sou eu ou os meus é construído numa negatividade concreta”. (JODELET, 2005, p. 35) Isso quer dizer que o diferente, assim que é detectado no grupo, passa a ser olhado sob o ponto de vista dos seus limites sendo, portanto, considerado como “difícil” para o trabalho coletivo.

---

<sup>11</sup> Estudante com SD, já alfabetizada, que demonstra como desenvolvimento real, dentre outras, a capacidade de ler e produzir textos.

Desse modo o trabalho em grupo não se constitui um trabalho cooperativo, tendo em vista que se pauta numa certa tolerância à diferença e que esta não é bem aceita, ainda que isto não se dê no plano da consciência do grupo. Ao se pensar em termos de tolerância, mantém-se o pensamento normativo disseminado pela sociedade ao longo dos séculos, no qual se aceita a coexistência, porém não se compartilha a ideia de que a diferença seja a norma.

Apesar da detecção dessa sutil forma de “exclusão”, é preciso lembrar que na proposta de inclusão os benefícios são considerados uma via de mão dupla, isto significa que não apenas Lily estava sendo beneficiada no convívio com seus pares diferentes dela, mas que esses também estavam aprendendo a conviver com as diferenças, e que por trás desse processo de aprendizado está a importante figura do professor, que media os alunos de forma a favorecer não apenas os aspectos cognitivos, mas também os relacionais e afetivos.

A partir das constantes intervenções da professora nesse sentido, em uma situação na sala de informática as crianças são colocadas em trios. “Lily demonstra dificuldade no uso do mouse e Beatriz a ajuda”. (Trecho do Diário de Campo de 1 de agosto de 2006)

Porém, em situações de atividade do grupo, os colegas que demonstram mais agilidade de raciocínio, maior habilidade na escrita ou mais destreza em artes ou desenho dominam as respostas e, geralmente, assumem as tarefas, enquanto Lily observa ou repete. A forma com que interagem com ela é mais no sentido de fazer por ela do que cooperar para que ela consiga responder autonomamente.

Professora – Eu quero pedir à pró Susana, Robson e Lily que fiquem em pé. Qual a diferença entre eles?

(Algumas respostas são dadas que fogem ao objetivo proposto).

Diogo – Eu vi que eles pareciam uma família. Lily é a mais baixinha.

Professora – Por que há essa transformação?

Diogo – Porque a gente vai crescendo.



Catarina – Lily é criança, Robson é adolescente e pró Susana é adulta.

Professora – Muito bem, Catarina! Agora Lily vai falar!

Lily – Ô meu Deus!

Professora – Será que você também vai crescer Lily?

Lily – Eu acho que sim. Eu era pequenininha assim (fica de cócoras), anã... Aí fui baixando (se levanta devagar enquanto fala) baixando, baixando...

Professora – Baixando ou crescendo? Lily, eu quero saber se você vai ficar criança a vida toda?

Lily – Acho que sim.

Saly – Próó, tem uma Síndrome de Down na padaria perto de lá de casa que é velha.

[...] (Lily sorri).

(Trecho do Diário de campo de 15 de agosto de 2006)

Observa-se nesta situação que os colegas de Lily apreenderam o conceito de fases da vida trabalhado pela professora, porém não agiram cooperativamente, de forma a criar ZDP para que Lily percebesse as fases do desenvolvimento humano.

Na situação transcrita a seguir, a turma está dividida em duplas e a professora entrega uma tarefa para ser respondida. Apesar das duplas, todos os alunos recebem individualmente as suas folhas com a atividade. A parceira de Lily é Saly e elas deveriam responder o que já sabiam sobre o corpo humano.

Saly – Os ossos sustentam a gente e tem os membros superiores e inferiores.

Lily – Pulmão, tem o coração também, o peito... um bocado.

[...]

Professora – Agora nós vamos fazer essa atividade (mostra). (...) Tentem desembaralhar essas palavras para depois responder embaixo.

(Durante o tempo do exercício a professora media a tarefa de Lily e passa também pelas outras duplas fazendo intervenções. Saly confere suas respostas com as de Lily, não há um trabalho cooperativo. Após conferir ela apaga algumas respostas dadas por Lily e orienta sua escrita).

Saly – (Orientando a escrita da palavra crânio) C, r, a agora você coloca o chapeuzinho aqui (mostra o a) e depois n, i, o. Agora o a, b, o...

Pesquisadora – Então é a, b, o?

Saly – Esqueci. (Corrige o seu e apaga a escrita de Lily). É assim (começa a dizer as letras para escrita da palavra abdômen): a, b, d. O d é uma Bolinha e sobe um tracinho assim (faz na folha).

Lily – (Escreve e pede) Peraê.

Saly – O, faz o chapeuzinho (referindo-se ao acento circunflexo), m, e, n. Agora t.

Lily – De tatu?

Saly – É de tatu. O, agora faz um tracinho assim (mostra um acento agudo). Agora r, a, x. P, e, s, c, o ...

Professora – Saly, não precisa falar letra por letra porque Lily sabe escrever.

Saly – Então Lily pescoço, ç e o.

(Toca o sinal do recreio)

Saly – Depois do recreio a gente termina, tá?

(Trecho do Diário de Campo de 31 de agosto de 2006)

A forma como Saly age com Lily torna aparente o que pensa sobre o seu processo de aprendizagem. É como se Lily, em sua concepção, não tivesse condições de aprender como os demais colegas da classe e se ainda estivesse sendo alfabetizada. Isso aponta indícios de como a turma a percebe e, talvez por isso, não a aceitem tão espontaneamente em seus grupos, por não considerarem sua capacidade.

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), a visão que se tem sobre a criança com deficiência mental é de alguém que possui um repertório psicológico deficiente, que não possui memória necessária ou capacidade de percepção e inteligência adequada.

Diante do exposto, tomando como base os indicadores de cooperação entre pares de estudantes como: 1. Interação com a colega com SD, sem excluí-la do grupo; 2. Fornecimento de níveis de ajuda para que a criança com SD se aproprie das ajudas e conquiste autonomia na resolução da atividade. 3. Resolução das atividades com a criança com SD e não por ela, observa-se que na escola P a cooperação entre pares de estudantes não é utilizada como parte do processo de aprendizagem pela aluna com SD.

Porém, a estudante com SD demonstra o seu potencial de aprendizagem conceitual considerando-se a sua interação com a docente da classe. Este potencial consiste na: 1. Apropriação dos níveis de ajuda recebidos de forma a resolver autonomamente a atividade sugerida. 2. Modificação do conceito cotidiano a partir das interações sociais. 3. Aplicação dos conceitos trabalhados em outras situações. 4. Inserção do conceito trabalhado numa rede semântica. Ela consegue em diversos momentos perceber os níveis de ajuda fornecidos, apropriando-se dos mesmos, chegando a resolver, em alguns momentos, autonomamente a atividade sugerida. Essa capacidade só não é percebida em momentos em que a atividade sugerida está além do seu desenvolvimento potencial e não cria ZDP. De igual modo, Lily demonstra, em várias situações, potencial de aprendizagem de conceitos a partir das interações sociais.

## Considerações finais

Durante todo o artigo observa-se a impossibilidade de se tratar questões relacionadas ao processo de aprendizagem colaborativa da criança com SD em escola regular, sem discutir também o processo da inclusão e de como isto está acontecendo nas escolas onde o trabalho foi realizado.

Em ambos os espaços escolares foi possível constatar que a formação do professor é imprescindível para o sucesso do processo de inclusão de estudantes com SD na escola regular. Entende-se, aqui, que a formação do professor passa também pela competência na organização e gestão da

classe como condição *sine qua non* para a constituição de um ambiente favorável à aprendizagem.

Observou-se que o ensino baseado na colaboração entre pares de estudantes é uma conquista iniciada em ambas as escolas, mas que pode favorecer a aprendizagem não apenas de estudantes com SD, mas de todos os alunos inseridos no contexto da classe regular.

Entretanto, foi possível perceber também uma forte interferência dos valores sociais e familiares, no modo como se dava a relação entre os pares de alunos. Houve uma variação de atitudes das crianças que passaram pelo preconceito e descrença quanto à possibilidade de colaboração da criança com SD, ao passo que, em outros momentos, havia a tentativa de transmitir a resposta considerada adequada e correta. Apenas com uma aluna da Escola F, pode-se considerar que se efetivou um processo de aprendizagem cooperativa.

Essas atitudes de descrença na possibilidade da pessoa com SD poderiam ser minimizadas com o preparo anterior do professor, do grupo e das famílias envolvidas para a convivência com as diferenças e o reconhecimento de que todos têm peculiaridades que os tornam singulares no processo de aprender. Ajudar o grupo a ouvir o estudante com SD, garantir sua fala e valorizar suas conquistas e seu pensamento é necessário para que a inclusão seja uma realidade e não apenas a inserção do aluno com SD na escola regular.

Essa percepção leva, ao final deste trabalho, ao questionamento de que se existirem alunos com NEE matriculados, torna uma escola, de fato, inclusiva. É necessário ter em mente que escola para todos é diferente de todos na escola. (RODRIGUES, 2003) É importante ressaltar a necessidade do preparo da escola para que o processo de inclusão seja eficaz.

Em ambas as escolas estudadas, percebe-se o aprendizado de professores e estudantes com relação ao respeito às diferenças, ritmos e tempos de aprender de cada um. Isto significa a necessidade de desmistificação do aluno padrão e das classes homogêneas, concepção que possui uma lógica segregadora, substituindo-a por uma lógica da heterogeneidade.

Através das interações sociais e cooperativas estabelecidas em sala de aula o fator biológico, extremamente importante no início do desenvolvimento do indivíduo com SD, passa a não ser determinante deste desenvolvimento, pois à medida que a criança com SD se integra no sistema social, a inter-

ferência deste passa a ser significativa tanto quanto o era, inicialmente, o fator biológico.

## Referências

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Temas em educação especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- FÁVERO, M. H.; OLIVEIRA, D. de. A construção da lógica do sistema numérico por uma criança com Síndrome de Down. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 23, p. 65-85, 2004.
- FONSECA, V. da. *Educação especial: programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feuerstein*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.
- GAVILÁN, P. O trabalho cooperativo: uma alternativa eficaz para atender à diversidade. In: ALCUDIA, R. et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- LAMÔNICA, D. A. C. et al. Avaliação do processo receptivo: investigação do desenvolvimento semântico em indivíduos com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 81-96, jan.-abr., 2005.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEÓNTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988.
- MACEDO, B. C.; MARTINS, L. de A. R. Visão de mães sobre o processo educativo dos filhos com Síndrome de Down. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 23, p. 143-159, 2004.
- MILANI, D. *Down, Síndrome de: como – onde – quando – porque*. São Paulo: Livro Pronto: 2005.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PUESCHEL, S. (Org.). *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- RODRIGUES, A. J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R.

- C. R. de C. (Org.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- SAAD, S. N. *Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down*. São Paulo: Vetor, 2003.
- SCHWARTZMAN, J. S. (Org.) *Síndrome de Down*. 2. ed. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 2003.
- SILVA, M. de F. M. C.; KLEINHANS, A. C. dos S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 123-138, jan.-abr. 2006.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



# Educação musical especial

## Trajetória histórica e perspectivas

MARCOS WELBY

A fim de buscarmos novas vias de compreensão em torno da educação musical direcionada para deficientes visuais, procuramos apontar neste artigo o atual estágio do ensino-aprendizagem da música, assim como a sua consequente profissionalização entre os seus educandos, ditos especiais, em três diferentes capitais brasileiras: Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador.

Esclarecemos que este artigo foi extraído de nossa dissertação de mestrado *Ensinando música para deficientes visuais: da educação complementar à pretendida profissionalização* cuja principal abordagem justifica-se a partir da análise em torno dos parâmetros gerais da chamada educação especial, em contraposição à falta dela na Rede Oficial de Ensino.

Na nossa pesquisa de campo, realizada entre 2005 e 2006, vimos que o panorama atual das instituições para deficientes visuais, no que se refere ao ensino-aprendizagem da música, revela um número ainda insuficiente de cursos de música em relação ao universo de entidades existentes. Nesta perspectiva, entre as 16 instituições por nós pesquisadas e direcionadas para o atendimento das pessoas com deficiência visual, observamos que apenas seis possuem cursos contínuos de música, com metodologia de ensino baseada no sistema Braille. Realizamos investigação em algumas escolas de Música, onde constatamos a falta de metodologias adaptadas para o acesso de pessoas com limitação visual, de maneira a permitir uma inclusão satisfatória no aprendizado da música.

As instituições mais bem capacitadas estão situadas apenas nos grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. Um interes-



sante desdobramento dessa observação foi o contraponto situado entre as instituições especiais e as Organizações Não Governamentais, as chamadas ONG, que denominamos de espaços comuns de superação das deficiências e das desigualdades sociais.

Neste confronto, argumentamos que nas instituições especiais o ensino da música verifica-se a partir de certo grau de formalidade, cuja figura do Professor atribui ao ensino-aprendizagem um caráter mais profissional; enquanto que nas ONG a presença da música destina-se a diferentes finalidades, inclusive a de incluir socialmente determinados grupos, neste caso, os deficientes visuais. As ONG tornam-se contextos de convivência, onde é oferecida uma educação musical de natureza informal para crianças, adolescentes e jovens que, por sua condição social, na maioria dos casos encontram-se excluídos do acesso ao ensino formal de música, seja nas instituições especiais, seja nas escolas da Rede Oficial de Ensino.

Tal contraponto surgiu da coleta de dados, como norte metodológico da nossa pesquisa, em 16 instituições espalhadas em diferentes estados brasileiros, sendo oito no Nordeste e oito nas regiões Sul/Sudeste, são elas: o Instituto Padre Chico (SP), o Instituto São Judas (SP), o Instituto Benjamin Constant (RJ), o Instituto de Cegos da Bahia (BA), o Instituto de Cegos de Pernambuco (PE), o Instituto de Cegos da Paraíba (PB), além da Associação Pernambucana de Cegos (PE), da Associação Baiana de Cegos (BA), da Fundação Dorina Nowill (SP), da Associação Fernanda Biankini (SP), do Instituto de Cegos do Paraná (PR). Todas elas foram visitadas por nós. As demais instituições, tais como: Sociedade de Amparo aos Cegos de Fortaleza(CE), Associação de Assistência aos Cegos do Nordeste (PB), Instituto de Cegos de Fortaleza(CE), Associação dos Metroviários de São Paulo(SP), e a Fundação Laramara (SP) foram investigadas por meio de correspondência eletrônica, sites, ligações telefônicas e entrevistas fechadas por meio eletrônico.

O problema central da nossa pesquisa compreende a necessidade de investigar de que maneira o ensino-aprendizagem da música ocorre entre os educandos deficientes visuais, tanto nas instituições especiais quanto nas chamadas ONG. Como hipótese, procuramos direcionar o nosso trabalho dissertativo para a premissa de que o ensino de música na Rede Oficial de Ensino pode ser uma interessante ferramenta de inclusão, não apenas de

caráter educativo, mas também de caráter sociocultural. Entretanto, constatamos que o ensino acessível da música tem sido realizado apenas dentro das instituições especiais, a exemplo do Instituto Benjamin Constant. Este fato colabora ainda mais para as dificuldades de acesso dos deficientes visuais à Rede Oficial de Ensino. Esta questão fundamental pode ser desdobrada em muitas outras que venham a indagar: Quais são os tipos de instituições especiais e qual a natureza dos cursos oferecidos na área de música? Existem cursos profissionalizantes em música nestas instituições?

Para respondermos a tais questões, analisamos primeiro a história da educação especial musical no Brasil, extraindo daí o contexto sociopolítico, o conhecimento sobre notação musical em braile e a historiografia da educação escolar no Brasil republicano.

Argumentamos que a chamada Nova Escola, ou o escolanovismo, fundado em fins do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, consecutivamente, foi extremamente importante para a renovação da mentalidade escolar de cunho tradicional, apoiada em bases rígidas e excludentes.

O escolanovismo se desenvolveu no Brasil no momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais. O acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém com isso surgiram conflitos de ordem política e social, favorecendo assim uma transformação significativa na mentalidade intelectual brasileira. No centro da expansão do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista. O escolanovismo brasileiro está ligado a certas concepções de John Dewey<sup>1</sup>, que acredita ser a educação o único meio realmente efetivo para a construção de uma sociedade democrática, que respeite as características individuais de cada pessoa, inserindo-a em seu grupo social em relação à sua singularidade.

A concepção filosófica de educação e de sociedade que sustentou o ideário escolanovista e, em grande parte, a filosofia da educação de Anísio Teixeira, é caracterizada por um humanismo-tecnológico, e marcou uma

---

<sup>1</sup> John Dewey é reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo (juntamente com Charles Sanders Peirce e William James), um pioneiro em psicologia funcional, e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do século XX. Mas Dewey não chamava sua filosofia de pragmática, preferindo o termo “instrumentalismo”.

ruptura com a tradição filosófica humanista-cristã. A fundamentação pragmática da educação e dos valores que deveriam ser apresentados e vivenciados na escola foi feita a partir da filosofia de John Dewey e da sociologia de Durkheim. As ideias destes dois autores possibilitaram aos intelectuais e educadores renovadores a compreensão do processo de modernização da sociedade brasileira e, conseqüentemente, da necessidade de um novo ensino e de uma nova escola.

Entretanto, no início dos anos 1930, período em que o país apresentava em seu cenário sociopolítico um momento de nacionalismo autoritário, em prol do patriotismo, ocorre a implantação do chamado “Estado Novo”, por Getúlio Vargas. É durante esse período que se dá a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas primárias e secundárias. Não é arriscado dizer, que mesmo sob as fortes contradições que permearam a ditadura Vargas, o Brasil teve uma rara experiência com a implantação da educação musical nas escolas, especialmente com o ensino de canto orfeônico comandado por Villa-Lobos.

Neste mesmo contexto, surgiram diferentes instituições direcionadas ao atendimento de pessoas com limitação visual, a exemplo do Instituto de Cegos da Bahia e do Instituto Padre Chico. Nessas instituições, o ensino da música foi muito bem definido em seus processos educacionais. O movimento musical dessa época cumpria o papel de formar, por meio da música, uma unidade nacional e um despertar para o sentimento de brasilidade; proposta que também foi absorvida por essas instituições, as quais viam na música uma forma de socializar os seus educandos.

Por outro lado, a partir de 1945, o populismo, fenômeno típico da América Latina, surgia com a emergência das classes populares urbanas, resultantes da industrialização, insatisfeitas com suas condições de vida e trabalho. Os governos instalados nesse período procuravam desenvolver políticas de controle das “massas”. No Brasil, a economia passava de um modelo agrário-exportador para o modelo nacional-desenvolvimentista, porquanto são criadas várias empresas nacionais, controladas pelo Estado, a exemplo da Petrobras, Eletrobras e da Companhia Siderúrgica Nacional.

Na música, surge o movimento denominado “Música Viva”, liderado por Hans-Joachim Koellreuter, que defendia o “combate pela música que revela o eternamente novo, isto é: por uma arte musical que seja a expres-

são real de sua época e da sociedade”. Este movimento foi apoiado por uma importante geração de compositores brasileiros, entre os quais cito Cláudio Santoro, César Guerra Peixe, Edino Krieger, Heitor Alimonda e Eunice Katunda. O movimento Música Viva teve também sua participação na educação musical brasileira, dando ênfase à função social do compositor contemporâneo, em relação ao privilégio da criação musical.

Eunice Katunda trouxe a proposta de substituição do individualismo e o exclusivismo pelo coletivismo em música, preconizando, dessa maneira, o ensino musical para a coletividade, a exemplo do canto orfeônico e dos conjuntos instrumentais.

Já a partir dos anos 1970, a educação musical brasileira vivenciou novas tendências que ressaltavam a sensibilidade, criação e improvisação. Discute-se o que é sensibilizar e musicalizar e afirma-se palavras-chave como Iniciação Musical, Musicalização, Arte-educação, Sensibilização, Métodos. Em 1971, a música passou a fazer parte de um ensino interdisciplinar, com base no artigo 7º da Lei nº 5 692 de 1971. Com esta reforma, a Educação Artística foi introduzida nos currículos escolares de primeiro e segundo graus, trazendo problemas para o ensino da música, bem como para as outras artes, a exemplo das artes plásticas e das artes cênicas.

A partir de 1971, o professor de Educação Artística ficou responsável por uma prática pedagógica polivalente. Conseqüentemente, aqueles profissionais que tinham formação em música promoviam esporadicamente atividades de artes plásticas e artes cênicas; e aqueles professores que não tinham formação em música acabavam ministrando aulas apenas nas outras áreas. Por outro lado, os cursos de Licenciatura em Educação Artística ofereciam disciplinas nas três áreas, disso resultando uma aprendizagem rápida e superficial, especialmente em relação ao ensino de música.

No contexto atual, isto é, da maneira que observamos na nossa pesquisa, o ensino formal de música sofreu ainda mais um enfraquecimento, visto que a maioria das escolas não possui educação musical em sua grade curricular, em razão de fatores como a não obrigatoriedade da aula de música, da falta de profissionais qualificados, somando-se a isso os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira. As instituições de ensino, que ainda preservam a música no programa curricular, oferecem uma carga horária reduzida. Além disso, os educadores musicais se deparam com

uma realidade problemática, encontrando sérias dificuldades na prática da educação musical. Tais problemáticas revelam um espaço escolar cada vez mais diversificado, especialmente no que se refere à desconstrução de princípios, os quais possam a nortear a educação musical como um valor intrínseco à formação competente do educando.

Argumentamos que a educação musical ainda está atrelada à realização de atividades lúdicas, relaxantes, ou ainda a eventos festivos no calendário escolar. Dessa maneira é que a educação musical perde o seu sentido de inclusão socioeducativa, substituindo a sua função de ensino-aprendizagem pelo papel apenas de animação, recreação ou simplesmente como auxiliar pedagógico das demais disciplinas. Consideramos, então, que a educação musical não pode estar vinculada apenas ao suporte pedagógico, nos processos cognitivos, a fim de estimular os educandos em outras disciplinas do currículo escolar, mas, antes, ela deve ser entendida como um importante mecanismo de agregação de valores na formação do indivíduo.

Com a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), nos anos 1990, surgiram novos horizontes de expectativa para a educação musical brasileira, em que se propôs uma maior discussão e reflexão sobre o ensino da música para alunos com necessidades educativas especiais. A ABEM surgiu após um longo período totalitário, procurando encontrar seu próprio destino através do Estado Democrático de Direito.

No primeiro Encontro da ABEM, em dezembro de 1992, a partir dos debates e das vivências profissionais, foram sugeridos alguns pontos referentes ao papel da universidade, à formação do educador musical e das associações profissionalizantes, na qualificação e no aperfeiçoamento da prática educativa.

Nesse mesmo contexto de transformações e reflexões das práticas pedagógicas, novas concepções educacionais contribuíram para o surgimento de um novo paradigma, no que se refere à inserção das pessoas com algum tipo de necessidade especial na interação social. Passou-se de um discurso clínico para uma preocupação social, dando-se ênfase à questão da habilitação e reabilitação dessas pessoas. A preocupação exclusiva que havia em “normalizar” os portadores de necessidades especiais, pois apenas dessa maneira poderiam ser inseridos na vida social, transformou-se numa efetiva preocupação em preparar os instrumentos sociais para recebê-los. Dessa

forma, a escola como um todo deveria se adequar a esse aluno e não o inverso, como acontecia anteriormente.

A Declaração de Salamanca (1997) define muito bem esse novo conceito de integração das pessoas com deficiência, ressaltando a inclusão plena no acesso à educação, ao lazer e à cultura. Partindo-se do princípio de que esta inclusão só é possível mediante a preparação da sociedade para conviver com a diversidade humana, de forma espontânea, é que a ABEM passou a discutir estes princípios inclusivos, acompanhando o novo contexto sociocultural brasileiro.

Assim, admitimos que a educação musical pode ser um poderoso instrumento na integração de educandos com necessidades especiais, sobretudo no ensino regular. Para tanto, faz-se necessária a renovação dos programas curriculares, a fim de também proporcionar o acesso dos profissionais da educação musical na Rede Oficial de Ensino.

Pode-se entender a educação musical especial como um segmento da educação musical, ou ainda como parte integrante da educação especial, haja vista que a educação musical voltada para as pessoas com deficiência pode ser oferecida nas escolas regulares de música, ou também dentro das instituições de educação especial, onde haja o ensino da música. Entretanto, constatamos que são poucas, ou mesmo quase nenhuma, as oportunidades de aprendizado da música para as pessoas com deficiência visual nas escolas regulares.

Para contar um pouco da história da educação musical especial, cabe descrever, em primeiro lugar, as etapas da educação especial, pois o ensino da música vai acompanhar também a conjuntura social, política e educacional brasileira.

Ao longo da primeira metade do século XX, que compreende a República Velha até o pós-guerra, a educação especial seguia um modelo segregacionista nas escolas especiais. Nesse contexto, o ensino da música adotava esse padrão e somente essas instituições são as detentoras da educação musical para as pessoas com deficiência visual. Institutos como o Padre Chico, Benjamim Constant e Instituto de Cegos da Bahia, dentre outros, têm a obrigatoriedade desse ensino dentro de suas grades curriculares. Nessas instituições realizava-se todo o aprendizado propedêutico, a reabilitação e profissionalização dos deficientes visuais. No momento da inserção no

mercado de trabalho, por vezes, existiam espaços dentro das empresas, definidos para a atuação dos deficientes visuais, o que contribuía para uma postura segregacionista e excludente do pleno convívio social.

O conceito de integração é definido pelo assistente social Romeu Sasaki, que vê como paradigma da educação especial a necessidade de “normalização” dos educandos com deficiências, para só então poderem ser inseridos no convívio social. Sob esse prisma, a postura dos profissionais especializados no atendimento dos PNES seguia uma visão médica da deficiência. Os PNES, isto é, portadores de necessidades especiais, como assim eram denominados até o advento das leis complementares que tratam das questões referentes às pessoas deficientes, eram vistos como pessoas clinicamente limitadas e não socialmente integradas, como observamos a partir dos anos 1980, com o surgimento de diversas ONG, quando foi declarado, pela Unesco, o dia 3 de dezembro como dia internacional de luta das pessoas com deficiência, em 1981.

Objetivando a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, as ONG, em sua maioria, passaram a ser dirigidas pelos próprios deficientes. Para a educação especial esse foi um grande estímulo na integração dessas pessoas ao convívio social de forma mais igualitária. Apesar de uma postura ainda muito assistencialista, essas organizações deram um impulso maior na educação, cultura e lazer também dos deficientes visuais, além de permitir que esses fossem porta-vozes de seus próprios anseios.

Os novos conceitos de inclusão das pessoas com deficiência apontam para uma descentralização das instituições de ensino especial, a fim de se obter uma participação efetiva de toda sociedade, dentro desse processo de inclusão social dos deficientes de modo geral, exceto aqueles com comprometimento mental. Dessa forma, as instituições voltadas para o atendimento das pessoas com deficiências têm se transformado em referências para os demais órgãos governamentais, também preocupados em contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Atualmente, segundo a União Brasileira de Entidades para Cegos, existem 115 instituições, situadas principalmente nos grandes centros urbanos. São nessas instituições que a educação musical acontece de forma plena e inclusiva, no processo do ensino-aprendizagem. Conforme o referido, foram

várias as etapas de evolução sociopolítica que influenciaram as posturas, tanto na educação musical quanto na educação especial.

O ensino da música sempre esteve presente nessas organizações, principalmente aquelas que tinham a sua ênfase mais direcionada para os aspectos educacionais, na socialização e profissionalização de seus educandos, tendo em vista a preocupação em manter um professor efetivo de música dentro de seus quadros de funcionários. Nesse contexto, podemos citar desde a escola fundada por Valentim em Paris (1789) até o Benjamim Constant no Brasil (1854).

Na atual conjuntura do país, falar dos direitos sociais significa falar dos dilemas cruciais do Brasil (e do mundo) contemporâneo, da defesa de cidadãos e cidadãs aliados do processo produtivo. Os debates giram em torno das possibilidades de uma sociedade mais justa e mais igualitária. Esse processo ganha especial urgência diante da problemática oriunda de uma longa história de desigualdades e exclusões. A universalização de direitos vem se traduzindo em demandas por parte dos vários segmentos sociais para a legitimidade desses direitos. O exercício da cidadania, que ainda não é pleno no Brasil, visa que as garantias constitucionais sejam postas em prática, a fim de permitir acessibilidade a todos os seus membros, independente de suas limitações, sejam idosos, superdotados, ou portadores de alguma deficiência. Nesse sentido, as escolas apontam para o surgimento de novos caminhos pedagógicos, capazes de inserir seus participantes de forma plena e equânime.

Essa preocupação em construir uma sociedade inclusiva influencia o discurso, a reflexão e a prática de alguns educadores, contribuindo para uma descentralização do ensino especializado que só ocorria nas escolas especiais, para a participação de todos os educadores nas escolas regulares, seja na educação geral ou específica da música.

Entendo, então, que o momento é propício para a implementação de leis que garantam a plena acessibilidade das pessoas com necessidades especiais à educação, ao lazer e à profissionalização. A visão de outrora de que a educação musical para essas pessoas era apenas um momento ocupacional vem sendo substituída por uma preocupação de inclusão no processo de ensino-aprendizagem que esteja em igualdade aos praticados na Rede Oficial de Ensino. Dessa forma, o desafio para essa modalidade da educação é



alcançar a todos os educadores no processo de desconstrução de posturas assistencialistas, reforçando, então, a prática de uma pedagogia voltada para o bem-estar, qualificação e inclusão efetiva das pessoas portadoras de alguma necessidade dita especial.

Entre as 115 instituições especializadas de e para cegos, segundo os registros da UBC, incluindo aquelas visitadas por mim, destaco suas realidades, com ênfase no ensino da música. Constatei que a única semelhança que existe entre estas se refere ao público atendido, geralmente crianças, jovens e adolescentes portadores de deficiência visual. Verifiquei que estas diferem quanto à estrutura, objetivos e periodicidade dos cursos de música.

Quanto à estrutura física, observei que as salas destinadas para as aulas de música são as mesmas utilizadas para o dia a dia da instituição e apenas foram direcionadas para tal finalidade de forma improvisada, salas sem acústicas apropriadas, mal ventiladas e pequenas.

Essas instituições possuem, em comum, duas diferentes principais posturas:

- a. O ensino da música como complementação da educação geral e, ao mesmo tempo, como um recurso capacitante para o aluno numa possível profissionalização na área da música;
- b. A utilização da música no processo socioeducativo dando ênfase ao aspecto lúdico, cultural e ocupacional, sem uma preocupação na formação musical do aluno, focado unicamente no bem-estar sociocultural.

Cabe ressaltar que nesta última a educação musical passa a ser meio de socialização e não tem por finalidade a performance artístico-musical voltada à profissionalização. Observei, então, que apenas seis instituições possuem cursos continuados de música; as outras dez obedecem a um calendário esporádico ou ausência desta disciplina musical, já que dependem dos projetos que são mantidos por iniciativas privadas ou públicas. Dessa forma descrevo algumas características de três instituições, dentre as 16 pesquisadas, que considerei de maior relevância.

Visitamos o Instituto Benjamim Constant no dia 2 de setembro de 2006, conhecendo suas instalações e seus serviços prestados à comunidade de pessoas com limitação visual do Rio de Janeiro e também de outros estados

do Brasil. Nessa mesma oportunidade, participei dos 152 anos do IBC, tocando violão na abertura das comemorações.

Na entrevista realizada com o maestro e coordenador do curso de música do IBC, o professor Severino Ramos Campelo juntamente com o professor de violão Manuel Souza Neves, verifiquei que o IBC possui hoje um dos melhores cursos de música direcionado para os deficientes visuais.

De acordo com o professor Severino Ramos, o ensino da música no IBC tem a preocupação educacional e profissionalizante, cujo objetivo é permitir que os educandos tenham a música como um recurso complementar na formação profissional. O IBC, desde a sua fundação em 17 de setembro de 1854, por decreto do imperador D. Pedro II, oferece aos seus alunos o ensino da música. Conforme revela o professor Severino, a inclusão das pessoas com deficiência visual no Brasil ocorreu apenas com a vinda do ensino do sistema Braille, juntamente com a fundação do IBC. Para ele, antes desse acontecimento, os portadores de necessidades especiais eram totalmente ignorados e, por vezes, tratados como pessoas “doentes”. Somente com este sistema é que essas pessoas passaram a interagir culturalmente na sociedade, através da escrita e leitura do Braille trazido por José Álvares de Azevedo, portador de D.V., que foi enviado pelo governo brasileiro para aprender o Braille na França e ensinar no Instituto Benjamin Constant.

Segundo o professor Manuel Souza, o sistema Braille também tem papel fundamental no exercício no ensino da música, possibilitando a tradução da musicografia para a leitura e escrita musical do aluno com D.V. Ele, que ensina desde 1980 na instituição, destacou que o significado do aprendizado da música, utilizando o Braille, torna-se muito mais apurado e promissor. Apesar da grande resistência encontrada, por parte de muitos alunos, na utilização do Braille, ele procura inserir em suas aulas teóricas a escrita de partituras e cifras musicais em Braille, já que, segundo ele, para o ensino da técnica e prática do instrumento, nesse caso o violão, não demanda maiores especificidades em relação ao aluno vidente.

A manutenção do curso de música e os demais serviços como: distribuição gratuita de livros e revistas em Braille, atendimentos oftalmológicos e doações de óculos, vestimentas para alunos carentes, são basicamente mantidos pelo Ministério da Educação (MEC). Atualmente, o curso de música do IBC se divide nas seguintes modalidades: musicalização, aula

de violão, piano, instrumento de sopro e canto coral. Segundo o professor Severino, em 2006 foram suspensas as aulas de sopro devido ao desgaste dos instrumentos, mas já está previsto retornar em 2007, com a aquisição de novos instrumentos. As aulas instrumentais são oferecidas individualmente; apenas as aulas preparatórias para audição são realizadas em grupos.

O IBC já possuiu um coral formado por alunos e ex-alunos, regido pelo maestro e pianista Sidney Mazulo, um ex-aluno do IBC, que gravou vários CD desse coral. Hoje, os grupos vocais são formados com propósitos pedagógicos.

Na profissionalização dos alunos do IBC, na área da música, não existem dados estatísticos oficiais que revelem os números exatos de ex-alunos que trabalham diretamente com a música, mas, segundo o professor Severino, existem muitos alunos que atuam profissionalmente, alunos como o pianista Paulo Silva Santos, que se tornou conhecido na noite carioca como o Rei da Bossa Nova; o maestro e pianista Sidney Mazulo, que gravou vários CD pela gravadora CBN; os pianistas Carlos Rembergo e Américo Cerqueira e o saxofonista Glauco Cerejo que já gravou CD e tocou com o cantor Ney Matogrosso.

A estrutura física do curso de música do Benjamin é formada por salas definidas a partir da necessidade dos cinco professores que atualmente fazem parte do núcleo de música.

Para o professor Severino, a dificuldade encontrada pelas pessoas com D.V. refere-se à falsa compreensão de que toda pessoa limitada visualmente tem tendência natural para o aprendizado da música; para ele isso não é verdadeiro, pois no IBC já houve turma de 490 alunos internos, dos quais apenas 50 se dedicaram à música. Como ele mesmo diz: “quem nasce musical é músico, quem não nasce não adianta ser cego ou não”. Para ele existem aqueles que fazem música como uma ocupação terapêutica ou lúdica, mas não são obrigatoriamente músicos.

A nossa visita ao Instituto Padre Chico se deu no dia 8 de março de 2006, onde pude conhecer todas as instalações do Instituto, principalmente o prédio anexo onde são realizadas as aulas de música. A visita foi acompanhada pela coordenadora e professora de música Isabel Bertevelle.

O Instituto Padre Chico existe há 75 anos e é mantido com doações da comunidade, aluguéis de propriedades da instituição e recursos levantados

com eventos e prestação de serviços. O curso de música do IPC é oferecido no turno vespertino com as seguintes modalidades: aulas de teoria, teclado, violão e piano. As aulas de teclado acontecem em uma sala com cinco teclados, onde cada aluno tem seu fone e o ensino é direcionado individualmente a partir da necessidade do educando. As aulas de violão e de teoria musical são realizadas em grupo, e seguem duas etapas de níveis de aprendizado diferenciados. Apenas as aulas de piano são individuais.

O IPC possui também uma escola com ensino fundamental para atender alunos com D.V. e no currículo está inserida a musicalização, o ensino da musicografia Braille, aulas de flauta doce e canto coral. O curso é aberto para os alunos internos e externos, constituindo-se como um curso livre de música que, além daquelas modalidades de aulas a que me referi, possui uma banda de metal e uma de percussão, além da disciplina intitulada *Teoria Musical* com musicografia Braille.

Segundo a professora Isabel, são utilizadas as partituras nas aulas de instrumentos, (violão, flauta doce, piano, teclado). Nessas aulas, os educandos são estimulados a formar grupos de instrumentos, a fim de incentivar a prática de conjunto musical, visando uma posterior profissionalização. Apesar de não existirem dados estatísticos oficiais da realidade profissional na área da música com esses alunos, Isabel destaca que existem muitos deles que atuam no mercado da música, seja na produção de CD independentes, seja em estúdios de gravação de música ou ainda em salas de aula ensinando música.

Os seis professores que lecionam no curso de música possuem formação na área musical e são prestadores de serviço do IPC. Apenas um professor é vinculado à escola regular da instituição.

No Instituto de Cegos da Bahia realizamos diversas visitas. A primeira delas ocorreu no dia 22 de outubro de 2005, para entrevistar a coordenadora do curso de música do ICB a professora Kátia Daniela Cucchi. O ICB existe há 75 anos, localizado em um prédio de seis andares no bairro do Barbalho em Salvador. Segundo Kátia, sempre houve alguma atividade musical na instituição, seja aula de piano ou canto coral.

Há registros de que, em torno de 35 anos atrás, existia um coral que era regido por uma professora com deficiência visual, que foi sucedida pela professora Nívia Quadros, que gravou o primeiro CD do Coral do ICB e

atuou na instituição até 1998, sendo sucedida pela professora Kátia Cucchi. O curso de música possui aulas de iniciação musical para crianças de 7 a 12 anos, um coral com jovens de 14 a 21 anos, possui ainda oficinas de músicas com aulas de teclado, violão, percussão, bateria e técnica vocal. Essas oficinas existem desde 2004 e fazem parte de um projeto mantido pela ONG italiana *Casa de Risparmio*, em Bolonha. É aberto para toda comunidade de pessoas com deficiência visual de 12 a 30 anos.

O objetivo do curso é alfabetizar musicalmente os alunos na musicografia Braille, mas ainda não está sendo alcançado de forma satisfatória, revelou Kátia. O curso tem como principal objetivo estimular a formação de conjuntos musicais, a fim de incentivar a atuação desses alunos no mercado profissional da música.

A estrutura física do espaço utilizado para o curso de música é composta por uma sala ampla para ensaio do coral, três salas destinadas para aula de teclado e violão e uma sala de percussão com tratamento acústico. De acordo com a professora Kátia, há alguns anos o tratamento que se dava à área de música, inclusive a atuação do coral, era bastante informal. As suas apresentações eram feitas com o acompanhamento do playback. Somente a partir do ano 2000, com o lançamento do segundo CD, profissionalizou-se essa atuação. Deu-se maior qualidade ao coral. Segundo ela, hoje o coral do IBC não deixa nada a dever a nenhum outro. Como ela diz: “[...] talvez não haja profissionais, porque o ensino da música é como uma disciplina normal, como qualquer outra e agora a gente está querendo, principalmente com a fundação das oficinas, ter um cunho mais profissionalizante, porque a música para o deficiente visual é um caminho bem viável para a sua profissionalização.

Analisando a partir destas entrevistas e dos perfis de cada instituição, conforme suas características sejam estas de cunho educacional, assistencial, ou ainda profissionalizante. Em relação ao ensino-aprendizagem da música, destaco duas variáveis fundamentais: a primeira delas se refere à finalidade proposta, isto é, profissionalizante, educativa ou lúdica. A segunda diz respeito à periodicidade dos cursos de música voltados para educandos com deficiência visual. Observei, dentro deste universo de 16 instituições, que oito têm cursos esporádicos, seis possuem curso de música continuado, e apenas duas não possuem nenhum tipo de ensino musical. O que permitiu

concluir que tanto a primeira quanto a segunda as variáveis apontadas estão diretamente relacionadas à natureza ou ao enfoque destas instituições, quanto maior o enfoque na educação maior o envolvimento com a continuidade dos cursos de músico e sua possível profissionalização.

Ao analisar as entrevistas realizadas com os educadores das instituições pesquisadas, observei alguns pontos em comum, presentes nos relatos dos professores. Refiro-me ao ensino e aprendizagem da música, ao espaço físico, e aos recursos disponíveis. Observei também que a musicografia Braille, originalmente criada para o estudo da música entre os educandos deficientes visuais, encontra muita resistência na sua utilização por parte desses alunos. O sistema Braille no estudo da teoria musical é uma ferramenta indispensável no ensino-aprendizagem da música, pois apenas dessa forma os educandos deficientes visuais estarão diretamente em contato com a teoria musical, e não apenas com a parte prática do ensino da música. Esse foi um dos pontos mais focalizados pelos educadores musicais.

De acordo com o professor Manuel, do Instituto Benjamin Constant, apenas quando o aluno deseja avançar no estudo do instrumento retorna às salas de aula para adquirir o conhecimento teórico do Braille na música. Outro ponto se refere às aulas individuais, mesmo quando esses alunos estão em um mesmo espaço físico. Este fato demonstra que o ensino está centrado na necessidade de cada educando. Nesse sentido, a necessidade individual atende o item 4 da *Carta de Salamanca*. Nela encontram-se princípios pedagógicos que confirmam a necessidade de individualizar os métodos educativos.

Tomando-se por base os documentos aqui referidos, pode-se perceber um esforço voltado à Educação Especial que incorpora comprovadamente os princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. As diferenças humanas são mediadas em consonância com a aprendizagem, no sentido de estarem adaptadas às necessidades da criança, ao invés de adaptar a criança às funções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia considera importante reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são ca-

racterísticas de tantos sistemas educacionais) e, ao mesmo tempo, garantir índices mais altos de rendimento escolar.

Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que “um tamanho serve a todos”. Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade democrática que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social, de mentalidade, se faz imperativa.

Por um tempo demasiadamente longo, os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido dificultados por uma sociedade que inabilita quem tem prestado mais atenção aos impedimentos do que ao potencial de tais pessoas.

Observei também neste estudo que a maioria dos professores de música não é vinculada diretamente a estas instituições especiais; são prestadores de serviço atrelados a algum projeto musical. Apenas no IBC, os cinco professores são concursados. Além disso, no ensino da musicografia, os alunos devem ter um conhecimento prévio do sistema de leitura e escrita do alfabeto Braille.

Na área da música, todos os educadores apresentaram exemplos de alunos ou ex-alunos que trabalham diretamente no mercado profissional. Para a professora Kátia do ICB, é uma profissão bem viável para o deficiente visual; já os professores Manuel e Severino do ICB apontam para o perigo de se confundir talento musical dos alunos que procuram a música com a falsa ideia de que toda pessoa com deficiência visual tem tendência natural ou “mágica” para a música.

Constatei também que durante todo meu período acadêmico, e até hoje, sempre as pessoas se referem a mim como dotado de um ouvido privilegiado, ou com um dom especial para a música; esse é um conceito mal concebido na cultura brasileira, e talvez no mundo, pois tanto Ray Charles e Stevie Wonder, cantores norte-americanos, quanto Andrea Bocelli, cantor lírico italiano, possuem talento inato para a música, independente de suas limitações visuais.

Quanto ao espaço físico, chegamos à conclusão de que apenas o IBC não tem salas específicas; elas são definidas a partir das solicitações dos

professores. Esses espaços são comuns a outras disciplinas sem nenhuma especificação para a música. Outra prática comum entre os educadores entrevistados é a formação de grupos, conjuntos ou corais no processo de ensino-aprendizagem, o que é uma prática interessante, porquanto além de trabalhar aspectos referentes à consciência de conjunto, contribui para a socialização e a relação inter e intrapessoal do aluno.

Concluindo essa análise das entrevistas, outro fato observado nessas três instituições foi que as mesmas sempre incluíram o ensino da música em seus currículos, seja com aula de piano, seja com canto coral, sempre tiveram a educação musical como uma obrigatoriedade em sua grade escolar. Atribuo a isso o fato de que todas já existiam no período da educação brasileira em que era obrigatório nas escolas públicas o ensino da música. Além dessas três instituições, houve outras instituições, também incluídas nesta pesquisa, que obedeceram a essa descrição: o Instituto de Cegos de Pernambuco, Instituto do Ceará, e o da Paraíba.

Ressaltei que a educação musical especial é um tema necessário e importante para todos os educadores musicais. No entanto é preciso lembrar que essa visão não é a usual, uma vez que as discussões sobre essa temática tem se dado apenas nos fóruns especializados e raramente nos encontros de professores de música.

A realidade aqui descrita aponta para a necessidade de trazer essa temática para o centro das discussões da educação geral. O fórum do debate sobre a plena inclusão dos educandos com necessidades especiais no contexto escolar não se esgota no grupo de pessoas com limitações físicas, sensoriais ou motoras, mas na totalidade da sociedade que deseja ser igualitária, humana e justa.

A cidadania implica no acesso permanente aos direitos políticos, civis e sociais. Pensar numa sociedade cidadã é possibilitar acesso aos benefícios sociais para todas as pessoas, independente de suas condições física, racial ou social. Nesse sentido, o acesso à educação de qualidade é um direito inalienável de todo cidadão.

No Brasil, há forte discrepância entre o acesso ‘formal’ aos direitos políticos e o acesso ‘real’ aos direitos sociais. Na eleição presidencial de 1998, ‘eram eleitores 106.101.067 brasileiros’ (TSE/98), que, ao votar, exerceram seu direito político, mas, desses, poucos



são aqueles que efetivamente têm direitos sociais, como a educação e o direito à informação. (SILVA; VIZIM, 2001, p. 20)

O direito das pessoas com necessidades especiais não termina no direito de votar e ser votado, mas na garantia de todos os benefícios sociais dispostos na Constituição Brasileira, a chamada “Constituição Cidadã”, que garante o acesso à cultura, à profissionalização, ao transporte, ao lazer, ao mercado de trabalho e principalmente à educação com qualidade.

A educação musical especial está longe de ser uma preocupação temática nos discursos acadêmicos, visto que o número de Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem formação de profissionais com licenciatura em educação especial é muito reduzido. De acordo com a pesquisa realizada pelo professor José Bueno, após 27 anos das resoluções do Conselho Federal da Educação, que elevaram a formação de professores de educação especial ao nível superior,

[...] o número de universidades que oferecia algum tipo de formação dentro dos parâmetros legais (nível superior de graduação plena) era muito pequeno: somente 23 universidades (39,7%), entre as 58 respondentes, ofereciam cursos de graduação plena, o que totalizava menos de uma IES por unidade da federação. (BUENO, 2002, p. 30)

A ausência dos cursos de Especialização em Educação Especial, assim como a inclusão de disciplinas que tratam desse tema nas universidades, torna-se um desafio ainda maior para os educadores comprometidos com a inclusão de educandos via PNE no sistema educacional. Na área da música, esse contexto agrava ainda mais a falta de oportunidades desse aprendizado para as pessoas com deficiência visual, ficando tal tarefa unicamente para as poucas instituições especializadas que oferecem essa modalidade de educação.

Apesar de todo aparato tecnológico existente no suporte à independência e autonomia das pessoas com deficiência e todo o avanço legal alcançado no século passado, estes não foram suficientes para garantir a plena inclusão social dos PNE. Como afirma Pablo Gentili (apud SILVA; VIZIM, 2002, p. 31):

O século XX terminou com uma avalanche de reformas no campo educativo: mudaram-se as leis e normas que regulam o funciona-

mento dos sistemas escolares, mudaram-se a própria organização da escola, os currículos, os sistemas de formação docente, a avaliação. Mas a milagrosa transformação educativa demora para fazer-se presente, ou quando se faz, parece a expressão grotesca do que prometia ser.

A saída para a realização de uma inclusão satisfatória não está apenas na promulgação de leis, na formação de tecnologias, ou ainda nas boas intenções governamentais, mas, sobretudo, na transformação atitudinal daqueles que são partes integrantes do processo de ensino e aprendizagem dos educandos PNE.

É imprescindível ocorrer uma mudança de paradigmas em torno da educação especial, os quais ainda são presos a conceitos pré-moldados ao ensino de pessoas consideradas “anormais”, “diferentes”, “especiais”. A educação especial necessita de um novo paradigma capaz de compreender a diversidade como algo inerente à condição do ser humano. Nesse sentido, sugiro aos educadores, principalmente da música, que façam do espaço escolar, um ambiente multicultural, multirreferencial, capaz de compreender a diversidade, especialmente na sala de aula, como um ponto positivo em sua prática pedagógica.

Sugiro ainda a continuação de pesquisas que demonstrem essa dimensão da educação considerada especial. Cabe ressaltar que os recursos utilizados no ensino é que devem ser “especiais”, isto é, adaptados a cada necessidade dos educandos ditos PNE. Além disso, considero que a atitude dos educadores deverá ser baseada no princípio fundamental que é a “missão” de educar.

Em última análise, acredito ser de fundamental importância uma mudança do ‘olhar’ do educador em relação ao que se define como educação especial, a qual deve estar inserida em todo e qualquer campo profissional que venha adotá-la como proposta de inclusão. Dessa maneira, apenas com a expansão de profissionais com posturas inclusivistas, poderemos alcançar a pretendida inclusão das pessoas com deficiência no processo de ensino e aprendizagem da música.

Espero então que este trabalho sirva de estímulo para a pesquisa e publicação de muitos outros projetos nessa linha, visto que é crescente a demanda dessa população de alunos no aprendizado da música, fazendo-se

necessário preparar os educadores para receberem, de maneira adequada e satisfatória, esses educandos também na Rede Oficial de Ensino, e não apenas nas instituições especializadas.

Assim, pois, espero contribuir com esta pesquisa para que as instituições públicas e privadas possam desenvolver novos critérios metodológicos no ensino-aprendizagem da música entre os deficientes visuais, por meio dos dados aqui levantados e comparados, ressaltando-se a realidade de cada instituição no contexto atual. Tenciono também colaborar com as instituições que queiram implantar em suas grades curriculares o ensino da música como instrumento importante na inclusão, na formação educacional, na profissionalização, assim como na socialização de seus educandos.

Finalmente, acredito em uma educação e profissionalização inclusivas, que devem estar isentas de conceitos previamente elaborados, e que os educadores assumam uma postura ética, democrática e humana frente à diversidade do ser humano, levando em consideração que as pessoas portadoras de deficiência fazem parte da sociedade e, por essa mesma razão, constituem também o universo de diversidade cultural, necessitam de comunicabilidade, de respeito à individualidade, de uma escuta sensível, de alegria e esperança.

## Referências

ARANHA, M. L. de A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Decreto n. 3 298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei n. 7853 de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <<http://www.conselhos.sp.gov.br/ceappd-sp/Leis%20PPD/DEC%20FED%203298.htm>>. Acesso em: 15 maio 2007.

BRASIL. Lei nº 7 853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L7853.htm>>. Acesso em 02/07/2007.

BRASIL. Lei nº 9 394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*: livro 1. Brasília, DF, 1994.

BUENO, J. G. S. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília, DF: MEC-SEESP, 2002.

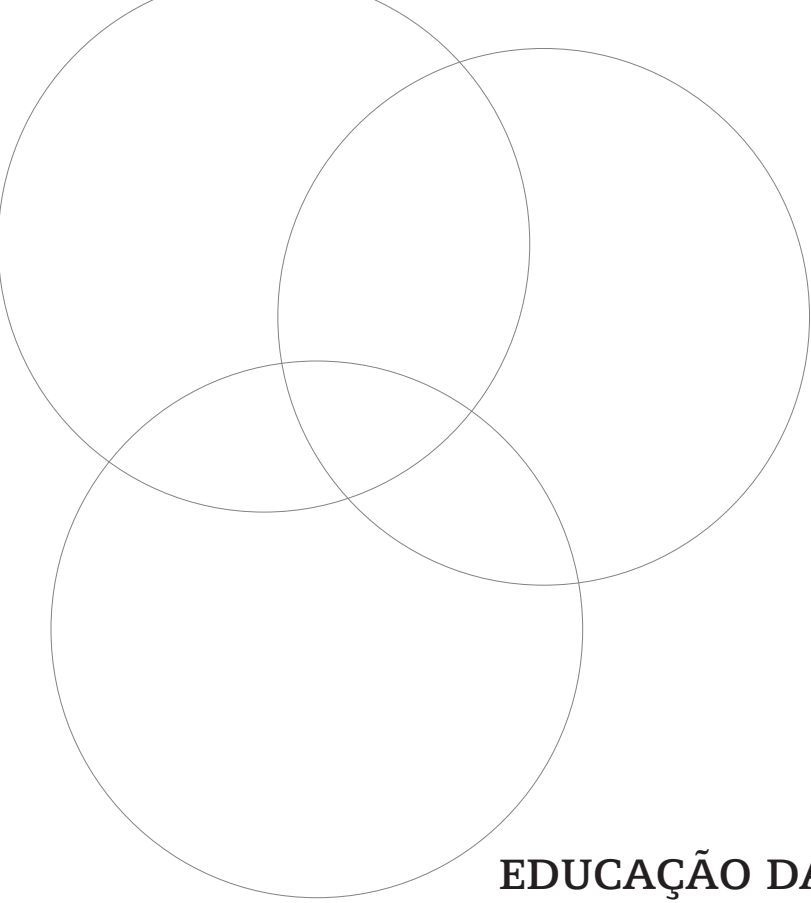
- CARVALHO, R. E. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1998.
- DECLARAÇÃO de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Tradução de Edilson Alkmim da Cunha. Brasília, DF: CORDE, 1997.
- ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1., 1992, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1992.
- FONTEERRADA, M. Música, conhecimento e história: um exercício de contraponto. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 47-57
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GAINZA, V. H. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- GIL, M. E. de A.; ANDRADE, G. P. de. *Cegueira e deficiência visual: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Fundação de Atendimento na Cegueira, 1989.
- IBGE. *Censo demográfico 2000*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/20122002censo.shtm>>. Acesso em: 15 jul. 2007.
- KATER, C. *Música viva e Koellreutter, movimentos em direção à modernidade*. [2001] Disponível em <<http://www.dc.mre.gov.br/brasil/textos/88a95er.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2007.
- MATEIRO, T. da A. N. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. *Arte online*, São Paulo, 2000. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/Revista\\_Arte\\_Online/Volumes/artteresa.htm](http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm)>. Acesso em 12 jun. 2007.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MELO, M. W. S. *Ensinando música para deficientes visuais: da educação complementar à pretendida profissionalização*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- NOTAÇÃO musical em Braille: de acordo com as decisões do congresso internacional convocado em Paris. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, [19--].
- OLIVEIRA, A. de J. A educação musical no Brasil: ABEM. *Revista da ABEM*, Ano 1, n.1, p. 35-40, maio 1992.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVA, J. F. da. *O braille e a musicografia: origens, evolução e actualidade*. 2003. Trabalho apresentado no Seminário: Acessibilidades - o que temos e o que que-

remos que teve lugar no dia 20 de Outubro de 2003 no Auditório do Orfeão da Covilhã. Portugal: Covilhã, 2003. Disponível em: <<http://www.lerparaver.com/node/208>>. Acesso em: 25 set. 2007.

SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP: Mercado de Letras 2001.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

TOMÉ, D. *Introdução à musicografia Braille*. Rio de Janeiro: Global, 2002.



# **EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA**



# A condição do surdo na sociedade

## Linguagem e silêncio

VERÔNICA DOS REIS MARIANO SOUZA

Este artigo pretendeu detectar, sob o olhar da Nova História Cultural, os diversos pontos de vista a respeito do surdo aracajuano, principalmente as visões das instâncias jurídicas e médicas; procurou-se identificar as concepções de surdez e de pessoa surda das áreas do conhecimento que, tradicionalmente, estão associados à educação. Foram também analisadas as implicações sociais e históricas da falta de audição.

Como em outras partes do mundo, no Brasil nota-se, na polêmica a respeito da educação do surdo, um pêndulo que oscila entre ensinar a língua oral e a língua de sinais. Já em 1877, Tobias Leite, referindo-se à melhor maneira de escolarizar os surdos, situou a questão do seguinte modo:

A comunicação com um surdo-mudo pode ser escripta, oral ou por signaes. A escripta é o melhor e mais geral meio de comunicar com os surdos-mudos. Os poucos que conseguem aprender a palavra articulada evitão quanto podem, em parte pelo esforço que lhes é preciso, e, pelo acanhamento que lhes causa a sensação desagradável que produz a sua voz inevitavelmente gutural.

Os allemães não pensão assim: considerão a palavra articulada como o fim da educação dos surdos-mudos.

Nós, e comnosco os Americanos e Ingleses, procuramos tirar proveito da escripta e da palavra articulada, pois que nosso fim é que o surdo-mudo se comunique com os seus considadãos pelo meio que lhe for mais commodo. (LEITE, 1877, p. 25)



Por outro lado, a partir de congressos internacionais sobre surdos realizados na Europa, no final do século XIX, o Instituto dos Surdos-Mudos passou a ensinar a linguagem articulada, isto é, a língua oral, a todos os alunos. Apesar disso, a polêmica perdurou por muito tempo: os oralistas, por um lado, acreditando que um surdo “trabalhado” adquire capacidade para também comunicar-se através da língua oral, a falada em sua comunidade; por outro lado, os adeptos da língua de sinais assegurando que o surdo deve ser orientado para comunicar-se por meio de uma língua espaço-visual e denunciando uma visão incapacitante e clínica da surdez, da parte dos adeptos do ensino através da língua oral. A comunicação espaço-visual ganhou maior projeção na década de 1970, através do Instituto de Pesquisas Linguísticas de Washington, suplantando a educação oralista. (BUENO, 1993, p. 41)

A orientação para o uso de sinais na educação dos surdos divide-se em duas vertentes denominadas pelos especialistas “comunicação total” e “bilinguismo”. Segundo Moura (1993, p. 1):

Comunicação Total é uma filosofia de trabalho com a criança surda que implica na utilização simultânea de sinais e fala, uso de aparelhos de amplificação sonora e conseqüente trabalho no desenvolvimento das pistas auditivas e trabalho com fala tanto ao nível de leitura oro-facial como de produção [...].

Bilingüismo se refere, no que diz respeito à criança surda, a uma filosofia que permite o acesso pela criança o mais precocemente possível das duas línguas: a língua de sinais e a língua oral, mas não fornecidas concomitantemente, dada a diferença estrutural destas duas línguas.

No bilinguismo, em princípio, a criança surda aprende a língua de sinais através da sua interação com um adulto surdo. Já a língua portuguesa é transmitida pelos adultos ouvintes e aparecerá como segunda língua. No entanto, é fato que, apesar do esforço dos profissionais que trabalham na área da surdez, independentemente da filosofia e da metodologia utilizada, são poucos os surdos que conseguem proficiência na língua oral e na escrita (ALMEIDA, 2000), principalmente os desfavorecidos socialmente, cujos pais não têm condições de investir tempo e dinheiro em acompanhamento profissional particular. Na verdade, o acesso pleno à cultura letrada é um esforço de esperança, mas, quase sempre, de poucos resultados. Também

é fato que cada profissional envolvido na educação do surdo acredita que sua opção conduzirá a um maior sucesso educacional. Quanto à polêmica secular sobre o melhor método de ensino ao surdo, vê-se que cada vertente considera o surdo e o ensino de forma distinta, o que possibilita percepções diferenciadas de um mesmo problema. Bakhtin, diante da imprecisão do signo linguístico, observa:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode discorrer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (BAKHTIN, 1988, p. 32, grifos do autor)

Assim, cada corrente que lida com a educação do surdo percebe o problema por um ângulo diferente, de acordo com sua visão ideológica. Em 1988, a Secretaria de Educação do Estado de Sergipe implantou, oficialmente, a “Comunicação Total”. Os primeiros cursos de LIBRAS foram iniciados por volta de 1992. A professora M. I. Oliveira (2005) conta que:

Em 1985, eu fiz o curso de especialização no Rio de Janeiro. Quando voltei, fui trabalhar na Secretaria de Educação. Em 1987 ou 1988 foram implantadas turmas de pré-escolar para surdos na Escola Raquel Côrtes. Nós implantamos a LIBRAS em Aracaju. Na Escola 11 de Agosto tinha cinco salas de surdos. Tínhamos mais de cem surdos circulando no “Onze”.

O registro histórico da educação dos surdos em Aracaju articula as dimensões públicas e privadas, individuais e coletivas. Até mesmo nas vivências do contexto familiar, a situação do surdo, quando não podia ser ocultada, deveria ser ignorada. Até a primeira metade do século XX, em Aracaju, o surdo só merecia atenção das autoridades judiciárias, mesmo assim em processos de interdição<sup>1</sup> e curatela acionados geralmente por seus familia-

---

<sup>1</sup> Segundo o *Vocabulário jurídico* de Plácido Silva (2001, p. 441), interdição significa a privação ou restrição de direitos imposta à pessoa incapaz, segundo a lei, para praticar atos jurídicos. Já a curatela (SILVA, 2001, p. 235) é o encargo conferido a uma pessoa

res, quando ele dispunha de riquezas. Portanto, era na instância jurídica que os surdos aracaJuanos se materializavam como pessoas, com nome e sobrenome, mesmo assim para serem declarados incapazes.

O surdo pobre, por não possuir bens que interessem a outrem, ficava no abandono como um desvalido dependente da caridade alheia, quando não era jogado em asilos ou, pior, em prisões. Foucault (2002a, p. 14) analisa o discurso legal validado pela Ciência, ressaltando que, nos laudos médicos, devido ao estado de perito e ao poder de quem o pronuncia, um valor de cientificidade, ou, antes, um estatuto de cientificidade, com enunciados com efeitos de verdade, espécie de supralegalidade que se impõe à produção judiciária. É também Foucault quem chama a atenção para o controle do conhecimento e o poder sobre as pessoas que resistem às regras dos profissionais da disciplina da normalidade e da sujeição:

Dir-se-á que a estimação quantitativa das respostas sensoriais podia pelo menos usar a autoridade dos prestígios da fisiologia nascente e que a esse título merece constar na história dos conhecimentos. Mas os controles de normalidade eram, por sua vez, fortemente enquadrados por uma medicina ou uma psiquiatria que lhes garantiam uma forma de “cientificidade”; estavam apoiados num aparelho judiciário que, de maneira direta ou indireta, lhes trazia sua sanção legal. Assim, ao abrigo dessas duas consideráveis tutelas e aliás servindo-lhes de vínculo, ou de lugar de troca, desenvolveu-se continuamente uma técnica refletida no controle das normas. (FOUCAULT, 1987, p. 245)

Diante disso, percebe-se com clareza a relação existente entre a história e a normatização social por meio dos instrumentos culturais que fazem a alma da sociedade, como seus parâmetros de normalidade regulam os comportamentos como aceitáveis ou inaceitáveis. De modo que Elias (1997, p. 147) afirma:

Atualmente o círculo de preceitos e normas é traçado com tanta nitidez em volta das pessoas, a censura e a pressão social que lhes modelam os hábitos são tão fortes, que os jovens têm apenas uma alternativa: submeter-se ao padrão de comportamento exigido pela sociedade ou ser excluído da vida num ambiente decente.

---

que, na forma da lei e nos limites previstos em juízo, cuida dos interesses de quem está legalmente impedido de fazê-lo.

A criança que não atinge o nível de controle das emoções exigido pela sociedade é considerada como doente, anormal, criminosa ou insuportável, do ponto de vista de uma determinada casta e, em consequência, excluída da vida da mesma.

O círculo de preceitos e normas implica a noção de invalidez e a de incapacidade intelectual. Para os surdos, na visão de parte dos educadores, a questão é a “incapacidade intelectual,” o que se “resolve” com a aquisição do modo de pensar e agir dos ouvintes. Há, ainda, os preconceitos que discriminam não só os surdos, mas, também, as mulheres, os homossexuais, os loucos, as minorias étnicas, os pobres, etc. Já em 1884, o grande jurista sergipano Tobias Barreto de Menezes apontava os preconceitos e a hipocrisia de sua época com relação à mulher:

A sociedade hodierna, porém, que por um lado zomba dos conventos, e por outro lado insiste em restringir o papel feminino aos únicos misteres da vida familiar, pois que todas, ainda hoje, não recebem do destino a graça de serem esposas e, além disto se lhes contesta a *capacidade de estudar*, a sociedade hodierna acha-se em frente de uma terrível questão. Como resolvê-la? Provavelmente instituindo uma nova espécie de *noivado místico* e fazendo do prostíbulo o sub-rogado do convento. (BARRETO, 1991, p. 54, grifos do autor)

Continuando a tratar das lacunas do Código Criminal do Império, adiante ele ressaltava em relação aos loucos:

Eu disse que o Código, tornando irresponsáveis *os loucos de todo gênero*, conquanto usasse de uma expressão concisamente larga, todavia não dava entrada à totalidade do fenômeno, que é de supor quisesse incluir dentro dessa categoria. O conceito de loucura é realmente um conceito genérico, divisível em espécies, que são como frações, de que ele é o denominador comum. Mas também, por sua vez, a loucura assume uma feição específica, em relação ao conceito superior de incapacidade psicológica de delinqüir livremente, conceito cujo valor excede a soma de todos os loucos e menores de quatorze anos. (BARRETO, 1991, p. 60, grifos do autor)

Ainda hoje, expressões como “educação especial” e “necessidade educacional especial”, “pessoas em situação de deficiência”, perdem a precisão

devido a suas abrangências. Por exemplo, referindo-se a uma pessoa que apresenta necessidade educacional especial, é imprescindível especificar seu tipo de deficiência.

## Loucura e surdez: processos de interdição e curatela

Para registrar os primórdios da educação dos surdos em Aracaju, procurou-se saber quem eram eles, como viviam e qual a visão da sociedade aracajuana a respeito deles. Para atingir os objetivos da pesquisa, buscaram-se no Arquivo do Judiciário de Sergipe os processos de interdição e curatela<sup>2</sup> relacionados aos surdos.

Os surdos citados nos processos de interdição e curatela, geralmente, eram órfãos abastados e sem instrução, que, independente da idade, precisavam de quem os representasse e gerisse seus bens e interesses. Normalmente, a função de curador era atribuída a um irmão maior ou parente próximo ou, na falta desses, a outra pessoa, conforme decisão da justiça.

Apesar de a educação de surdos, no Brasil, existir desde o tempo do Império, os preceitos e preconceitos não foram alterados com o transcurso do tempo, permanecendo no imaginário social a ideia de que o surdo é totalmente incapacitado para a comunicação. Profissionais da Saúde e do Direito, no século XIX e início do século XX, revestidos do poder que lhes conferiam seus próprios estatutos, reforçaram os preconceitos relacionados à pessoa surda com afirmações tais como a que se segue:

A parada de desenvolvimento ou lesão que de nascença provocou a surdo-mudez, já é um indício grave de degeneração. [...] O surdo-mudo, portanto, já eivado de nascença, é mais ainda porque não pode falar, um pêco de desenvolvimento. É um definhado e um isolado na vida. (PEIXOTO, 1916, p. 142)

Os livros de Medicina Legal e Psicopatologia e mesmo os discursos em instituição científica sustentavam concepções a respeito da surdez como

[...] uma enfermidade congênita que priva as suas vítimas da audição e da palavra, duas condições orgânicas necessárias à instrução e à educação [...]. Abandonados a si mesmos, os surdos-mudos são equiparados aos imbecis e mesmo, segundo alguns, aos idio-

---

<sup>2</sup> O primeiro processo encontrado foi de 1867.

tas. Quanto à enfermidade se reúnem os estigmas morfológicos peculiares à insuficiência intelectual desses infelizes. (LIMA, 1909, p. 241-242)

Ainda:

No surdo multissone, a afasia, pode haver, desde logo, e de procedência congênita, ou não, um grave transtorno encefálico a ser considerado. Nestas condições é para se pressupor desvio na capacidade de discernir, de compreender, de atuar livremente. (FAVERO, 1941, p. 819)

Concepções como essas se veem citadas nos processos de interdição e curatela, recorrendo o judiciário à Medicina para reconhecer a impossibilidade de o surdo analfabeto ter acesso à maioridade e ao pleno exercício dos seus direitos de cidadão.

A propósito, dois dispositivos do antigo Código Civil de 1916 merecem consideração. O primeiro é o artigo 5º, que estabelecia: “são absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil: [...] III – os surdos-mudos, que não puderem exprimir sua vontade”. O segundo é o artigo 446, em que se lê: “Estão sujeitos à curatela: [...] II – os surdos-mudos, sem educação que os habilite a enunciar precisamente a sua vontade”. Caio Mário Pereira, tendo em perspectiva o Código de 1916, observa quanto ao surdo-mudo:

O seu problema é de educação que só esta se realiza a sua adaptação social e lhe permite expressar-se. Daí o Código Civil ter atentado particularmente na surdo-mudez em função da aptidão para exprimir a vontade. Enquanto deseducado, o surdo-mudo é um ser absolutamente incapaz de sua independentemente de se indagar sua integridade mental. Educado, que seja de forma a exprimir sua vontade, torna-se capaz. (PEREIRA, 1999, p. 174)

Enfim, como a aptidão para exprimir a vontade se atrelava tão somente ao signo linguístico, e não ao discernimento, os surdos ficavam condenados à incapacidade civil, uma vez que não lhes era possibilitada a instrução especial de que necessitavam, não raro mesmo quando meios havia para tanto, apesar de o mesmo Código Civil determinar claramente em seu artigo 456: “havendo meio de educar o surdo-mudo, o curador promover-lhe-á o ingresso em estabelecimento apropriado”. Somando-se a isso uma visão

clínico-social, que perdurou por quase um século, os surdos sujeitavam-se também ao estigma de deficientes mentais e, o que era comum, às expropriações de toda sorte praticadas, especialmente, por parentes e a tantos outros mecanismos de exclusão.

Ora, a surdez é, tão somente, a ausência ou redução do sentido da audição, o que não se traduz em incapacidade mental. Suas causas são classificáveis em pré-natais, perinatais e pós-natais; já seus níveis podem ser leves, moderados acentuados, severos e profundos. (VIANA, 1996, p. 34- 46) A mudez é implicação da surdez, pois, não se ouvindo as palavras, questão muito óbvia, não há como conhecê-las nem aprender a pronunciá-las como as pessoas ouvintes.

A ideia da incapacidade dos surdos para a vida normal foi, unicamente, fruto de preceitos e preconceitos e, não raro, dos imediatismos e dificuldades pessoais dos interessados ou envolvidos. Uma ideia que, de um lado, privou os surdos da instrução de que tanto necessitavam e, de outro, impossibilitou, por muito tempo, a conscientização e preparação dos demais atores, ou seja, dos ouvintes, da sociedade e do Estado para a lida eficiente do problema da surdez. Daí, a tão tardia legislação sobre a LIBRAS através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que ficou, mesmo assim, por mais de três anos dependendo de regulamentação (regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005). Enfim, foi necessário esperar o início de 2003, quando entrou em vigência a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, do novo Código Civil, para que não mais se vissem os surdos incapazes aos atos civis (artigo 4º) e fossem eles excluídos das listas dos sujeitos à interdição e curatela. (artigo 1.767).

Finalmente, predominava um diagnóstico que, praticamente, tornava letra morta o disposto no artigo 456, do antigo Código Civil, sobre a educação dos surdos. O fato é que as famílias, já desestimuladas por dificuldades para alfabetizá-los, deixavam de escolarizá-los, acabando eles legitimamente reconhecidos como imbecis, apalermados, o que muito facilitava o exercício da curatela e as conveniências discutíveis na administração de seus bens.

Em todos os processos de interdição e curatela pesquisados, com fundamentos em diagnósticos médicos, reiteradamente era o surdo qualificado como “ente isolado da sociedade”, “pessoa que não contribui para o desenvolvimento da civilização,” “alienado social”, “peço de desenvolvi-

mento” “definhado”, “isolado da vida”, “privado de condições orgânicas necessárias à instrução e à educação”, etc. O fato é que os laudos médicos que integravam os processos sempre colocavam o surdo na categoria dos idiotas, dos imbecis ou oligofrênicos, fundamentando-se, assim, a visão dos “melhores do direito”<sup>3</sup>.

Foucault faz uma importante reflexão a respeito da relação das ciências médicas e jurídicas com a loucura:

Enquanto sujeito de direito, o homem se liberta de suas responsabilidades na própria medida em que é um alienado; como ser social, a loucura o compromete nas vizinhanças da culpabilidade. O direito, portanto, apurará cada vez mais sua análise da loucura; e, num sentido, é justo dizer que é sobre o fundo de uma experiência jurídica da alienação que se constituiu a ciência médica das doenças mentais. (FOUCAULT, 1997, p. 130)

Em suma, os entendimentos médicos e jurídicos sempre determinaram a visão da sociedade a respeito da surdez. O pragmatismo desses entendimentos é sentido pelas pessoas no dia a dia por força de seu estatuto de verdade absoluta.

Até a década de 1960, as escolas de surdos eram escassas em nosso país. Essa ausência se devia ao descrédito na possibilidade de escolarização do surdo, ficando ele à mercê da caridade alheia e de instituições filantrópicas. Um descrédito tão consolidado, que, no âmbito judicial, nem se atenta para os paradoxos que surgem nas inquirições para efeito de reconhecimento da deficiência mental, como se no processo de interdição de B. J. D:

Procedeu o juiz ao exame pessoal do paciente, interrogando minuciosamente acerca de sua vida, negócios, bens, e o que mais lhe pareceu necessário para ajuizar do seu juízo, e mandando consignar as perguntas e respostas dadas. Perguntado pelo juiz sobre seu nome, naturalidade, estado, profissão e residência, respondeu que tem diversos nomes, mas que o verdadeiro não conta a ninguém.

---

<sup>3</sup> Expressão utilizada na exposição de um advogado, o Bel. Josias Ferreira Nunes, em ação de interdição movida em 1953, Arquivo Judiciário de Sergipe, Cartório do 2º Ofício de Aracaju.



Respondeu mais algumas respostas completamente desorientadas, dando assim provas de idiotia, ou seja, oligofrenia<sup>4</sup>.

Aqui, chega-se ao extremo de afirmar que o interditado surdo e cego congênito foi capaz de responder quando perguntado, a ponto de informar, que por ter diversos nomes, não diz o verdadeiro a quem quer que seja. Não há como desconsiderar o exame pessoal do juiz como algo totalmente estranho, e até extravagante, isso a ponto de cogitar-se a possibilidade de ele estar em processo errado, devendo, na verdade, dizer respeito a outro, em que também se recorre a colocações tais como “idiota”, “oligofrênico”, “incapaz de reger sua pessoa e seus bens”, etc. Em suma, as instâncias médicas e jurídicas legitimavam a exclusão em sua plenitude, isso, praticamente, sem exceção. Outro exemplo:

Foi criado pelos pais em ambiente familiar. Nunca esteve na escola, porque apesar das tentativas nunca conseguiu assimilar. É surdo-mudo, comunica-se através de gestos. Não tem atração pelo sexo oposto. Muito comunicativo, é considerado de bom temperamento<sup>5</sup>.

Esse trecho é parte de um laudo médico que integra um processo de curatela, e é surpreendente quanto à coerência, o que dispensa comentários. Apesar de atestar que ele nunca esteve na escola, afirma que ele “nunca conseguiu assimilar”, acrescentando “é comunicativo” e tem “bom temperamento”. Em 1997, 30 anos depois, em outro processo de curatela, vê-se esta notícia mostrando que em nada se alterou a situação dos surdos: “Durante toda a sua vida nunca freqüentou escolas convencionais, muito menos especiais, de modo que não sabe ler nem escrever”<sup>6</sup>. Em 1867, para um tutor prestar contas a respeito de órfãos, diferentemente do que se vê nos processos citados, informa ao juiz de paz:

Os orphãos referidos, a exceção do Antônio que tem sofrido de surdez, gozão de saúde perfeita; que o orphão Manoel está apren-

---

<sup>4</sup> Arquivo do Judiciário de Sergipe, Cartório do 2º Ofício de Aracaju. Série Cível, Ações de Curadoria (1914 -1969). Caixa 012190, doc. 874.

<sup>5</sup> Arquivo do Judiciário de Sergipe, Cartório do 16º Ofício de Aracaju. Ação de Interdição e Curatela. Caixa 134, ficha 32.

<sup>6</sup> Arquivo Judiciário de Sergipe. Primeira Vara Privativa de Assistência Judiciária de Aracaju. Processo de Curatela, processo nº 115/97, 1ª Vara Privativa de Assistência Judiciária.

dendo a ler e escrever em escola particular, e não obstante a sua idade já esta mostrando algum desenvolvimento: que o orphão Antônio também se acha aprendendo a ler e escrever na mesma escola, mas um pouco mais atrasado, não só pela sua tenra idade como também pelo incommodo que sofre que já referiu<sup>7</sup>.

Em um processo de interdição de 1953<sup>8</sup>, observa-se a argumentação de um advogado<sup>9</sup>, que, ao tratar da concepção de surdez, salientava que o Código Civil então vigente transferia à educação a responsabilidade de possibilitar ao surdo a expressão de sua vontade. O fato é que, como na época não existiam intérpretes nas cortes judiciais locais, restava aos surdos a comunicação escrita, o que era impossível à maioria deles, por serem analfabetos. A propósito, embora a afirmação de que os surdos não podiam cooperar com o desenvolvimento da sociedade fosse combatida com veemência, pelos defensores de sua educação, motivados, então, por obras e experiências nas ditas “nações civilizadas”, vale ressaltar que os surdos escolarizados não conseguiam expressar totalmente sua vontade. Isso gerava uma incômoda controvérsia, difícil para as diversas correntes concentradas na educação dos surdos.

## Legislação e contradições

A sociedade é, concomitantemente, segregativa e inclusiva, o que se reflete, necessária e determinadamente, em seus representantes políticos, judiciários e, principalmente, nas instâncias médicas e educacionais. Entende-se que seu aspecto inclusivo se concretiza, com frequência, mediante a ação do Estado. Foi com propósitos inclusivos que surgiu o Decreto Imperial nº 939, de 26 de setembro de 1857, criando o Instituto Imperial dos Meninos Surdos. (ROCHA, 1997)

Em termos mundiais, são antigas as preocupações com a educação e a inclusão dos deficientes, ainda que as iniciativas nem sempre tenham alcançado a eficácia desejável. Muito importante foi, sem dúvida, a Declaração

---

<sup>7</sup> Arquivo do Judiciário de Sergipe. Cartório do 1º Ofício de Aracaju. Inventário, caixa 06.552, doc. 11.

<sup>8</sup> Arquivo Judiciário de Sergipe. Cartório do 1º Ofício. Ação Civil de Interdição, 1953.

<sup>9</sup> O já mencionado Bel. Josias Ferreira Nunes.

dos Direitos Humanos, assinada em 1948, que proclama que todos têm direito à vida, à personalidade, à privacidade, à dignidade, à liberdade, à igualdade, à educação, à seguridade social, à saúde, à emancipação individual e social, etc. reprovando, terminantemente, qualquer tipo de discriminação, além da tortura, dos castigos cruéis, da escravidão, da servidão, etc. Suas disposições são determinantes para a atual Constituição brasileira, especialmente em seu primeiro título, que trata de seus princípios fundamentais, e no segundo, que trata dos direitos e garantias fundamentais. Em termos de legislação, estamos entre os países mais inclusivos do mundo, no entanto falta-nos a vivência da inclusão na sociedade.

## Referências

- ALMEIDA, E. O. C. de. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARRETO, T. Menores e loucos. In: \_\_\_\_\_. *Estudos de direito*. Rio de Janeiro: Record; [Aracaju]: Secretaria de Cultura e Meio Ambiente, 1991. v. 2, p. 10-98. (Obras completas de Tobias Barreto)
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração\segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- ELIAS, N. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.
- FAVERO, F. *Medicina legal*. São Paulo: Oficina dos Tribunais, 1941.
- FOUCAULT, M. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- \_\_\_\_\_. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- HEIDGGER, M. *A caminho da linguagem*. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.
- LEITE, T. R. *Notícias do Instituto dos Surdos Mudos*. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de E. & H. Laemert, 1877.
- LIMA, A. J. de S. *Tratado de medicina legal*. Rio de Janeiro: Hildebrandt, 1909.

- MOURA, M. C. de. A língua de sinais na educação da criança surda. In: \_\_\_\_\_. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: TecART, 1993.
- OLIVEIRA, M. I. *Formação no INES e a implantação das classes especiais na Escola de Primeiro Grau 11 de Agosto*. Entrevista concedida a Verônica dos Reis Mariano Souza. Aracaju, em 22 de setembro de 2005.
- PEIXOTO, A. *Psicopatologia forense*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916.
- PEREIRA, C. M. da S. *Instituições de direito civil*. Rio de Janeiro: Forense, 1999.
- ROCHA, S. História do INES. *Espaço*, Rio de Janeiro, edição comemorativa dos 146 anos, 1997.
- SILVA, De P. e. *Vocabulário jurídico*. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.
- VIANA, R. L. *A integração do surdo: uma abordagem multi sensorial*. Rio de Janeiro: [s.n], 1996.



# A escolarização da criança surda

## Estratégias e mediações no contexto da sala de aula

THEREZA BASTOS

### Introdução

Este artigo pretende refletir sobre a prática docente de professores ouvintes em interação com alunos surdos. Contempla um olhar sobre a mediação no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, apresentando alguns pontos para discussão. Esses pontos remetem à problemática da linguagem utilizada por sujeito que tem como referência línguas distintas: a língua portuguesa para o professor e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) referência para o aluno. Algumas questões são levantadas: como se dá o processo de interação nesse ambiente educativo? O professor ocupa a posição de mediador entre a criança e o objeto do conhecimento? O ambiente está organizado de maneira que possa apoiar a comunicação não verbal?

As respostas a essas questões remetem à tese de doutorado: *A escrita do aluno surdo: interface entre a LIBRAS e a língua portuguesa* (UFBA/FACED/2009), resultado de uma pesquisa que realizei numa classe especial específica para surdos, no ciclo de estudos básicos do ensino fundamental de uma escola regular da rede municipal em Salvador no Estado da Bahia. A classe era composta por nove alunos surdos, sendo seis com perda auditiva severa (em ambos os ouvidos) e três com perda auditiva moderada (em ambos os ouvidos), todas comprovadas por exames audiológicos. Os alunos estavam na faixa etária entre 9 e 14 anos desse modo estavam em defasagem em

relação à série-idade. Eles não apresentavam nenhum comprometimento mental ou físico além da surdez.

A professora da referida classe tinha o curso de LIBRAS inicial e intermediário. Comunicava-se e dava orientações pedagógicas aos alunos predominantemente através da língua portuguesa na modalidade oral e escrita e menos frequentemente através da LIBRAS.

Os nove alunos da classe tinham um vínculo muito estreito, foram colegas durante mais de dois anos. Todos eles oriundos de uma Organização Não Governamental. Nessa instituição desenvolveram um trabalho voltado para o ensino e aprendizagem da LIBRAS. Os seus professores são bilíngues e, desse modo, os conteúdos didáticos transmitidos foram predominantemente através da língua de sinais. Foi nessa ONG que os sujeitos surdos obtiveram os primeiros contatos com a língua de sinais. Esses alunos são filhos de ouvintes e não frequentaram espaços, além dessa instituição em que pudessem interagir utilizando a LIBRAS com surdos adultos e/ou professores bilíngues.

A classe especial pesquisada não dispunha de um intérprete. A ausência desse profissional, associada ao escasso domínio da LIBRAS pela professora, trouxe consequências para a prática pedagógica: faltou um importante mediador entre o surdo e o objeto do conhecimento; informações sobre a cultura surda, informações sobre a cultura e o universo ouvinte. O problema foi instalado, ficando a cargo da professora e dos alunos criarem mecanismos próprios para lidar com a situação. Esse não é um fato isolado ou circunstancial, é frequente o processo equivocado, pelo qual são construídos os espaços educacionais sem a garantia das condições essenciais que favoreça a educação dos surdos nas instituições públicas de ensino.

Em função de um contexto adverso em relação à comunicação, muitos problemas aconteceram naquela experiência. Os alunos comunicavam-se entre si e com a professora predominantemente através da LIBRAS. Esta, por, sua vez, tentava se comunicar de maneira inteligível, através da modalidade oral da língua portuguesa. A falta deixada pela ausência do intérprete não foi suprimida.

Chamo a atenção para a dinâmica da classe no que se refere aos vínculos estabelecidos entre a professora e os seus alunos. Embora três alunos fossem oralizados e, portanto, capazes de estabelecer com ela um diálogo a partir

de uma língua comum, em relação à língua portuguesa, na modalidade oral, por questões subjetivas implicando aspectos que dizem respeito à singularidade dos sujeitos envolvidos naquela dinâmica e que ultrapassam as questões estritamente linguísticas, a professora elegeu o aluno E.D. para ser o seu interlocutor e poder ocupar um lugar diferenciado, posição de interlocutor entre ela e os outros alunos. Em relação à língua portuguesa na modalidade escrita, o aluno “L” era convocado pela professora, diversas vezes, para demonstrar as suas produções ou mesmo ajudar algum colega que precisasse de maior atenção.

Essa situação é indicativa que no contexto escolar estão implicadas questões que ultrapassam as referências linguísticas, dizem respeito à subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo e as interpretações sobre os fenômenos educativos. Desse modo, a discussão sobre as diferenças linguísticas envolvem tanto aspectos de ordem objetiva quanto subjetiva. Indica ainda que estão imbricadas numa prática pedagógica, o modo pelo qual as pessoas se relacionam, e essa imbricação caracteriza os diversos ambientes pedagógicos.

Portanto os relatos que apresentarei neste artigo fizeram parte da análise dos dados coletados e interpretados por mim, considerando tanto as questões de ordem prática envolvendo as diferenças linguísticas como também as questões de ordem subjetiva, questões essas que implicaram a resposta educativa de cada um, ali presente, e que contribuiu para criar um clima rico de sutilezas e nuances que marcaram a especificidade da situação pesquisada. Adotei uma análise microgenética para interpretar os fenômenos ali observados.

Essa proposta metodológica foi desenvolvida por Vigotsky (2001) diante de seu entendimento de que as funções psicológicas superiores, como é o caso do aprendizado da linguagem escrita, devem ser investigadas enquanto processo de desenvolvimento e não como produto do desenvolvimento de formas automatizadas e mecanizadas. A análise microgenética é ancorada na matriz histórico-cultural e busca investigar os processos humanos a partir de fatos que ocorrem e que determinam as interações psicossociais. Nesses processos, a utilização de instrumentos, e em especial a linguagem como instrumento semântico, é denotativo da capacidade humana de simbolização e de transformação.



Segundo Pimentel (2007), o interesse de Vigotsky na formulação desse método investigativo pode ser explicado pela forma como ele entende o desenvolvimento infantil, explicado-o como um processo dialético marcado pela transformação, envolvendo fatores externos, internos e processos adaptativos. Através do uso do código linguístico é possível criar novas formas de representação e, assim, a criança descobre que a Língua é Viva, se modifica e também modifica a possibilidade de representar, expor os sentimentos e as ideias.

O estímulo para que a criança se aproprie da linguagem como forma de comunicação e de expressão é importante, pois em muito contribui para o uso da língua gestual e, da língua de base fono-articulatória. A ênfase no domínio da linguagem visual como forma de expressão é o caminho aberto para um ambiente propício para o contato com a diversidade cultural que uma educação bilíngue, pode oferecer no contexto educativo das séries iniciais do ensino voltada para a escolarização da criança surda.

## Estratégias e mediações na prática pedagógica

Oliver Sacks (1995) em seu livro *Um antropólogo em Marte*, particularmente, no belo artigo intitulado *Ver e não ver*, afirma:

A vida de um neurologista não é sistemática, como a de um cientista, mas lhe fornece situações novas e inesperadas, que podem se transformar em janelas, passagem para a complexidade da natureza – uma complexidade que não se pode prever a partir do curso da vida comum. (SACKS, 1995, p. 124)

Ele acrescenta citando uma escrita do século XVII William Harvey que disse: “Não há lugar que a natureza exponha mais abertamente seus mistérios secretos, do que nos casos em que mostra vestígios de seu funcionamento fora do caminho trilhado”. (HARVEY apud SACKS, 1995, p. 124)

Certamente, assim como afirmam os autores supracitados a natureza é complexa, ela revela parte de sua complexidade, justamente ali, naquele lugar em que os nossos olhos, nossos ouvidos, habitualmente não se deparam, e, por isso mesmo, não capturam os fenômenos. Isso que surpreende por ser inusitado atrai e também convoca a nossa reflexão demorada, longa, por vezes, exaustiva.

Assim, é um processo de pesquisa na área da surdez. Coletar da prática cotidiana o que não se “encaixa”, o que não se adequa ao que comumente chamamos de comunicação numa práxis. Certamente, a práxis pedagógica é cheia de facetas, ora surpreende pela clareza com que as crianças surdas são capazes de responder aos apelos dos professores ouvintes mesmos com os tropeços decorrentes das diferenças linguísticas, outras vezes não.

Não é nada claro, não é nada possível de um entendimento, por isso mesmo, por se tratar de uma pesquisa e uma pesquisa de um objeto que envolve tantos questionamentos, como foi o caso da pesquisa que realizei no percurso do doutorado, que se propôs a investigar um contexto que não era monolíngue, mas que também não poderia ser considerado bilíngue dentro dos parâmetros concebidos pela proposta de educação bilíngue para surdos.

Na educação bilíngue, como afirma Pereira (2005, p. 85-86)

O processo de aquisição da língua de sinais, [...], vai ocorrer na interação com os surdos mais velhos, usuários da língua, os quais interpretando os comportamentos comunicativos das crianças, as insiram no funcionamento lingüístico-discursivo da mesma.

Até recentemente, a escola ignorava a linguagem gestual que as crianças surdas traziam de casa e, iniciavam a exposição a língua majoritária-português, no caso do Brasil – na modalidade oral. Algumas crianças conseguiam atingir um bom nível de conhecimento, mas, a maior parte adquiria apenas fragmentos da língua. A adoção da língua de sinais na educação do surdo possibilitou que as crianças surdas tivessem acesso a uma língua que por ser visual, não lhes oferece nenhuma dificuldade para ser adquirida. No entanto, para que a aquisição se dê de forma eficaz, faz-se necessário que a criança surda, seja inserida em atividades que privilegiem diálogos e textos e não sinais isolados.

[...] em relação à aquisição da língua majoritária, esta vai se dar preferencialmente na modalidade de escrita. Nesta tarefa, a criança surda vai ser ajudada pelo conhecimento da língua de sinais. É ela que vai possibilitar ao aluno surdo conhecimento de mundo para que possa atribuir sentido ao que lê, bem como conhecimento de língua. No entanto, assim como na língua de sinais, o foco do trabalho com a escrita deve ser o texto.

O que afirma Pereira (2005) é de fundamental importância como subsídio teórico para a reflexão sobre a construção de um ambiente linguístico propício para a formação da criança surda. Entretanto, a sala de aula que observei, como mencionei anteriormente, e que apresentarei neste artigo algumas situações práticas coletadas daquele ambiente, não pode ser considerada bilíngue. Os exemplos oferecerão aspectos importantes para essa reflexão e debate.

O contexto pesquisado retrata uma situação que é frequente em várias escolas brasileiras, os professores de surdos não têm um amplo domínio da LIBRAS, usam-na como recurso, forma de intermediação considerando que a maior parte das crianças surdas brasileiras chega à escola sem um efetivo domínio da LIBRAS e da Língua Portuguesa; na verdade não se tem então duas línguas face a face mas fragmento da língua majoritária e uma aproximação da LIBRAS. Frequentemente, durante o processo educacional os educandos não se tornam bilíngues, mas se mantêm hemilíngues.

As considerações de Fernando Capovilla e Alessandra Capovilla (2004), no artigo intitulado *Educação da criança surda: evolução das abordagens*, apontam para essa direção. Os autores supracitados mencionam resultados de pesquisas realizadas na Dinamarca na década de 70, período em que prevaleceu a Comunicação Total como abordagem utilizada para a Educação de Surdos.

Na perspectiva da Comunicação Total, a ênfase do trabalho pedagógico não residia na aquisição da linguagem, mas no seu funcionamento. Nessa abordagem era aceito o uso de todas as formas de linguagem: oral, visual e gestual para o estabelecimento de uma comunicação entre surdo/surdo e surdo ouvinte. Nessa proposta, a língua de sinais era aceita como um recurso favorável à comunicação dos surdos com os ouvintes, entretanto a língua de sinais não era concebida com o status de uma língua efetiva. Era, posso assim dizer, um complemento, suporte para a comunicação via língua majoritária, esta sim, creditada como uma verdadeira língua. No Brasil, o português sinalizado era utilizado como veículo de comunicação. Nele, a estrutura da língua portuguesa era preservada quando traduzida através da língua de sinais.

Entretanto a abordagem da Comunicação Total não foi capaz de superar, ou até mesmo minimizar os efeitos excludentes para a educação de

surdos. Assim como o Oralismo, abordagem pelo qual o surdo é convocado a posicionar-se como se fosse ouvinte, a ênfase na educação era no sentido de fazer o surdo aprender a modalidade oral e escrita da língua majoritária, baseando-se na cultura dominante.

Procurando descobrir por que as aulas em que se oralizava e sinalizava ao mesmo tempo não produziam a melhora esperada na aquisição da leitura e escrita alfabética, os pesquisadores decidiram registrar as aulas do ponto de vista dos alunos surdos, e então discutir com os professores o que poderia estar acontecendo. Para tanto, eles filmaram as aulas em Comunicação Total, ministradas pelas professoras, em que elas sinalizavam e oralizavam ao mesmo tempo. Capovilla e Capovilla (2004) relataram que dados importantes foram coletados na experiência dinamarquesa. Esses dados foram socializados com as professoras. Os pesquisadores exibiram para elas as fitas gravadas durante as aulas, mas sem o som da fala. Para a surpresa geral, perceberam que quando estavam impossibilitadas de ouvir a própria voz que acompanhava a sua sinalização, sentiram uma grande dificuldade em entender o que haviam sinalizado! As professoras perceberam, assim que, quando sinalizavam e falavam ao mesmo tempo, elas costumavam omitir sinais e pistas gramaticais que eram essenciais à compreensão das comunicações, embora até então acreditassem que estavam sinalizando cada palavra em cada sentença falada.

Perplexas, constataram que durante todo o tempo as crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas, sim, uma amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós. Capovilla e Capovilla (2004) advertem que em consequência daquela prática, para sobreviver comunicativamente, as crianças estavam se tornando não bilíngues como se esperava, mas sim hemilíngues, sem ter acesso pleno a qualquer uma das línguas, e sem conhecer os limites entre uma e outra. Os exemplos que apresentarei a seguir coletados da pesquisa que realizei oferecem subsídios para reflexão sobre as questões referentes ao contato das crianças surdas com a escrita em língua portuguesa intermediado pelo uso dos sinais e a mediação da professora nesse processo.

Exemplo 1 – “Na rua, na chuva, na fazenda” – tentativa de entender o significado da palavra escrita. Uso do dicionário. A professora solicitou aos

alunos que procurassem nas revistas, disponibilizadas por ela, palavras e/ou frases conhecidas. Após localizá-las deveriam recortá-las e depois colá-las no caderno de exercícios. Comunicou que essa atividade que ela chamou de pesquisa, eles poderiam fazer sozinhos ou em grupo. Chamo a atenção que as revistas disponibilizadas: *IstoÉ*, *Veja*, *Exame*... não tinham cunho pedagógico propriamente dito, desse modo não foram apropriadamente escolhidas, uma vez que essas revistas oferecem uma complexidade de informações e de vocabulário que as crianças ainda não dominam, como também os conteúdos veiculados não se destinam ao público infantil.

Apresentarei a produção de dois alunos. A primeira feita individualmente e a segunda em dupla.

“R” inicialmente, trabalhou sozinho após folhear a revista, localizou a frase: na rua, na chuva, na fazenda. Leu as palavras traduzindo-as em sinais. NA – ele digitou as letras, utilizando o alfabeto dactilológico. RUA – ele fez o sinal correspondente em LIBRAS. A palavra FAZENDA – ele não leu. Procurou a professora, mostrou a palavra apontando a revista, disse-lhe que não sabia o que estava escrito. A professora mostrou o *Dicionário enciclopédico trilingue: língua de sinais. volume 1: De A a L*, de autoria de Capovilla e Raphael (2006), pediu em sinais que ele procurasse o significado.

“R”, seguindo a orientação da professora, embora demonstrando certa dificuldade em manusear o dicionário com a ajuda dela, conseguiu localizar a palavra procurada e conferiu a grafia constante na revista, entretanto provavelmente não leu as palavras correspondentes ao significado. Em inglês *Farm – Ranch*. Em português *s.f. grande propriedade rural, destinada à lavoura ou à criação de gado. Ex: ele era dono de muitas fazendas no interior de Mato Grosso*. Em Língua de Sinais *fazer o sinal de vaca*. Além dos significados disponibilizados nas três línguas referidas anteriormente, o dicionário apresenta escrita em sinais *Sign Writing*<sup>1</sup> e também ilustração.

“R” fez a leitura das imagens, tanto que incorporou ao significado, além do sinal de vaca que é correto em LIBRAS, acrescentou os sinais de casa, homem, árvore. Esses sinais coincidem com as imagens ilustrativas que aparecem no dicionário junto ao significado da palavra FAZENDA.

---

<sup>1</sup> Não é uma escrita ideográfica ou semantográfica já que não representa diretamente o significado, mas parece-se mais o alfabeto na medida em que, como alfabeto, registra os fonemas da fala do ouvinte. Sign Writing registra os quiremas (as formas de mão) da sinalização dos surdos. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004)

No momento do retorno à leitura da frase constante na revista, “R” fez o sinal correspondente a fazenda (sinal de vaca), o sinal de fazendeiro (sinal de homem e o sinal de vaca) como também fez o sinal de casa e árvore. Sorriu demonstrando satisfação, e repetiu mais uma vez a leitura da frase. NA (utilizou o alfabeto digital) CHUVA (sinal de chuva), RUA (sinal de rua) FAZENDA (sinal de vaca, de homem; árvore e de casa). Por certo, “R” não fez a leitura do significado e sim a leitura da imagem, por não ter se apoiado na leitura das palavras, que ele não dominava, e por não ter se apropriado do conceito de Fazenda. Essa não aprendizagem foi marcada, possivelmente, por uma falha na mediação da professora, entre seu aluno e o objeto do conhecimento.

Penso que o papel da professora como mediadora seria fundamental no que se refere a ajudar “R” a dar sentido ao que ele via, ou seja, era necessário compartilhar o sentido, ler para e com ele, a fim de interpretarem juntos o que visualizavam.

“R” demonstrou que não se apropriou do conceito de fazenda, e também, por isso não fez a leitura da palavra a partir do significado dicionarizado e sim manteve como referência o que as imagens lhe ofereciam, tanto assim, que incorporou à leitura todos os elementos ilustrativos contidos no dicionário associados ao significado da palavra. Entretanto não teve acesso ao que estava escrito como significado: fazenda – grande propriedade rural destinada à lavoura ou à criação de gado (...).

A professora também não demarcou para o seu aluno a partir da leitura da palavra escrita, que em LIBRAS há um sinal correspondente para a palavra FAZENDA. Para Capovilla e Capovilla (2004), a escrita é apresentada como um elemento de unificação geográfica e histórica de um povo, ela confere estabilidade e alcance de uma língua.

Compartilhar significados é o que permite ter domínio de uma língua e também é o que nos insere numa cultura. Para que ocorra, essa experiência passa necessariamente por um Outro, e certamente a professora precisa ocupar esse lugar privilegiado dentro de uma cultura.

Bruno Bettelheim (1991) enfatiza a importância da mediação entre professor e aluno. Ele enfatiza que na prática pedagógica é fundamental que a escolha das atividades a serem desenvolvidas sejam prazerosas para a criança, de modo que a estimule a se envolver no trabalho. É preciso

também que a professora ofereça textos escritos que sejam significativos e que ela construa com a criança o significado, é preciso que o significado tenha grau de importância, seja um significado afetivo e que tenha relação com a realidade experimentada pelo aluno e, desse modo, o universo das palavras tornar-se-á acessível para que a criança seja incluída socialmente. A língua de sinais participa desde o começo desse processo é ela que vai permitir o contato da criança com a palavra escrita. Essa língua – a língua de sinais – funciona como apoio, é o elo entre a criança leitora e o texto escrito. Entretanto não basta que a criança faça a articulação sozinha para que ela apreenda o significado da palavra, ou seja, o significado da operação “a palavra e o seu significado” se dá pela interferência de uma outra pessoa. O professor tem um papel privilegiado nesse processo, ele colabora na construção do sentido. É ele quem pode incentivar o aluno a apropriar-se da escrita como um meio de interação social e construção da cultura.

É importante ressaltar que este aluno necessitava estabelecer um vínculo mais estreito com a professora para melhor explorar as suas habilidades e competências.

O papel do mediador é imprescindível para favorecer o desempenho dos alunos surdos e, desse aluno, em particular. A mediação passa necessariamente pela utilização da linguagem e de outros mecanismos facilitadores para o acesso ao conhecimento. A linguagem aqui mencionada não está restrita no uso da língua de sinais, mas, também, a Linguagem Visual tal como propôs Dondis (2007) apresentando através de imagens que representam coisas concretas (sol, montanha, água, casa), ações (comer, ir, brincar) ou abstrações (o sul, velhice, a infância) são essenciais como base para o sistema de Comunicação Visual para definir o sentido das palavras escritas.

Apresento um segundo exemplo, uma atividade feita em dupla: tentativa de entender o significado da palavra escrita, uso do dicionário. Esta produção das crianças está vinculada ao processo leitura/escrita de palavras através da atividade proposta pela professora: pesquisar em revistas palavras e/ou frases conhecidas e recortá-las.

As crianças “R” e “W” folheando a revista juntas, localizaram a frase – A vida depois da derrota. Leram da seguinte maneira.

A - Fizeram a configuração da Mao – alfabeto dactilológico. VIDA – utilizaram o sinal em LIBRAS correspondente – sinal de vivo. DEPOIS

– pediram ajuda aos colegas “E.D” e L. Esses alunos, como já mencionado anteriormente, eram frequentemente orientados pela professora para ajudarem os colegas. “R” e “W” perguntaram o que estava escrito. “E.D” sorriu para eles e não sinalizou, enquanto que “L” respondeu utilizando o sinal correspondente a mais tarde. “R” e “W” repetiram o sinal, sorriram, agradeceram utilizando o sinal de obrigado e voltaram às suas cadeiras onde estava a revista. DA – não leram e não pediram ajuda; DERROTA – um olhou para o outro, “R” balançou a cabeça indicando negação, “W” sorriu e também fez o mesmo movimento. “R” que já havia consultado o dicionário anteriormente, acenou para “W” indicando o *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira* (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2006) que estava na mesa da professora, tiveram dificuldade em manusear, então pediram ajuda a professora.

Esta abriu o dicionário na pagina correspondente onde havia a palavra procurada. As crianças conferiram a palavra no dicionário, através da comparação com a escrita na revista.

Foi interessante o que aconteceu no dicionário referido, tanto havia o significado em português e em inglês, a representação em Sign Writing, em língua de sinais. Fazer o sinal de perder, perda. Quanto à ilustração do jogo da velha, jogo em que dois parceiros desenham num papel linhas paralelas, duas horizontais e duas verticais, em cruz, formando nove casas, nas quais se assinalam os pontos, ganhando aquela que primeiro conseguir unir três pontos em linha reta, diagonal ou perpendicular.

As crianças foram à lousa, desenharam e se puseram alegremente a jogar, primeiro “R” ganhou, depois foi “W” o vencedor. Fizeram muito barulho na nessa atividade, chamando a atenção da professora e dos colegas que se aproximaram. As outras crianças quiseram se inserir no jogo. A professora os dispensou, pediu que todos voltassem para suas carteiras. Em relação à dupla “R” e “W”, pediu que fizessem a leitura da frase localizada na revista.

Foi “R” quem respondeu, fazendo a seguinte leitura: A – mais uma vez, utilizou a configuração das mãos; VIDA – sinal de viver; DEPOIS, DA e DERROTA – não leu.

A professora não fez nenhum comentário e também não solicitou a participação de “W”. Ela se afastou em direção a outras duplas. “W” e



“R” se entreolharam, sorriram, ficaram cabisbaixos... “W”, comunicado-se através da LIBRAS, fez o sinal de não saber... Eles não entenderam a reação da professora.

É importante refletir sobre essa experiência. É possível pensar que a dupla “R” e “W” interpretou que derrota significava perder no jogo da velha, seguindo esse raciocínio, acredito que o brincar seria um modo de contextualizar a palavra a partir da experiência lúdica, como propõe Vigotsky (2001). Entretanto a professora não acompanhou o desenrolar das ações dos meninos e, por isso, pode ter dado um outro sentido ao fato de estarem jogando, compreendendo como um ação descontextualizada e assim, não apropriada para aquele momento.

É claro que para as crianças de modo geral, ações que requereram motilidade no contexto escolar é muito bem vinda, uma vez que é próprio do período infantil sentir prazer em atividades que impliquem a interação com os outros, numa interlocução que o jogo propicia. No caso dos surdos, a movimentação que caracteriza o uso do corpo na expressão em língua de sinais e na linguagem de modo geral, predispõe a criança à comunicação por intermédio da livre expressão corporal o que corresponderia no caso, fazendo um paralelo com o ouvinte, a liberdade que essas crianças sentem quando podem tagarelar com os colegas.

Seria necessário, portanto, que a professora “escutasse” os alunos a fim de que eles pudessem explicar a relação que fizeram entre a leitura da palavra e a atividade que estavam desenvolvendo e também ela precisaria explicar porque solicitava que a atividade fosse apresentada como produção escrita. A professora não pôde dar um endereçamento com questões de modo que permitissem a resolução dos problemas que evidenciaram para a resolução das tarefas.

É pertinente considerar a relevância do estabelecimento de critérios para que sirvam de parâmetros para avaliação da produção escrita dos alunos surdos. Esses padrões deverão levar em consideração a referência visual: não basta somente visualizar, é necessário dar sentido ao que visualiza. O sentido compartilhado serve de definição visual para cada um dos temas apresentados. Há casos em que palavras diferentes são empregadas para nomear o mesmo objeto, tais circunstâncias estão relacionadas à frequência de uso do vocabulário nas comunidades linguísticas que utilizam as línguas mencionadas: português e LIBRAS.

Considero que seja recomendável que se tenha como parâmetro para avaliação das atividades propostas aos surdos, os aspectos visuais da escrita. Como a professora compreende, que é por essa via que os surdos aprendem, e solicitou que as crianças procurassem nas revistas palavras e/ou frases conhecidas e depois recortassem, era preciso que nesta atividade pudessem ser estabelecidos os critérios que evidenciassem o que seja ter um conhecimento, a partir de referências visuais. Por exemplo: quando dizemos que algo é conhecido, em que nos baseamos para fazer essa afirmação? Será que é a partir de elementos que compõem o objeto em questão? Sendo assim, a professora precisaria, talvez, depois das atividades de reconhecimento, ou seja, depois que os alunos explorassem as revistas e identificassem as palavras e frases, dar oportunidade a esses alunos de expressarem os seus conhecimentos sobre as palavras e/ou frases relacionando seus significados.

É bem verdade que nessa atividade exploratória a professora precisaria transcrever no quadro as palavras e frases, precisaria também preservar o “espaço visual” no quadro, para o preenchimento desses significados dados por cada um dos alunos e um outro espaço, para outros significados particularizados e/ou gerais.

Para isso, seria também importante permitir aos alunos o confronto com as ideias divergentes, significados distintos, que foram dados para as palavras e frases encontradas nas revistas consultadas, no *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*, do conhecimento da professora e de cada um dos alunos. Certamente, essa tarefa sendo solicitada aos alunos permitira uma série de desdobramentos...

Posso relacioná-los para exemplificar; mencionei uma situação em que a palavra FAZENDA foi lida não como um conceito dicionarizado e sim, foram lidos todos elementos ilustrativos que aparecem no dicionário consultado relacionado àquela palavra e num outro contexto essa mesma palavra foi lida como “fazendo” (ato de fazer, realizar algo), dois significantes distintos que permitem o contato com significado também distintos.

A palavra fazenda está inserida na frase “Na rua, na chuva, na fazenda” que por sua vez era o título de uma matéria da revista consultada que enfatizava sobre a importância dos vínculos afetivos entre os parceiros. A frase destacada é homônima do título de uma música cantada pelo Grupo Kid Abelha, cuja composição bem expressa o sentido da frase “[...] jogue

suas mãos para o céu e agradeça se acaso tiver, alguém que você gostaria que estivesse sempre com você. Na rua, na chuva, na fazenda ou numa casinha de sapê”. A palavra derrota, em língua de sinais foi compreendida a partir da visualização das ilustrações como perder no jogo da velha. Em língua de portuguesa, derrota pode significar ação ou efeito de derrotar; grande estrago, ruína, coisa sem préstimo. Como também caminho aberto através de obstáculos e como mudar de rota.

Este último sentido foi o privilegiado na matéria da revista em que foi extraída a frase. O texto enfatizava o êxito de um empresário após uma falência financeira, ele mudou de rota. Esse título poderia ter sido entendido no sentido em que foi escrito, a partir da leitura do texto expresso. Porém, é necessário enfatizar a complexidade dessa matéria para o entendimento de alunos nesse nível escolar.

A palavra pode ser lida como uma imagem associada a uma grafia como significante, seu uso, no caso da surdez, indica a possibilidade da expressão do pensamento através do modo, ou canal, utilizado para tal. O significante é algo que está encarnado na linguagem, como afirma Lacan (1985), a água da linguagem chega a deixar algo na passagem, “alguns detritos com os quais a criança vai buscar...”. Esses detritos que ficam marcam o corpo da criança em sua passagem e porque é próprio da linguagem deixar marcas em quem, por ela é afetada, essas marcas, impressões primeiras não são necessariamente auditivas, elas podem ser táteis, cinestésicas ou visuais. Não há aprendizagem sem marcas.

Na surdez, a ordenação dessas marcas primeiras se dá visualmente e corporalmente, como vibração que afeta um corpo. Segundo Lacan (1979), os significantes possuem uma estrutura mínima que é assim representada  $S_1$  e  $S_2$  (o significante um) que se articula com o outro (significante dois).

Essa argumentação teórica provém da compreensão que o sujeito se articula como linguagem e que esta é incorporada, assimilada e determinante para a vida de cada sujeito, o corpo é habitado pelos significantes que o possibilita estar vivo e construir o laço social, interagindo com o outro.

O significante é apreendido como tal pelo sujeito que o captura. Quando os objetos do mundo são subjetivados, de algum modo por um sujeito em particular, aí se situa a singularidade daquele que apreende o objeto, como algo capturado por sua própria rede significante. Esse objeto se insere

numa cadeia de associações de ideias. Aquela determinando objeto/coisa percebida, interpretada pelo sujeito é construída como coisa percebida e associada a outras percepções ideias que se formam como representação. Certamente o sujeito se sustenta no mundo das suas representações.

As representações sobre as coisas que compõem o mundo das ideias são construídas culturalmente num processo dialético em que aparecem as representações individuais que são compartilhadas no coletivo, e as construções coletivas que são apreendidas de forma individual/particular por cada sujeito.

Neste processo de captar o sentido do mundo e compartilhar o sentido próprio com o outro, a linguagem ganha destaque como algo já constituído e também como um processo em construção que provoca a existência do laço social.

Caso o professor enfatize a escolha de palavras privilegiadas que resumam uma ideia e apresente essa ideia a partir de diversas gravuras, ele certamente estará indo na direção convergente a um modo sintético de apresentar a escrita para os surdos. Esse modo de associar palavras a ideias visualmente expostas em muito contribuirá para o enriquecimento vocabular do aluno surdo, em língua portuguesa.

Para viabilizar o processo de alfabetização do surdo, o professor precisa expressar claramente suas ideias que estão expostas à visão do aluno a fim de que este em contato com figuras representativas tome posse do vocabulário contextualizando as imagens das palavras associando-as às ilustrações que lhe forem apresentadas.

A partir dessas associações o significado é dado pela possibilidade de articulação. Pode ocorrer pela compreensão do seu uso funcional; para que serve. Pelo significado afetivo: o que eu gosto, o que eu não gosto. E pela possibilidade de compartilhar ideias a partir do uso de um código.

Desse modo, a compreensão da mensagem associada à função de uso dão o significado como atribuição de valor funcional, e, desse modo, a memorização das palavras acontecerá em consequência de um processo e não como um fim em si mesmo.

A compreensão sobre o objeto capturado pela associação nome/coisa precisa acontecer como experiência vivida. É importante que a vivência da leitura da palavra contextualizada anteceda o domínio da linguagem

escrita, num tempo em que a criança está tendo contato com a escrita, mas ainda dela não se apropria como um recurso próprio que implique utilização consciente da palavra.

O professor precisará então organizar a sua aula sem utilizar um excesso de expressões verbais e sim palavras ou grupo de palavras associadas a figuras representativas. Essas associações: nomeações dos objetos favorecem, por sua vez, para a formação de conceitos científicos que é uma das finalidades precípuas da educação formal.

É justamente o ambiente linguístico natural que vai possibilitar a experiência vivida e a leitura de mundo anterior, à leitura da palavra, a concentração sobre um foco; um ponto específico visualizado em um texto permitirá o dimensionamento como foco, como olhar enfático sobre um detalhe, permitindo à criança o entalhe correto para a apreensão do objeto do conhecimento.

Chama esse modo de apresentação da palavra escrita, ou seja, esse recurso metodológico de *Delivery* numa alusão à expressão *Delivery Order*<sup>2</sup>. Trago essa expressão como metáfora para argumentar sobre o processo que antecede o período de trabalho pedagógico voltado para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita como codificação e decodificação pelos alunos surdos. Defendo a ideia de que é preciso que o professor utilize um vocabulário em língua portuguesa, preciso como um título, que oriente o aluno para o foco de trabalho que ele irá desenvolver. Esse “título/escrita” estará associado a ideias vinculadas como comunicação visual e primordial que os conhecimentos acadêmicos estejam acessíveis, deve ocorrer a partir de referências visuais. É importante que o texto escrito seja uma síntese do conteúdo a ser veiculado.

Neste processo de captar o mundo e compartilhá-lo dando o sentido próprio, o uso da língua escrita ganha destaque, pois esta, por já estar constituída oferece à criança a base propícia para instrução, interação e expansão do laço social.

Desse modo, para que a criança possa aproximar-se da linguagem escrita, os traços riscados num papel, como língua a ser interpretada, precisa estar

---

<sup>2</sup> No dicionário Aurélio (FERREIRA, 1975) ordem de entrega, título à ordem endossável que confere ao portador legitimado o direito de exigir do capitão do navio a entrega de mercadoria nele embarcada acrescida de determinada informação relacionada ao conteúdo, ou seja, o título da mercadoria deve estar de acordo com o produto.

assegurada a essa criança surda, num contato direto com a escrita como meio privilegiado de comunicação e de expressão.

Esse acesso deve ocorrer a partir de referências visuais que estejam associadas ao significado do texto que esteja sendo veiculado. Volto a destacar o conceito Delivery, encomenda que se recebe pela via expressa. Na pronta entrega o conteúdo da encomenda está explicitado na etiqueta, na guia de entrega que é assinada pelo receptor da mensagem. Um exemplo, a encomenda expressa via sedex, em que o conteúdo a ser recebido está discriminado na etiqueta que acompanha o produto.

Pensar visualmente, portanto, implica perceber a realidade a partir de pistas imagéticas que, necessariamente, não obedecem a uma sucessão, ou seja, perceber imagens visuais implica uma delimitação do campo óptico como referência a um todo, ainda que o foco da atenção seja uma ou outra cena, mas mesmo assim, entre transitar a atenção num foco ou noutro implica uma autonomia que vai além da mera percepção.

Digo melhor, ao olhar o espaço mais amplo atingido pela percepção visual, o sujeito que olha percebe diversos aspectos num só momento o que difere, por exemplo, da percepção auditiva. Os registros acústicos implicam uma sucessão, uma sequência sonora para que possa haver a atribuição de sentido.

Nesse caso, a sucessão sonora é condição mesma de transmissão verbal, ou seja, a transmissão/captação das mensagens verbais, obedece a uma relação tempo/espaço que resulta num encadeamento sequencial, entretanto as mensagens visuais apresentam características distintas e relevantes que diferem essencialmente das mensagens verbais, aquelas obedecem a uma dimensão espacial, mas não temporal.

## Conclusão

As questões apresentadas neste artigo ganham prevalência para se pensar sobre uma prática pedagógica voltada para a educação da criança surda. Essa compreensão remete à reflexão sobre a relevância da composição significativa para a estruturação da linguagem articulada que pode ser construída a partir de referências visuais, gestuais e sonoras. Desse modo, a prática

pedagógica com os surdos, para ser exitosa, precisa contemplar as múltiplas referências ou canais de recepção preservados nessas pessoas. Sendo assim, o professor precisa estar atento para oferecer respostas pedagógicas diversas e adequadas para alunos que têm referências de mundo distintas. A tentativa de homogeneizar os seus alunos desfavorece o fazer pedagógico e, conseqüentemente, prejudica a relação ensino e aprendizagem, portanto faz-se necessário o discernimento de que a mediação do professor é de grande valor para acatar as experiências pessoais trazidas pelos alunos para o contexto pedagógico. Por outro lado, contemplar as experiências pessoais implica não somente considerar as vivências dos alunos e as suas marcas afetivas, como também as vivências do próprio professor como pessoa inserida no meio social que tem sua leitura de mundo e que exerce o papel de educador. Dessa maneira, há imbricação nas relações estabelecidas entre professor e aluno que estão fundamentadas nas experiências pessoais.

Há complexidade em experimentar o contato pessoal e com objetos numa exploração referencial orientada pela mediação do professor. Essa experiência induz a criança a explorar mais detidamente o olhar sobre o outro e sobre o objeto do conhecimento, percebendo as suas características, considerando que o espaço escolar é um lugar privilegiado para a exploração do mundo a partir de trocas interativas.

## Referências

BETTELHEIM, B. *A Viena de Freud e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. Educação da criança surda: evolução das abordagens. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2006. v. I: de A a L e v. II: de M a Z.

DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERREIRA, A.B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

LACAN, J. *O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1979.

- \_\_\_\_\_. *O seminário, livro 20: mais, ainda*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- OLIVEIRA, T. C. B. C. *A escrita do aluno surdo: interface entre a libras e a língua portuguesa*. 329 f. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.
- PEREIRA, M. C. Aquisição da língua (Geni) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação. 2005.
- PIMENTEL, S. C. *(Com) viver (com) a síndrome de down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceito*. 213 f. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2007.
- SACKS, O. W. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.





# Um estudo sobre as manifestações culturais de alunos surdos

Na trilha de uma perspectiva etnográfica

EDINALMA ROSA OLIVEIRA BASTOS

## Uma conversa inicial: contextualizando a questão

Neste artigo pretendemos apresentar a nossa intenção de lançar mão do método etnográfico para levar adiante a pesquisa que ora nos ocupamos no curso de doutoramento. Temos como objetivo na pesquisa dialogar com alunos surdos de Feira de Santana – Bahia/Brasil que convivem, inexoravelmente, com os pares surdos e com colegas ouvintes no âmbito da escola, sobre a chamada cultura surda, para assim analisar como essa cultura é tematizada por esses alunos. Assim, a inquietação que orienta a nossa proposta é o desejo de entender quais são as experiências culturais que os alunos surdos manifestam no cotidiano, ou seja, como estes alunos vivenciam a chamada cultura surda.

Como desdobramento dessa questão central, indagamos o porquê desses alunos inserirem as suas experiências no campo da cultura surda e quais os argumentos que sustentam em favor de uma identidade cultural surda. Isso equivale dizer, lançando mão da ideia de Barth (apud CUCHE, 2002), que não pretendemos inventariar traços distintivos da chamada cultura, comparando-as com as experiências culturais das pessoas ouvintes, mas localizar aquelas iniciativas que são utilizadas pelo grupo de alunos para firmar e manter as suas possíveis diferenças culturais.

Sabendo que esses jovens distinguem as suas particularidades culturais daquelas vivenciadas por pessoas ouvintes, queremos analisar, partindo das revelações narradas e vivenciadas por eles próprios, como essas manifestações culturais são reveladas no cotidiano. Assim, o nosso olhar para a etnografia foi sugerido pela lógica que o trabalho apresenta por tratar-se de uma proposta que dá centralidade à cultura e pela necessidade de buscar a opinião dos atores que a vivenciam.

A diluição de fronteiras entre as ciências e a interdisciplinaridade subjacente à remoção dessas fronteiras contribuiu com a transposição da antropologia e do seu método, a etnografia, para outras áreas do conhecimento, incluindo a educação. A interlocução da antropologia com a educação favorece a aproximação com as diferenças e o respeito ao outro, posto que a natureza relativizadora da primeira ajuda a legitimar as diferenças, transformando-as em notícia no cenário socioeducacional.

Com base nos postulados que sustentam essa discussão, acreditamos que a etnografia, apoiada na experiência empírica configurada pelo trabalho de campo, aplica-se ao nosso estudo. A descrição densa que lhe é peculiar (GEERTZ, 2003) poderá captar informações mais abrangentes sobre os atores sociais, participantes da pesquisa, o que ajudará a retratar as suas experiências culturais e fortalecer o respeito à sua distintividade. Na perspectiva etnográfica, os “nativos” – no caso aqui particularizado, os alunos surdos – serão os protagonistas da história, darão a tônica dos fatos, embora estejamos, enquanto pesquisadora, modificando e modificadas pela experiência.

Atuando como educadora e nos beneficiando da transposição dos estudos etnográficos à educação, buscaremos articulá-los por percebermos a coerência dessa inter-relação em decorrência das possibilidades criadas pela etnografia, pois é um campo de estudos que ajuda lidar com a alteridade, favorecendo o encontro respeitoso entre os atores sociais envolvidos na pesquisa e possibilitando intervenções no contexto que podem fomentar relações sociais mais igualitárias. Desse modo, o encontro com a alteridade e as reações que o mesmo produz e, ainda, o esperado diálogo com a teoria, ajudarão na análise da chamada cultura surda, difundida por sujeitos que vivenciam a dinâmica socioeducacional, que é complexa e multifacetada, merecendo, portanto, uma análise criteriosa, densa e coerente.

## Um pouco de conversa sobre a surdez

Ampliando a nossa proposta de contextualizar o estudo, neste início de conversa, cabe inserir a surdez no campo discursivo para entrelaçá-la às ideias postas acima. Lembramos que o momento histórico denominado por alguns de pós-moderno tem uma configuração paradoxal, pois, embora marcado por um panorama de uniformização, vem instigando nos atores sociais dos grupos considerados minoritários a necessidade de se fixarem em suas origens, para, desta forma, demarcar os seus espaços culturais e suplantarem representações hegemônicas. Com esse propósito, as minorias lutam pelo respeito à alteridade e para que essa alteridade seja perpassada por representações mais positivas.

Na contemporaneidade, as pessoas com surdez ampliam a relação dos grupos que demonstram a necessidade de reivindicar seus direitos e firmar suas identidades. Nesse sentido, elas defendem os interesses comuns do grupo, sendo os mais expressivos: a língua de sinais, a escola para surdos e o agrupamento frequente com os seus pares surdos na escola e em outros ambientes sociais. Afirmam que nesses encontros são estabelecidas as relações interpessoais mais profícuas.

Estudiosos da surdez (MOURA, 1999; PERLIN, 1998; SÁ, 2006; SKLIAR, 1997, 1998) e ainda alguns grupos de pessoas surdas também inserem no bojo dessa discussão o que consideram outra especificidade importante inerente à surdez – a chamada cultura surda. Dizem que esta se consolida por estilos cognitivos, valores, atitudes e práticas sociais dessemelhantes do jeito de ser ouvinte. Esse pensamento, além de buscar o enfraquecimento da concepção clínica que focaliza o déficit auditivo, insere a surdez no âmbito da cultura, reconhecendo-a como uma “manifestação de uma particularidade cultural, dentro de um contexto multicultural”. (FERNANDES, 2005, p. 88)

Nessa direção, Wrigley citado por Sá (2006) diz que o grupo das pessoas surdas pode ser considerado como um grupo étnico, pois a etnia é definida em geral pelas dimensões raça e língua e que, nesse caso, a língua é um elemento importante para essa definição. Para Skliar (1998), Perlin (1998), Moura (1999) e Sá (2006), o surdo é, além de bilingue, bicultural, pois está imerso em duas culturas – a cultura surda e a ouvinte. Desse modo, os autores defendem a existência de uma cultura e uma identidade surda, moldada a

partir da língua de sinais e da convivência social dos surdos com seus pares. Os autores mencionados destacam uma particularidade cultural específica, própria do grupo de surdos que seria díspar das particularidades culturais dos ouvintes. Perlin (1998, p. 56, grifos nossos) enfatiza essa discussão, afirmando que:

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que **a cultura surda não se mistura à ouvinte.**

Posicionando-se de maneira contrária a esses argumentos, Santana e Bergamo (2008) discordam da existência desse particularismo em relação à existência de uma cultura surda afirmando que a defesa de tal diferença cultural está atrelada à língua e à falta da audição. Os autores enfatizam que essas questões, por si sós, não definem um grupo cultural.

Jovens e adultos, estudantes surdos de Feira de Santana, tomando por base as primeiras colocações, defendem a existência de uma cultura própria entre os surdos. Acompanhando estas discussões e, sentindo-se atraídos por elas, tiram a surdez do foco da deficiência, inserindo-a no âmbito da diferença e da cultura. Num movimento crescente, esses jovens vêm se agrupando e articulando formas de divulgar e defender o que consideram especificidades culturais do grupo surdo.

Foram os postulados teóricos atuais sobre a surdez, as divergências entre esses constructos e, principalmente, o pensar dos mencionados sujeitos sociais – os quais defendem um “jeito cultural de ser surdo” – que nos impulsionaram a buscar um espaço nessa discussão. A hipótese considerada é que, apesar da distinção feita pelos surdos em relação à chamada cultura surda, essa é uma cultura híbrida, misturada, em decorrência dos contatos cotidianamente mantidos entre surdos e ouvintes. No sentido posto, concordamos com Cuche (2002, p. 140) quando diz que “todas, [as culturas] devido ao fato universal dos contatos culturais, são em diferentes graus culturas mistas, feitas de continuidade e descontinuidades”.

Por conseguinte, diante da especificidade e rumos que deverá tomar este estudo, pensamos em aproximar a nossa proposta de um trabalho do tipo etnográfico, vislumbrando a possibilidade de ensaiar, a partir dessa

perspectiva, algumas respostas e novas indagações para essa questão até então considerada polêmica tanto no campo da surdez quanto para diversas áreas do conhecimento, especialmente entre os linguistas fonoaudiólogos, psicólogos e entre nós educadores.

Como educadora ouvinte, estivemos no papel de coordenadora pedagógica experienciando um trabalho junto a professores de surdos e também com os próprios alunos surdos por quase dez anos, tempo que fora suficiente para sentirmos muito próximas e muito distantes da realidade vivida. Isto porque lidávamos com sujeitos surdos, na condição de alunos, apresentando características comportamentais próprias da idade, e dificuldades de ordem pedagógica comum aos demais alunos ouvintes. Assim, por um lado, deparávamos com questões educacionais costumeiramente evidenciadas no âmbito da escola, e por outro, com alunos que experienciavam um mundo que, para nós, será sempre diferente – o da surdez.

Essa experiência mostrou-nos a importância de discutir a chamada cultura surda, adicionando ao olhar uma lente teórico-crítica para captar as nuances que se nos apresentam naturalizadas pela convivência com os alunos na escola, bem como para iluminar o viés histórico e social que perpassa a vida dos sujeitos que possuem a surdez, e que nos parecem “estranhos” pelo fato de sermos ouvintes.

Em todas as considerações feitas até o momento reside a organização da nossa proposta de investigação, na qual a surdez e a cultura aparecem como díade central. Sabendo que há, entre os surdos, divergências na forma de perceber a surdez, selecionaremos como sujeitos informantes aqueles alunos que não inserem a surdez no campo da deficiência, consideram-se minoria étnica e cultural e enfatizam uma distinção cultural entre surdos e ouvintes. Entendemos a importância dessa escolha intencional, pois, embora tendo esses educandos o cotidiano marcado pela militância em prol dessa questão, ainda não foram submetidos a um estudo sistemático no qual se façam “ouvidos” sobre o assunto.

Guardamos a expectativa de que o resultado advindo desse estudo possa, posteriormente, adentrar a escola, levando a discussão sobre a chamada cultura surda, pautada nas argumentações dos próprios sujeitos surdos. Isso poderá intervir positivamente no campo educacional, instigando os educadores a adotarem um projeto educativo emancipatório que inclua e

valorize as idiosincrasias desse alunado, a fim de evitar o imperialismo cultural e favorecer um modelo democrático de interculturalidade. (SANTOS apud OLIVEIRA, I., 2008)

## “Eu - outro” percebendo a surdez e a cultura surda

Vivemos nos dias atuais, segundo Arruda (2002, p. 11), um momento de “intensas trocas promovidas pelo processo de mundialização no qual se precipita a velocidade com que a informação é despejada sobre nós, ao mesmo tempo em que se acirra a marcação das identidades territoriais ou não”. Nesse contexto, Gomes (apud FLEURI, 2003, p. 15) diz que “[...] o significado e os símbolos da cultura não têm fixidez primordial e que os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos, reistoricizados e lidos de outro modo”. Essa constatação nos impulsiona a entender de que maneira os surdos, que convivem simultaneamente com os pares surdos e com pessoas ouvintes, dão forma à intitulada cultura surda.

Percebemos que essa discussão insere-se num terreno pantanoso, pois, se por um lado, nos dias atuais, estamos inseridos e amalgamados aos postulados pós-modernos com sua força centrífuga, instalada mediante o fenômeno da globalização, a qual espalha todas as informações pelo planeta, deixando as formas e estilos de vida muito parecidos. Ademais, existe um movimento que ajuda a firmar as experiências sociais a partir de arranjos locais, não deixando tão uniformes as manifestações culturais. É justamente esse movimento que instiga o nosso interesse investigativo.

Estando na condição de ouvinte, percebemos que o encontro com as diferenças ajuda-nos a perceber que também somos o “outro” ou o “outro-ouvinte”. Essa constatação vem acompanhada da clareza sobre o desconforto e as dificuldades que enfrentamos em falar do “outro”, sendo também o “outro”. Isso nos faz lembrar o filme *Filhos do silêncio* que retrata uma relação conflituosa entre uma pessoa surda e uma ouvinte. Os personagens centrais eram uma moça surda de nome Sara e um professor de interlocução chamado Leeds, que passou a ser seu marido. Embora tomados por uma intensa paixão, as diferenças entre ambos, que se revelavam, principalmente, no campo da linguagem – um usuário da língua de sinais e outro da língua oral – era motivo de grandes conflitos, causando a separação do casal.

Um excerto do filme cabe, nesse momento, para ilustrar o que queremos expressar em relação à nossa condição de “outro-ouvinte”. Na cena, estão reunidos na casa de um personagem ouvinte vários amigos de “Sara” para recepcionar uma amiga advogada que também era surda. A personagem chegava de viagem e era considerada referência para o grupo pelo seu sucesso profissional. Os convidados sentiam-se à vontade, a maioria era surda, exceto a dona da casa e Leeds, marido de Sara, que se sentia (e estava) excluído do grupo. Fora da roda de conversa, ele inquietou-se, demonstrando que estava em uma condição de estrangeiridade ou de “deficiente”. Naquele ambiente, ele era o “outro-ouvinte”. O comentário dirigido por ele à dona da casa é revelador da sua insatisfação: “tenho a sensação de que todos estão falando um dialeto húngaro”. Disse isso e foi embora!

Esses fragmentos nos alertam que estamos situados no lugar do “outro – ouvinte”, deixando-nos cientes da necessidade de ir à busca de um arcabouço teórico, livre de visões etnocêntricas, para expor a compreensão e a concepção ideológica que assumimos em relação à surdez.

Sabemos que a surdez sempre esteve atrelada à desvantagem social e que as representações desfavoráveis estavam/estão relacionadas à falta da “fala”, também que tais desvantagens foram traçadas pelas vias históricas a partir de estruturas econômicas, culturais, políticas e ideológicas. Esse pensamento reducionista acarretou a disseminação de ideias equivocadas em relação às pessoas que possuem a surdez, por conseguinte, mecanismos corretivos foram organizados, a partir de uma abordagem estritamente médica, no intuito de “consertar” o indivíduo surdo. Neste sentido, a surdez foi abordada por um viés socioetnocêntrico, trazendo o modelo ouvinte como o parâmetro de “normalidade”.

Atualmente, as ideias sobre a surdez vêm se traduzindo por atitudes e propostas mais progressistas tais como: mudanças nas concepções que a analisam; ênfase na condição bilíngue e/ou bicultural do surdo; avanços nos aspectos relacionados à educação de surdos e nas representações sociais dos ouvintes sobre esta especificidade. Todas essas atitudes têm intenções e desdobramentos, e são consideradas positivas pelos próprios surdos e por autores que discutem a surdez, atentando para as perspectivas ideológicas subjacentes às discussões.



Porém, para Skliar (1998), embora acontecendo esses avanços, ainda são usados muitos subterfúgios para escamotear a compreensão da surdez, isso se dá mediante discursos vazios sobre a diversidade, termo cuja utilização aparece na maioria das vezes matizado por vieses epistemológicos, ideologicamente confusos e contraditórios.

Santana (2007) diz que a discussão sobre a surdez abarca inúmeras dimensões. Seguindo as reflexões da autora, distribuímos estas dimensões em cinco campos discursivos: um campo de cunho **médico-terapêutico** que fixa na etiologia juntamente com outras questões de ordem anatomo-fisiológica e fonoaudiológica.

Um segundo, de **cunho linguístico**, quando entram em pauta as formas de linguagem adotadas por surdos, familiares ou professores; o aspecto **educacional**, ao se discutirem as abordagens educacionais voltadas para a educação de surdos; uma dimensão de **ordem social**, envolvendo a interação com os ouvintes, a relação do surdo com o trabalho e o processo de socialização e outro de **cunho político** que abarca a defesa pelos direitos dos surdos e pelo uso e legitimidade da língua de sinais.

Essas considerações ajudam a clarear o nosso pensamento sobre a surdez. Pretendemos atenuar as discussões sobre a patologia, própria da visão médico-terapêutica, para dar notoriedade à surdez como um fenômeno social. Desta forma, o trinômio “surdez-deficiência-incapacidade” não encontra ressonância no nosso estudo. A surdez, na perspectiva aqui adotada, é entendida como deficiência, mas esta perspectiva se complementa com a ideia de que é o contexto em que esses indivíduos estão inseridos que determina a sua condição. Assim, a situação do indivíduo com surdez está vinculada às construções histórico-sociais da deficiência e às configurações de poder e saber referendados pela sociedade hegemônica.

Dizendo de outro modo, entendemos que as pessoas com surdez possuem um déficit biológico que não acarreta, por si só, prejuízos intelectuais, pois o surdo é um sujeito histórico e social (VYGOTSKY, 1989) que constrói a sua autonomia e sua identidade da mesma forma que qualquer outro indivíduo. Essas construções estão permeadas pelas interações sociais e estas, por sua vez, refletem a forma como a sociedade lida com as diferentes performances humanas.

Vinculada às asserções expostas, outras questões presidem a nossa compreensão: os surdos formam uma minoria linguística e podem ser usuários da língua de sinais e da língua oficial do país (oral e\ou escrita), tornando-se bilíngues e, por isso, têm a necessidade de ser orientados mediante uma abordagem educacional com base no bilinguismo para que sejam atendidos em tal especificidade. Nessa perspectiva, consideramos a língua de sinais a primeira língua, ou L1, para o surdo e aquela que lhe dará maior autonomia na construção da identidade, mas também entendemos a importância da língua do país, o português como L2, no caso dos surdos brasileiros.

Em relação à cultura, recorrendo a Santaella (2008), vimos que a palavra tem gênese latina e no sentido original está vinculada ao ato de cultivar o solo, estando este sentido aplicado à palavra, quando tomada, tanto na dimensão social quanto intelectual ou artística. A autora também esclarece que se trata de um conceito complexo e elusivo, ideia corroborada por Eagleton (2005), ao afirmar que este léxico é uma das duas ou três palavras mais complexas da nossa língua.

Laraia (2006) afirma que diante da fluidez da palavra cultura, redefini-la constitui-se em uma das ocupações da antropologia contemporânea. Ele lembra que a primeira definição de cultura, imbuída de um olhar antropológico, pertence a Edward Tylor (1832-1917) que a vê em seu sentido etnográfico como “um todo complexo que inclui conhecimentos e crenças, artes, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. (LARAIA, 2006, p. 25)

Pela especificidade que este texto apresenta e diante da complexidade que o tema abarca, não está nos nossos propósitos, neste momento, estender a discussão sobre as teorias da cultura. Limitar-nos-emos à síntese elaborada por Keesing citado por Laraia (2006), na qual se têm conceitos importantes, formulados com o interesse de evitar a confusão conceitual que o termo cultura encerra.

Com efeito, o autor fornece uma breve cartografia sobre os conceitos, classificando as teorias sobre a cultura em duas categorias. Uma em que é considerada como um sistema adaptativo e outra que a insere numa perspectiva idealista. Na primeira tendência, a cultura é vista como sistemas cujo fim é adaptar ao aparato biológico feixes de comportamentos transmitidos às comunidades. As mudanças culturais, nessa mesma perspectiva, são

compreendidas como equivalentes ao processo de adaptabilidade baseado na seleção natural para possibilitar a sobrevivência.

Na segunda tendência apresentada – as teorias idealistas de cultura – acham-se reunidas três abordagens: a abordagem cognitiva, em que a cultura aparece como um sistema de conhecimentos que o próprio grupo cria, aprende e vivencia<sup>1</sup>. ‘Consiste em tudo aquilo que alguém tem que conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade’. (GOODENOWG apud LARAIA, 2006, p. 61)

Outra abordagem dessa tendência apresentada na cartografia de Keesing está vinculada à perspectiva desenvolvida por Lévi-Strauss, que transpôs para o campo antropológico as formulações do estruturalismo linguístico<sup>2</sup>. Com base em tal aporte teórico, o autor concebia o pensamento a partir dos binarismos, masculino versus feminino, natureza versus cultura e entendia que essas oposições poderiam ser aplicadas à estruturação do comportamento humano. Subsidiado por essas premissas, ele considerava a cultura como sistemas estruturais e simbólicos e que a mente humana os apreende mediante processos de criação cumulativos.

A terceira abordagem também categorizada como idealista concebe a cultura como símbolos e significados. Um dos expoentes dessa tendência é Clifford Geertz (2003), que defende uma perspectiva de cultura essencialmente semiótica e acredita, seguindo o pensamento de Weber, que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. Nesse sentido, assume “a cultura como essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado” (p.4).

Para esse autor (GEERTZ apud LARAIA, 2006, p. 63), “[...] estudar as culturas é estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura”. Geertz (2003) lembra ainda que os códigos e significados são partilhados pelos atores sociais, mas não estão neles, é do domínio do público e não do privado. Essa compreensão de cultura encontra ressonância nas

---

<sup>1</sup> Laraia (2006) diz que essa abordagem tem se distinguido pelo estudo dos sistemas de classificação de *folk*, aqueles em que os membros de um grupo desenvolvem os sistemas culturais; cita como exemplo a determinação de alimentos que são fortes ou fracos.

<sup>2</sup> Ver teoria saussuriana, que trata do estruturalismo como movimento filosófico e metodológico.

concepções de identidade mais debatidas nos postulados pós-modernos e ajudam a esclarecer a nossa opção pela teoria semiótica da cultura.

Hall (2000) lembra que na Idade Moderna, quando se instaurou o pensamento iluminista, prevalecia a concepção de um sujeito centrado, com uma identidade permanente e uma natureza humana imutável que se estruturava ao nascer e permanecia a mesma, durante toda a vida. Neste sentido, prevalecia a noção de uma essência cultural atrelada, por sua vez, à identidade dos povos, das nações ou das regiões.

Na chamada Pós-Modernidade ou modernidade tardia, demarcada, principalmente, pela égide da globalização, a compreensão de identidade que ganha forma é a identidade móvel, flutuante (HALL, 2000), consequentemente, acompanhando essa discussão se consolidam ideias de que não existem mais culturas fixas, autônomas, isoladas e autossuficientes. Como resultado do processo de globalização, as culturas se mesclam em um processo de hibridização. (GARCIA CANCLINI, 2000)

A essa condição identitária e seguindo a linha da antropologia semiótica de Geertz, soma-se a compreensão de cultura que adotaremos neste trabalho, está fixada na interpretação cultural a qual procura estudar o homem a partir de uma compreensão contrária às ideias iluministas e da antropologia clássica que anunciavam um homem ideal numa relação de imanência com a natureza, regularmente organizada, sendo suas reações previsíveis e esperadas. Trata-se, portanto, de uma produção cultural fragmentada, híbrida e transcultural.

Partindo dos pressupostos apresentados, encaminharemos a discussão tentando escapar da dicotomia, surdo versus ouvinte e fortalecer o nosso quadro conceitual. Nesse intuito, entrecruzaremos as asserções já apresentadas com dois conceitos importantes que ampliarão a noção de cultura, por último apresentada. São as definições de *zona de contato* e *transculturação*. O primeiro termo fora esboçado por Pratt (1999, p. 27) como “[...] espaços sociais onde culturas díspares encontram-se, chocam-se, entrelaçam-se umas com as outras, frequentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação”.

Esta autora rejeita a unilateralidade em relação à cultura, apresentada mediante um discurso que comporta as polaridades: metrópole-colônia, colonizador-colonizado, visitante-visitado. Ela sugere que os binarismos que

demarcam essas ideias sejam suplantados pela tentativa de compreender o que é elaborado e (re) inventado pelos sujeitos em contextos de interação. A zona de contato é, assim, um conceito importante visualizado como possível de ser transposto a este estudo para ajudar a entender a situação dos surdos que vivem em relação de proximidade com os próprios pares e com os ouvintes.

O segundo conceito a ser explorado também pela pertinência que apresenta em relação ao tema é o de *transculturação*, cunhado por Fernando Ortiz (apud PRATT, 1999) na década de 40. Esse fenômeno é próprio da zona de contato e refere-se aos intercâmbios culturais efetuados entre as sociedades/comunidades que não apenas absorvem valores, conhecimentos, saberes e experiências, em um processo de aculturação, mas operam processos criativos, selecionando aquilo que recebem, ressignificam e utilizam. (ORTIZ, 1983) O conceito que ora nos ocupamos:

[...] Expressa melhor as diferentes fases do processo transitivo de uma cultura a outra, porque este não consiste na perda ou desapego de uma cultura precedente e ademais, significa a conseguinte criação de novos fenômenos culturais que puderam denominar-se de neoculturação. (ORTIZ, 1983, p. 142)

Seguindo essa lógica, a *transculturação* adquire toda a sua importância para a compreensão do fenômeno em pauta neste estudo. É através dela que o hibridismo cultural floresce, dando lugar a novas construções, negociações entre os grupos, revisão e reapropriação de ideias, conflitos, convergências e (re)construção de identidades. Imaginamos então que a partir dos encontros em espaços intersticiais os surdos reinventam formas de dar visibilidade às suas manifestações culturais e (re) criam os seus processos identitários, para obterem o reconhecimento político do “jeito de ser surdo”.

Essa afirmação nos remete mais uma vez ao filme *Filhos do silêncio* quando Leeds (ouvinte), buscando retomar a relação conjugal apoiado em outras formas de convivência, pergunta para Sara (surda), sua ex-esposa: “Será que poderíamos encontrar um lugar onde possamos nos encontrar que não seja nem no silêncio e nem no som”?

A fala destacada ajuda-nos a entender a lógica que habita o nosso pensar, pois interpretamos que esse posicionamento além de reforçar o desejo do personagem de problematizar o imperialismo cultural evidenciado no

próprio comportamento, no desenrolar da trama, reforça a percepção de que o “viver junto” só será possível se a relação for reconstruída com base na interculturalidade, fenômeno caracterizado pela inter-relação entre os diferentes grupos culturais. (CANDAUI, 2008, p. 22)

A indagação vinda da ficção nos lembra que [...] “estudar processos culturais mais do que nos levar a afirmar identidades auto-suficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações”. (GARCIA CANCLINI, 2000, p. 24) Tal afirmação nos sensibiliza teoricamente e aplica-se ao estudo sobre as culturas, ajudando-nos a entender que as relações sociais são híbridas e heterogêneas, mas não anulam a distintividade dos grupos sociais.

Enxergamos a possibilidade de nos deparar com (re) criações de experiências surdas alusivas a manifestações vinculadas à cultura, num movimento no qual o “eu surdo e o outro ouvinte” estranham-se, fundem-se e completam-se, a partir das zonas de contato, constituídas como espaços marcados pela assimetria de poder, e abertos à transculturação. É evidente que essas reflexões sobre a surdez e sobre o “jeito de ser surdo” estão perpassadas pelo nosso olhar de ouvinte ou do “outro-ouvinte” que não experienciou a surdez.

A nossa intenção é que, estando em campo, possamos lançar um olhar etnográfico que embora não se pretenda isento das nossas marcas pessoais, esteja iluminado pela teoria e revestido de vivacidade, lucidez e respeito à alteridade, requisitos necessários a este modo de investigação.

## Por que a etnografia em um trabalho como este?

Nenhuma interpretação do mundo e dos fenômenos é incolor, inodora, ingênua ou inconseqüente. Por isso é melhor carregar nas cores que produzem vida, movimento e transformação do que nos limitarmos ao retrato em preto e branco. (ALMEIDA, 2003, p. 33)

Como vem sendo anunciado, o estudo que ora propomos tem o objetivo de examinar a organização cultural descrita e manifestada pelos alunos surdos que têm a vida escolar matizada pela convivência com surdos e ouvintes e que argumentam em favor da chamada cultura surda. Sabendo

dessa vivência e apostando no hibridismo que poderá constituir tal cultura, consideramos importante entender como se configuram as peculiaridades culturais dos alunos surdos e a repercussão das experiências vividas nas identidades sociais desses sujeitos.

O diálogo com a teoria, brevemente apresentada acima, o objeto da investigação e as questões suscitadas abriram espaço para o desejo e a necessidade de adotar a pesquisa etnográfica pelo traçado e consequências epistemológicas que esse método oferece.

Pimentel (2009, p. 136-137) diz que “[...] a etnografia tem cumprido um importante papel para a formação de intelectuais ocupados com a interpretação da(s) cultura(s) na construção dos cenários sociais contemporâneos”, lembrando que várias são as áreas do conhecimento, incluindo a educação, que buscam apoio na etnografia, lançando mão dos conceitos que a mesma oferece, para levar adiante investigações pautadas em questões sociais e culturais.

Nesse sentido, na condição de educadora, sentimo-nos também inclinadas a adotar os fundamentos do método etnográfico, diante do nosso propósito de analisar a cultura “do outro” e o fato de o trabalho de campo, inerente a este método, se configurar como “a situação por excelência do encontro com o outro”. (PEIRANO, 1992, p. 1992) Ainda ousamos dizer, utilizando as palavras de Lévi-Strauss (1996), que descobrimos uma “vocalização autêntica” para a pesquisa etnográfica pela possibilidade de nos deixar frente a frente com as diferenças, rememorando a nossa condição de “gente” e “pelo tipo de esforço intelectual que ela representa um risco elaborado para uma descrição densa” [...]. (GEERTZ, 2003, p. 15)

A situação concreta que envolve o nosso estudo e que será mencionada a seguir revela a condição de gente-educadora-pesquisadora que nos é peculiar e dá ainda maior respaldo à escolha deste método. Somos ouvintes tentando captar a chamada cultura surda, a partir de um estudo com alunos surdos no contexto educacional, fato que nos coloca, utilizando as expressões usadas por Norbert Elias e John Scotson (2000), na posição de estabelecidos e outsiders. Os autores descrevem a relação entre um grupo já estabelecido e um grupo de recém-chegado na comunidade urbana de Winston Parva, na Inglaterra, mostrando as tensões, os estigmas e preconceitos lançados sobre o grupo “de fora”.

Tomamos de empréstimo a primeira expressão por estarmos (eu e os alunos surdos) inseridos em um mesmo universo educativo, embora pertencendo a grupos diferenciados; eles na condição de estudantes e eu de educadora. O que nos coloca no lugar de estabelecidos é a aceitação por parte dos alunos surdos da nossa prática, ou seja, “da coordenadora” da escola.

Éramos, nesse contexto, solicitadas da mesma forma por todos os alunos da escola, surdos e ouvintes, para mediar questões educacionais. Assim, nos sentíamos “em casa”, “do grupo”, ou agindo com e para o grupo, quando os alunos surdos que tinham as mesmas carências, dificuldades e avanços pedagógicos dos demais, deixavam sobrepujar a identidade de aluno. Ou seja, quando a categoria “aluno” sobressaía sobre a surdez, e solicitavam, da mesma forma que os ouvintes, ações educativas que cotidianamente costumávamos mediar. Também quando demonstravam confiança nas nossas intervenções e permitiam a nossa aproximação com o grupo de surdos para atendê-los nas questões pedagógicas.

Em relação à segunda expressão, o termo outsiders foi transposto por não podermos experienciar, de fato, a surdez, o que vive e como vivem as pessoas com essa privação sensorial. Isto é, por não fazer parte do grupo de pessoas surdas, diversas vezes ficávamos/ficaremos “de fora”, éramos/somos o “outro - ouvinte”, pois estes alunos que utilizam uma língua diferenciada da maioria – a língua de sinais – se nos revelavam como estrangeiros em terra própria, ademais nos tratavam como adversários, afastando-se (ou sendo afastados?) dos ouvintes, enclausurando-se (ou sendo enclausurados?) no “mundo da surdez” e deixando-nos propositalmente fora dos episódios que envolviam o grupo, no interior da escola.

Essa constatação nos aproxima da lembrança de Fernanda Eugênio (2003), ao tomar como campo de sua pesquisa de doutoramento, a escola de alfabetização de crianças cegas no Instituto Benjamin Constant (IBC), Rio de Janeiro. Com a autora, além de refletir sobre a impossibilidade de nos colocarmos no lugar do “outro”, aspecto que já mencionamos, ou da constatação de que não podemos experienciar algumas situações vividas pelo outro, entendemos ainda as dificuldades inerentes à captação do nosso objeto de estudo, o que deixa clara a necessidade de lançar um olhar mais apurado em relação à questão central na qual repousa o nosso estudo.



A autora percebeu que ainda fechando os olhos não poderia experienciar o que vive uma pessoa com cegueira. É importante lembrar que sendo videntes, possuímos uma memória visual cotidianamente construída, com base no sentido da visão. Assim é óbvio que não estruturamos as imagens mentais da mesma forma que uma criança que possui cegueira congênita ou adquirida em tenra idade.

Fazendo uma analogia da ideia supracitada com a nossa investigação, dizemos que, de igual modo, não poderemos vivenciar a surdez e saber como os surdos percebem e representam o cotidiano apenas tapando os ouvidos, pois temos esquemas mentais construídos a partir dos sons que nos atravessam no dia a dia e que ajudam na identificação e compreensão do mundo, porque em vários dos nossos processos mentais e de aprendizagem utilizamos também a audição.

Correndo o risco de sermos simplistas, lembramos essas situações apenas para realçar diferenças óbvias entre cegos e videntes, e surdos e ouvintes, já que neste momento não caberia alongar a discussão para a complexidade que ela sugere. Essa conscientização não significa dizer que existe neutralidade e/ou ingenuidade na nossa maneira de perceber a surdez, ou que pelo fato de não sermos surdos teríamos em campo ‘mera curiosidade diante do exótico’, tomando de empréstimo as palavras de Roberto Oliveira (2000, p. 19).

Tal qual no exemplo fornecido pelo mesmo autor no texto *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*, em que apresenta um exemplo de um antropólogo que chega a uma tribo indígena sem conhecer a língua nativa, mas com um olhar etnográfico instrumentalizado pela teoria, também nos encontramos orientadas por um arcabouço teórico sobre a surdez, especificamente, por um viés que a insere em uma abordagem social, a qual focaliza o potencial do indivíduo e mostra a importância do contexto sociocultural no desenvolvimento humano.

Desse modo, a etnografia com as suas peculiaridades que abarcam a descrição densa e o diálogo com a teoria, nos ajudarão a compreender o sentido dado pelo próprio surdo ao “modo de ser surdo”, procuraremos, com base mesmo no apoio etnográfico, não descaracterizar nem essencializar o grupo, a partir da distintividade cultural que apresente. Precisaremos de sensibilidade para descrever densamente a cultura dos atores inscritos no

processo de pesquisa, mediante uma irrigação recíproca de respeitabilidade entre nós e os atores pesquisados.

Temos nessa afirmação dois pressupostos importantes da pesquisa etnográfica: a importância da interpretação e a posição ativa dos sujeitos-sociais-informantes. Macedo, Galleffi e Pimentel (2009) lembram-nos, na mesma direção, que se deve ultrapassar a mera descrição no ato de pesquisar. Pesquisar não é somente constatar, não é somente descobrir, ou, nas palavras do autor, “levantar o véu”.

O ato de pesquisar, nessa perspectiva, recai no que o autor denomina de “tensão interpretativa” ideia complementada, por ele mesmo, pela compreensão de que a hermenêutica crítica exige uma descrição e interpretação minuciosa, o que exigirá do pesquisador: bom senso, criatividade, exaustivos diálogos com a teoria e a presença nos cenários interpretativos dos sujeitos sociais pesquisados; entendendo que as “vozes” desses sujeitos são ferramentas essenciais para o estudo do tipo etnográfico.

Assim, o comprometimento com a etnografia sugere a colocação dos sujeitos sociais no centro do debate, iniciativa que se fundamenta no entendimento de que os indivíduos informantes não vivem passivamente em seu meio sociocultural, atuam e operam sobre a realidade construindo histórias, sendo sujeitos de suas práticas.

Cabe-nos trazer, também, um postulado básico da Antropologia citado por Peirano (1992), que afirma ser preciso reconhecer a sabedoria do nativo, interpretando-o, mas dando-lhe também a palavra. De extrema importância também é lembrar que essa postura não anula o protagonismo do pesquisador. Nesse sentido, é bem-vindo o alerta de Pimentel (2009) sobre o risco de se reduzir o trabalho etnográfico às palavras do ator social pesquisado, ao tentar valorizá-lo como copartícipe no processo de investigação:

Na maioria das vezes, numa tentativa de valorizar os indivíduos com os quais compartilhamos o campo da investigação cuja posição social [...] difere em *status* e escala de ascendência da nossa posição enquanto pesquisadores caímos na tentação de ‘dar voz aos outros’ numa atitude simplista e romântica de legitimação de suas narrativas, silenciando nossas discordâncias e críticas sobre pontos de vista que nem sempre correspondem com as experiências de vida que pressupomos compartilhar. (PIMENTEL, 2009, p. 162)

Entendemos, com base nessa perspectiva, que a valorização deve ser dada ao entrelace das vozes do pesquisador e dos pesquisados, à polifonia, o que equivale dizer que não se pode prescindir da participação de nenhum dos envolvidos no processo de pesquisa. Também é importante lembrar que a busca teórica para a orientação e consecução dos objetivos do estudo é imprescindível, mas o mergulho acrítico na literatura, deixando que a mesma se sobreponha à interpretação do pesquisador, é um ato “pobre” e perigoso. Pimentel (2009) diz sobre isso que as mais significativas experiências etnográficas reúnem a ciência e os “achados” no campo. Isso nos leva a entender que o equilíbrio dessa junção poderá gerar fertilidade e coerência no ato de pesquisar.

Passando ao local escolhido para a pesquisa – o Instituto de Educação Gastão Guimarães, situado na zona urbana, centro de Feira de Santana, cabe rememorar que saber como a escola reage às expressões culturais dos alunos surdos é uma questão desencadeada a partir do problema central organizado na nossa pesquisa. A preocupação em repassar essa informação vincula-se à escolha do campo da pesquisa, também relacionada ao contingente de alunos surdos matriculados, bem como ao fato de muitos deles apresentarem um perfil que se ajusta aos objetivos da investigação.

Esse campo de pesquisa deixa-nos em alerta pela familiaridade e envolvimento que já temos com o contexto. Lá é o “nosso mundo”, um local onde já experimentamos muitas situações na convivência com os próprios atores sociais, que serão informantes na pesquisa. Pimentel (2009) colabora com a nossa discussão mais uma vez, tratando da entrada do pesquisador em campo, sendo este campo seu local de pertencimento. Ele diz nesse sentido que

[...] a condição do educador associada à condição de pesquisador num campo de pesquisas que toma a educação como referência conceitual e empírica não se deve esquecer que o educador pertence ao contexto das investigações. [...] Quando se pratica etnografia em educação e antes mesmo da formalização dos procedimentos de pesquisa, já estão configuradas experiências e vínculos com o campo das investigações, não se deve perder de vista que a autenticidade do conhecimento se afirma pela expressão ‘eu pertença a este lugar’. (PIMENTEL, 2009, p. 133)

A nossa relação com o contexto da pesquisa revela-se pela condição de educadora e, ainda, de forma mais concreta, pelo fato de termos atuado na

citada unidade escolar por um longo período. Essa condição nos obriga a refletir com Gilberto Velho (2003) sobre proximidade e distância, familiaridade e estranhamento, ambiguidade inerente às pesquisas etnográficas, quando o pesquisador tem um vínculo de pertencimento com a comunidade onde investiga.

Neste caso, o contexto educacional e a própria escola que sempre foram o nosso palco serão os mesmos cenários na nossa prática investigativa. Assim, vasculharemos/interpretaremos um universo que nos parece muito próximo e aquilo que enxergamos como algo familiar carecerá de estranhamento. Essa postura epistemológica é imprescindível ao trabalho etnográfico, pois aguçará as reflexões sobre o “outro” próximo/distante e sobre questões de ordem teórico-metodológica próprias da pesquisa em educação em que o pesquisador situa a sua busca em um contexto que vivencia, ou já fora vivenciado por ele mesmo.

A preocupação e ocupação com a alteridade merecem ser mais uma vez demarcadas, agora para justificar a escolha das técnicas. Pensar nas técnicas e nos resultados advindos, a descrição/interpretação, sugere pensar no encontro com o “outro” na relação dialógica a ser estabelecida nesse encontro. Dessa forma, atendendo aos traçados da pesquisa etnográfica e nas possibilidades de um estudo em profundidade, criado pelas técnicas, o questionário, a observação participante e a entrevista serão utilizados.

Os dados serão coletados em momentos distintos. No primeiro momento, utilizaremos o questionário, pois pretendemos levantar algumas características relevantes e mais breves a respeito do grupo de participantes. Características estas que dizem respeito à família (se têm pais surdos ou ouvintes); ao código comunicativo que utilizam; ao tempo de permanência na escola especial e regular; aos lugares que frequentam com seus pares e para a coleta de outras informações como: tipo de surdez, idade da perda e uso de aparelhos audiológicos.

O segundo momento da investigação será perpassado pela observação participante. Vale lembrar que os alunos surdos estão inseridos no contexto escolar que tem uma rotina própria e uma cotidianidade específica. Ali, muitas particularidades poderão ser reveladas a partir da própria dinâmica da escola e das interações. Com base nessa percepção, a observação participante tem nesse estudo importância cardeal. De acordo com Schwartz e

Schwartz (apud HAGUETTE, 2005, p. 71, grifos nossos), ela é definida tecnicamente como

[...] um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e em participando com eles com o seu ambiente natural da vida, coleta dados. **Logo o observador é parte do contexto sendo observado no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado nesse contexto.** [...]

Estaremos atentas à interferência do pesquisador nesse processo, tentaremos minimizá-la, mas entendendo que a subjetividade estará presente, mesmo quando se pretende buscar a objetividade. Estes aspectos não são incompatíveis, pois o pesquisador “não fica fora da realidade que estuda, à margem dela dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121) só cuidaremos para que tais aspectos não sobressaiam a ponto de confluírem para uma interpretação simplista ou linear do fenômeno.

A busca pela observação participante encontrou apoio também na visão de Roberto Oliveira (2000, p. 24) quando afirma que:

A observação participante realiza um excelente ato cognitivo desde que a compreensão *Verstehen* – que lhe é subjacente capta aquilo que um hermenêuta chamaria de excedente de sentidos, isto é, as significações – por conseguinte os dados – que escapam a quaisquer metodologias de pretensão nomológica.

Vale dizer, junto com o autor (TRIVIÑOS, 1987, p. 121), que “só estando lá”, observando e participando o/do contexto poderemos entender as nuances de uma cultura/sociedade que podem parecer comuns para quem as delinea e vivencia, mas que podem/devem causar estranhamento a quem as investiga. Complementamos essa paráfrase dizendo que só “voltando lá” (considerando que já fui membro efetivo do campo da pesquisa) podemos captar os detalhes, ler as entrelinhas e perceber as peculiaridades de um determinado grupo ou sociedade, daí a valorização da observação participante neste estudo.

A outra técnica, que subsidiará o estudo na coleta de dados na terceira fase de pesquisa, é a entrevista grupal que nos ajudará conhecer as opiniões

e os comportamentos do indivíduo no grupo. Com a entrevista, pretendemos captar as opiniões de cada membro, analisá-las individualmente e compará-las entre si. (GONDIM, 2002) Queremos efetivar uma relação dialógica com os informantes o que poderá se concretizar, segundo Roberto Oliveira (2000), transformando-os em interlocutores.

O desenho do estudo etnográfico é assim justificado pela perspectiva cultural que o nosso trabalho de pesquisa apresenta. Sendo o trabalho de cunho etnográfico, ficaremos mais próximos dos sujeitos sociais e isso favorecerá a interpretação da configuração cultural que se delinea/delineará entre os alunos surdos. A etnografia aguçará a nossa atenção para os eventos culturais por eles vivenciados e os significados atribuídos pelos mesmos aos seus repertórios culturais.

A etnografia incrementará a nossa formação de professora-pesquisadora, pois sugere a leitura crítica dos pressupostos antropológicos básicos, inerentes à imersão em campo, fomentando o estranhamento necessário a este campo. Inserida na abordagem qualitativa da pesquisa a etnografia pode nos deixar livres, sem que percamos o rumo ou o rigor necessário às investigações inscritas nessa abordagem. Pode livrar-nos da “camisa de força”, das respostas já prontas ou previstas baseadas nos valores e desejos do pesquisador ou na sacralização da teoria.

Neste caso, o processo é “vivo”, “fala”, vai dando pistas, colocando e “tirando o chão” do pesquisador e assim pesquisadores e pesquisados vão se imbricando e se (re) fazendo ao trilhar os caminhos da pesquisa. Essas atitudes, por um lado, nos ajudarão a conhecer melhor o que já parece naturalizado pela convivência e, por outro, a conhecer as “manhas”, artimanhas e movimentos do cotidiano.

## Referências

- ALMEIDA, M. da C. de. Por uma ciência que sonha. In: GALENO, A.; CASTRO, G. de; SILVA, J. C. (Org.). *Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência cultura e comunicação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Prática Pedagógica)
- ARRUDA, A. (Org.). *Representando a alteridade: abordagens psicossociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- BUENO, J. G. Surdez, linguagem e cultura. *Caderno CEDES*, São Paulo, n. 46, p. 41-56, 1998.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Reinventar a escola*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.
- ELIAS, N.; SCOTTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.
- EUGÊNIO, F. De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e tia em uma escola especializada para crianças cegas. In: VELHO, Gilberto; KSCHINIR, Karina. *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.
- FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- FILHOS do silêncio. Direção: Randa Haines. Produção: Burt Surgman, Patrick Palmer. Intérpretes: William Hurt, Marlin Martlin e outros. Roteiro: Hesper Anderson. EUA, 1986. 1 DVD (119 min).
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/agosto, 2003.
- GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Ed., 2003.
- GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 19. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. Tradução de Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.
- \_\_\_\_\_; GALLEFFI, D.; PIMENTEL, A. *Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MOURA, M. C. de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. 1999. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, 1999.
- OLIVEIRA, I. B. *Boaventura e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, R. C. *O trabalho do antropólogo*. 2 ed. São Paulo: Brasília, DF: Ed. UNESP; Paralelo 15, 2000.
- ORTIZ, F. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1983.
- PEIRANO, M. G. S. *Uma antropologia plural: três experiências contemporâneas*. Brasília, DF: UnB, 1992.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PIMENTEL, A. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, R. S.; GALLEFFI, D.; PIMENTEL, A. *Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- PRATT, M. L. *Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- SÁ, N. R. L. de. *Cultura poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.
- SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2008.
- SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- \_\_\_\_\_; BERGAMO, A. Cultura e identidades surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 91, v. 26, maio/ago. 2005. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 26 out. 2008.
- SKLIAR, C. (Org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. (Cadernos de Autoria; n. 2)
- \_\_\_\_\_. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.



TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo* São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, G.; KSCHINIR, K. *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1989. (Obras completas; v. 5)

# A educação escolar da pessoa surda em Salvador

Das classes Wilson Lins à educação especial na perspectiva inclusiva

ELZENI BAHIA GÓIS DE SOUZA

## Introdução

A educação do surdo nesta cidade e, provavelmente, na Bahia parece não diferir muito da história da educação popular e para as minorias portadoras de alguma limitação física, intelectual ou neurosensorial. O percurso da educação escolar das pessoas com deficiência é relativamente recente no Brasil, mais ainda neste Estado.

No ocidente, é a partir do século XVI que se acham registros das primeiras tentativas de educação para os não ouvintes. Antes, estavam restritos aos mosteiros, aos cuidados das congregações religiosas. Muitas famílias os mantinham escondidos nos recessos dos lares ou recorriam a instituições de caridade, além das mães que não desistiam de lutar para que seus filhos tivessem acesso à educação e, por isso, criavam associações buscando várias formas de educá-los.

A educação dos surdos no Brasil foi iniciada formalmente com a fundação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos em 1857, que é atualmente o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esse Instituto é, até hoje, uma referência governamental brasileira para os não ouvintes.

Ao tecer considerações acerca da história da educação dos surdos em Salvador, faz-se necessário descortinar um pouco o cenário político-eco-

nômico e social brasileiro, baiano e mundial no final da década de 1950. É importante relatar também como nessa época se configurava no cenário educacional, social e político mundial naquele momento.

O recorte epistemológico em relação a essa década é devido à grande efervescência econômico-política e sociocultural no planeta que, nesse período, experimenta o fim da Segunda Guerra Mundial, seguida do terror morno da guerra fria entre as duas superpotências da época.

No Brasil foi criada a Petrobrás, inaugurada a primeira TV, Getúlio Vargas elegeu-se como presidente, renunciou e suicidou-se em seguida; foram realizadas reformas em vários ministérios (fazenda, trabalho e justiça); JK – Juscelino Kubitschek de Oliveira elegeu-se; ampliou-se o surto industrial brasileiro com a criação do Grupo Executivo da Indústria Automobilística (GEIA); deu-se início à construção da capital do Brasil, que também conquistou a Copa do Mundo na Suécia. Foi ainda o momento em que JK rompeu com o Fundo Monetário Internacional e aprovou o projeto de criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e enfrentou uma rebelião da Aeronáutica, dando início aos anos de chumbo do regime ditatorial no Brasil. Foi considerado também o início da imposição do colonialismo norte-americano aos países subdesenvolvidos. Em relação à educação, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, que trata da educação do excepcional, termo utilizado na época.

Nos Estados Unidos da América, John Dewey difundia o pragmatismo através da Escola Ativa, seguida no Brasil pelo educador baiano Anísio Teixeira que, para muitos, foi um gestor progressista da educação brasileira que lutava pela escola pública e laica, apesar de ser católico. Para outros, um “americanófilo” higienista deslumbrado com o progresso da América do Norte, aluno e seguidor fiel das ideias de Dewey, implantando-as como intelectual e gestor público da pasta da Educação na Bahia.

## O Brasil e a educação de surdos no século XX

O Estado da Bahia, que passara por um longo período de decadência socioeconômico e cultural, começou a contar com investimentos do governo de JK, que realizava o processo de redemocratização do Brasil, principalmente com a criação da Petrobrás. Esta realização foi impulsionada também

com a descoberta do petróleo no subúrbio soteropolitano na região do Lobato, assim batizado em homenagem ao precursor da literatura infantil, o paulista José Renato Monteiro Lobato.

Todo esse movimento reclamava investimentos, especialmente para formar a mão de obra especializada. Por extensão, a educação neste Estado foi beneficiada. Afinal, Anísio Teixeira, além de um entusiasta da educação, era um gestor muito influente no governo de Octávio Mangabeiras. Por essa razão, realizou muitas das suas propostas para a melhoria desse setor na Bahia, que tinha mais de 50% da população analfabeta.

Após o professor Anísio ter conhecido de perto o processo de desenvolvimento educacional nos EUA, tornou-se comum enviar professores brasileiros para aprender com os norte-americanos o que era tido como uma forma melhor de ensinar. Era imprescindível reestruturar as escolas baianas, realizar pesquisas para saber quantos e quais eram os docentes e qualificá-los. Ao retornarem daquele país, esses mestres poderiam ser “multiplicadores” das inovações apreendidas. A criação da Escola Normal em Caetité, sua cidade natal, no interior da Bahia, foi uma dessas realizações.

A ideia de Teixeira e dos escolanovistas como Afrânio Peixoto, Fernando Azevedo, Lourenço Filho e outros que defendiam que a educação deveria ser de base científica, pública, laica e para todos, contemplaria mais tarde a escolarização dos surdos. Isso pode ser compreendido a partir da implantação das campanhas de educação para pessoas com deficiências como a Campanha Nacional de Educação do Surdo (CESB); a Campanha Nacional de Educação para Cegos (CENEC) e a Campanha Nacional de Educação para Deficientes Mentais (CADEME) e do Curso Normal de Formação de Professores, o primeiro da América Latina para educá-los.

De acordo com Rocha (2008, p. 2), essas campanhas se consolidaram como as primeiras iniciativas de políticas públicas em nível nacional destinada a essa população. Elas foram implantadas pela diretora do INES, a Profa. Ana Rímoli de Faria Dória, quando Anísio Teixeira era o então gestor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), ao final da década de 1950. Fatos como este possibilitam o entendimento de que deve ter havido alguma colaboração do educador baiano nas decisões que culminaram com o atendimento educacional à pessoa surda naquele momento histórico.

Mesmo com essas iniciativas do poder público, uma das primeiras leis brasileiras a tratar da educação dos excepcionais, termo em voga à época, foi a LDB nº 4.024/61, no início da década de 1960. Essa lei dispõe sobre o enquadramento da educação da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, embora não garanta o seu financiamento, deixando espaço para a efetivação de convênios com instituições de ensino privado através de bolsas de ensino aos estudantes. Isso pode ser percebido nos dois artigos do texto da LDB nº 4.024/61.

No Capítulo X, Artigo 88 está escrito: “A educação dos excepcionais deve, no que for possível enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los à comunidade”. Importante lembrar que até então a educação dessas pessoas ocorria ainda mais precariamente, e à margem do sistema de ensino brasileiro.

No Artigo 89 do mesmo capítulo, chama a atenção para o “tratamento especial” com subvenções e empréstimos às iniciativas privadas que fossem consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Ensino. É notória a limitação ou até a isenção da responsabilidade do poder público para com a educação dessa população, mesmo quando o médico italiano Girolamo Cardano, ainda no século XVI, havia declarado que: “A surdez, por si mesma, não afeta a capacidade de aprender”, como afirma Soares (1999) na apresentação do seu livro *A educação do surdo no Brasil*.

## Primeiros investimentos na escolarização de surdos de Salvador e na formação de professores

Salvador, primeira cidade planejada do Brasil, cuja planta já veio pronta e batizada de Portugal, em 1549, foi construída para consolidar-se como uma fortaleza bélica da coroa lusitana. Era, na sua origem, também centro administrativo e entreposto comercial de onde governava Tomé de Souza, representante da corte portuguesa. A educação, a cargo dos jesuítas que vieram com o governador geral, tinha como objetivo a catequização dos índios para convertê-los ao catolicismo. Comandados padre Manoel da Nóbrega, fundaram uma escola elementar de ler e escrever aos meninos indígenas. Mais tarde, construíram o Colégio dos Meninos de Jesus situado no Terreiro de Jesus. Entretanto a professora Antonietta D’Aguiar Nunes (2008, p. 1) relata que:

Antes mesmo de construída a cidade do Salvador, em 1549, o irmão Vicente Rodrigues já ensinava doutrina aos meninos e tinha escola de ler e escrever na povoação do Pereira, vila criada em 1535, pelo falecido capitão donatário Francisco Pereira Coutinho.

É bom lembrar que este texto trata da educação enquanto escolarização e, no caso dos jesuítas, a educação era efetivada nos moldes europeus. É sabido que os índios, muito antes dos portugueses, educavam os seus filhos a partir da tradição oral, mesmo sem haver construído escolas.

A educação em Salvador passou pela *Ratio Studiorum* jesuítica, pelas Aulas Régias de Pombal, pela Educação Nova de Anísio Teixeira até a criação de uma secretaria de educação neste município, nos idos de 1959; portanto, 410 anos depois da fundação da cidade. Apesar das lutas pela universalização do ensino, somente após a segunda metade do século XX é que se têm registros a respeito da educação pública para a pessoa com deficiências, a exemplo da implantação das classes de aulas para os surdos.

Um dos raros documentos que registram um pouco do percurso da educação dos surdos na Bahia é a dissertação de mestrado de Oliveira (2003, p.35), intitulada *A sala de aula inclusiva: um desafio à integração da criança surda*. As investigações dessa autora revelam que em 1959, em Salvador, algumas docentes da rede pública estadual como as professoras Aldímia Maria de Jesus, Glícia Silva Moraes, Maria Isméria Guanaes, Valdívnia Aquino e Jandira da Silva Freire, após se submeterem a uma seleção para testar os conhecimentos. Ao serem aprovadas, foram encaminhadas pelo governo estadual para o INES no Rio de Janeiro, a fim de realizar uma capacitação para ensinar os surdos baianos. Elas ficavam internas no próprio Instituto enquanto realizavam o Curso de Especialização de Professores Primários para Surdos, que tinha uma duração de dois anos.

Nessa pesquisa, Oliveira (2003) localizou o currículo organizado para a formação de professores, expondo a concepção de educação em vigor na época.

Nessa formação, faziam parte do currículo as seguintes matérias: A Arte e o Surdo, Educação Comparada, Física do Som, Higiene Geral, História da Educação do Surdo, Inglês, Música e Canto Orfeônico, Sociologia e Serviço Social, Didática Especial, Noções de Psicologia, Psicologia Aplicada a Criança Surda, Psicologia da Linguagem, Psicometria, Noções Fundamentais de

Audiologia (fisiologia da audição e fala), Patologia da Audição e da Fala, Anatomia da Audição e da Fala, Audiologia, Noções de Audiometria, Acústica Aplicada, Fonomетria, Aparelhagem para o Treinamento da Audição e da Fala, Prótese da Audição, Português (complementação dos estudos relacionados com a educação dos surdos – sintaxe, fonética aplicada, emissão, impostação de voz, articulação, dicção, fonemografia, didática do ritmo e terapia da linguagem, jogos e recreação, atividades artísticas, parte técnica e parte prática) e Prática de Ensino. Para essa formação, todas as professoras recebiam bolsa de estudo fornecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). (OLIVEIRA, 2003, p. 35)

Ao concluírem o curso e de posse da certificação de Especialistas, retornavam a Salvador com a responsabilidade de formar as turmas que deveriam ensinar. Era necessário recrutar uma quantidade de estudantes para formar as Classes de Educação de Surdos Wilson Lins. Isso, em agosto de 1959, quando o secretário de Educação, no governo de Juracy Magalhães (1959 a 1963), era o próprio Wilson Lins e quando no Brasil estavam em pleno vigor as campanhas pela educação dos deficientes (termo em voga na época) Até então, o atendimento educacional destinado a essa população se efetivava a partir das iniciativas de suas famílias ou de entidades religiosas e de caridade. Era fruto da benevolência de alguns, não se constituindo ainda num direito como queria Anísio Teixeira.

Apesar de ser importante a tardia disposição do governo baiano em investir na educação formal dos não ouvintes, a credibilidade na capacidade educativa dos surdos era bem pequena. Mesmo tendo investido na formação docente, não foi criada sequer uma escola para esses sujeitos. Oliveira (2003, p. 35) afirma que eram salas de aula que funcionavam num hospital pertencente à Fundação Santa Luzia, localizado no bairro de Nazaré, na Praça Almeida Couto, nesta capital.

O fato de essas classes funcionarem anexas a um hospital que tratava os problemas relacionados à visão, ouvidos e garganta, devia-se à filosofia oralista muito utilizada na educação da época, não somente no Brasil. Na maioria dos países desenvolvidos existia a promessa de reabilitar todos aqueles que não se enquadravam no padrão da “normalidade”. A medicina, o direito e a psicologia eram responsáveis pela cura e reabilitação dos “anormais”, como eram chamados. Segundo as descobertas de Verônica dos Reis Mariano Souza:

Profissionais da saúde e do direito, no século XIX e início do século XX revestidos do poder que lhes conferiam seus próprios estatutos, expressam a concepção da pessoa surda com base em preconceitos quando dizem: A parada de desenvolvimento ou lesão que de nascença provoca a surdo-mudez, já é um indício grave de degeneração. (SOUZA, 2008, p. 1)

Para esses sujeitos, a educação institucional/especial não tinha compromisso com o processo de escolarização. O que prevalecia era a visão clínica da deficiência. Daí, o empenho para devolvê-los a voz, através dos intensivos e dispendiosos treinos, utilizando para isso os resíduos auditivos dos surdos, em detrimento da aprendizagem escolar.

As disciplinas da grade curricular dos cursos de Especialização de Professores Primários do INES revelam que esse Instituto tinha como prioridade o treinamento da oralidade, de aprendizagem da língua oral, visto que era proibido usar a língua de sinais nas salas de aula. A Profa. Ana Rímoli, diretora do INES, era uma defensora do ensino da língua oral para os surdos. Entretanto, de acordo com Oliveira (2003, p. 36), ao assumirem suas turmas em Salvador era permitido que as professoras com formação essencialmente oralista adaptassem o currículo de acordo com a realidade de suas salas de aulas, desde que fossem fiéis à grade curricular obrigatória.

Vale ressaltar nessas classes que os estudantes surdos eram submetidos a exercícios respiratórios, fonoarticulatórios, imitação da voz para treinarem a fala e a leitura labial. Se conseguissem falar, poderiam aprender a ler e a escrever. Isso muito raramente acontecia. A educação enquanto escolarização, formação acadêmica não era ainda uma prioridade nas salas de aula para não ouvintes.

A autora acima citada ainda afirma que os estudantes surdos eram também atendidos no Centro de Logopedia da Fundação Santa Luzia. O foniatra dessa instituição avaliava a evolução dos discentes e orientava as professoras em relação aos procedimentos que deveriam dispensar-lhes. Oliveira relata que além de ensinar os surdos,

[...] as professoras ainda tinham a responsabilidade e ministrar aulas públicas com a presença de alunos do Curso de Medicina, que lhes dirigiam diversas perguntas pertinentes à surdez e ao processo de aquisição da linguagem oral, dentre outras questões. (OLIVEIRA, 2003, p. 36)



## Escola Wilson Lins: primeira escola para surdos em Salvador

Na década de 1970 entra em vigor no Brasil a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, em pleno regime ditatorial, cujo Presidente da República era Emílio Garrastazu Médici. Esta lei trata do ensino de 1º e 2º graus da educação brasileira consolidando o modelo de educação tecnicista no país, de acordo com um desenvolvimento econômico mais condizente com o mercado internacional.

No que diz respeito à educação da pessoa com deficiência, apenas o Artigo 9º dessa lei refere-se aos deficientes, termo utilizado nesse período, quando declara:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Apesar de incipiente para o atendimento educacional a essa população e não referir-se aos surdos e cegos, dando a entender que eles eram deficientes físicos, essa lei foi um passo importante para a educação dessas pessoas. Afinal, o poder público não tinha mais como ignorá-los. Para os governantes, muitos deles tinham condições de ser também reabilitados através da educação, e assim desonerar a previdência pública, incluindo-os como mão de obra para o país.

Em decorrência da LDB nº 5.692/71, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) através do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, ligado ao Órgão Central de Direção Superior, com o objetivo de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, ainda que essa “melhoria” não tenha atendido a uma maioria das pessoas com deficiências.

Na Bahia, ainda nesse contexto, existiam poucas escolas. A maioria delas funcionava em casas alugadas, sem qualquer infraestrutura que viabilizasse um ensino eficiente e com o mínimo de conforto. É essa a situação revelada na obra de Anísio Teixeira, ainda em meados da década de 1920. Apesar do esforço desse e de outros educadores baianos, pouco se fez nesse intervalo

de tempo, evidenciando o descaso político para com a educação baiana. Exemplos disso são as quatro mudanças (1959, 1968, 1970 e 1992) a que as Classes Wilson Lins foram submetidas desde a sua criação em 1959. Somente foi elevada à condição de Escola através do Decreto nº 9.301 do D.O.E. de 6 de junho de 1972.

Em 29 de maio de 1992 é que a referida escola foi assentada num prédio de propriedade do governo estadual. Fatos como esses expõem o descaso dos poderes públicos com a educação das minorias e ainda, infelizmente, é realidade. Desde então, a Wilson Lins funciona à Rua Raimundo Pereira Magalhães, s/n, no bairro de Ondina, na orla soteropolitana.

## A importância das associações de atendimento educacional aos surdos em Salvador

Em 1979, formava-se uma associação de surdos nesta cidade, o Centro de Surdos da Bahia (CESB), com o objetivo de resgatar a cidadania da pessoa surda através de atividades esportivas, de lazer, cursos de LIBRAS e encaminhamento dos surdos ao mercado de trabalho.

Deve-se frisar que o CESBA não trabalha especificamente com a educação, mas, em outros momentos da história, tentou firmar uma escola, porém sem sucesso.

Outra instituição que muito contribuiu e ainda contribui para a inclusão social da pessoa surda em Salvador, nas áreas de educação, qualificação e inserção desta pessoa no mercado laboral, é a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos da Bahia (APADA/BA). Esta entidade, fundada oficialmente em julho de 1992, tem uma história bastante singular.

A Sra. Marizanda Dantas, diretora da entidade, relatou<sup>1</sup> (por telefone) que a APADA baiana foi criada por ela e um grupo de pais. Eles, há algum tempo, estavam lutando para que os seus filhos surdos tivessem acesso a uma educação que atendesse às suas necessidades.

A diretora da APADA-BA afirmou que o grupo chegou a alugar uma casa com recursos próprios para dar início aos trabalhos.

Por conta disso, a Prof. Dirlene Mendonça, Secretária de Educação do Município na época, intermediou junto à Secretaria a assinatura de Con-

---

<sup>1</sup> Depoimento por telefone em 17 de abril de 2007 sobre a origem da APADA-BA.

vênio de Cooperação Técnica – na modalidade cessão de professores. Este Convênio ainda se mantém com a Associação, sendo responsabilidade da APADA-BA. a qualificação desses profissionais.

Muitos dos interessados do grupo inicial desistiram do propósito. Alguns enviaram seus filhos para o INES no Rio de Janeiro, outros se afastaram da Associação; dentre os que ficaram a Sra. Angélica Rebouças continuou com o desafio de, junto ao grupo, dar continuidade com as ações propostas oferecendo um ensino cada vez mais qualificado aos seus estudantes.

Atualmente, esta Associação conta com uma escola para surdos – Escola Marizanda Dantas – com professores da Rede Municipal de Salvador e da Rede Estadual, através dos convênios firmados. Já realizou seminários sobre a Educação de Surdos. Além de atender a muitos deles no Programa de Educação, faz encaminhamento ao mercado de trabalho e oferece periodicamente, cursos de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais para professores, estudantes, familiares e comunidade interessada.

## A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional e inclusão da educação de surdos no sistema de ensino brasileiro e baiano

A década de 1990 foi marcada pelas ideias de integração e ou inclusão da pessoa surda na escola “regular” em Salvador. A Declaração de Salamanca em 1994 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a orientação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de incluir o surdo nas salas de aula do ensino regular contribuíram para a inclusão da educação da pessoa surda no sistema de ensino brasileiro, que até então ocorria em paralelo, à margem dos direitos da educação geral.

A sua inclusão nas salas de aula de ouvintes modificou o cenário da educação brasileira e baiana de um modo geral, e, em especial, daqueles que foram acometidos pela surdez. A partir dessa política começaram a se desmontar as escolas especiais para surdos, dispersando-os em escolas comuns desprovidas de quaisquer preparos para atender aos direitos específicos dessa população.

Com a política de inclusão dos surdos em escolas comuns ao final de 2005, a Escola Wilson Lins em Salvador foi transformada em Centro de

Atendimento aos Surdos (CÁS). Passou então a responsabilizar-se pela educação do não ouvinte da alfabetização ao 5º ano (antiga 4ª série) do Ensino Fundamental, prestando também serviços de apoio aos estudantes e aos professores, através de cursos e atendimento psicopedagógico, aulas de LIBRAS e Língua Portuguesa.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), existe atualmente na rede municipal de ensino de Salvador, um total de 99 estudantes surdos da educação infantil, da educação de jovens e adultos, distribuídos em três escolas: A Escola Municipal Parque São Cristóvão, a Escola Municipal Dr. Fernando Montanha Pondé e a Escola Municipal Maria Felipa, além de convênios com instituições como a Associação de Educacional Sons no Silêncio (AESOS) e a APADA. Como ainda são escassos profissionais intérpretes de LIBRAS e de professores proficientes nesta língua e muitos surdos estudantes não tiveram acesso à LIBRAS e nem são oralizados nessa capital, pode-se imaginar a qualidade da educação disponibilizada para essa população.

Segundo os dados da SEC/MEC/INEP de 2007, a rede estadual atende a 2.687 estudantes na Bahia. Em Salvador, ainda não foi possível localizar dados específicos. No entanto, instituições como a AESOS – no Imbuí; os Colégios Estaduais Rafael Serravalle, na Pituba; o Luís Vianna Filho, em Brotas; o Victor Soares, em Itapagipe; o João das Botas, na Barra; o Rui Barbosa, em Nazaré; o Visconde de Cayru, no Cabula; o Oswaldo Cruz, no Rio Vermelho e o Dona Maria Mora, em Cajazeiras também disponibilizam os serviços educacionais para os surdos em Salvador, além de outras cidades no interior.

Nesse contexto, o Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão ligado à Secretaria de Educação da Bahia, desempenha desde a década de 1990 um papel muito importante para a efetivação das ideias de inclusão do surdo, através da formação continuada dos professores, sejam eles de classes especiais ou das escolas comuns. Já foram oferecidos cursos de LIBRAS, bilinguismo e outros para docentes da rede estadual, com vistas à preparação e aperfeiçoamento para o exercício docente; alguns presenciais, outros a distância. O IAT divulga os cursos disponíveis aos docentes do interior ou da capital. Eles (as) se inscrevem pelo portal do IAT/SEC e aguardam ser selecionados para iniciá-los.

Distribuídos em várias escolas tanto públicas, municipais, estaduais e particulares na Bahia como se pode ver nos dados da SEC-BA, a maioria desses estudantes teve de matricular-se em escolas comuns, por falta de opções que contemplassem a sua diferença linguística. Ainda assim, na Bahia deve haver ainda uma grande quantidade de estudantes surdos fora da escola.

O poder público e alguns especialistas da educação parecem não perceber que se existem pessoas diferentes, elas, se quiserem, têm direito a escolas que atendam às suas singularidades, sejam elas especiais ou não. Diferente de outros tempos, e, de acordo com LDB nº 9.394/96, a educação especial atualmente já é parte integrante do sistema da educação básica brasileira em todos os seus níveis e modalidades.

### Concluindo...

O movimento pela inclusão foi e é importante para tirar do exílio doméstico e institucional as pessoas com algum tipo de deficiência, mas, da forma como foi e ainda é praticado, pode ter contribuído para extinguir várias salas de aula para surdos<sup>2</sup> em Salvador, a exemplo das que haviam no Colégio Estadual Georgina Ramos da Silva, na Boca do Rio.

Desde 1990, o governo estadual contratou palestrantes e professores das universidades para difundir a ideia de educação bilíngue, uma filosofia de educação que contempla o ensino, o uso da língua de sinais para falar e da língua portuguesa (no caso do Brasil), para a leitura e escrita. Porém, como a estrutura curricular e física de muitas das escolas estaduais soteropolitanas não foram adaptadas, o que restou foi a distorção dessa filosofia que ainda não se efetivou na prática de maneira satisfatória. Além do mais, alguns desses cursos tinham apenas 80 horas para que eles se preparassem para assumir classes que tinham surdos e ouvintes, simultaneamente. Essa estratégia, independente de melhorar a qualidade da educação dos surdos, foi importante para reduzir em muito os custos com esses estudantes.

Fato é que, estando dispersos em diferentes escolas, eles nem pareceriam surdos e poderiam ser confundidos facilmente com um ouvinte que não

---

<sup>2</sup> *Extinção das salas de aula para surdos no Colégio Georgina Ramos da Silva*, relato da autora que foi professora de surdos na escola de 1999 a 2003.

ouve. Isso dificultaria uma provável articulação política. Assim, diminuiriam as chances de conquistas mais efetivas de cidadania, uma vez que incomodariam menos.

A autora deste texto atesta que os estudantes surdos que eram atendidos na Escola Georgina Ramos da Silva, no bairro da Boca do Rio, por exemplo, tiveram a sua sala de aula extinta e foram mandados para outras escolas. Algumas mães sem poderem levá-los para estudar em escolas distantes, preferiram deixá-los em casa, à margem da escola. Isso, em pleno século XXI, numa metrópole que é a quarta maior do país.

De acordo com os relatos contidos neste texto, observa-se que ainda hoje a situação da Educação dos surdos na Bahia, especialmente em Salvador, está muito aquém da qualidade desejada tanto pelos docentes quanto por eles e suas famílias. A precariedade e a ausência de políticas públicas efetivadas nesse sentido é um problema histórico. Estando em escolas especiais ou regulares, continuam submetidos ao analfabetismo funcional. Mesmo quando a duras penas concluem o ensino médio, mal conseguem ler e produzir um texto simples, muitas vezes sem condições de compreendê-lo na íntegra.

Todavia, é mister reconhecer os benefícios das iniciativas que têm surgido atualmente. Elas são frutos de um processo de luta dos surdos, suas famílias e de alguns educadores que têm pressionado os governos para enxergá-los como cidadãos.

A regulamentação de LIBRAS através da Lei nº 10.346 de 24 de abril de 2002; a criação do Curso a distância de Licenciatura Letras – LIBRAS, ministrado pela Universidade Federal da Bahia em convênio com o MEC; a realização do Congresso de Educação de Surdos na Bahia com alcance nacional; a criação do pré-vestibular para surdos na Universidade Estadual da Bahia; a criação de cursos a distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial para surdos traduzidos para LIBRAS e outros cursos da Língua Brasileira de Sinais em igrejas e instituições públicas como o Instituto Anísio Teixeira, são alguns exemplos de avanços ainda tímidos, porém indispensáveis à melhoria do ensino do surdo. Esses fatos representam, também, algumas formas de alcançar a visibilidade antes não conseguida.

Ainda há muito por realizar e mudar no sistema educacional brasileiro. Urge uma mudança radical na sua estrutura. Família, sociedade e governo precisam compreender que não pode haver saída honrosa para este país, sem políticas públicas para uma educação de qualidade que contemple a todos, respeitando e atendendo à diversidade humana. A conclusão do Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia por duas surdas, em 2009, pode revelar um começo de um novo tempo para a escolarização dessa população.

## Referências

BELLO, J. L. de P. *Educação no Brasil: a história das rupturas*. 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl4.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

BRASIL. Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Declaração apresentada na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de julho de 1994.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0038-0041\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0038-0041_c.pdf)> Acesso em: 26 jul. 2009.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>> Acesso em: 26 jul. 2009.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil](http://www.planalto.gov.br/ccivil)> Acesso em: 26 ago. 2009.

DADOS sobre a educação especial. Disponível em: <[www.sec.ba.gov.br](http://www.sec.ba.gov.br)> Acesso em: 18 jul. 2008. Diretoria de Ensino e suas Modalidades/ Coordenação de Educação Especial.

LACERDA, C. B. F. *Os processos dialógicos entre o aluno surdo e o educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

LINHA do tempo. Disponível em: <[www.bonline.com.br](http://www.bonline.com.br)> Acesso em: 22 jul. 2008.

- NUNES, A. D'A. Educação jesuítica na bahia colonial: colégio urbano, internato em seminário, noviciado. *Revista de Humanidades*, Caicó, n. 24, v. 9, set./out. 2008. Disponível em: <[http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st\\_trab\\_pdf/pdf\\_st1/antonietta\\_nunes\\_st1.pdf](http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st_trab_pdf/pdf_st1/antonietta_nunes_st1.pdf)> Acesso em: 12 out. 2010.
- OLIVEIRA, T. C. B. *Sala de aula inclusiva: um desafio para a criança surda*. 178 f. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- ROCHA, S. M. da. *Memória e apagamento sobre as narrativas de história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos no período 1951/1961*. Trabalho apresentado no 7º Congresso Luso-brasileiro De História Da Educação, em 2008, na Universidade do Porto.
- SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- SOUZA, V. dos R. M. *História, educação e surdez em Aracaju*. Trabalho apresentado no 7º Congresso Luso-brasileiro de História Da Educação, em 2008, na Universidade do Porto.
- SURDOS são carentes de ensino especializado. *A Tarde*, Salvador, 21 set. 2006.
- TEXEIRA, A. S. O defensor da escola pública na teoria e na prática. *Nova Escola*, São Paulo, v. 19, n. 178, p. 26-28, dez. 2004.
- UFBA inscreve para curso de licenciatura letras-libras. Disponível em: <[www.aplbsindicato.org.br](http://www.aplbsindicato.org.br)> Acesso em: 13 jun. 2008.





# Ideologias que sustentam o atendimento educacional aos alunos surdos no Brasil

ADRIANA DANTAS WANDERLEY DOS SANTOS | EDINALMA ROSA OLIVEIRA BASTOS

## Introdução

Atualmente, estudiosos, profissionais, familiares, surdos e o estado brasileiro têm confrontado diferentes opiniões sobre quais seriam as melhores propostas educacionais para o surdo. Enquanto a política pública educacional inclusiva brasileira – a título de uma educação para todos, igualitária e justa – propõe medidas para a viabilização da inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino, estudiosos da surdez alegam que tais medidas não consideram devidamente as particularidades linguísticas, culturais e políticas dos alunos surdos.

Dentre as críticas que a política inclusiva brasileira tem sofrido, encontra-se a denúncia de que sua postura, com relação à educação dos alunos surdos, tem sido homogeneizadora (QUADROS, 2003), assistencialista (MACHADO, 2006) e hegemônica (QUADROS, 2003).

Nesse sentido, buscando entender o porquê de tais contradições, ou seja, o motivo da educação do surdo está sendo interpretada de diferentes formas, como abordado acima, e compreendendo que toda ação/posicionamento humano encontra-se influenciada por questões ideológicas; este trabalho, através de uma pesquisa documental, objetiva identificar as ideologias que subjazem às atuais propostas do sistema educacional brasileiro para o surdo.

Como objetivos específicos, estabelece: 1) identificar a concepção de surdez presente nas propostas inclusivas brasileiras e 2) identificar a concepção de educação presente nas propostas inclusivas brasileiras.

Desta forma, assumindo o conceito de ideologia defendido por Djik (1997), o qual identifica a ideologia como modelo conceitual que possibilita os grupos sociais entenderem, interpretarem e construir a realidade social em que vivem, a seguir, anterior à apresentação e análise dos dados coletados, serão realizadas reflexões teóricas a respeito de algumas concepções de educação e de surdez construídas pela sociedade, bem como as ideologias de mundo e de ser humano que as subjazem.

## Escola e educação

Analisando o histórico da educação, observa-se que esta passou e continua passando por grandes transformações. Vem tentando substituir a visão estática de mundo e de homem da escola tradicional, por uma visão flexível, aberta a sugestões e mudanças da escola construtivista.

Por muito tempo vigorou na sociedade uma ideologia fixista de realidade, a partir da qual se acredita que o mundo e tudo que faz parte dele são imutáveis. Nascida do idealismo grego, esta visão não admite a ideia de evolução, nem de transformação. Para tal concepção as coisas do mundo foram criadas já acabadas e independentes. Ao se associar com a ideologia maniqueísta que separa os seres do mundo bom e mau, compreende que todos os objetos, por já serem criados prontos, sem oportunidade de mudança, têm determinado na sua essência se são bons ou maus. (MATUI, 1998)

Essa ideologia de mundo, como se poderia esperar, também interfere na ideologia de homem que será admitida pela sociedade. Estas duas formas de se interpretar o mundo, a fixista e a maniqueísta, dão espaço para o essencialismo, uma postura filosófica que considera a natureza humana como dotada de uma essência que preestabelece o modo de agir do homem. Suas ações e seus valores estariam inscritos na essência humana. (MATUI, 1998)

Como resultado desta forma de interpretar a realidade, com a influência das ideologias fixistas, maniqueístas e essencialistas, as primeiras escolas consideravam que o homem é dotado de uma essência imutável, que sua inteligência já é pré-determinada e que a função da escola é de, apenas,

moldá-lo, ensinando-lhe conceitos importantes para serem utilizados durante a vida.

Assim, o ensino da escola tradicional é autoritário e rígido, pois, se existe uma essência humana, se os alunos já possuem sua inteligência pré-determinada, se não há possibilidade de mudança, o ensino, o currículo e as avaliações podem ser iguais para todos, numa ordem lógica e preestabelecida.

Esta maneira de se entender a função da escola resultou em algumas práticas pedagógicas: divisão dos alunos por classes (bom, médio e ruim), intolerância e preconceito com o aluno que não conseguia avançar; segregação de alunos com necessidades educativas especiais e etc.

Contudo, em virtude do desenvolvimento científico e das rápidas transformações que o mundo vem passando, hoje, a ideologia fixista e maniqueísta vem sendo substituída por uma ideologia transformista, a qual considera que o universo está em movimento, que tanto os objetos inanimados quanto os seres vivos estão em transformação, seja quantitativa como qualitativa. Em consonância, o homem, sua estrutura de personalidade e suas habilidades não são pré-determinados ao nascimento, constroem-se pelo relacionamento. (MATUI, 1998)

A partir desta nova forma de se interpretar o mundo e os homens, surge uma nova proposta de escola, uma Escola “chamada Construtivista”, que tem suas ações pautadas nos ideais transformistas e relacionistas. Para a escola construtivista tudo está em construção, tudo é pleno de possibilidades e aberturas, todo o ser humano tem capacidade de aprender, não é pré-determinado, desenvolve-se durante suas relações com o meio. Nesta perspectiva, a escola construtivista admite o compromisso político de formar cidadãos, de democratizar o saber em sua totalidade, de oferecer educação de mesma qualidade para todos os alunos, de perceber as necessidades de cada um e de adequar suas ações de acordo com seu público, entendendo que cada indivíduo é único e, portanto, possui necessidades diferenciadas. (MATUI, 1998)

## Surdez

Após discorrer sobre as bases ideológicas que podem sustentar a educação em geral, neste momento faz-se necessário abordar especificamente a

realidade surda e as diferentes propostas educacionais oferecidas aos surdos ao longo do tempo.

Apresentando uma interessante reflexão em torno dos diferentes significados atribuídos à surdez, Bastos (2006) chama a atenção para o fato de que estes significados estão diretamente relacionados à dimensão da surdez focalizada. Se a incapacidade do surdo de ouvir for priorizada estar-se-á diante de um viés socioetnocêntrico que tem como parâmetro as experiências ouvintes. Mas, se as potencialidades do surdo ganharem supremacia diante a falta da audição, ter-se-á uma visão prospectiva.

O viés socioetnocêntrico por ter como base a realidade ouvinte, considera que o problema do surdo está no fato de ele não conseguir falar, acreditando que esta inabilidade irá torná-lo incapaz de se desenvolver, de ser um cidadão autônomo e produtivo para a sociedade. Nesse sentido, atrelado à perda auditiva, encontram-se preconceitos e estigmas que só serão minimizados caso o surdo consiga diminuir seu “defeito”, ou seja, caso aprenda a falar e a ouvir como todas as outras pessoas ouvintes.

Já o viés prospectivo vê a surdez a partir das potencialidades apresentadas pelo indivíduo. Deixa de tratar a pessoa surda como um ser fragmentado e incompleto, desviante da norma, para tratá-la como minoria linguística que tem total capacidade em se engajar na sociedade.

Analisando estas duas formas de interpretação da surdez apresentadas pela sociedade e fazendo uma associação com as ideologias de mundo e de homem, pode-se perceber que a ideologia socioetnocêntrica de surdez encontra-se influenciada pelas ideologias fixistas, maniqueístas e essencialistas, a partir das quais se acredita existir apenas uma forma adequada de homem, um único padrão humano que possibilita ao homem ser chamado de “completo e normal”.

A partir de um olhar socioetnocêntrico, influenciado por ideologias médico-terapêuticas, durante muito tempo vigoraram na educação do surdo propostas que buscavam sua normalização. Por entender que a língua falada era a única forma de língua, acreditava-se que o surdo seria incapaz de aprender e pensar caso não passasse por um ensino intensivo da língua oral.

Em consequência dessa compreensão, os surdos eram expostos a métodos educacionais e terapêuticos que valorizavam a língua oral e desvalorizavam a língua de sinais. Os objetivos da intervenção eram fazer com que os sur-

dos chegassem o mais próximo possível da “normalidade”. Segundo Skliar, Massone e Veinberg (1995), qualquer outro objetivo pedagógico como, por exemplo, aquisição da língua escrita, aprendizado de conteúdos escolares, etc. eram considerados como problemas de segunda ou terceira ordem.

No entanto, com os inúmeros fracassos das tentativas oralistas de oferecer ao surdo um desenvolvimento pleno e integral, com o aumento de pesquisas sobre a língua de sinais, com a constatação do seu status de língua e com o reconhecimento da necessidade de um olhar prospectivo e socioantropológico para a surdez surge uma nova abordagem filosófica denominada Bilinguismo. Esta abordagem propaga a importância da língua de sinais para o desenvolvimento do surdo e propõe que a LIBRAS seja considerada sua primeira língua (L1) enquanto que a língua majoritária, português oral e/ou escrito, deveria ser aprendida em um segundo momento, passando a ter um status de segunda língua (L2).

Contudo, apesar de o bilinguismo defender pressupostos que buscam a quebra do paradigma oralista ao focar as questões sociais, culturais e políticas envolvidas na surdez, em muitos casos, isso não tem sido verdadeiramente seguido. Segundo Quadros (2004), há várias experiências de educação bilíngue que continuam reproduzindo um modelo de reparação e de tratamento da pessoa surda. Neste contexto, a língua de sinais tem sido utilizada para ensinar a língua portuguesa e não enquanto razão que se justifica por si só. Muitas vezes, a língua de sinais continua a ser tratada como um sistema rudimentar chamado de “gestos”, pois os profissionais não acreditam que através da língua de sinais seja, de fato, possível discutir os avanços científicos e tecnológicos que cabem à escola trabalhar. Podendo-se concluir que mais uma vez a língua majoritária é sobreposta à língua de sinais.

Assim, entende-se que não adianta mudar, superficialmente, metodologias de trabalho, se uma reflexão ideológica aprofundada não for feita. As ações têm que estar em sincronia com os objetivos e concepções. Ao se optar pela filosofia bilíngue, quando se interpreta que a língua de sinais é a primeira língua do surdo, é preciso considerar a questão das culturas envolvidas, das identidades surdas, das lutas por poderes, saberes e territórios, das políticas para as diferenças, das mudanças dos objetivos pedagógicos e da valorização da comunidade surda. (SÁ, 2006)

Nesta perspectiva, Dorziat (1999) conceitua o Bilinguismo como uma filosofia educacional interdisciplinar e não como um método de ensino, pois a preocupação é em promover mudanças ideológicas ao invés de apresentar técnicas e procedimentos. Mais do que garantir o simples uso da língua de sinais na educação do surdo, o Bilinguismo busca assegurar mudanças na forma de ser e pensar das pessoas envolvidas no processo educacional do surdo. O Bilinguismo propõe práxis, ou seja, práticas subsidiadas por teorias críticas que têm clareza de seus objetivos de transformação, que têm clareza sobre quem é o surdo a quem se ensina, sobre o que se almeja para ele e, acima de tudo, sobre o que ele almeja para si próprio.

Desta forma, entende-se que a proposta bilíngue encontra-se pautada numa visão de surdez prospectiva e em ideologias transformistas e relacionistas, as quais permitem entender que os indivíduos não têm seu destino traçado ao nascimento, que suas capacidades e habilidades constroem-se durante as relações e que aquelas não necessitam ser qualificadas de boas ou más, inferiores ou superiores, pois não existe uma única forma correta de ser.

## Métodos

Esta pesquisa documental analisa o documento *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez* (BRASIL, 2006), o qual foi elaborado pelo Ministério da Educação com o propósito de qualificar a prática pedagógica no atendimento à criança surda.

Na análise do documento, buscou-se detectar vestígios discursivos que pudessem auxiliar na identificação das ideologias (escola e surdez) que subjazem às propostas brasileiras de educação inclusiva para os surdos.

Para tanto, construiu-se um corpus de pesquisa formado pelo objeto de análise (propostas nacionais para a educação do aluno surdo) e por três questões direcionadoras da análise: 1. Qual conceito de surdez é proposto pelo documento analisado? 2. Que índice de valor é atribuído, no documento, à língua de sinais para o processo educacional do surdo? 3. Qual índice de valor é atribuído, nos documentos, ao aprendizado do português oral?

O termo *índice de valor* contido nas questões direcionadoras da análise foi retirado de uma obra de Bakhtin (2004), o qual utiliza o termo para se

referir ao valor que um grupo atribui a determinado produto ideológico, sendo aplicado aqui para questionar a forma como a política de inclusão brasileira se posiciona a respeito dos signos ideológicos a serem estudados (língua de sinais – LIBRAS – e língua oral – português).

## Resultados e discussão

O documento *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: surdez* objetiva apresentar orientações para o trabalho na educação infantil com crianças surdas. Num primeiro momento, aborda os princípios, os fundamentos e a corrente filosófica que deve orientar o processo de inclusão educacional da criança surda na escola regular.

Citando a Declaração de Salamanca, expõe o olhar prospectivo que o sistema de ensino brasileiro deve assumir perante as diferenças humanas e o papel das práticas educativas no respeito à peculiaridade linguística das crianças surdas:

[...] todas as diferenças humanas são normais e [...] a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. [...] Deve ser levada em consideração [...] a importância da língua dos sinais como meio de comunicação para surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. (BRASIL, 1994a apud BRASIL, 2006, p. 11)

Posteriormente, defende a implementação de uma educação voltada à formação de cidadãos:

O papel fundamental da educação das pessoas e das sociedades amplia-se [...] e aponta para a necessidade de se constituir uma escola voltada para a formação de cidadãos. (BRASIL, 1999 apud BRASIL, 2006, p. 12)

E especificamente, quanto à realidade da educação do surdo no Brasil, o documento, com base na Resolução nº 2/2001, apresenta as propostas nacionais para a educação dos surdos:

A proposta bilíngüe traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda ao reconhecer a LIBRAS como uma



língua, com todo o potencial expressivo de uma língua oral e como instrumento de fortalecimento de estruturas lingüísticas. (BRASIL, 2006, p. 7)

A partir desta apresentação dos princípios e fundamentos da educação do surdo no Brasil, os quais preconizam o oferecimento de uma educação construtivista e bilíngue, recorre-se, neste momento, à questão direcionadora de número 1 para iniciar a análise do documento. **Qual conceito de surdez é proposto pelo documento analisado?**

Segundo o documento:

A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição.

[...] atualmente, muitos surdos e pesquisadores consideram que o termo “surdo” refere-se ao indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda (BRASIL, 2006, p. 19-20, grifo nosso)

Neste quesito, percebe-se que a concepção ideológica prospectiva da surdez ainda não é incorporada. Sua existência é, até, reconhecida, mas prefere-se adotar prioritariamente um conceito de surdez influenciado pela ideologia socioetnocêntrica.

Desse modo, identifica-se uma primeira contradição no documento. Afinal, esta concepção de surdez adotada contradiz a filosofia educacional bilíngue, já que esta se fundamenta numa concepção prospectiva de surdez.

A fim de continuar as discussões nesse sentido, traz-se outros trechos do documento que apresenta como a educação bilíngue será operacionalizada no Brasil:

[...] existem duas formas de realizar a educação bilíngüe: uma envolve o ensino das duas línguas, em momentos distintos, e a outra caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua.

No presente trabalho, optou-se pela primeira forma: o ensino das duas línguas, em momentos distintos.

A educação bilíngüe para crianças brasileiras com surdez consiste na aquisição de duas línguas: a língua de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (modalidade oral e escrita), com professores diferentes em momentos diferentes, a depender da escolha pedagógica da escola e da família.

A opção por uma educação bilíngüe oferece às crianças com surdez o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e o da língua portuguesa como segunda língua (L2).

Nesse caso, segundo Faria (2001), o ensino de língua portuguesa para surdos deve ser desmembrado em dois momentos distintos: língua portuguesa oral e língua portuguesa escrita. Além disso, deve haver outro momento distinto para a aquisição da língua de sinais. Os momentos devem ser distintos no intuito de evitar o bimodalismo (mistura das estruturas da língua portuguesa com as da língua de sinais). (BRASIL, 2006, p. 22, grifos nossos)

Com as alternativas de educação bilíngüe expostas, pode-se perceber que o documento admite a existência de diferentes formas de bilinguismos, as quais parecem concebê-lo como método ao invés de filosofia. Como método, pode ser utilizado para a orientação do ensino de duas línguas concomitantemente ou para o ensino em períodos do desenvolvimento distintos, primeiro adquire-se a primeira língua para depois a segunda língua ser aprendida.

Este é um dado importante, pois explica o porquê do documento preferir adotar, conforme citação presente na página anterior, o conceito de surdez socioetnocêntrico ao invés do prospectivo. Sendo o bilinguismo assumido como método e não como filosofia percebe-se que não se pode atrelar ao documento todos os valores que são atrelados à filosofia bilíngüe.

Assim, segue-se a análise do documento. Pois ainda não se tem como saber qual o real índice de valor é atribuído à LIBRAS e ao português.

Chega-se, então, às questões direcionadoras da análise de número 2 e 3. **(Que índice de valor é atribuído, no documento, à LIBRAS para o processo educacional do surdo? Qual índice de valor é atribuído, nos documentos, ao aprendizado do português oral?)**

Para iniciar essa análise recorre-se ao último trecho citado até aqui. Torna-se importante refletir quanto ao significado da conjunção “além dis-

so” contida nesse discurso. Esta ao ser utilizada, expressa a ideia de algo a mais, não de algo imprescindível. A aquisição da língua de sinais seria algo a mais e não a condição sine qua non para o desenvolvimento do surdo.

Acrescentando novos dados a essa análise, cita-se as sugestões e estratégias apresentadas pelo documento para a promoção do desenvolvimento da LIBRAS e da língua portuguesa pelo surdo:

Para facilitar o desenvolvimento da linguagem da criança em pré-escola do ensino regular sugere-se:

1. Os professores, funcionários da escola e colegas devem utilizar a língua de sinais e a língua portuguesa (não simultaneamente) para se comunicar com a criança com surdez em todas as situações vividas na escola: sala de aula, na hora da higiene das mãos, no lanche, no recreio [...] comandos podem ser dados, alternando o uso da língua de sinais com o uso do português oral, como por exemplo: vá lavar as mãos, vamos lanchar, vamos brincar, pegue, ou guarde (o papel, [...]).
2. O professor deve estimular a criança a dar respostas, utilizando os sinais ou emitindo sons, palavras ou frases. Aceitar toda e qualquer tentativa de comunicação.
3. Se utilizar a fala o professor deverá ter movimentos labiais definidos (sem exagerar e nem alterar o ritmo e entonação das palavras e frases)
4. O professor deverá utilizar frases curtas, simples, porém completas.
5. O professor deve procurar manter o aluno surdo informado do que está acontecendo na sala. (BRASIL, 2006, p. 49-50, grifos nossos)

Analisando estas sugestões, percebe-se que elas são bastante contraditórias. No item 1, a situação descrita é bastante confusa. A escola bilíngue sugerida utilizará a todo o momento as duas línguas, pois a expressão “simultaneamente” apenas garante que a LIBRAS e o português não sejam usados ao mesmo tempo para expressar uma mesma palavra ou frase, porém não garante a necessidade de se estabelecer espaços para a utilização da língua. Ou seja, por exemplo, num mesmo dia, na sala de aula a professora poderá dar uma determinada aula utilizando ora frases em língua de sinais, ora em língua oral. Uma verdadeira confusão que sinaliza a resistência na utilização exclusiva da LIBRAS no contexto escolar.

A “verdadeira” educação bilíngue, pautada na filosofia bilíngue apresentada no tópico Surdez deste artigo, prevê o aprendizado do português num espaço específico para o ensino deste como segunda língua, pois deverá ser a LIBRAS a língua utilizada no cotidiano da escola. Sendo assim, permitir-se-ia que a criança surda vivenciasse a LIBRAS em todas as diferentes formas e situações que uma língua pode ser usada em sala de aula, além de poder experimentar diferentes interlocutores.

Como a LIBRAS pode ser valorizada para o surdo se este não tem o direito de utilizar sua língua de forma contínua? Tendo que ficar à mercê do tipo de mensagem que o interlocutor pretende produzir? Ora querem utilizar sinais, ora língua oral.

Os demais itens presentes na citação acima reforçam a compreensão de que a LIBRAS não será a língua oficial da escola e sugere que a comunicação do surdo é vista como algo deficitário. Uma comunicação que exige a utilização de metodologias diferenciadas, de frases simples para que a compreensão seja garantida, conforme expresso no item 7.

O último posicionamento, expresso no item 8, indica a compreensão de que o surdo não terá a possibilidade ou a capacidade de perceber os assuntos que estarão sendo abordados em sua volta. Algo que provavelmente pode até acontecer, já que, ao invés da utilização da LIBRAS, em muitos momentos estará sendo usada uma língua que ele não consegue acessar (português oral).

Assim, pode-se terminar as discussões sobre os questionamentos 2 e 3 concluindo que, com base nos dados detectados no documento *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez* (BRASIL, 2006), o sistema educacional brasileiro tem sido bastante contraditório.

Em termos teóricos, tenta apresentar um olhar bilíngue frente à surdez. Tenta demonstrar que aceita a língua de sinais, que tem a intenção de oferecer ao surdo uma educação diferente da anteriormente oferecida pelas escolas tradicionais e especiais. Uma educação que estivesse pautada numa concepção de escola construtivista e cultural integradora, devendo proporcionar ao surdo uma formação que vise o desenvolvimento de suas capacidades rumo ao exercício de sua cidadania, ao invés de, apenas, uma educação que só “enxergue” seus “defeitos”, que só desenvolva ações voltadas à recuperação do que lhe falta.

Por este motivo, defende, teoricamente, uma proposta educacional na qual o surdo deva ter a oportunidade de aprender duas línguas (LIBRAS e português oral/escrito) em momentos diferentes, na qual a LIBRAS seja admitida como língua que possibilitará ao surdo seu desenvolvimento cognitivo e na qual seja reconhecida a importância da interação das crianças surdas com seus pares surdos para a aquisição da LIBRAS e para a construção de sua identidade.

Contudo, ao longo do documento, quando orientações específicas à prática educativa para o surdo são apresentadas, observa-se que o papel atribuído à LIBRAS no processo educacional apresenta-se em segundo plano. O português oral, a todo o momento, sobrepõe-se à LIBRAS. Inúmeras estratégias para o aprendizado do português são apresentadas enquanto que importantes questões referentes ao acesso das crianças à LIBRAS são deixadas de lado.

Sendo assim, observa-se que o reconhecimento da LIBRAS é fictício, que como conclusão para o questionamento 2 e 3, tem-se que é atribuído, no documento, elevado índice de valor ao aprendizado do português oral enquanto que baixo índice de valor é dado à necessidade da aquisição da língua de sinais pelo surdo. O que leva a seguinte constatação: da mesma forma que na época das escolas tradicionais e especiais, pode-se observar, através do documento *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez* (BRASIL, 2006), que as ações educativas nacionais continuam pautadas em ideologias essencialistas, maniqueístas e etnocêntricas.

Ou seja, vigoram nas ações propostas pelo documento para a educação das crianças surdas, ideologias do tipo: 1) é da essência do homem falar e ouvir; 2) é melhor ser usuário da língua portuguesa do que ser da língua de sinais e 3) a educação do surdo, portanto, deve estar centrada no ensino e aprendizado do português.

## Conclusão

Com a valorização do aprendizado do português oral presente no documento analisado e com a subsequente desvalorização da LIBRAS e das particularidades advindas desta, conclui-se que a surdez continua sendo

interpretada pelas suas impossibilidades comparadas à realidade ouvinte, não sendo, realmente, admitidos outros meios para o desenvolvimento dos surdos.

Deste modo, apesar do discurso oficial da política inclusiva sugerir uma educação construtivista que se opõe às antigas práticas discriminatórias da escola tradicional e especial, propondo ações que busquem entender e respeitar as particularidades de cada aluno; com relação ao atendimento à surdez, percebe-se que as práticas educacionais sugeridas ainda estão influenciadas por ideologias socioetnocêntricas que impõem aos surdos um modelo de educação equiparado ao dos ouvintes, ou seja, uma educação tradicional e não construtivista.

Portanto, concluiu-se que ações educativas inclusivas pautadas no documento *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez* (BRASIL, 2006) precisam ser revistas, pois apesar de já terem sido desenvolvidas inúmeras propostas e mudanças no campo da educação em geral, uma significativa transformação ideológica quanto à educação do surdo ainda não foi realizada, o que tem privado o aluno surdo de ter acesso a uma educação que lhe ofereça reais possibilidades de desenvolvimento integral.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BASTOS, E. R. O. Surdez: deficiência? incapacidade? desfazendo os “nós” e trilhando caminhos na direção de uma educação inclusiva. In: SANTOS, M. C.; GONÇALVES, I. M. C.; RIBEIRO, S. L. (Org.). *Educação inclusiva em foco*. Feira de Santana, BA: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. 4. ed. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2007.
- DJIK, T. van. Semântica do discurso e ideologia. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.

DORZIAT, A. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade de educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MACHADO, P. C. Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. (Série Pesquisas)

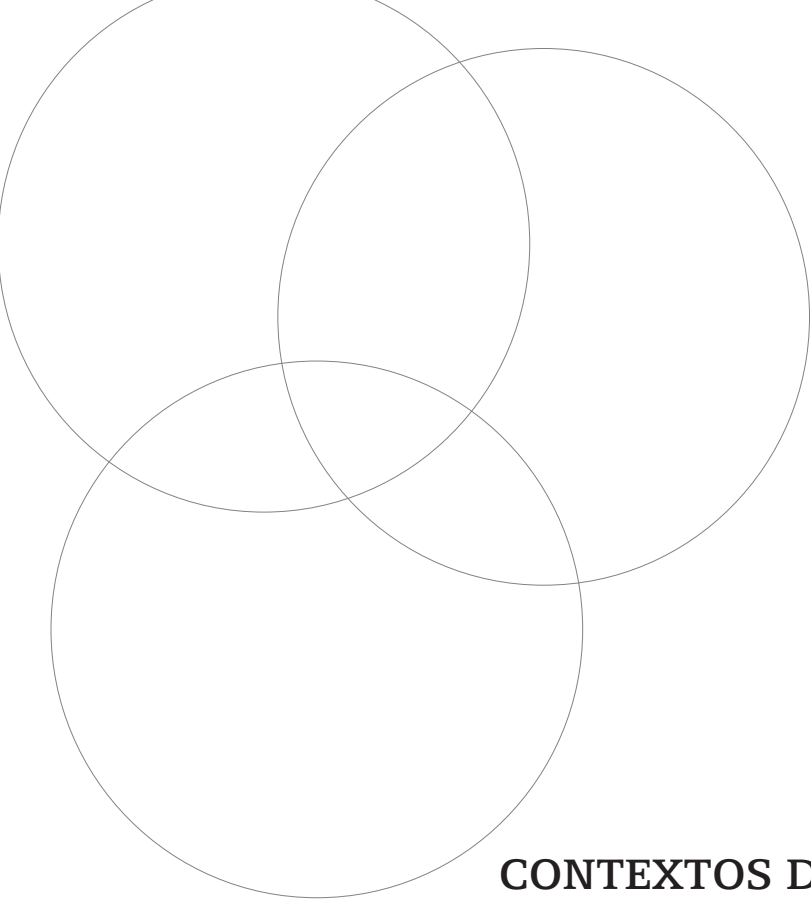
MATUI, J. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1998.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: TEMAS em educação especial. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2004. Disponível em: <<http://www.ronice.ced.ufsc.br/index.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista\\_05/05\\_quadros.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/05_quadros.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2007.

SÁ, N. R. L. de. Os estudos surdos. In: \_\_\_\_\_. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006. Disponível em: <<http://www.eusurdo.ufba.br/>> Acesso em: 15 jan. 2007.

SKLIAR, C.; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*. Madrid, [1995]. Disponível em: <[http://www.virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes\\_Educacao\\_de\\_Surdos/artigo04.htm](http://www.virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo04.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2008.



**CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**





# Representações sociais de adolescentes em tratamento do câncer acerca da prática pedagógica do professor de classe hospitalar

ALESSANDRA BARROS | CRISTINA BRESSAGLIA LUCON

## Introdução

A pesquisa de mestrado, aqui relatada, teve por objetivo identificar as representações sociais que adolescentes em tratamento do câncer fazem acerca da prática pedagógica do professor de classe hospitalar. Para desenvolver a pesquisa foram observados os princípios da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, tomando como orientação teórico-metodológica a teoria das representações sociais proposta por Serge Moscovici (1976, 2007).

Participaram deste estudo dez adolescentes em tratamento do câncer, hospedados no Grupo de Apoio à Criança e ao Adolescente com Câncer (GACC), localizado na cidade de Salvador-BA. Destes adolescentes, cinco eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino, e tinham idades entre 15 e 18 anos. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas a observação livre e entrevistas semiestruturadas. Após a coleta, todo material foi analisado à luz da Análise do Conteúdo, tendo como resultado as representações sociais sobre a prática pedagógica do professor de classe hospitalar, que se ancora em: professor não convencional, prática pedagógica mais lúdico-educativa do que escolar, o papel da classe hospitalar no resgate ao prazer de estudar, o papel da classe hospitalar na reafirmação da importância da escola regular em suas vidas.

Lembramos que o processo da adolescência é tido como uma das etapas mais complexas do desenvolvimento do ser humano, sobretudo por gerar instabilidades e inseguranças em decorrência da profundidade das transformações que ocorrem.

O câncer, por sua vez, é tido como uma das doenças mais avassaladoras, como assinala a escritora americana Susan Sontag (1984), na obra *A doença como metáfora*, que duas doenças foram intensamente e de modo similar, sobrecarregadas com ornamentos da metáfora: a tuberculose e o câncer. Os pensamentos estigmatizantes inspirados pela tuberculose no século XIX e pelo câncer no século XX, e até mesmo nos dias atuais, constituem reflexos de uma concepção segundo a qual a doença é intratável, um mal não compreendido em uma época onde a premissa básica da medicina é de que todas as doenças podem ser curadas. Tal tipo de enfermidade é misterioso por definição, pois, enquanto não se compreendeu a sua causa, e as prescrições dos médicos mostraram-se ineficazes, a tuberculose foi considerada uma insidiosa e implacável ladra de vidas. Agora é a vez de o câncer ser a doença que chega sem pedir licença, é ele que desempenha o papel de enfermidade cruel e furtiva, um papel que irá conservar até que algum dia sua etiologia se torne tão clara e seu tratamento tão eficaz quanto se tornaram a etiologia e o tratamento da tuberculose.

Cabe, aqui, assinalar que qualquer doença encarada como um mistério e temida será tida como moralmente, senão literalmente, contagiosa. Dessa forma, pessoas acometidas pelo câncer, em número surpreendentemente elevado, veem-se afastadas por parentes e amigos e são objetos de procedimentos de descontaminação por parte das pessoas da casa, como se o câncer fosse uma doença transmissível.

O contato com um sujeito acometido por uma doença tida como misteriosa malignidade afigura-se inevitavelmente como uma transmissão, ou, pior, como a violação de um tabu. O próprio nome câncer é possuidor de um poder, pois ele evoca a imagem de tentáculos que crescem, invadem, devoram, se ramificam, lançam raízes a distância, ocupam os espaços e consomem a vida. É encarada como a doença do mal absoluto, da degradação e da condenação a uma morte sofrida. (SCHILLER, 2000; SONTAG, 1984)

No convívio social, o câncer tornou-se a doença a ser ocultada em meio a sentimentos de vergonha e medo. O imaginário popular o associa aos inibidos, aos sexualmente reprimidos, incapazes de expressar suas emoções. É a doença dos que renunciam à esperança e aos prazeres. É a doença dos perdedores e dos que merecem punição.

Ao contrário da tuberculose que era uma doença vinculada à pobreza, à carência alimentar e a falta de higiene, o câncer atinge todas as classes sociais. A ocorrência de algumas formas, como a leucemia e o câncer de mama, é maior em países ricos, onde se consome em excesso; acredita-se que isso aconteça devido a uma utilização ou exposição maior a substâncias cancerígenas. Entre as classes pobres, outros tumores são mais frequentes, como o do colo do útero que está ligado à presença de alguns vírus que atuam pela insuficiência de cuidados com a higiene, por falta de prevenção ginecológica e por acesso restrito aos recursos diagnósticos.

Segundo o Instituto Nacional do Câncer (2008), o câncer infanto-juvenil – abaixo de 19 anos – é considerado raro quando comparado com os tumores do adulto, correspondendo entre 2% e 3% de todos os tumores malignos. A estimativa realizada pelo Instituto Nacional do Câncer para o biênio 2008/09 revela que ocorrerão cerca de 9.890 casos por ano em crianças e adolescentes com até 18 anos de idade.

Em países desenvolvidos, o câncer pediátrico é a segunda causa de óbito entre 0 e 14 anos, atrás apenas dos acidentes. Atualmente, destaca-se como a mais importante causa de óbito nos países em desenvolvimento. Isto talvez se deva às atuais políticas de prevenção em outras doenças infantis. No Brasil, em 2005, a mortalidade por câncer em crianças e adolescentes com idade entre 1 e 19 anos correspondeu a 8% de todos os óbitos, colocando-se, assim, como a segunda causa de morte nesta faixa etária. Considerando que a primeira causa de mortalidade se refere às causas externas como acidentes e violências, entende-se que a mortalidade por câncer é, atualmente, a primeira causa de mortes por doença nesta população. Tal constatação implica relacionar esse perfil de óbitos à organização específica dos serviços de saúde, particularmente da rede de atenção à saúde da criança e do adolescente, trazendo novos desafios para a atenção oncológica e o Sistema Único de Saúde.

Há pouco tempo atrás, estar com câncer era sinônimo de sentença de morte que levava o médico a ocultar o diagnóstico de seus pacientes e, algumas vezes, até mesmo da família. Era temível por se iniciar em silêncio, consumir lenta e secretamente e acenar com um final doloroso. Enquanto uma doença for tratada como uma maldição e não simplesmente como uma doença, as pessoas com câncer, em sua maioria, se sentirão duramente discriminadas, ao saber de que enfermidade são portadores. A solução, por sua vez, não é ocultar a verdade a eles e, sim, retificar a concepção da doença, em desmitificá-la.

Certamente, é provável que a linguagem usada sobre o câncer evolua nos anos vindouros e decisivamente mudará quando a doença for finalmente compreendida e a proporção de curas se tornar mais elevada. Aliás, já está mudando com os recursos diagnósticos e o desenvolvimento de novas formas de tratamento.

Diante do exposto, percebe-se que, no caso de câncer durante a adolescência, este período torna-se duplamente difícil, visto que, além de vivenciar o processo de adotar, a doença provoca muitas outras alterações em suas vidas, exigindo readaptações frente à nova situação e estratégias para o enfrentamento. A novela de um adolescente com tal diagnóstico gira em torno da doença, da inquietude, da surpresa, da perplexidade diante do real ali posto. Abre-se o caminho de um tratamento incerto, prolongado, doloroso, que marca o corpo, desafia a família, faz distanciar os amigos, ameaça as células sexuais, fragiliza os planos para o futuro e o coloca em uma posição incondicional: medo da morte, às vezes, iminente. Desaba o mundo de expectativas, sonhos e promessas da passagem adolescente. Um novo cenário é montado, com luzes permanentes, funcionários anônimos, presenças semelhantes, companheiros de tratamento que se curam ou que morrem. Em poucos dias, este cenário surpreendente será muito familiar e palavras que antes lhe eram estranhas agora fazem parte da sua rotina como: protocolo, mielograma, líquido, contagem de leucócitos, quimioterapia, radioterapia.

O corpo em transformação da adolescência agora se torna palco dos avanços da ciência, e será olhado, medido, furado, ferido e manipulado, às vezes, sem pudor, arrancado sem cuidado de seu silêncio íntimo. Nesse sentido, o câncer nessa fase da vida condensa em um grande emaranhado

os fantasmas de um corpo em transformação, a inibição da sexualidade, a presença sombria da morte, a descoberta do mundo dos hospitais, o afastamento da família, dos amigos, dos objetos pessoais e da vida escolar.

A escola, que até o presente momento era tida como uma trivialidade cotidiana, precisa agora ser ressignificada, visto que, frequentemente, adolescentes com câncer precisam interromper suas atividades escolares devido às limitações impostas pela doença e pelo seu prolongado tratamento. Como assinala o médico e psicanalista brasileiro Paulo Schiller, com relação à problemática do câncer na adolescência: “Uma das maiores lesões do câncer é a ruptura da vida escolar”. (SCHILLER, 2000, p. 105)

O adolescente com câncer vivencia uma experiência dolorosa de privação de saúde, de liberdade e de continuidade escolar que pode ocasionar a perda do ano letivo. Estes aspectos são responsáveis em alterar sua autoestima, criando ansiedade, medo, desânimo, depressão e dificultando sua recuperação.

Assim, a classe hospitalar surge como uma modalidade de atendimento pedagógico prestado à criança e ao adolescente hospitalizado e/ou em tratamento de saúde que acredita que esses jovens pacientes, uma vez afastados da vida escolar e privados da vida social, permanecem prejudicados em sua escolarização e alguns até em estado de analfabetismo. Acredita também que, além de contribuir para a continuidade da vida escolar, contribui para o resgate da saúde e melhor qualidade de vida deles.

O direito ao atendimento educacional para esses jovens pacientes tem legitimidade e está previsto na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e assegurado pela Resolução nº 41, de 1995, que além de tratar dos Direitos das Crianças e Adolescentes Hospitalizados reafirma o direito ao acompanhamento curricular no período de internação ou de tratamento de saúde. (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1995)

Mas a classe hospitalar, no Brasil, é uma modalidade emergente que, apesar do amparo legal, é pouco conhecida nos meios acadêmicos, nos meios escolares e nos meios pediátricos. Também o número de publicações acerca do tema ainda é restrito, o que mostra a fragilidade teórica da área, que não possui um corpus de conhecimento consolidado e indica a necessidade de pesquisas que enriqueçam o debate. Ou seja, a classe hospitalar e a prática

pedagógica do professor neste espaço são ainda timidamente exploradas pelas pesquisas em educação, apesar da importância deste atendimento, e uma das dificuldades que encontra o pesquisador interessado sobre esse assunto é a falta de trabalhos de revisão sobre o tema, aliada a uma bibliografia que se estenda por distintas áreas de conhecimento.

A maioria das publicações nacionais existentes sobre a temática são relatos de experiências bem-sucedidas e/ou que estão sendo paulatinamente construídas em hospitais e casas de apoio. Costumam enfatizar mais a percepção que o adulto tem sobre a importância da classe hospitalar junto ao desenvolvimento, à aprendizagem e ao resgate da saúde e melhor qualidade de vida dos pacientes-alunos.

Percebe-se que há poucos trabalhos que enfatizam a visão do próprio aluno-paciente sobre esta modalidade de atendimento pedagógico, que, por sua vez, se torna o objeto de interesse deste estudo, ou seja, compreender a importância da classe hospitalar pelo viés da experiência vivida pelos próprios jovens pacientes, tomando como orientação teórico-metodológica a teoria das representações sociais proposta por Moscovici (1976, 2007). Segundo o autor abordado, as representações sociais são elaborações psicológicas e sociais, construídas pelos indivíduos e com os indivíduos e possuem uma dupla função: tornar familiar o que é estranho/ameaçador e perceptível o que é invisível. É o conhecimento habitualmente denominado de espontâneo, ingênuo, vulgar, do senso comum ou pensamento natural por oposição ao pensamento científico. (MOSCOVICI, 2007)

Nesse sentido, o problema da pesquisa esteve centrado nas seguintes questões: Quais as representações sociais que adolescentes em tratamento do câncer fazem acerca da prática pedagógica do professor de classe hospitalar? Acreditam que essa prática é percebida como uma maneira de dar continuidade aos seus estudos escolares? Acreditam também que ela colabora para melhora da sua saúde e minimiza o estresse do tratamento da doença?

Portanto este estudo justificou-se por sua importância, já que a partir do entendimento das representações sociais dos adolescentes com câncer acerca da prática pedagógica do professor de classe hospitalar, obteve-se material para refletir sobre como eles se apropriam e se relacionam com esta realidade.

Essa discussão pode vir a proporcionar subsídios para que a comunidade de educadores voltada para o trabalho com adolescentes hospitalizados e/ou em tratamento do câncer possa rever sua prática e ampliar a compreensão de sua importância para a formação e melhor qualidade de vida deles. Podem vir a contribuir para a ampliação desta discussão com a equipe de saúde de hospitais e casas de apoio que dispõem ou não desta modalidade de atendimento, de maneira que, possivelmente novas classes hospitalares possam ser criadas e as instituições de saúde que já dispõem dela possam melhor entendê-la e valorizá-la.

Também pode possibilitar um repensar dos cursos de Pedagogia, de maneira a formar profissionais capazes de atuarem com práticas pedagógicas em contextos diversificados. Podem trazer uma importante contribuição para a elaboração de futuras políticas públicas que assegurem o direito à educação e à saúde nas mais diversas circunstâncias. Podem trazer dados importantes para a comunidade de pesquisadores interessada no estudo da percepção que o adolescente faz da prática pedagógica do professor em espaços formais ou não. E, principalmente, ampliar a discussão sobre essa modalidade de ensino.

## Desenvolvimento

Tendo em vista que esta investigação se pautou na ênfase de entender a prática pedagógica do professor de classe hospitalar sob a ótica de adolescentes com câncer, fez-se a opção pelo desenvolvimento da pesquisa em uma abordagem qualitativa, como um estudo de caso e os instrumentos para a coleta dos dados a observação livre e entrevistas semiestruturadas. Participaram do estudo dez adolescentes em tratamento do câncer, que recebem atendimento pedagógico do serviço de consultoria Instituto Escola Hospitalar e Atendimento Domiciliar Criança Viva da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Salvador/BA, e hospedados no Grupo de Apoio à Criança e ao Adolescente com Câncer (GACC), localizado na cidade supracitada. Destes adolescentes, cinco eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino, e tinham idades entre 15 e 18 anos.

Para tanto, o recurso teórico metodológico desta pesquisa foi a teoria das representações sociais estudadas por Moscovici (1976, 2007). Segundo este autor, as representações sociais são consideradas formas de conheci-



mento, geradas na interação com o outro, por isso sua característica híbrida e mutável. Nesse sentido, as formas e os conteúdos que permitem as relações intersubjetivas são históricos culturais, transformando-se conforme as necessidades individuais ou coletivas. Dessa forma, as representações dizem respeito ao universo de construções, reelaborações dos indivíduos em relação a um determinado objeto de conhecimento, de acordo com a história de vida, as condições intelectuais e sua relação com o grupo social, nas palavras de Moscovici (2007, p. 181):

[...] por representações sociais queremos indicar um conjunto de conceitos, explicações e afirmações interindividuais. São equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum.

Percebe-se que para o autor citado, representação é uma forma de conhecimento sobre os saberes partilhados pelos grupos sociais que tanto estruturam os sujeitos quanto suas realidades sociais. O senso comum das elaborações mentais, decorrentes das interações dos grupos sociais, é fundamental para se entender a racionalidade das ações individuais e coletivas dos sujeitos.

A psicóloga social francesa, Simone Jodelet, conhecida como a principal colaboradora de Moscovici, define as representações sociais como “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. (JODELET, 2001, p. 22)

As representações sociais, como modalidades de conhecimento prático, guiadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico vivido, ou como construções expressivas, são formas de conhecimento que se demonstram em elementos cognitivos, como imagens, conceitos, categorias e teorias. Dessa forma,

[...] o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu. (MOSCOVICI, 2007, p. 173)

Contudo, esses conjuntos de conceitos, afirmações e explicações, que são as representações sociais, devem ser considerados como verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas, pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais.

Ao elaborar representações sociais, os indivíduos organizam imagens, histórias e linguagens coletadas de atos e situações que lhes são comuns. Ao vivenciar ou apenas ter conhecimento desses fatos da realidade e da natureza, eles procuram meios de reproduzi-los, porém as representações sociais não são meras reproduções da realidade. Elas vão mais além, resultam de uma lógica natural em que os elementos são interpretados e passam por uma reconstrução, sendo-lhes atribuído um significado específico, cujos aspectos podem ser cognitivos, emocionais e afetivos. Desse modo, a realidade é conhecida, remodelada e representada fazendo parte das relações cognitivas do grupo.

Para Moscovici (1976), o que desencadeia o processo formador das representações sociais, seu propósito, é o de transformar algo não familiar em familiar, ou a não familiaridade em familiar. O processo de formação das representações sociais tem como princípio a familiarização do que é desconhecido pelo grupo. Fatos, pessoas ou leis jurídicas, por exemplo, não familiares, que se inserem no cotidiano do grupo, interferindo de algum modo nas relações, precisam se tornar familiares. Com este objetivo, serão codificados, analisados e assimilados aos dados anteriormente conhecidos, para serem, finalmente, compreendidos, tornando-se familiar ao grupo. Essa familiaridade estará permeada pelos elementos dados pelo grupo, será peculiar e não necessariamente semelhante à forma original desses fatos não familiares ou, como estes, são percebidos em outros grupos. O autor mencionado ainda afirma que a representação social, modalidade de conhecimento particular e consensual, utiliza-se de dois meios para exercer sua função de familiarizar o grupo com o desconhecido: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação é o processo de transformar algo que está no nível abstrato, desconhecido para outro mais tangível, isto é, torná-lo mais concreto e objetivo, na medida em que há uma aproximação para observá-lo. Porém, nesse movimento, são feitas relações e hierarquizações com aquilo que é já conhecido, é feita a observação e, ao mesmo tempo, lhe imprime

algum significado. A ancoragem vai dar aquilo que é estranho ao grupo, uma ligação à representação social já existente. Vai ligá-lo aos dados já conhecidos, fazendo uma correlação, buscando semelhanças e efetuando uma classificação hierarquizada. Todavia, deve-se levar em consideração que esse processo não é neutro, assim sendo, essa ligação não se dá aleatoriamente, mas com dados conhecidos e repletos de símbolos e histórias que posicionarão o novo elemento em um lugar positivo ou negativo, de acordo com o conjunto de fatos que o grupo já conhece. Percebe-se que os dois processos, objetivação e ancoragem, integram-se um ao outro, não podendo nenhum deles ser analisado de forma independente, ou seja, a ancoragem está dialeticamente articulada à objetivação. O resultado da integração desses dois processos (objetivação e ancoragem) constitui-se em um ingrediente básico no processo que gera as representações sociais, possibilitando uma compreensão maior sobre os fenômenos que ocorrem no mundo social.

Desse modo, por meio dos dados coletados, procedeu-se a uma análise minuciosa à luz da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2007), da qual foram levantadas as categorias que dizem respeito à objetivação e ancoragem das representações dos adolescentes, sujeitos da pesquisa, sendo elas: 1) Professor não convencional; 2) Prática pedagógica mais lúdico-educativa do que escolar; 3) O papel da classe hospitalar no resgate do prazer de estudar; 4) O papel da classe hospitalar na reafirmação da importância da escola regular em suas vidas.

## Resultados

Cabe, aqui, assinalar que foram encontradas muitas dificuldades para estabelecer o referencial teórico deste estudo; pois, como foi citado anteriormente, a classe hospitalar é uma modalidade emergente e que precisa de mais pesquisas. Nesse sentido, primeiramente foi feita uma revisão de literatura acerca dos estudos que aproximaram doenças crônicas, adolescentes e escolarização. Encontrou-se somente uma pesquisa posterior e originária que traz a representação social que adolescentes com câncer fazem sobre a prática pedagógica do professor de classe hospitalar. (VASCONCELOS, 2006) Também se buscou ajuda em alguns estudos enfocando as represen-

tações sociais que adolescentes que não estão em tratamento do câncer fazem sobre a escola regular e sobre a prática pedagógica do professor neste espaço (CHAVES; BARBOSA, 1998; CRUZ, 1997; PEREIRA, 2009; RIOS DA SILVA, 2009; SALLES, 1995). Finalmente foram encontrados, em uma perspectiva distinta adotada por esta investigação, alguns estudos que não se apoiam na teoria das representações sociais (BENCINI; BORDAS, 2007; BURATTO et al, 1998; LA TAILLE, 2006; MACHADO, 2005; ZAGURY, 2004), no entanto estes se mostraram pertinentes para esta pesquisa, por demonstrarem a simbologia da escola e da prática pedagógica do professor na adolescência. Desse modo, retomando as categorias emergidas e mencionadas anteriormente, a partir desse momento, será feita uma discussão, inclusive fazendo uso de fragmentos das falas dos adolescentes entrevistados para a compreensão das representações que eles fazem acerca da prática pedagógica do professor de classe hospitalar que, no entanto, não esgota outras possibilidades.

#### Professor não convencional

Nesta categoria os adolescentes com câncer, ao serem questionados, se referiram ao professor de classe hospitalar como aquele que os escuta, que se interessa por ele e pela sua vida, de maneira a não limitar essa relação somente ao espaço educativo, ou seja, o professor adentra o universo dos adolescentes, quer conhecer sua história de vida, saber sobre sua saúde, acompanhar seu percurso, acolher suas dificuldades, compreender suas inquietações, de forma a revelar um investimento afetivo de ambas as partes, conforme o relato a seguir:

Toda vez a professora daqui me pergunta como eu estou de saúde, o que eu estou fazendo. Pergunta como eu estou me sentindo no momento, como está a família, pergunta pelos meus pais, pergunta como estou na escola, pergunta até sobre a igreja, o que está tendo lá. (E)

Porém, vale destacar que esta escuta não se traduz em passividade, pois escutar é intervir; é ação, é atribuição de sentido, de significação. A escuta sugere envolvimento entre as partes e investimento mútuo, o que quer dizer implicação. O pesquisador francês Renè Barbier tece com sensibilidade os

meandros desse processo, denominando-o de escuta sensível e acrescenta que “[...] implicar consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa”. (BARBIER, 2004, p. 101) Tanto o educador como o educando é movido pelo desejo de se implicar mutuamente. A escuta sensível caracteriza-se como um movimento de escutar-ver, que se apoia na empatia, objetivando a compreensão do outro em sua totalidade.

O médico sanitário Ricardo Burg Ceccim (1997) propõe o termo escuta pedagógica, de forma a entender que este diferencia-se do termo audição, pois este último se refere a um dos órgãos do sentido, à capacitação dos sons ou à sensibilidade do ouvir, enquanto que a escuta diz respeito à captação das sensações do outro, realizando a integração ouvir-ver-sentir. Nesse sentido, essa escuta é uma disposição a priori para a decifração do que é expresso por meio da fala e do que não é manifestado por meio das palavras, isto é, o não dito, sendo uma ampliação da fala para além do que é verbalizado.

O autor abordado comenta que a classe hospitalar além de procurar fazer com que o aluno-paciente ao retornar à escola regular não esteja ou venha a se sentir em desvantagem em relação aos seus colegas também é um espaço de expressão de sentimentos, no entanto ele faz uma advertência dizendo que este último não é o principal do trabalho de um professor de classe hospitalar; em outras palavras, para que se possa ajudar o paciente-aluno dentro do alcance pedagógico, torna-se essencial a escuta de seu processo cognitivo, o que ele diz, de que forma diz e o que expressa sua escrita, como está sua vontade de aprender, quais são seus recursos de linguagem oral e escrita e com relação às operações matemáticas, em qual estágio do desenvolvimento cognitivo ele está, como está com relação aos trabalhos escolares.

Não se trata de dar dimensão pedagógica ao tratamento médico, mas incorporar à conduta terapêutica os aspectos cognitivos, afetivos e sociais e, nessa incorporação, o trabalho do professor de classe hospitalar aparece como elemento que contribui de maneira importante para a plena recuperação do paciente-aluno, pois, ao perceber que este, mesmo doente ou em tratamento de saúde, pode brincar, criar, interagir socialmente e aprender, muitas vezes, ajuda na recuperação. Ter compreensão do que acontece com ele (paciente-aluno), conhecer sua doença e o contexto no qual está inserido,

seja no hospital ou em uma casa de apoio, o aluno terá uma atitude mais ativa diante da enfermidade e do tratamento da mesma, independente de suas consequências, ao invés de uma atitude passiva de vitimização: “Ela não trata a gente como coitadinho... Eu não ia participar da aula se ela tratasse a gente com pena... (J).”

### Prática pedagógica mais lúdico-educativa do que escolar

Nesta categoria os sujeitos pesquisados representam as aulas na classe hospitalar como passatempo, porém a palavra passatempo possui dois sentidos. O primeiro sentido foi expresso pelos adolescentes no aspecto das aulas serem divertidas e bem mais fáceis do que na escola regular. O segundo sentido da palavra passatempo encontra-se na questão de que as atividades na classe hospitalar servem para passar o tempo, às vezes, frequentam as aulas porque estas ajudam a passar o tempo, ajudam a esquecer algo ou alguma coisa que os incomoda, como esquecer da doença ou de momentos ruins. Manifestam que essas atividades são fáceis de serem executadas, mas também relatam que reconhecem a importância dessas aulas para o retorno à escola regular. Portanto, em nenhum dos dois sentidos apresentados a palavra passatempo encontra-se em conotação pejorativa, conforme a seguinte fala: “É importante pra gente ter aula aqui no GACC... Mas eu acho mais importante porque ajuda passar o tempo e esquecer as coisas ruins. (A).”

Percebe-se que as representações dos adolescentes expressadas nesta categoria estão de acordo com as pesquisas que abordam a questão das aulas na classe hospitalar, onde o professor deve atuar com programas abertos, móveis e flexíveis, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada paciente-aluno. (BARROS, 1999, 2007; FONSECA, 2003; MATOS; MUGIATTI, 2008)

As pesquisadoras Ortiz e Freitas (2005), na obra *Classe hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação*, relatam uma pesquisa realizada em cinco classes hospitalares brasileiras, sendo: uma no estado do Rio de Janeiro, uma em São Paulo, uma em Santa Catarina, uma no Paraná e uma no Rio Grande do Sul. Nesta pesquisa avaliaram as práticas educativas que ocorrem nestas classes hospitalares, por meio do discurso dos próprios professores regentes das mesmas, e averiguaram que 60% dos professores apontaram

sua prática para um exercício educativo-escolar e 40% para uma oferta lúdico-educativa.

A prática educativo-escolar refere-se à prática que visa ao cumprimento dos programas de ensino regular e encaminhado pelas escolas de origem do paciente-aluno, é uma vertente com regularidade e uma responsabilidade com as aprendizagens formais, isto é, o cumprimento de conteúdos formais correspondente à proposta curricular do Estado e atividades enviadas pela escola regular do paciente-aluno ou na dificuldade de estabelecer contato com a escola, os conteúdos poderão ser elaborados pelo próprio professor de classe hospitalar, de acordo com o nível de conhecimento e aprendizagem identificado em cada aluno-paciente. Já a prática lúdico-educativa visa à oferta de atividades que referendam o foco educativo nos pré-requisitos fundamentais: ler, escrever e contar, que são trabalhados de uma forma lúdica, sempre contextualizada e inserida em uma vivência cotidiana. As atividades pedagógicas são pautadas na construção da leitura-escrita por meio da apresentação de textos de variados suportes como: jornais, informativos, científicos, literários. Além de gramática, ortografia, caça-palavras, cálculos a partir de necessidades diárias de utilização, jogos de matemática e criação de regras de conduta através de jogos coletivos.

Por meio dos relatos dos adolescentes desta pesquisa, pode-se perceber que as aulas na classe hospitalar do GACC encontram-se, segundo o trabalho de Ortiz e Freitas (2005), em uma oferta que abrange tanto a prática educativo-escolar como a prática lúdico-educativa, portanto ela trabalha com uma prática lúdico-educativa e escolar. Porém, como a professora do GACC trabalha com alunos oriundos do interior do estado da Bahia, fica muito difícil para ela estabelecer contato com a escola de origem dos alunos-pacientes. Nesse sentido, ela faz uso de materiais didáticos da própria classe hospitalar, de maneira a favorecer aos alunos o aprendizado dos conteúdos das séries que lhe correspondam e mesmo que o adolescente não esteja frequentando a escola regular, ela (a professora) promove a aprendizagem de competências próprias para os seus estágios de desenvolvimento intelectual. Destaca-se aqui a dificuldade que os professores de classe hospitalar encontram para estabelecer contato com a escola de origem do aluno-paciente e revela o desejo de uma maior aproximação entre as duas instituições: hospitalar e a escolar.

## O papel da classe hospitalar no resgate ao prazer de estudar

Esta categoria revelou que as representações dos adolescentes têm uma aproximação positiva em relação aos conteúdos trabalhados na classe hospitalar, porque se mostraram disponíveis à escolarização expressando que frequentam as aulas e desenvolvem as atividades propostas:

Do bingo eu gosto! Mas, às vezes, a professora sorteia um número e faz a gente pensar em uma conta para descobrir o número que ela tirou. Assim é mais difícil! É assim oh... Ela tira o número do saco, olha o número, se o número é 25 ela não fala 25 ela faz a gente descobrir o número por uma conta... Então ela faz assim, oh...  $5 \times 5$  e aí a gente tenta acertar. (A).

Eu gosto mais de Português! Porque é diferente dos outros. A gente aprende a falar mais direito, aprende mais do jeito de escrever. (H).

Os psicólogos Chaves e Barbosa (1998), também apoiados na teoria das representações sociais de Moscovici, encontraram resultado semelhante, onde as representações dos sujeitos da pesquisa, oriundos de camadas populares, têm uma aproximação positiva em relação à instituição escolar, pois se mostraram disponíveis à escolarização, estando incluído no seu cotidiano frequentar escolas e desenvolver as atividades escolares.

Zagury (2004) encontrou os mesmos resultados no seu estudo, onde fez uma comparação entre o que afirmavam os jovens em cada classe social e comparou as respostas para verificar diferenças importantes (em estatística, isso é denominado de cruzamento de dados). Nesse trabalho comparativo entre as classes sociais, a autora averiguou que quanto mais baixa a classe social maior o nível de aprovação aos conteúdos ministrados.

A autora abordada acrescenta que isso pode significar duas coisas. A primeira é que os adolescentes de nível socioeconômico mais favorecido são mais exigentes, talvez por terem seus desejos o mais das vezes satisfeitos, não dão à escola a importância que as camadas menos favorecidas dão, pois para estas a escola talvez seja ainda vista como a única oportunidade de ascensão social. (ZAGURY, 2004)



Machado (2005) responde a hipótese de Zagury (2004), ou seja, quando perguntados se gostam de estudar, os adolescentes (nível socioeconômico menos favorecido) afirmaram gostar de estudar com a expectativa de um futuro melhor. (MACHADO, 2005) Bencini e Bordas (2007) encontraram o mesmo, ou seja, os adolescentes expressaram que o melhor de ir para a escola é estudar para se ter um bom emprego. Esses dados também foram encontrados neste estudo, no que se refere à importância de estudar na classe hospitalar, ou seja, a expectativa de um futuro melhor é representada tanto na escola regular como na classe hospitalar.

A classe hospitalar também é representada pelos adolescentes, como instituição comprometida com o desenvolvimento da sociedade. Logo, a maioria parece ver com bons olhos o papel da classe hospitalar para seus projetos de vida. Nesse sentido, a classe hospitalar além de ser percebida como instituição merecedora de confiança, acreditam que nela se aprendem coisas relacionadas ao progresso social e pessoal:

Ela deu um texto que falava sobre puberdade... É sobre adolescentes! E foi bom... É bom saber o que acontece com a gente... Essas mudanças no corpo da gente... Saber do nosso desenvolvimento... Saber dos hormônios do nosso corpo... Saber que com a doença que a gente tem o funcionamento do corpo da gente é diferente do corpo de uma pessoa que não tem a doença... Foi bom... (J).

La Taille (2006) descobriu o mesmo na sua pesquisa, onde verificou se o saber que se ensina na escola é importante para o desenvolvimento social do adolescente e, 47% deles consideram que a escola ensina coisas muito importantes e 46% coisas importantes. Questionou os jovens se o que ele aprende na escola é relevante para o seu desenvolvimento pessoal e, 40% pensam que nas salas de aula aprendem coisas muito importantes e 50% coisas importantes. Portanto, no que se refere à escola, julgam que nela se aprendem coisas relacionadas ao progresso social e pessoal.

Poucos conteúdos foram criticados pelos adolescentes desta pesquisa, e essas críticas mostraram a importância de práticas que partam do seu contexto real, que sejam motivadoras e atendam às suas necessidades específicas:

Só gosto de matemática. Eu adoro fazer cálculo. História e Geografia eu não posso nem ver... É chato... Pra que eu tenho que

decorar nome de gente que eu nem conheço e nome de rio, sei lá, pra que isso... Só gosto de cálculo. As outras eu só estudo mesmo porque é o jeito. (J).

Falas semelhantes foram encontradas por Zagury (2004): “Números primos, produtos notáveis, m.d.c., m.m.c., equações – ah não, eu não dou pra matemática”. “Geografia é um monte de ‘decoreba’...”. (ZAGURY, 2004, p. 47)

Igualmente a esses resultados, as pesquisas de Burato e outros autores (1998) e Rios da Silva (2009) identificaram que os adolescentes solicitam práticas que proporcionem significado para o conteúdo, práticas que partam do contexto real no qual estão inseridos e que essas práticas sejam desafiadoras, para que eles tenham motivação para realizá-las:

Uma vez num texto sobre o descobrimento do Brasil na matéria de História, ela (se refere à professora do GACC) passou um texto pra leitura e quando eu lia o texto tinha muitas coisas que até então eu não tinha visto na outra escola sobre o descobrimento do Brasil. (E).

Parece que as pesquisas além de mostrarem a importância de práticas que partam do contexto real do aluno e que sejam motivadoras que atendam de fato aos alunos e suas necessidades específicas, evidenciam uma missão muito complexa para o professor: a de controlar o incontrolável, ou seja, como agradar todos os alunos se cada um possui uma singularidade, uma história de vida? Para isso torna-se importante que o professor não tenha a pretensão de assumir total controle de suas ações sobre os alunos, visto que, cada um possui um contexto histórico. Assim, o professor vive a ambiguidade, pois esbarra nos limites da influência de um sujeito sobre outro, das singularidades impossíveis de se desvelarem. Nesse sentido, o professor precisa estar aberto para o diálogo, assumindo-se como um sujeito que também está aprendendo, não é o detentor de todo o saber:

Às vezes, a professora daqui (se refere à professora do GACC) pede pra pesquisar no computador sobre alguma coisa... Tipo assim... Quando a gente lê o texto e tem alguma coisa que a gente não sabe... E nem a professora sabe (risos)... A gente procura junto, procura no computador, nos livros! (J).

## O papel da classe hospitalar na reafirmação da importância da escola regular em suas vidas

Nesta última categoria, os adolescentes pesquisados vivenciam o afastamento da escola regular de maneira negativa. É bem provável que na escola regular, na hora da aula, uma boa parte deles se sinta aborrecida ou dispersa ou sem interesse, mas a verdade é que a escola, os professores e os estudos têm importância reconhecida por eles: “Tem dias que é a melhor coisa ter que deixar a escola... Mas quando você fica muito tempo aqui (se refere ao GACC) começa a sentir saudades... (E).”

Um fato muito importante a destacar é que quando os jovens desta pesquisa expressaram a visão positiva da escola regular também representaram a classe hospitalar do GACC como uma escola não convencional: “[...] não é que aqui (se refere à classe hospitalar) eu não aprenda, mas assim, aqui lembra mais o que eu estudei e tal, é tipo um reforço [...] (I).”

A fala do sujeito que indica que a classe hospitalar “[...] é tipo um reforço [...] (I)”, faz com que o sujeito represente a classe hospitalar como uma “Banca”, isto é, banca é popularmente conhecida no estado da Bahia como escolas de “fundo de quintal” ou aulas particulares extras que são pagas para reforçar o estudo de conteúdos escolares quando o aluno se encontra com dificuldade de aprender. Em outras palavras, é um ensino não oficial. Esse mesmo resultado foi verificado na pesquisa de Vasconcelos (2006), onde os adolescentes com câncer, que tinham atendimento pedagógico no leito de um hospital, expressaram que não percebem a classe hospitalar como escolarização, mas aceitam e até mesmo solicitam a presença do professor junto a eles. Esse fato, segundo a autora, apareceu como um paradoxo no início, porém, ela pôde verificar que ao escutar esses adolescentes, o que pareceu ser uma contradição era lógico para eles, ou seja, os jovens pacientes demonstraram um forte desejo de falar sobre a situação que estavam vivenciando e sobre sua própria história. Desse modo, a prática do professor de classe hospitalar era solicitada por eles como uma forma de ter alguém ao lado, exterior ao serviço médico e familiar, que lhes garantisse a manutenção de sua identidade escolar, sendo este tido como principal identidade social: “Ter aulas aqui é bom porque eu não fico perdido quando eu volto para a outra escola... (D).”

Outro ponto que foi evidenciado pelos alunos é a questão da sequência das aulas, ou seja, cada dia de trabalho na classe hospitalar se constrói com atividades que possuem começo, meio e fim quando desenvolvidas; em outras palavras, o professor pode planejar, porém o aluno recebe alta, e novos alunos, com outras necessidades, chegam; então, um novo planejamento precisa ser elaborado. A carga horária não é a mesma de uma escola regular, pois com as saídas para se fazer o tratamento da doença, isso nem sempre é possível e, muitas vezes, o aluno precisa voltar para o quarto devido a uma indisposição: “Eu prefiro ter aula na outra escola! Porque lá estuda normal e aqui no GACC tem que faltar dia, que vai pro hospital. E voltando pra lá é normal! A aula é direto. (C).”

Também fica explícito na fala dos adolescentes que a classe hospitalar tem um caráter de transitoriedade, e que o tratamento do câncer se constitui em ritos provisórios: “Se Deus quiser... Eu vou voltar para a escola depois que sair daqui! (risos) (H).”

## Considerações finais

Dessas representações apreende-se uma imagem do professor de classe hospitalar como um professor diferente daquele da sala de aula, porque não está na escola regular, não está trabalhando com alunos “saudáveis”, e possui outra maneira de ver, sentir e ouvir esses alunos. Um profissional sensível ao estado conflituoso do paciente, de maneira a revestir sua ação de educar em um ato de companheirismo, de disponibilidade de estabelecer parcerias e cumplicidades. Desse modo, sua prática é fortemente marcada pelas relações afetivas, servindo de reforço para que o paciente-aluno persista na luta pela saúde e mantenha a esperança na sua capacidade de esforço. É visto como um professor não convencional que trabalha com uma prática pedagógica mais lúdico-educativa do que escolar, que prioriza a ideia de que o conhecimento adquirido pelo aluno contribui para seu bem-estar físico, psíquico e emocional. Esse conhecimento não é necessariamente o conhecimento formal e sequenciado do espaço escolar, mas um conhecimento que visa, primordialmente, à recuperação da saúde. O adolescente com câncer percebe que o trabalho do professor de classe hospitalar é de ensinar, sem dúvida, porém esse tipo de ensino tem função

mais importante para ele como a melhora da sua saúde e minimizar o estresse do tratamento. Essa prática pedagógica é diferente de uma escola regular, que é obrigatória e, muitas vezes, tediosa. Na casa de apoio ela ganha outro significado: aprender é sinal de saúde, de sentir-se bem, esquecer a doença e os momentos ruins. Então, para o adolescente, o professor de classe hospitalar é um professor não convencional que trabalha com uma prática pedagógica mais lúdico-educativa do que escolar, e ele reconhece a importância desse professor e dessa prática no espaço classe hospitalar, pois esta, juntamente com a escola regular, é percebida como forte elemento de contribuição para a ascensão social, para a entrada no mundo do trabalho e da profissionalização, principalmente no que se refere à empregabilidade e ao enfrentamento da concorrência. Neste sentido, demonstram estar conscientes do papel da escola (classe hospitalar e escola regular) em suas vidas e na vida social mostrando-se muito sensíveis à necessidade de valorização da educação brasileira. A importância da classe hospitalar ainda é postulada pelo aluno como um local de exercício da alteridade, onde as alegrias, as críticas, o medo e as suas inconformidades encontram oferta de sustentação e ponto de apoio para que sobrevenha a vontade de viver, em outras palavras, espaço que modela uma imagem de saúde que aspira ao princípio da integralidade do bem viver. Sua participação na classe hospitalar por meio de atividades que o ajudem a construir um percurso cognitivo, emocional e social que mantém um elo com a escola regular faz com que se perceba ainda como membro de uma classe que garante a manutenção de sua identidade escolar. Por sua vez, é um professor não convencional que faz uso de uma prática pedagógica mais lúdico-educativa do que escolar, e o adolescente percebe a importância dessa classe hospitalar; todavia, a imagem que faz dela é de uma escola não convencional, pois é um ritmo de aprendizagem em um contexto diferente. Contudo sua participação nesta escola não convencional encontra-se na importância deste espaço ser um incentivo para que ele não desanime com o tratamento. Um espaço que promova o aprendizado estratégico, com uma abordagem individualizada, que, muitas vezes, contribui para que ele aprenda melhor. O adolescente não desmerece esse valor, mas sabe distinguir muito bem uma escola regular de uma classe hospitalar. Esta escola não convencional tem um caráter de transitoriedade, que favorece o seu aprendizado, porém não é responsável

em dar continuidade aos seus estudos escolares. Essa continuidade somente será alcançada no retorno à escola regular. Em síntese, a prática pedagógica do professor de classe hospitalar não é representada como uma maneira de dar continuidades aos seus estudos escolares, porém contribui para a melhoria da sua saúde e para minimizar o estresse do tratamento. A classe hospitalar é vista como um lócus de transitoriedade que gera expectativas positivas, por parte do aluno paciente, de retorno à escola regular. Retorno este almejado por ele e que será, então, responsável em dar continuidade aos seus estudos escolares.

## Referências

- BARBIER, R. *Escuta sensível na formação de profissionais de saúde*. [2004]. Disponível em: <<http://www.saude.df.gov.br/FEPECS>> Acesso em: 25 out. 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BARROS, A. S. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. *Cadernos Cedes*, São Paulo, v. 1, n. 73, p. 257-278, 2007.
- \_\_\_\_\_. A prática pedagógica em uma enfermaria pediátrica: contribuições da classe hospitalar à inclusão deste alunado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 84-93, set./dez. 1999.
- BENCINI, R.; BORDAS, M. A. Como o jovem vê a escola. *Nova Escola*, São Paulo, v. 22, n. 200, p. 28-47, mar. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial: livro 1*. Brasília, DF, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 set. 2007.
- BURATTO, A. L. et al. *A direção do olhar do adolescente: focalizando a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CECCIM, R. B. Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. In: \_\_\_\_\_; CARVALHO, P. R. A. (Org.). *Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1997. p. 27-41
- CHAVES, M. A.; BARBOSA, M. F. Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. *Estudos de psicologia*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 29-40. 1998.
- CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Resolução n. 41, de 13 de outubro de 1995. Declaração dos Direitos

- da Criança e do Adolescente Hospitalizados. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Imprensa Oficial, 199, de 17 de outubro de 1995. p. 16.319-16.320, 1995.
- CRUZ, S. H. V. A representação da escola e a trajetória escolar. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 91-111, 1997.
- FONSECA, E. S. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. São Paulo: Memnon, 2003.
- INSTITUTO NACIONAL DO CANCER (BRASIL). *Câncer na criança e adolescente no Brasil: dados dos registros de base populacional e de mortalidade*. Rio de Janeiro, 2008.
- JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 259-312
- LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MACHADO, N. M. L. *A escola ideal: como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.
- MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. T. de F. *Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho Guarechi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ORTIZ, L. C. M.; FREITAS, S. N. *Classe hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.
- PEREIRA, M. de F. M. Protagonismo juvenil e representações sociais: o jovem na condução do carro de Jagrená. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 18, n. 32, jul./dez., p. 175-186, 2009.
- RIOS DA SILVA, L. As representações sociais de adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 18, n. 32, p. 161-173, jul./dez., 2009.
- SALLES, L. M. F. A representação social da escola e dos estudos de alunos da 8ª série e 1º colegial. *Didática*, São Paulo, v. 30, p. 81-96, 1995.
- SCHILLER, P. *A vertigem da imortalidade: segredos, doenças*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SONTAG, S. *A doença como metáfora*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

VASCONCELOS, S. M. F. *Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação alternativa e re-socializadora*. Trabalho apresentado no 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social. Brasil, 2006. Disponível em: <<http://pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br/portal/publicacoes/publicacoes-do-congresso-2006>>. Acesso em: 25 jul. 2009.

ZAGURY, T. *O adolescente por ele mesmo*. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.





# Percepção da classe hospitalar no município de Salvador

Um estudo experimental envolvendo gestores

DENISE SILVA DE SOUZA

## Introdução

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil foi constituída inicialmente como um campo de saber e área de atuação pautada no modelo médico ou clínico<sup>1</sup>. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), inaugurada em 1961 e reformulada em 1971, recomendava no seu 9º artigo que os alunos com deficiência física ou mental, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), é introduzida a Educação Especial na organização das políticas públicas, quando ocorre simultaneamente a criação e implantação de escolas e classes especiais. O foco do trabalho estava na garantia do atendimento especializado às

---

<sup>1</sup> Diniz (2007), na sua obra intitulada *O que é deficiência*, discute os modelos médico e social da deficiência. Segundo ela, o modelo médico, ainda hoje hegemônico para as políticas de bem-estar voltadas para os deficientes, afirmava que a experiência de segregação, desempenho e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão, eram causados pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo. Para o modelo social, a deficiência era resultado de ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um modelo ideal de sujeito produtivo.

crianças com deficiência, e, portanto, todo o atendimento prestado tinha um viés terapêutico, com pouco espaço para o desenvolvimento de atividades acadêmicas por não serem consideradas necessárias ou possíveis. Segundo o documento da Portaria Ministerial sob nº555, publicado em 2007, nesse período não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação dos alunos com deficiência.

Desta forma, a organização dos serviços de Educação Especial revelava a prática da segregação de isolamento através do agrupamento homogêneo proposto pelas classes especiais. O trabalho educacional era pormenorizado e o foco era a preparação para a prontidão à alfabetização, sem maiores expectativas. Esta prática deu origem às discussões internacionais que apontavam para a necessidade de unificar a educação especial e a educação regular num único sistema educativo, em função da crítica à ineficiência da primeira. (STAINBACK; STAINBACK, 1989) Em 1994, com a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais” na Espanha, é sistematizado, através do documento da Declaração de Salamanca, o reconhecimento e a urgência de que o ensino fosse oferecido a todos com necessidades educativas especiais (NEE) no âmbito da escola regular.

Assim, a Educação Inclusiva se transforma numa pauta importante nas agendas dos governos dos países participantes de todo o mundo. Segundo Carvalho (2009, p. 81), os sistemas educacionais inclusivos têm como fundamentos axiológicos princípios como a igualdade de oportunidades e respeito às necessidades individuais. Nesse sentido, a escolarização de crianças e adolescentes em processo de adoecimento, através das classes hospitalares, se constitui parte deste cenário, à medida que o afastamento dos alunos por motivo de adoecimento requer atenção educacional especial, seja em ambiente hospitalar ou domiciliar. Embora esta prática de ensino ainda não seja garantida em todos os hospitais do país, algumas cidades avançam na oferta desse tipo de atendimento, dentre essas, Salvador.

Este trabalho pretende apresentar dados referentes a um estudo experimental acerca da percepção que os gestores de escolas municipais, lotados nas Coordenadorias Regionais do Subúrbio I e do Cabula situadas no município de Salvador, têm sobre o atendimento dispensado a crianças e adolescentes em processo de adoecimento e hospitalização, nesta cidade.

Para tanto, foram utilizados 51 questionários (21 desses foram respondidos pelos gestores das Unidades Escolares do Subúrbio Ferroviário, em agosto de 2009, e os outros 30 pelos gestores do Cabula, em março de 2010). O recorte utilizado para análise está focado em três questões: a primeira delas é se os gestores têm conhecimento sobre a existência de classes hospitalares nos hospitais da cidade; depois se têm conhecimento em relação ao afastamento de alunos por motivo de hospitalização/internação e, por fim, se houve algum tipo de comunicação entre a classe hospitalar e a unidade escolar em que atua.

Inicialmente, a abordagem sobre o marco legal da oferta de escolarização em ambiente hospitalar e domiciliar poderá contribuir para compreendermos este cenário na cidade de Salvador. No segundo momento serão apresentados aspectos da organização desta modalidade de educação. Em seguida, os dados desta pesquisa experimental serão analisados e discutidos. Finalmente, algumas considerações que demarcarão o início de outras questões.

## Marco legal

Com o advento da reformulação e promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9 394/96), abre-se um capítulo específico para tratar dos aspectos da Educação Especial, onde, no Art. 58, §2º diz “[...] que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (BRASIL, 1996, p. 31) Contudo neste documento não é mencionado o atendimento educacional à criança hospitalizada. Anos mais tarde, com o avanço das discussões e a implementação da Política da Educação Inclusiva, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), compreende que o atendimento educacional nem sempre poderia ser garantido no espaço da escola ou de instituição especializada, pois a necessidade poderia emergir, por exemplo, do espaço de hospital ou domiciliar em virtude do processo de adoecimento de crianças e jovens podendo ocorrer de forma temporária ou não, mas que se constituem também parte deste todo, previsto na Declaração de Salamanca, quando

diz que: “todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimento”. (BRASIL, 1994, p. 56)

A Resolução nº 2, de 11/09/2001, assinada pelo Conselho Nacional de Educação (2001, p. 4), define no Art. 13 que:

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

Cabe então, segundo este documento, às classes hospitalares e ao atendimento em ambiente domiciliar:

[...] dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 34)

Assim, a SEESP, em 2002, elaborou um documento de estratégias e orientações quanto à oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares, assegurando o acesso à educação básica, garantido por lei, e a atenção às necessidades educacionais especiais, além de contribuir para o desenvolvimento da construção do conhecimento das crianças e dos jovens hospitalizados.

Desta forma, a Classe Hospitalar é considerada uma modalidade da Educação Especial que tem por finalidade:

Elaborar estratégias e orientação para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada

integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (BRASIL, 2002, p. 13)

Este documento de orientação ainda sinaliza para a importância da elaboração de documentos de referência e contrarreferência entre a classe hospitalar e a escola de origem do educando para facilitar uma maior e melhor integração entre estas partes. A certificação de frequência, segundo a Resolução nº 2, de 11/09/2001, em seu parágrafo § 2º, é indicada que seja realizada com base em relatório elaborado pelo professor especializado que atende esse aluno.

Na cidade do Salvador, a Lei nº 7.791/2010 que institui o Plano Municipal de Educação, no capítulo referente à Educação Inclusiva, o item 10 dos “objetivos e metas”, versa sobre a garantia da “continuidade do processo de escolarização do aluno impossibilitado de frequentar o ambiente escolar através do atendimento educacional hospitalar e domiciliar”. (SALVADOR, 2010, p. 20) Ademais, no item 19 do mesmo documento consta como objetivo do município “ampliar de imediato os serviços de atendimento pedagógico em domicílio e classes hospitalares na Rede Hospitalar, atendendo a 50% dos necessitados em cinco anos e 100% em 10 anos”. (SALVADOR, 2010, p. 21) Isto indica a perspectiva significativa de oferta e ampliação do atendimento educacional especializado para os alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde em Salvador.

Entretanto, quando se trata da organização e institucionalização das classes hospitalares como política pública, não temos notícias quanto às suas diretrizes, o processo de inter-relação com as escolas regulares e quanto à avaliação de impacto envolvendo tanto a ação pedagógica quanto os resultados da participação de crianças e adolescentes que necessitaram de hospitalização, por exemplo.

## Organização das classes hospitalares: breve avaliação

Como caracterizamos o processo de avaliação existente nas práticas da Classe Hospitalar? O mais pertinente para respondermos de maneira coerente esta questão seria analisar em primeira instância como estas estão

organizadas administrativamente, além de nos situarmos em relação ao panorama de oferta no Brasil.

As classes hospitalares podem estar regidas sob um contrato entre as secretarias estaduais ou municipais e o terceiro setor (ONG, Associações, entre outros), convênios de cooperação tecnocientífica entre universidades (Hospital Escola) e unidades hospitalares, ou ainda uma rede organizada entre as secretarias de saúde e educação, no sentido de oferecer cobertura ampliada a todas as crianças, garantindo-lhes o direito de assistência integral, como acontece no Estado do Paraná na gestão da rede SAREH, onde um grupo de professores tanto do Estado como do Município formam uma equipe de atenção a crianças e adolescentes hospitalizados.

Conforme dados apresentados por Fonseca (2003), no Brasil há pouco mais que 111 classes hospitalares em 17 estados e no Distrito Federal. Esse número revela o quanto ainda é frágil afirmarmos sobre a garantia desse direito à criança e ao adolescente, muito embora seja um prenúncio de lei. Vale ressaltar, contudo, que Salvador neste cenário merece destaque. Em jornal publicado em dezembro de 2009, pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT), foi divulgada a ampliação do número de classes hospitalares nos hospitais da cidade. Aumenta para 16 o número de unidades hospitalares em que há oferta deste atendimento através do Programa Criança Viva; além destas já existiam outras três: a primeira classe hospitalar da cidade localizada no Hospital Irmã Dulce através do Projeto Vida e Saúde – um desafio integrado, em cooperação tecnocientífica entre a SECULT e a Fundação Irmã Dulce; a classe hospitalar da Unidade Pediátrica, oriunda também da cooperação tecnocientífica do Hospital Universitário Professor Edgard Santos – HUPES/FACED/UFBA, além do Hospital Sarah – Rede Federal, perfazendo um total de 19 classes hospitalares, resultado significativo considerando os dados nacionais.

Embora seja relevante a atenção educacional a crianças e adolescentes na circunstância de adoecimento e hospitalização no município, existe um documento de orientação do MEC (BRASIL, 2002) quanto à organização e estratégia desta oferta, muitos gestores, coordenadores pedagógicos e professores pouco sabem a respeito das classes hospitalares. Dado a este desconhecimento, pode-se pressupor que mesmo sendo alvo da política da Educação Especial, ainda pouco se sabe a respeito das possibilidades

de escolarização dos sujeitos que, por motivo de adoecimento seguido de internação, têm na sua rotina de vida a passagem pelo hospital.

Segundo Silva (2009), é recorrente nos relatos das crianças e adolescentes e até dos adultos que necessitam de (re)internações consecutivas, em razão, muitas vezes, das doenças crônicas, na fala dos professores de classe hospitalar, ao realizarem um contato com alguma escola, o desconhecimento não só dos professores como também dos coordenadores e diretores das escolas regulares em relação à existência dessa modalidade de ensino. Em geral, esse desconhecimento se identifica quando da solicitação, por parte da escola hospitalar, de atividades e conteúdos para acompanhamento educacional dos alunos-pacientes, bem como quando do envio de relatórios e avaliação para essas unidades, exigindo desses profissionais maior esclarecimento sobre o assunto. A autora afirma ainda que não se tem clareza da importância deste atendimento e, institucionalmente, não está organizado um documento oficial pelas secretarias que garanta a aceitabilidade por parte dos diretores e professores das escolas regulares dos documentos emitidos pelas classes hospitalares. Questiona-se não apenas a validade do documento de encaminhamento, mais frequentemente a veracidade da realização de atividades que traduzam os objetivos de tais escolas, níveis/idades/séries destes alunos que correspondam ao que foi trabalhado nessas escolas, dado que a classe hospitalar não segue a organização seriada. Tal atendimento pode ser realizado em espaços e tempos que não seguem a rotina da escola regular.

Geograficamente, a escola no hospital pode ser no corredor, na enfermaria, em um leito, pois concorre com a situação de adoecimento de cada aluno-paciente. Desta maneira, o engajamento das escolas em práticas de Educação em Saúde, no sentido de garantir o conhecimento a respeito das causas de morbidade (adoecimento) do seu público (crianças, adolescentes, jovens e adultos), pode ser muito significativo para o retorno desses alunos à escola regular pós-internação, como afirmam Oliveira e outros autores (2009, p. 164) que

[...] a prática pedagógica não deve estar restrita às escolas, mas a todas as práticas educativas de uma sociedade, assegurando a continuidade dos conteúdos escolares, ademais garantir a possibilidade de um retorno sem prejuízos à escola de origem após a alta hospitalar.



Nesse sentido, a relação entre os profissionais que atuam na classe hospitalar e na escola regular pode contribuir para o reconhecimento da capacidade de aprendizagem dos seus alunos potencialmente pacientes de tais e quais agravos e enfermidade presente, ademais contribuiria para a garantia do processo de continuidade da escolarização desses sujeitos, colaborando ainda para a criação de redes de atenção na educação e saúde. (SILVA, 2009)

Assim, a avaliação dos processos de escolarização institucionalizados em diferentes hospitais, evidentemente, possibilitaria melhor esclarecimento das propostas pedagógicas nas experiências aventadas na modalidade de classe hospitalar. Por outro lado, evidenciaria seu impacto social, além de destacar o papel do professor em um ambiente tão heterodoxo como o hospital e das demandas ao desenvolvimento intelectual e afetivo requeridas por crianças e adolescentes, cujas doenças são fatores que concorrem negativamente com esse desenvolvimento, serviria como caminho para sustentar tal proposta. Além do mais, poderia contribuir para o esclarecimento de que o trabalho desenvolvido na classe hospitalar, na sua dimensão interna, pode alimentar a reflexão própria da escola, de sua comunidade, sobre as formas de gestão educativa sobre seus propósitos e resultados, representados no seu projeto pedagógico.

## Apresentação e discussão dos dados

A implementação desta pesquisa não tem a pretensão de julgar a eficácia e a eficiência do vínculo existente entre a Classe Hospitalar e a Regular, muito menos de se ocupar em julgar quem melhor desempenha o papel, se a escola hospitalar ou a regular, mas analisar o impacto do atendimento educacional realizado no hospital como contribuição para a manutenção da relação da criança e do adolescente com a escola de origem e, portanto, na sua reintegração reforçando os vínculos educacionais entre estas instâncias.

A escolha dos gestores das unidades escolares para respondentes se justifica pela relação dos mesmos com toda unidade escolar, no que diz respeito tanto aos aspectos administrativos quanto pedagógicos. Participaram da pesquisa experimental um total de 51 gestores, que atuam no município de

Salvador há pelo menos três anos, visto ser um dos critérios à finalização do estágio probatório para assumir este cargo.

Um aspecto importante é o fato de tanto na Região do Subúrbio quanto no Cabula existir unidade hospitalar com oferta de atendimento educacional, através das classes hospitalares. Vale ressaltar que a primeira parte da pesquisa (no Subúrbio) foi realizada em 2009 e a segunda (no Cabula) em 2010.

A realização da segunda parte da pesquisa com gestores da Regional Cabula teve como objetivo ampliar a verificação das concepções de gestores de outra região da cidade, mas que atuam no mesmo sistema de ensino, possibilitando a realização de uma análise comparativa entre as respostas dos mesmos.

Na amostragem de 21 gestores que atuam no Subúrbio Ferroviário de Salvador<sup>2</sup>, e de 30 gestores que atuam nas escolas do Cabula<sup>3</sup> foi questionado inicialmente quanto ao conhecimento deles em relação à existência das classes hospitalares no município; em seguida buscou-se saber sobre o conhecimento deles em relação ao atendimento educacional dispensado em ambiente hospitalar e, por último, sobre a existência de vínculo da classe hospitalar com a escola regular.

Algumas afirmações dos gestores em relação ao retorno dos alunos afastados por motivo de adoecimento/internação também foram colocadas no sentido de evidenciar possibilidades e desafios colocados à escola regular e aos profissionais que nela atuam referente ao processo de acolhimento desses alunos após a passagem pelo hospital.

A primeira questão discutida se refere ao conhecimento dos gestores sobre a existência das classes hospitalares no município. Além disso, foi perguntado para aqueles que sabiam da existência da mesma, em qual/quais unidade(s) hospitalar(es) este tipo de atendimento era oferecido. A resposta apresentada pelos gestores das duas regiões da cidade é bastante significativa, conforme mostram os gráficos:

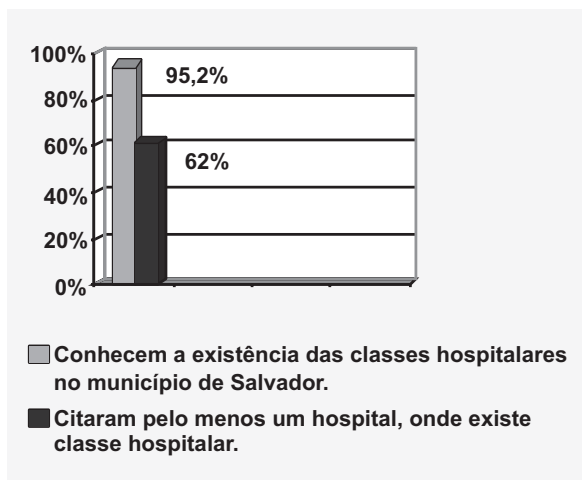
---

<sup>2</sup> Coleta de dados realizada no dia 27 de agosto de 2009, durante uma reunião promovida pela Coordenadoria Regional de Educação Subúrbio 1. A Regional é composta por 38 unidades escolares.

<sup>3</sup> Coleta de dados realizada no dia 18 de março de 2010, durante uma reunião promovida pela Coordenadoria Regional de Educação do Cabula. Esta Regional é composta por 40 escolas.

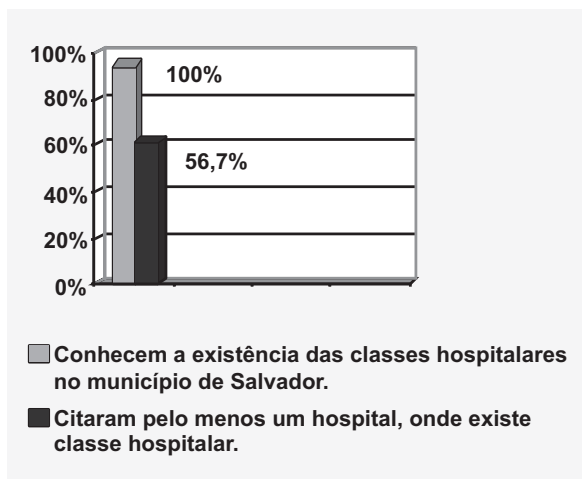
Gráficos 1 e 2: Quanto à existência das classes hospitalares no município de Salvador e onde este atendimento é oferecido.

#### Percepção Gestores do Subúrbio



Fonte: Dados coletados em 2009

#### Percepção Gestores do Cabula



Fonte: Dados coletados em 2010

Através desta amostra e analisando as respostas dos sujeitos, podemos verificar que tanto no Subúrbio (95,2%) quanto no Cabula (100%) os gestores das escolas municipais reconhecem a existência do atendimento em Classe Hospitalar no município de Salvador, conforme preconiza a Resolução nº 2 de 11/09/2001, quando versa sobre a oferta de atendimen-

to educacional sempre que em condições específicas o aluno não possa frequentar a escola regular.

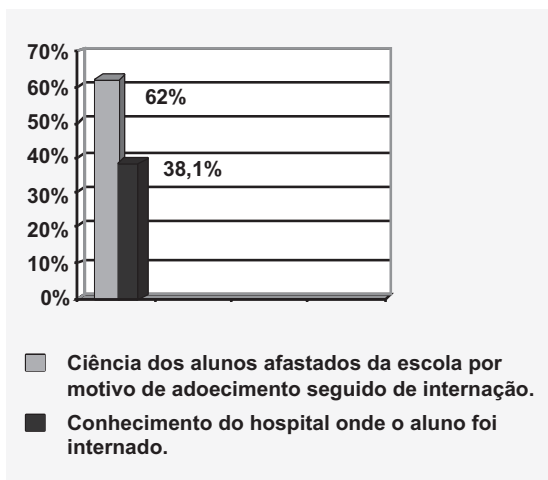
A segunda parte da pergunta se referia às unidades hospitalares que tinham classe hospitalar. Com relação aos respondentes das escolas do Subúrbio, 62% citaram pelo menos um hospital onde há classe hospitalar. Vale ressaltar, porém, que das 19 unidades de saúde com este tipo de atendimento em Salvador, apenas três delas foram citadas. Nesse sentido, podemos perceber que embora os gestores reconheçam a existência das classes hospitalares, o desconhecimento em relação aos hospitais que oferecem este tipo de atendimento está colocado.

Embora um número menor de gestores do Cabula (56,7%) tenha citado os hospitais onde há classe hospitalar, o faz em maior quantidade, isto é, listam de uma a quatro unidades. Nesse sentido, este grupo de gestores aponta um total de nove unidades hospitalares diferentes, o triplo em relação aos profissionais da outra região da cidade. É preciso ressaltar que o aumento do número de hospitais citados pelos gestores do Cabula em 2010 pode estar relacionado à divulgação das classes hospitalares através da veiculação de um jornal publicado em dezembro de 2009 pela Secretaria de Educação do Município, cuja reportagem de capa divulgava a ampliação do número de classes hospitalares. Além disso, em janeiro de 2010 também foi publicado o Plano Municipal de Educação que versa sobre a garantia desta modalidade de ensino no capítulo da Educação Inclusiva, podendo ter influenciado nas respostas coletadas em março de 2010. Mesmo havendo um aumento importante em relação ao conhecimento dos gestores sobre a oferta das classes hospitalares, ao tomarmos como referência as 19 unidades em que existe a oferta deste atendimento ainda se colocam necessárias e importantes ações voltadas à divulgação dessa prática de educação no município de Salvador, para que cada vez mais a garantia prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9 394/96) torne-se realidade.

A segunda questão se refere aos alunos que se afastaram da unidade escolar por motivo de adoecimento seguido de internação. A verificação do conhecimento dos gestores acerca da situação de saúde dos alunos e das unidades hospitalares nas quais as crianças e os adolescentes foram internados poderia revelar a existência de classe hospitalar nesses espaços e um possível vínculo com a escola regular. Observando os gráficos abaixo:

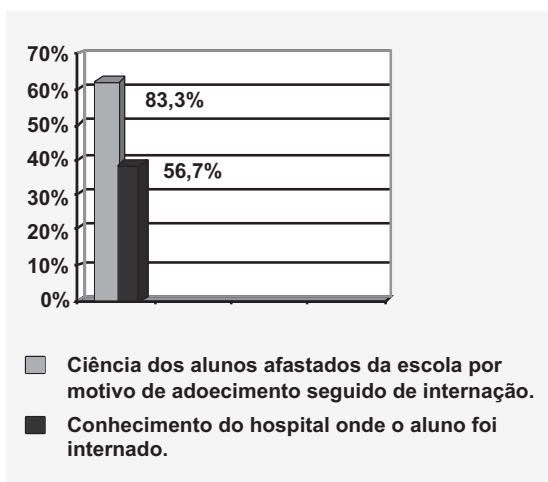
Gráficos 3 e 4: Quanto ao conhecimento em relação aos alunos que se afastaram da unidade escolar em função de adoecimento seguido de internação

#### Percepção Gestores do Subúrbio



Fonte: Dados coletados em 2009

#### Percepção Gestores do Cabula



Fonte: Dados coletados em 2010

Sobre casos de alunos que se afastaram da escola por mais de cinco dias em virtude de adoecimento seguido de internação, mais da metade dos respondentes das duas regionais de educação demonstrou conhecimento: Subúrbio (62%) e com destaque o Cabula (83,3%). Podemos observar

ainda o conhecimento dos mesmos em relação à unidade hospitalar onde os alunos foram internados.

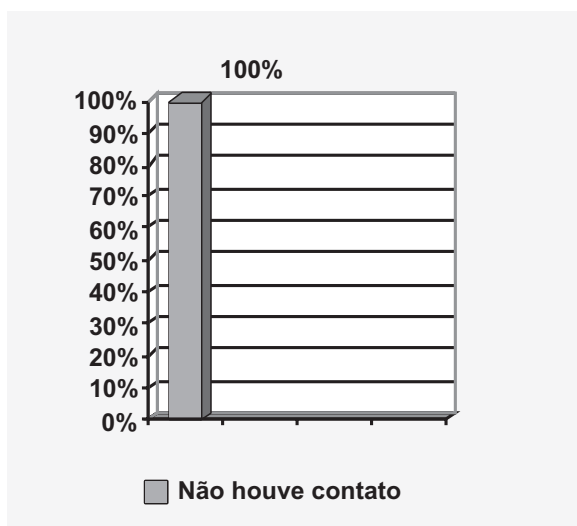
Os gestores do Subúrbio, embora tenham conhecimento em relação ao afastamento de alunos em função de adoecimento, não sabem ou têm dificuldade de recordar a unidade hospitalar em que os alunos foram atendidos. Os demais afirmaram que esta realidade não se aplicava à escola. É importante destacar a relação de proximidade desses gestores às informações referentes à situação de saúde dos alunos.

O fato de mais da metade dos gestores em ambas as regiões recordar das situações de saúde vivenciadas pelos alunos, isto nos remete à perspectiva da atenção integral abordada por Oliveira e outros autores (2009, p. 164) quando afirmam que “[...] a educação é um direito de todos independente do quadro clínico, físico ou psicológico do paciente. Deve-se ter uma visão humanística de atenção, visando às necessidades integrais do educando”.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de os gestores desconhcerem se os alunos receberam atendimento em Classe Hospitalar, na medida em que os hospitais sinalizados pelos respondentes dispõem desta modalidade de educação. Nesse sentido, passemos para a última questão que aborda o vínculo entre os espaços.

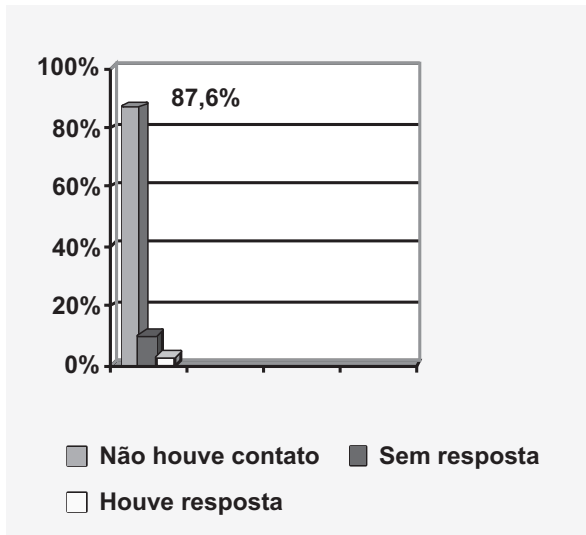
Gráficos 5 e 6: Quanto à relação entre a classe hospitalar e a escola regular:

Percepção Gestores do Subúrbio



Fonte: Dados coletados em 2009

## Percepção Gestores do Cabula



Fonte: Dados coletados em 2010

De acordo com os gráficos acima, 100% dos respondentes das escolas do Subúrbio não têm notícias com relação ao atendimento dos alunos afastados da escola pela Classe Hospitalar, além disso não sinalizaram nenhuma forma de comunicação entre estes espaços. Um dos respondentes menciona que ao retornar à escola regular “o aluno só trouxe atestado de que estava hospitalizado nesse período”. Embora o hospital mencionado disponha de classe hospitalar não há notícias em relação a um possível atendimento.

Com relação aos gestores das escolas do Cabula, 86,7% afirmam a falta de vínculo entre a escola e a classe hospitalar. É importante acrescentar, ainda, que o respondente que diz ter existido comunicação entre os espaços não sinaliza de que forma esta ocorreu, se através de telefonema, relatório, e-mail ou de outras.

Outra informação importante para confrontarmos as respostas dos gestores das duas regionais de educação consiste no fato de mais de 10.584 alunos pacientes da rede municipal terem recebido atendimento em classe hospitalar, segundo o *Diário Oficial do Município* (nº 4.986, 02/10/2009, p. 2). Comparando esta informação com as respostas (Gráficos 5 e 6), podemos nos questionar sobre os principais entraves que incidem na construção do vínculo entre a classe hospitalar e a escola de origem e entre os profissionais que atuam nelas.

Embora Salvador ocupe um lugar de destaque na oferta de atendimento em classes hospitalares em relação a outras capitais do país, a prática articulada entre esta e a escola regular, de acordo com as respostas dos gestores, revela possíveis lacunas. Recordamos, então, do documento de orientação e estratégias para a organização das Classes Hospitalares (BRASIL, 2002, p. 18), que sinaliza a relevância da elaboração de documentos de referência e contrarreferência entre a classe hospitalar e a escola de origem do educando para facilitar uma maior e melhor integração entre estas partes, além de contribuir para a preparação do retorno dele à escola de origem.

Quando perguntado sobre o retorno dos alunos à unidade escolar, um gestor respondeu que “após seu restabelecimento, o aluno passou a frequentar regularmente e a professora passou para a família os assuntos/conteúdos que o estudante não acompanhou, solicitando desta o devido apoio”. Outro gestor nesta mesma perspectiva acrescenta que “o aluno retornou para as atividades regulares e não comunicou a ocorrência de nenhum atendimento em Classe Hospitalar”. Os respondentes revelam que a ação da escola está referenciada no tempo de ausência do aluno, por desconhecer uma possível vivência educacional em ambiente hospitalar. Podemos refletir se há um critério que define o tempo de internação necessário para que a criança e o adolescente possam ser atendidos pela Classe Hospitalar, e se há critério de tempo também para a realização do contato com a escola de origem.

Ademais, os alunos que se afastam com frequência ou por muito tempo da escola por motivo de doença podem não retornar à escola de origem pela descontinuidade do seu processo de escolarização, caso a unidade hospitalar não disponha de Classe Hospitalar e esta não dialogue com a escola de origem, conforme afirma um gestor que “o aluno só retornou no ano seguinte”.

Nesse sentido, a reflexão sobre as concepções e princípios de um sistema educacional inclusivo descrito por Carvalho (2009, p. 81), por exemplo, nos remete à necessidade de reconhecermos e respeitarmos as necessidades individuais do educando para que lhe seja oferecida igualdade de oportunidade.



## Breves considerações

A reflexão provocada ao longo deste trabalho revela aspectos importantes sobre a percepção dos gestores que atuam nas escolas do Subúrbio e do Cabula, em relação às Classes Hospitalares, ao passo que apresenta informações relevantes quanto à implementação desta modalidade de atendimento no município de Salvador.

Pudemos observar, nesse sentido, o aumento significativo da oferta da atenção ao processo de continuidade de escolarização em ambiente hospitalar na cidade, bem como verificamos com destaque o conhecimento dos gestores em relação à existência das Classes Hospitalares. Outro aspecto relevante foi o conhecimento deles em relação aos alunos que se afastaram da unidade escolar por motivo de internação. Contudo, nessa trajetória, algumas lacunas foram emergindo, dentre elas, a falta de conhecimento sobre as unidades hospitalares que dispõem deste tipo de atendimento. Além da expressiva ausência de comunicação, de relação entre a classe hospitalar e a escola regular, podendo causar impactos no retorno da criança e do adolescente à escola de origem.

Evidencia-se, portanto a partir deste estudo, que a ausência de inter-relação entre a classe hospitalar e a escola regular, ou até mesmo de ação mais dialógica entre estas instâncias, pode dificultar o processo de (re) integração da criança e do adolescente hospitalizados às suas escolas de origem, provocando decorrências no acesso e na continuidade de sua escolarização. Por outro lado, a ausência de políticas públicas que viabilizem ações administrativas e recursos à Classe Hospitalar, dada a sua organização concedida a diversas entidades (Universidades, Associações, Organizações Não Governamentais (ONG), entre outras), por meio de convênios, pode ser uma das dificuldades do processo de comunicação desta com a Escola Regular, intensificando a ausência de vínculo da criança com sua escola de origem durante o período de adoecimento/internação.

Por outro lado, nota-se que as possíveis atividades desenvolvidas pelas crianças e adolescentes hospitalizados não foram mencionadas como parâmetro para orientação do planejamento, para intervenção pedagógica e mediação do professor na escola regular no retorno destes alunos, assim como não são utilizadas oficialmente no processo de avaliação de desempenho desses educandos em potencial.

A prática de avaliação institucional por parte da Secretaria Municipal de Educação e de pesquisas acadêmicas que discutem a contribuição da classe hospitalar para o acesso, permanência e (re)integração da criança e do adolescente hospitalizado à classe regular se constitui numa necessidade, na medida em que podem ampliar as políticas públicas que viabilizem a prática cooperativa entre esta modalidade da Educação Especial e Escola Regular.

Algumas indagações continuam pulsando: Como as classes hospitalares do município de Salvador estão estruturadas nos aspectos administrativos e pedagógicos? Será que os professores que atuam nas classes hospitalares percebem o impacto do trabalho desenvolvido na vida das crianças e adolescentes que necessitam de hospitalização? E a escola regular, como encaminha as ações pedagógicas junto aos alunos que se afastam da unidade por motivo de adoecimento? A classe hospitalar deve enviar um relatório/avaliação de desempenho do aluno-paciente à escola regular? Que encaminhamento a escola regular daria ao relatório/avaliação enviado pela classe hospitalar? Como seria o retorno/acolhida desta criança à escola de origem, caso o vínculo entre os espaços fossem garantidos?

## Referências

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº2 de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes nacionais para Educação Especial Básica. Brasília, DF, 2001.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995*. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitalares/WEBLEGISLA%C3%87%C3%83O/resolucao%20n%C2%BA%20%2041-1995.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2010.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo, Brasiliense, 2007.

FÉ na vida. *Educação em Pauta*, Salvador, Ano 1, n. 3, p. 6-7, 2009.

FONSECA, E. da S. da. *Aspectos da ecologia da classe hospitalar no Brasil*. 2003. Disponível em: <[www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)>. Acesso em: 8 out. 2005.

OLIVEIRA, J. B. et al. Estratégias de saúde da família no processo de inclusão: reinserção do escolar pós-hospitalizado. In: DIAZ, F. et al. (Org.). *Educação inclusiva, deficiências e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 161-169.

PREFEITURA inaugura mais duas unidades do hospital-escola, 02 de outubro de 2009. *Diário Oficial do Município*, Salvador, 02 out. 2009. p. 2.

SALVADOR. Lei nº 7.791/2010, 26 de janeiro de 2010. Institui o Plano Municipal de Educação – PME no Município de Salvador e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*. Poder Legislativo, Salvador, 26 jan. 2010. p. 4-36.

SILVA, M. C. R. *A criança e o adolescente enfermos como sujeitos aprendentes: representações de professores da rede regular de ensino do município de Salvador*. 2009. Mestrado (Dissertação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la educación especial y de la educación ordinaria*. [S.l]: Siglo Cero, 1989.

# Nem de “joelhos” e nem de “costas” para o TDAH no contexto escolar

Complexidade da avaliação diagnóstica do TDAH

DIANA MARIA PEREIRA CARDOSO

A complexidade de avaliar a presença do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), no contexto escolar, um dos transtornos mentais mais estudados e pesquisados na atualidade por profissionais da área da saúde e da educação, caracterizado pelos sintomas de hiperatividade, desatenção e impulsividade, é o tema abordado neste artigo.

Na área médica, a sintomatologia, os critérios de avaliação, o diagnóstico, os tratamentos farmacológicos, a prevalência do transtorno são assuntos pesquisados e discutidos pelos profissionais de saúde, envolvidos com o transtorno. Para o leitor pode parecer estranho e ousado uma pedagoga com especialização em psicopedagogia trazer para discussão a complexidade da avaliação diagnóstica do TDAH, mas como profissional de educação ao abordar o tema estará sendo enfatizada a importância das duas áreas, saúde e educação dialogarem como parceiras do processo da avaliação diagnóstica do TDAH, da escolarização que envolve a adaptação e a permanência do aluno na escola, a partir do tratamento.

Com o avanço das pesquisas ficou comprovado que os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade não desaparecem na fase adulta, como antes se pensava, continuam presentes nesta fase da vida, porém em menor número do que apresentavam, quando eram crianças ou adolescentes. Como diz Mattos (2003, p. 17), “[...] o TDAH é um problema para toda a vida, crônico, na maioria dos casos, causando dificuldades tanto para o

garoto que vai à escola quanto para o adulto que é casado, tem filhos e trabalha”. Como se trata de um transtorno que não desaparece ao longo do tempo, mas que se transforma no modo como se manifesta a sintomatologia, faz-se necessária uma escuta mais apurada do comportamento das crianças em idade escolar, principalmente quando os pais e os professores observam de uma forma exacerbada a falta de atenção, a hiperatividade e a incapacidade para gerenciar o comportamento e as emoções.

Todavia, exige-se bastante cuidado e critério para não se cometer equívocos, generalizando todo aluno perturbador ou indisciplinado como hiperativo até aquele que apresenta comportamento apropriado para a idade, pois se sabe que é um transtorno ainda desconhecido pelos educadores, em geral, e que não tem comprovação científica que afirme ou justifique a causalidade. Entretanto, não há dúvida da sua existência e dos prejuízos causados no âmbito escolar, social e familiar, tanto na infância como na idade adulta. Desse modo, é importante que a avaliação diagnóstica aconteça ainda na infância, porém todo cuidado é necessário para o diálogo e a escuta das duas áreas: Saúde e Educação.

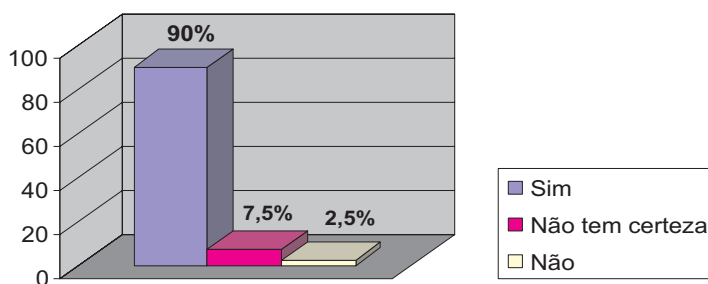
Com base na pesquisa de mestrado realizada com os 40 professores que lecionam nas classes de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em escolas públicas e/ou particulares, da cidade de Salvador, foi constatado que o conhecimento sobre o TDAH consiste apenas em caracterizar e observar o que é percebido como sendo comportamento desatento, hiperativo e impulsivo dos alunos em sala de aula.

Além do desconhecimento sobre o transtorno, foi observado semelhança na caracterização do comportamento desatento, hiperativo e impulsivo, com o critério de diagnóstico publicado no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV*. O estudo mostrou que, se o diagnóstico for baseado apenas nas características dos sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade descritas pelo DSM IV, atrelado ao discurso do professor, teremos um número excessivo de crianças percebidas como portadoras do TDAH, no contexto escolar. No estudo, a concepção do professor sobre o que caracteriza o comportamento, desatenção, hiperatividade e impulsividade é similar aos sintomas abordados pelo DSM IV. Isso reforça a necessidade de o professor ficar mais atento e observar em que circunstâncias esses comportamentos surgem na sala de aula, exigindo desse profissional um olhar mais sensível e investigador para que possa

auxiliar os profissionais envolvidos na avaliação, coletando dados relevantes, manifestos principalmente na sala de aula, para somar a outras fontes necessárias à avaliação diagnóstica do transtorno.

Outro dado que merece ser destacado refere-se ao questionamento feito aos professores sobre a presença de alunos com TDAH, em sala de aula: 36 (90%) afirmaram ter alunos com esse transtorno, três (7,5%) disseram não ter certeza e apenas um (2,5%) professor negou possuir aluno com esse tipo de transtorno em sala de aula, como pode ser observado no Gráfico 1. Vale destacar que os professores não mencionaram ter recebido um diagnóstico de um profissional habilitado para tal.

Gráfico 1 - Opinião dos professores sobre a presença de alunos com TDAH



A análise de 90% dos professores que afirmaram ter alunos com esse transtorno nos leva a pensar na possibilidade de esses alunos estarem sendo rotulados como portadores do TDAH, em decorrência do olhar preconceituoso e precipitado, pois, sem ter acesso a um diagnóstico, o professor já considera o aluno como portador do transtorno. A partir dos dados, não cabe sintetizar se o professor rotulou ou não seus alunos, mas pensar no “saber construído” por este profissional que o levou a crer que o comportamento inadequado era gerado pelo transtorno. Se esse “saber” foi fundamentado em conhecimentos científicos sobre o transtorno, se as condições do modelo educacional existente nas escolas foram consideradas pelos professores são questionamentos a serem feitos.

O quadro seguinte revela que dos 27 professores que lecionam no ensino fundamental, 25 afirmaram possuir alunos com esse transtorno, um

disse não ter certeza e também apenas um disse não possuir aluno com TDAH, em sala de aula. Da mesma forma que os professores do ensino fundamental, afirmaram a presença de alunos com TDAH, nesse nível de ensino, autores como: Wajnsztein, R. e Wajnsztein, A (2000), Antunes (2001), Mattos (2003) e Phelan (2005) abordam também a presença e intensidade dos sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade no ensino fundamental.

Quadro 1: Níveis de ensino e alunos com suposto diagnóstico de TDAH

	SIM	NÃO TEM CERTEZA	NÃO
Educação infantil	04	01	—
Ensino fundamental	25	01	01
Educação infantil e Ensino fundamental	02	—	—
Ensino fundamental e Ensino médio	05	01	—
TOTAL	36	03	01

A explicação para esse fato pode estar relacionada ao grau de tolerância dos professores para apreciarem a agitação, desatenção e impulsividade nas crianças que atingem a idade dos 7 aos 8 anos, isto é, o que antes era visto como uma “gracinha” se torna um incômodo para o professor e vira patológico. Convém alertar que os comportamentos desatento, hiperativo e impulsivo não são exclusivos do TDAH, podendo estar presentes na indisciplina escolar, problema que merece também a atenção especial dos professores. Quando não se tem clareza sobre o TDAH fica difícil distinguir o transtorno da indisciplina. Lembrando Antunes (2001, p. 15), “[...] nem todo caso de desatenção, agitação, descontrole emocional, impulsividade e excitação é necessariamente caso de TDAH”.

Assim sendo, vale a pena recordar a reportagem divulgada pelo jornal *A Tarde* do dia 11/08/2005, em que se levanta uma preocupação quanto à metodologia adotada para o diagnóstico do TDAH em crianças e adolescentes. Conforme a reportagem, em Salvador (BA), há uma pesquisa realizada pelo Programa de (Re) Habilitação Cognitiva e Novas Tecnologias da Inteligência da Faculdade Ruy Barbosa que aborda a necessidade do

cuidado ao diagnosticar a criança com TDAH, já que o estudo realizado pelo programa revela a existência de alguns erros no diagnóstico do TDAH e sinaliza que algumas crianças e adolescentes estão fazendo uso de medicação, tarja preta, indevidamente. (MASCARENHAS, 2005, p. 12)

O percentual de crianças que manifestam os sintomas do TDAH vem crescendo, o que sinaliza a necessidade de atenção para os critérios de diagnóstico do transtorno, pois a prevalência dependerá de inúmeros fatores, dentre eles, a metodologia aplicada, a população estudada, a concepção sobre a hiperatividade e a desatenção empregada pelos especialistas, pais e professores, os critérios utilizados nos manuais de diagnóstico (CID 10 e DSM IV) e as diferentes fontes de informações consultadas para coleta de dados dos sintomas do TDAH, que podem ser divergentes. Além disso, não se podem ignorar os fatores psicossociais e educacionais, quando se refere ao comportamento hiperativo, impulsivo e desatento manifestado pela criança em sala de aula ou no ambiente familiar. Por outro lado, vale pensar na oportunidade que essas crianças estão tendo ao receberem um diagnóstico precoce, podendo ser beneficiadas por um programa de tratamento que atenda às suas necessidades, visando ao sucesso escolar e melhor qualidade de vida e minimizando os prejuízos sociais, acadêmicos e familiares causados pelo transtorno.

Como o diagnóstico do TDAH é clínico e multidisciplinar, este estudo fez perceber que sendo o professor uma das fontes de informações consultadas para coleta de dados dos sintomas do TDAH, poderá ser de extrema ajuda para auxiliar os profissionais envolvidos na avaliação diagnóstica do transtorno. Para isso, o professor deverá expandir seu conhecimento sobre o transtorno, fomentar discussões sobre a prática pedagógica adotada nas escolas, repensar sobre as exigências das escolas em relação ao comportamento do aluno e ficar atento às mensagens que o aluno esteja transmitindo através da dificuldade em prestar atenção, excesso de atividade motora e a impulsividade.

Além da complexidade do diagnóstico, são preocupantes os impactos causados pelo TDAH no cotidiano escolar do aluno e o modo como o professor responde e lida com esta situação.

Vale considerar que a escola, para algumas crianças, torna-se um ambiente prazeroso e contagiante, mas para outras não passa de uma prisão ou



gaiola onde fica a metade da jornada, executando atividades, na maioria, desprazerosas, assistindo a aulas desmotivantes, sendo moldadas a manifestarem um comportamento disciplinado e obediente, onde a atividade motora é podada e o corpo é silenciado pelas normas disciplinares. A escola acaba exigindo também das crianças a homogeneidade no ritmo de execução das tarefas e no modo de aprenderem. Diante desse contexto, caberá a seguinte pergunta: Para quem a escola serve? E para quê?

Não podemos ignorar que a cada dia a criança é exposta a um universo repleto de estímulos sonoros e visuais, mantendo contato desde cedo com o mundo de imagens que imobilizam o corpo e atizam a mente para as fantasias, conhecimentos e pensamentos. Não podemos desprezar o papel que a escola e a sociedade exercem como reforçadores deste contexto. A sociedade espera que os alunos no futuro possam dar retorno produtivo ao mundo capitalista e o professor reforça esta ideologia quando espera que os alunos possam exercer o papel de indivíduos educados, comportados, responsáveis, inteligentes e ajustados. Por sua vez, a escola espera do professor competência para desenvolver essas habilidades nos alunos, eficiência para exercer a autoridade na medida certa e sabedoria para reconhecer e lidar com os problemas de comportamento que possam surgir em sala de aula.

De fato, o modo como tudo acontece acaba desmotivando também o professor e influenciando o processo ensino e aprendizagem, reforçando a tendência do comportamento do aluno ser visto como problemático, por não cumprirem as exigências do papel de aluno e se distanciarem da “forma” criada pela escola.

Assim sendo, o aluno convive diariamente com o risco de ser visto pelo professor como um aluno que apresenta algum tipo de patologia, quando não corresponde à demanda escolar. Se for suspeitada a presença de alguns sinais de provável patologia, o aluno deverá, na concepção docente, ser analisado pelo médico ou especialista, mas nunca pelo próprio professor. Desse modo, o estigma do “aluno problema” se instala no ambiente escolar e o professor acaba se esquivando das suas competências para se livrar do “problema”, pois se algo não vai bem ou errado a responsabilidade não é sua, mas, sim, do aluno. Para o professor, não é admissível que a solução possa estar na metodologia de ensino, ou seja, na sua ação pedagógica,

salvo em casos excepcionais que precisam da intervenção dos profissionais da área da saúde mental.

É um equívoco que se pense dessa maneira, porque antes de o professor cruzar os braços e passar a responsabilidade para outro profissional, ele deverá buscar respostas, no âmbito educacional, para as possíveis causas que possam estar ocasionando os comportamentos hiperativo, desatento e impulsivo do aluno. Com esta conduta, o professor acaba não se dando conta da importância que ele tem em evitar alguns problemas de comportamento, por exemplo: a indisciplina escolar.

Lopes (2003) defende que os professores podem evitar o elevado percentual de crianças que apresentam problemas de comportamento e de aprendizagem no ambiente escolar. Nesse sentido, Lopes (2003, p. 8) enfatiza que “[...] os professores podem, devem e são capazes (salvo em situações excepcionais), de evitar a indisciplina, desde que possuam as necessárias competências de organização e gestão de sala de aula”. Completa dizendo que “[...] o ensino é em si mesmo terapêutico, pelo que uma das melhores formas de promover a saúde mental dos alunos é ensiná-los bem, com entusiasmo e persistência”, desse modo, o aluno se sentirá motivado durante a aula.

Embora a atuação do professor seja de extrema ajuda e fator de mudança para muitas crianças, há um grupo que, por causas ainda ignoradas pela ciência, não consegue manter a atenção em determinados temas ou tarefas. Geralmente, essas crianças são vistas e apontadas pelos colegas e professores como: burras, irresponsáveis, rebeldes, sonhadoras, lunáticas, preguiçosas e, em casos extremos, são vistas como alunos que não querem nada com o estudo. Infelizmente, são inúmeros os apelidos ou rótulos empregados diante dos sintomas da desatenção, hiperatividade e impulsividade que só fazem depreciar a autoestima e a autoimagem do aluno.

Estudos abordam que o TDAH causa impactos significativos na vida das crianças em idade escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Segundo Lopes (1998, 2004), Benczik (2000b), Barkley (2002) e outros autores que abordam o transtorno, as crianças com TDAH apresentam uma maior probabilidade a repreensões e problemas que vão desde suspensões, repetência, baixo rendimento acadêmico, sentimento de baixa autoestima, dificuldades emocionais e de relacionamento social e a evasão escolar.

Vários autores chamam a atenção para a possibilidade de diagnosticar o TDAH em crianças com idade escolar, já que é no ambiente escolar que os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade tornam-se mais evidentes, e é inegável o quanto esse transtorno é desconhecido pelos professores e educadores em geral. Contudo é relevante também abrir espaços para outros olhares e novos questionamentos sobre a manifestação dos sintomas do TDAH, no contexto escolar, trazendo a discussão da modalidade de organização das escolas, da práxis pedagógica adotada e do padrão de aluno exigido pelas escolas, pois é preciso ter o cuidado para o TDAH não ser propagado para os profissionais de educação como sendo uma epidemia que atinge naturalmente as crianças em idade pré-escolar e escolar.

Diante da realidade educacional, observamos que há uma tendência dos professores, que conhecem superficialmente o TDAH, estarem fazendo suposições errôneas, ao denominarem que “fulaninho” é hiperativo, com base apenas nas informações superficiais obtidas por meio de artigos publicados em revistas e jornais sobre o transtorno. Do mesmo modo, são insuficientes os dados obtidos em palestras ou cursos que visam fornecer informações básicas sobre o TDAH e a sensibilização dos professores quanto à presença desse transtorno em sala de aula. Cabe ao professor observar, registrar, encaminhar, quando for necessário, buscar informações para amenizar o sofrimento e as dificuldades escolares enfrentadas pelo aluno em sala de aula.

No contexto escolar, geralmente, a criança que manifesta um comportamento hiperativo chama mais a atenção do que o aluno que apresenta um comportamento hipoativo. No segundo caso, pelo fato de não chamar tanto a atenção do professor, por ser passivo, muito calado, e não perturbar a aula, às vezes o aluno é considerado “modelo” porque satisfaz a demanda comportamental exigida ou esperada pela escola e pelo professor. No entanto, este aluno que aparentemente não exige a atenção do professor requer também ajuda e um olhar diferenciado, pois poderá apresentar também o TDAH do tipo desatento em que há uma predominância maior do déficit de atenção e estar comprometendo o processo de aprendizagem, a socialização com os colegas e a sua autoestima.

Segundo Szobot (2003, p. 23), o aluno que apresenta o sintoma da desatenção

[...] começa a acompanhar uma explicação do professor, mas, independentemente da sua vontade, distrai-se periodicamente. Quando tenta fixar novamente a atenção na explicação, já perdeu uma parte, dificultando a sua compreensão.

Para a autora, a criança desatenta tem dificuldades em fixar a atenção nas tarefas e na aula por um tempo prolongado, principalmente se a tarefa exigir um esforço mental, além da sua capacidade. Situações como essas levam os professores a dizer que essas crianças ficam no “mundo da lua”, brincando, desenhando, olhando distraidamente para o que veem ou simplesmente para o “vazio” e, às vezes, se perdem nos ruídos e sons externos à sala de aula.

Os estudos revelam maior proporção dos sintomas de hiperatividade e impulsividade nos meninos e os sintomas de desatenção nas meninas, provavelmente, por conta da dificuldade de os meninos controlarem as emoções e o comportamento ser mais facilmente identificado, e nas meninas porque talvez esteja subdiagnosticado. (PARKER, 2005) Segundo Moreno Garcia (2001, p. 20), alguns autores

[...] consideram que as diferenças entre ambos os sexos se devem a razões físicas, concretamente a diferenças hormonais e de maturação do SNC (sistema nervoso central). Uma das hipóteses mais analisadas assinala que os rapazes têm um desenvolvimento físico mais lento, o que, por sua vez, os torna mais vulneráveis e predispostos a comportamentos hiperativos.

Além das razões físicas, Jones (2004, p. 9) destaca razões culturais que possam estar influenciando esse aspecto, pois para essa autora “[...] os meninos podem ser estimulados a ser fisicamente mais ativos: os meninos quietos, tímidos, com frequência são considerados ‘bobos’”. A sociedade espera comportamentos diferentes para o sexo feminino e masculino, enquanto que as meninas devem ser bem comportadas, quietas e centradas, espera-se que os meninos sejam extrovertidos, ativos e ousados. O lugar em que a sociedade coloca as diferenças de gênero é muito forte e visível no cotidiano das crianças.

Em geral, são insuficientes os estudos sobre as meninas hiperativas. A esse respeito, Mattos (2003) chama a atenção para a forma distinta de os sintomas do TDAH manifestarem no gênero masculino e no gênero fe-

minino e em decorrência disso influenciar no encaminhamento, visto que os meninos tendem a ser mais ativos e incomodarem mais em sala de aula e daí serem encaminhados para avaliação médica ou psicológica, a pedido dos professores, enquanto que “[...] as crianças com comportamento social inadequado, porque ‘não incomodam’ tornam-se com alguma frequência ‘invisíveis’ aos olhos do professor [...]”. (LOPES; RUTHERFORD, 2001, p. 43) Provavelmente, este seja o motivo que leva o TDAH estar subdiagnosticado no sexo feminino ou as crianças receberem o diagnóstico tardiamente.

Pesquisas vêm sendo realizadas para investigar a relação entre os sintomas do TDAH com os fatores psicossociais. É aceitável que influências externas possam desencadear alterações emocionais e problemas de conduta, levando a criança a manifestar sintomas semelhantes do TDAH. Nesse sentido, Silva (2003, p. 53) reforça que não é fácil distinguir uma criança que tem o TDAH de uma criança “normal”, pois é comum a criança, em uma determinada idade, apresentar agitação e reagir de maneira desatenta em situações não atrativas e prolongadas. Para a autora, o que irá distinguir uma criança com TDAH de uma que não tem o transtorno será “[...] a intensidade, a frequência e a constância [...]” dos três principais sintomas – desatenção, impulsividade e hiperatividade – que estão presentes também em outros ambientes do convívio social da criança, além da escola. Silva (2003, p. 53) reforça que “tudo” parece estar “a mais” na criança com TDAH. Isto é, demonstra estar “[...] mais agitada, mais bagunceira e mais impulsiva, se for do tipo de alta atividade e significativamente mais distraída; dispersa e não perseverante, se for daquele tipo mais desatento [...]”. Vale ressaltar que o excesso dos comportamentos desatento, hiperativo e impulsivo, perceptíveis nessas crianças, não acontece em decorrência de problemas emocionais, ambientais, sociais e pedagógicos, porém esses fatores podem contribuir para exacerbar ainda mais os sintomas e conseqüentemente estas serem punidas com advertências, expulsões e atitudes discriminatórias.

Para que os sintomas possam ser classificados como sendo comportamentos específicos do TDAH, deverão corresponder a uma série de critérios que serão detalhados mais adiante, além de causar prejuízos na vida familiar, social, acadêmica e profissional.

Embora ainda se pesquise sobre a causa do transtorno, o diagnóstico do TDAH é eminentemente clínico, isto é, baseado em dados obtidos por meio da anamnese, das observações, dos questionários e entrevistas apli-

cadras com a criança ou adolescente, pais, professores e outras pessoas do convívio do aluno com suspeita do transtorno. Autores como Topczewski (1999), Mattos (2003) e Parker, (2005) abordam que é preciso que se faça também o exame médico geral (check-up), avaliação neurológica, psicológica, neuropsicológica, psicopedagógica, psiquiátrica e avaliação escolar para que o especialista que esteja avaliando a criança obtenha mais dados e descarte outras possibilidades que possam estar desencadeando o excesso de atividade motora ou hiperatividade, a dificuldade em prestar e manter a atenção e a impossibilidade de controlar as emoções e o comportamento impulsivo.

É importante dizer que o diagnóstico do TDAH deverá ser feito num enfoque multidisciplinar e não por um único profissional. Devido a tal complexidade, é imprescindível a contribuição do médico, do psicólogo, do psicopedagogo e outros profissionais da escola, além do professor. É necessário que os pais possam também colaborar, fornecendo informações sobre o desenvolvimento e comportamento da criança manifestado em seu ambiente familiar e social. Barbirato e Dias (2009, p. 162) reforçam dizendo que é preciso analisar a vida familiar, social e escolar da criança, antes de definir o diagnóstico de TDAH, pois “[...] nem sempre o diagnóstico é adequado, já que muitas crianças que não apresentam o TDAH também são agitadas, bagunceiras ou têm problemas de sono. Há ainda aquelas que não conseguem seguir regras e tampouco têm TDAH: são simplesmente mal-educadas”.

Apesar de haver a dificuldade do especialista em observar a criança ou adolescente em variados contextos como o familiar, o escolar e o sociocultural, é preciso que essa observação aconteça para que haja uma análise do comportamento da criança, nestes contextos, pois para ser caracterizado o TDAH, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM IV aborda que os sintomas deverão manifestar em dois ou mais ambientes sociais, além de interferir, prejudicando significativamente na vida e no desenvolvimento normal da criança.

O critério do TDAH não se encerra por aí. Do ponto de vista do modelo médico, na área da saúde mental, existem dois tipos de critérios utilizados pelos médicos para sistematizar os dados clínicos obtidos em entrevistas, observações, questionários e outros recursos que possam complementar as informações sobre o comportamento da criança ou do adolescente.

Há dois manuais utilizados em todos os países pelos profissionais de saúde para diagnosticar o TDAH. O primeiro é o *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM IV* – 4ª edição traduzida em língua portuguesa sob o título *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, e o segundo é o CID 10 (décima edição) traduzido em língua portuguesa sob o título de *Classificação Internacional de Doenças*, publicado pela Organização Mundial da Saúde.

Embora os manuais utilizem nomenclaturas distintas, há similaridade quanto ao critério estipulado pela idade do início dos sintomas, mas em outros aspectos encontramos divergências entre eles. No DSM IV (CRITÉRIOS ..., 1995), é empregada a terminologia Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade – TDA/H, que por sua vez, divide o transtorno em três subtipos:

- a. Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade, Tipo Predominantemente Desatento.
- b. Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade, Tipo Predominantemente Hiperativo – Impulsivo.
- c. Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade, Tipo Combinado.

Critérios diagnósticos para Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade, baseado no DSM IV. (CRITÉRIOS ..., 1995, p. 59-61)

A – Ou (1) ou (2)

1. Seis (ou mais) dos seguintes sintomas de desatenção persistiram, por pelo menos seis meses, em grau mal-adaptativo e inconsciente com o nível de desenvolvimento:

Desatenção:

- a. Deixa frequentemente de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido, em atividades escolares, de trabalho ou outras;
- b. Com frequência, tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- c. Com frequência, parece não escutar quando lhe dirigem a palavra;
- d. Com frequência, não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido

- a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções);
- e. Com frequência, tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;
  - f. Com frequência, evita, antipatiza ou reluta a envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa);
  - g. Com frequência, perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por exemplo, brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais);
  - h. É facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa;
  - i. Com frequência, apresenta esquecimento em atividades diárias.
- l. Seis (ou mais) dos seguintes sintomas de hiperatividade persistiram, por pelo menos seis meses, em grau mal-adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

#### Hiperatividade:

- a. Agita frequentemente as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira;
- b. Abandona frequentemente sua cadeira em sala de aula ou outras situações, nas quais se espera que permaneça sentado;
- c. Frequentemente corre ou escala em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação);
- d. Com frequência, tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer;
- e. Está frequentemente “a mil” ou, muitas vezes, age como se estivesse “a todo vapor”;
- f. Fala frequentemente em demasia.

#### Impulsividade:

- a. Dá, frequentemente, respostas precipitadas, antes de as perguntas terem sido completadas;
- b. Com frequência, tem dificuldade para aguardar sua vez;
- c. Interrompe ou se mete, frequentemente, em assuntos de outros (por exemplo, intromete-se em conversas ou brincadeiras).



B – Alguns sintomas de hiperatividade – impulsividade ou desatenção que causaram prejuízo estavam presentes, antes dos 7 anos de idade.

C – Algum prejuízo causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos (por exemplo, na escola ou trabalho e em casa).

D – Deve haver claras evidências de prejuízo clinicamente significativo, no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

E – Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental (por exemplo, Transtorno de Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou um Transtorno da Personalidade).

Codificar com base no tipo:

**314.01 Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade, Tipo Combinado:** se tanto o Critério A1 quanto o critério A2 são satisfeitos, durante os últimos seis meses.

**314.00 Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade, Tipo Predominantemente Desatento:** se o critério A1 é satisfeito, mas o Critério A2 não é satisfeito, durante os últimos seis meses.

**314.01 Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade, Tipo Predominantemente e Hiperativo – Impulsivo:** se o critério A2 é satisfeito, mas o Critério A1 não é satisfeito, durante os últimos seis meses.

Enquanto que o DSM IV utiliza a terminologia transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDA/H e divide o transtorno em três subtipos, o CID 10 (ORGANIZAÇÃO... 2000, p. 370) emprega a terminologia “Transtornos Hipercinéticos” para referir o distúrbio da atividade e da atenção sem apresentar subtipos ou categorias. No CID 10, o transtorno é reconhecido pelo código F 90 – Transtornos Hipercinéticos e pertence aos transtornos do comportamento e transtornos emocionais que aparecem, habitualmente, durante a infância ou adolescência. Neste manual, o transtorno é descrito como:

Grupo de transtornos caracterizados por início precoce (habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida), falta de perseverança nas atividades que exigem um envolvimento cognitivo e uma tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. Os transtornos podem se acompanhar de outras anomalias. As crianças hipercinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras que por desafio deliberado. Suas relações com os adultos são frequentemente marcadas por uma ausência de inibição social, com falta de cautela e reservas normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Estes transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As complicações secundárias incluem um comportamento dissocial e uma perda de autoestima.

Exclui: esquizofrenia (F20)

Transtornos (do):

- Ansiosos (F41);
- Globais do desenvolvimento (F84);
- Do Humor [afetivos] (F30 – F39).

### **F90.0 Distúrbios da atividade e da atenção**

Síndrome de déficit da atenção com hiperatividade;

Transtorno de déficit da atenção com hiperatividade;

Transtorno de hiperatividade e déficit da atenção.

Exclui: transtorno hipercinético associado a transtorno de conduta (F90.1)

### **F90.1 Transtorno hipercinético de conduta**

Transtorno hipercinético associado a transtorno de conduta.

### **F90.8 Outros transtornos hipercinéticos**

### **F90.9 Transtorno hipercinético não especificado**

Reação hipercinética da infância ou da adolescência SOE;

Síndrome hipercinética SOE.

Diante das semelhanças e divergências trazidas pelos dois manuais de diagnóstico, o DSM IV e o CID 10, elaboramos um quadro comparativo para analisar os critérios de diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Quadro 2 - DSM IV E CID 10 – semelhanças e divergências

DSM IV	CID 10
Publicado pela Associação de Psiquiatria Americana (APA).	Publicado pela Organização Mundial de Saúde (OSM).
Reconhecido mundialmente	Reconhecido mundialmente.
Divide o TDA/H em três subtipos: TDA/H tipo predominantemente desatento. TDA/H tipo predominantemente hiperativo / impulsivo. TDA/H tipo predominantemente combinado	Não estabelece subtipos. Não há uma divisão entre o transtorno de déficit de atenção e a hiperatividade, denominado transtorno hipericinético.
Dá ênfase na hiperatividade, no déficit de atenção e na impulsividade.	Dá ênfase apenas na hiperatividade e no déficit de atenção, embora mencione que as crianças hipericinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas.
Os critérios não satisfazem os sintomas manifestados pelos adolescentes e adultos.	Os critérios não satisfazem os sintomas manifestados pelos adolescentes e adultos.
Precisa apresentar ao menos seis sintomas de desatenção (dentre os nove), ou seis de hiperatividade/impulsividade (dentre os nove)	Não quantifica quantos sintomas de hiperatividade e desatenção devem estar presentes.

Os sintomas devem persistir, ininterruptamente, por um período de seis meses.	Não fala sobre o período em que os sintomas devem persistir.
Alguns sintomas estavam presentes, antes dos 7 anos de idade. Não descarta a possibilidade da presença do transtorno no bebê ou nos primeiros anos de vida da criança.	Início precoce (habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida). Não descarta a possibilidade da presença do transtorno no bebê ou nos primeiros anos de vida da criança
Deverá estar presente em dois ou mais ambientes, por exemplo, na escola, ou no trabalho e em casa.	Não fala do ambiente ou contexto social.
Exclui os casos de: Esquizofrenia ou outros transtornos psiquiátricos exemplo, transtorno do humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo ou em transtorno da personalidade. Transtorno invasivo do desenvolvimento.	Exclui os casos de: Esquizofrenia Transtornos (da) (do): Ansiedade Globais do desenvolvimento Humor [afetivos]
Há prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico e ocupacional.	Há prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social e acadêmico.
Não especifica a presença de déficit cognitivo e de transtorno do desenvolvimento da motricidade e da linguagem.	Vem acompanhado frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem.

Fonte: Cardoso (2007).

Analisando os dois critérios, verificamos pontos comuns e algumas divergências entre eles. Entretanto, ambos os critérios por si só são insuficientes para diagnosticar a presença ou ausência do TDAH nas crianças e/ou adolescentes, pois normalmente temos na sala de aula alunos que apresentam temporariamente comportamentos que se enquadram nos critérios descritos pelos dois manuais e, no entanto, são alunos que não apresentam o transtorno. É necessário, portanto, adotar outros procedimentos para coleta de dados, como, por exemplo: observações diretas do comportamento da criança na sala de aula e durante o intervalo das aulas, entrevistas e questionários a serem realizados pelos pais, professores e pelo adolescente sobre os comportamentos hiperativo, desatento e impulsivo presentes no ambiente familiar, social e escolar. Estas são fontes importantes a serem consideradas pelos profissionais envolvidos na avaliação diagnóstica.

Nos Estados Unidos existem escalas de avaliação do TDAH que medem de forma objetiva a intensidade dos sintomas, de acordo com a opinião dos pais Benczik (2000a). Esta autora elaborou uma escala de avaliação para ser preenchida pelo professor. A escala por si só não serve para diagnosticar se há ou não o TDAH, mas dará subsídios e dados para complementar o diagnóstico.

Contudo é preciso ter bastante cautela ao fazer o diagnóstico baseado nos critérios do DSM IV ou CID 10 e nas informações obtidas através das entrevistas, questionários e escalas de observações do comportamento, pois o olhar de quem observa e registra os sintomas poderá comprometer a veracidade dos fatos. Isso provavelmente acontece porque as opiniões não são isentas de sofrer influências dos fatores sociais, educacionais, intelectuais, emocionais e da ideologia do professor e dos pais. Todavia, identificar se há ou não a presença dos sintomas não é o suficiente para obter um diagnóstico positivo do TDAH e amenizar os prejuízos ocorridos no contexto escolar. Deve-se, então, analisar as possíveis causas que possam estar alterando o comportamento da criança nos variados contextos, especialmente em sala de aula. Além disso, deve-se também registrar em que circunstâncias, em que frequência, qual a duração e intervalos de tempo que os comportamentos se manifestam. Para isso, necessita-se entrelaçar as áreas: Educação, Saúde e Psicologia.

Na avaliação diagnóstica, caberá ao médico investigar a história clínica e social da criança, o início e o grau dos sintomas, em que situações e circunstâncias os comportamentos são mais frequentes: verificar se há antecedentes genéticos e conhecer a história do nascimento e desenvolvimento social e acadêmico da criança. (PARKER, 2005) Para Wajansztein e Wajansztein (2000), logo após a anamnese minuciosa, faz-se necessário que seja feito um exame clínico para avaliar e testar as áreas eventualmente comprometidas.

Os exames de audiometria e oftalmologia não devem ser esquecidos ou negligenciados, por poder revelar alterações no nível sensorial como: as auditivas e visuais. No caso de se suspeitar a presença de alguma síndrome, deverá ser solicitado estudo dos cromossomos. Embora se saiba da inexistência de algum tipo de exame que possa dar o diagnóstico do TDAH, eles são imprescindíveis porque ajudarão a complementar ou constatar a hipótese diagnóstica do transtorno.

Segundo Parker (2005), o médico poderá requisitar exame físico de rotina e laboratorial para eliminar a possibilidade de existir outras doenças que possam causar sintomas idênticos aos do TDAH, bem como determinar o estado de saúde geral da criança.

Se houver história clínica onde possa estar sugerida uma doença neurológica, deverá ser solicitado exame que possa descartar qualquer possibilidade patológica nesta área. Autores como Topczewski (1999) e Cypel (2003) abordam os exames complementares:

- EEG – é um exame útil para pacientes com história clínica de epilepsia e não um exame específico para o diagnóstico da hiperatividade.
- Tomografia Computadorizada do Crânio – não revela alterações que possam estar correlacionadas à hiperatividade.
- Ressonância magnética nuclear da cabeça – em determinados estudos revelou alterações nas pessoas que sofrem do TDAH, porém os achados estão em fase de pesquisa e poucos contribuíram com a elucidação do diagnóstico.
- Os estudos com o Pet-scan – evidenciaram redução nas concentrações de glicose em certas regiões do sistema nervoso, em crianças com TDAH.

Vale reforçar que não há nenhum exame que dê o diagnóstico de TDAH, desse modo torna-se ainda mais complicado e complexo comprovar a presença e ausência desse transtorno. Assim, o médico envolvido no diagnóstico deverá ter

[...] três ou quatro horas disponíveis e estar disposto a fazer um histórico cuidadoso, uma análise detalhada das queixas apresentadas, uma entrevista com a criança e a coleta de dados escolares, e a utilizar escalas de classificação apropriadas para os pais, os professores e a criança. (PHELAN, 2005, p. 92)

Quanto aos aspectos educacionais e psicológicos, é importante que o profissional responsável pela avaliação analise o estilo de educação oferecido à criança pelos pais, investigue a existência de conflito familiar que possa provocar alterações no comportamento e saiba se a criança recebe estimulação exagerada ou se as exigências acadêmicas e comportamentais providas pela escola estão causando estresse, ansiedade e angústia nas crianças. Essas são algumas informações úteis que podem contribuir no diagnóstico do TDAH. Segundo Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006), as crianças em estado de estresse intenso estão propícias a exibir falta de concentração nas atividades escolares, inquietação, movimentos excessivos, desobediência e podem ser confundidas como portadoras de TDAH. Outro tópico a ser analisado são as dificuldades na leitura, escrita e/ou aritmética, pois há casos em que os comportamentos desatento e hiperativo podem estar funcionando inconscientemente como mecanismo de defesa a situações frustrantes e angustiantes.

Para reforçar a complexidade do diagnóstico e relevância das informações educacionais que não podem passar despercebidas no momento da coleta de dados, durante a avaliação, destacamos: o grau de motivação da aula e do aluno, o modo como o professor desenvolve a aula, o estilo de gestão adotado pelo professor para administrar conflitos, o grau de relacionamento que o professor mantém com os alunos, a forma como a escola promove a qualidade das instalações físicas, os critérios adotados na organização da turma e na composição da equipe pedagógica e docente. Não há dúvida de que todos esses aspectos exigem uma atenção especial do profissional que está avaliando a criança com suspeita de TDAH.

Diante do que foi abordado, vale ressaltar que, além de complexo e nebuloso, o processo de avaliação do TDAH tem suas armadilhas, pois se o profissional se basear apenas nas características dos sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade descritas pelo DSM IV, será fácil detectar nas crianças as características comportamentais presentes no ambiente familiar e escolar, no entanto poderá cometer falhas no diagnóstico, se forem levantadas apenas estas observações como análise da alteração do comportamento.

Sem dúvida, não há outra maneira de perceber a presença ou ausência dos sinais do TDAH sem que se faça uma análise bastante aprofundada das inúmeras informações obtidas pelo especialista através das sessões de anamnese, observações, escalas, entrevistas e questionários realizados com a criança ou adolescente, pais, professores e outras fontes de informações que possam colaborar na formulação de um diagnóstico preciso.

Bonet Camañes (2008, p. 13) chama a atenção para a observação do comportamento da criança em sala de aula, quando diz que “médico e psicólogo precisarão de informações a respeito do comportamento da criança na sala de aula [...]” e, sem dúvida alguma, essa tarefa pode ser facilitada se o professor tiver conhecimento sobre o transtorno, no entanto não se deve esquecer de que não é, nem nunca será, o responsável pelo diagnóstico de TDAH.

Hallowell e Ratey (1999) referem-se à hiperatividade como algo ambíguo porque a sua presença dependerá da sensibilidade e da coerência do olhar do examinador, pois o que se considera como hiperatividade pode ter diferentes conotações, dependendo da pessoa que avalia ou observa os comportamentos desatento, impulsivo e hiperativo. Se este for extremamente calmo, poderá rotular de hiperativa alguma criança que na realidade é apenas ativa, correndo o risco, portanto, de receber um diagnóstico incorreto ou um estigma que lhe cause danos emocionais e rebaixe a sua autoestima. Além da divergência de opiniões, é importante estar atento quando a hiperatividade é um sintoma recente, temporário ou se há sinais desse comportamento na história do desenvolvimento da criança, principalmente antes dos 7 anos.

Desse modo, consideramos imprescindível que o profissional de educação conheça sobre o TDAH, a indisciplina escolar e os fatores que possam



desencadear a mudança do comportamento infantil em sala de aula, para que possa dialogar e contribuir com outros profissionais na busca de compreender e atender as necessidades do aluno com suspeita do transtorno.

Enfim, estabelecer linhas claras de demarcação entre o que poderá ser considerado “hiper”, “hipo” ou “normal” não é uma tarefa nada fácil e simples para quem observa o comportamento infantil. Afinal, qual o grau de energia ou agitação que é considerado excessivo para o comportamento ser visto como hiperativo? Esta é uma das perguntas que ficarão sem resposta, devido à tamanha complexidade e onde estão implicados fatores como: a subjetividade de quem observa o comportamento, o contexto em que o comportamento está sendo manifestado, a idade da criança e os fatores sociais e culturais nos quais a criança está inserida.

Além de envolver o professor como uma das fontes relevantes para se chegar ao diagnóstico do TDAH, cabe ao professor descobrir também quais são as necessidades educacionais do aluno que tem o seu desempenho acadêmico prejudicado por conta dos sintomas do transtorno e fazer valer os direitos do aluno com TDAH, no âmbito educacional. Infelizmente, na prática, a criança que tem o transtorno não tem o seu direito garantido como está descrito na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), na perspectiva da educação inclusiva, no item alunos atendidos pela educação especial.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos

estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Segundo o Decreto n.º. 6.571 de 17 de setembro de 2008, assinado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, no Art. 1º diz que

[...] a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Os alunos apresentam transtornos funcionais específicos como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dentre outros, que não foram contemplados pelo decreto.

No parágrafo 2º do Decreto n.º. 6.571 que diz que “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” não foi levado em consideração a Política Nacional de Educação Especial de 2008 que reconhece o aluno com transtorno de atenção e hiperatividade como integrante dos transtornos funcionais específicos. Desse modo, o aluno não terá suas necessidades atendidas nas salas de recursos multifuncionais e também nos centros de atendimento educacional especializado, sejam eles públicos ou privados. Da mesma forma, foi observado em outros documentos legais como a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Na Bahia, conforme o Projeto de Resolução que estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Educação Básica, em todas as suas etapas e Modalidades, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, também não deixa claro que o aluno com TDAH esteja inserido na classificação dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, conforme Parecer CEE N.º 170/2009, aprovado em 15 de setembro de 2009.

Nesse sentido, cabe ao professor se apropriar das políticas públicas para que possa dialogar com seus pares e representantes, a fim de fazer valer os direitos desses alunos, desenvolvendo propostas educacionais que atendam as necessidades específicas do aluno com TDAH, pois como Barbirato e Dias (2009), dentre outros autores, abordam, há a probabilidade de o aluno com TDAH apresentar dificuldade em matemática, leitura e habilidades motoras finas ao ingressar na escola, bem como outros prejuízos no âmbito escolar. Enfim, com base no que foi abordado neste artigo, reforça-se a importância de articular as duas áreas: Saúde e Educação, em prol dos benefícios que possam ser proporcionados ao aluno com TDAH.

## Referências

- ANTUNES, C. *Miopia da atenção: problemas de atenção e hiperatividade em sala de aula*. São Paulo: Salesiana, 2001.
- BARBIRATO, F.; DIAS, G. *A mente do seu filho: como estimular as crianças e identificar os distúrbios psicológicos na infância*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- BARKLEY, R. A. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde*. Tradução de Luís Sergio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BENCZIK, E. B. P. *Manual da escala de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: versão para professores*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000a.
- \_\_\_\_\_. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000b.
- BONET CAMAÑES, T. *Aprendendo com crianças hiperativas: um desafio educativo*. Tradução de Guillermo Matias Gumucio. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 de setembro de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.
- CARDOSO, D. M. P. *A concepção dos professores diante do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em contexto escolar: um estudo de caso*. 2007. 135 f. il. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1893](http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1893)>. Acesso em: 20 jul. 2009.

- CONDEMARÍN, M.; GOROSTEGUI, M. E.; MILICIC, N. *Transtorno de déficit de atenção: estratégias para o diagnóstico e a intervenção psicoeducativa*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.
- CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DA BAHIA. Parecer CEE n. 170/2009. *Diário Oficial*, Salvador, Ano 94, n. 20.092 e 20.093, 26 e 27 set. 2009.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 5 de out. 2009.
- CRITÉRIOS diagnósticos do DSM-IV: referência rápida. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- CYPEL, S. *A criança com déficit de atenção e hiperatividade: atualização para pais, professores e profissionais da saúde*. São Paulo: Lemos, 2003.
- HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. *Tendência à distração: identificação e gerência do distúrbio do déficit de atenção (DDA) da infância à vida adulta*. Tradução de André Carvalho. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- JONES, M. *Hiperatividade: como ajudar seu filho*. Tradução de Denise Maria Bolanho. São Paulo: Plexus, 2004.
- LOPES, J. *Distúrbio hiperativo de déficit de atenção em contexto de sala de aula: a incerta existência de um problema de desenvolvimento da infância e adolescência*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A hiperactividade*. Coimbra: Quarteto, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto, 2003.
- \_\_\_\_\_.; RUTHERFORD, R. *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001.
- MASCARENHAS, F. Diagnóstico errado prejudica criança desatenta ou hiperativa. *A Tarde*, Salvador, 11 ago. 2005. p. 12.
- MATTOS, P. *No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.
- MORENO GARCÍA, I. *Hiperatividade: prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Tradução de Jorge Ávila de Lima. Coimbra: McGraw-Hill, 2001.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; *CID 10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*. 8. ed. São Paulo: Edusp, 2000.
- PARKER, H. C. *Desordem por déficit de atenção e hiperactividade: um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora, 2005.
- PHELAN, T. W. *TDA/TDAH: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

SILVA, A. B. B. *Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. Rio de Janeiro: Napades, 2003.

SZOBOT, C. M. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. In: BAS-SOLS, A. M. S. et al. (Org.). *Saúde mental na escola: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

TOPCZEWSKI, A. *Hiperatividade: como lidar?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

WAJNSZTEJN, R.; WAJNSZTEJN, A. B. C. *Dificuldade de atenção e memorização na infância e na adolescência*. São Paulo: SBJ, 2000.

# A anemia falciforme e as implicações no ambiente escolar

Proposições teóricas

ANTONILMA SANTOS ALMEIDA CASTRO

## Contextualizando o estudo

O movimento deste texto segue na direção de problematizar as implicações decorrentes da anemia falciforme no ambiente escolar. Inicialmente, far-se-á a apresentação dos aspectos clínicos da doença para, em seguida, expor as implicações da doença na vida escolar do aluno que tem a falcemia; por fim, reflete-se sobre os discursos implícitos na existência da desarticulação entre as políticas intersetoriais nas instâncias de saúde e educação. O texto constitui-se em reflexão teórica acerca da temática, apropriando-se das seguintes bases teóricas que transitam nas áreas de saúde e educação, bem como nos estudos culturais.

A proposição para a elaboração deste artigo advém do interesse da pesquisadora, no âmbito pessoal e profissional, em ampliar conhecimentos a respeito das implicações da anemia falciforme na ambiência escolar. Diz ser interesse pessoal por ter imbricamento direto<sup>1</sup> com o tema, já que traz geneticamente o traço dessa doença e é mãe de uma adolescente que tem a anemia falciforme e que vem, nos últimos anos, apresentando dificuldades no processo de aprendizagem, principalmente quando de se trata da memorização e da realização de síntese dos conteúdos escolares.

---

<sup>1</sup> Ver artigo de autoria de Franco (1988).

Diante desse contexto, foi em busca de pesquisa e artigos que tratassem do tema para verificar se existia relação entre a doença e as lacunas apresentadas. Após pesquisa em sites oficiais de revistas especializadas, em anais de congressos e outros eventos acadêmico-científicos, verificando o estado da arte, constatou um ínfimo número de estudos a respeito da temática. Frente a tal lacuna, resolveu investir no estudo que tratasse das implicações da doença no processo de aprendizagem escolar.

Na direção do que informa sobre o envolvimento com o objeto, é cônica da necessidade de se construir um equilíbrio entre a militância e o exercício da pesquisa. Nesse sentido, se apropria das palavras de Oliveira e Oliveira (1981) citadas por Franco (1988, p.79).

[...] de fato se o objetivo do pesquisador é contribuir para uma problematização e uma clarificação da prática vivida pelo grupo, ele deve preservar uma distância crítica em relação à realidade e à ação cotidiana do grupo. A verdadeira inserção implica, portanto, uma tensão permanente entre o risco de identificação excessiva do pesquisador com os protagonistas da situação em que está inserido e a necessidade de manter um recuo que permita uma reflexão crítica sobre a experiência em curso. É preciso, justamente, alcançar uma síntese entre o militante de base e o cientista social, entre o observador e o participante, sem sacrificar nenhum dos dois pólos desta relação.

O intento, no exercício da pesquisa e no papel de pesquisadora, é, portanto, construir no decorrer do estudo postura crítica frente ao fenômeno, sem permitir que as condições de mãe militante camuflem ou escamoteiem os dados do estudo realizado. Considero ser esse o grande desafio dentre os muitos que surgirão no percurso, mas, paradoxalmente, será esse também o elemento que permitirá a construção do rigor e da verticalização teórico-metodológica.

Na esfera profissional, o interesse deriva da atuação como professora universitária e formadora de recursos humanos para o trabalho com pessoas com necessidades especiais (PNE), seja na condição de membro permanente do Curso de Especialização em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), seja pelo contato direto com profissionais da educação por meio de cursos de formação continuada, direcionados para

os que atuam na escola básica, carecendo, assim, investir na construção de bases teórico-práticas que possibilitem intervenções no contexto escolar.

E finalmente por compreender, no papel de mãe e educadora, que as instâncias educação e saúde<sup>2</sup> precisam, cotidianamente, dialogar no sentido de criar condições necessárias para assegurar uma vida de qualidade para as pessoas que têm algum tipo de especificidade, no que se refere às deficiências e/ou doenças crônicas.

Nesse sentido, é válido destacar que nas últimas décadas, ações governamentais foram criadas no intuito de efetivar tal diálogo. Uma dessas ações foi a promulgação do Decreto Presidencial nº 6.286 no dia 5 de dezembro de 2007, no qual foi criada uma política intersetorial entre os Ministérios da Educação e da Saúde, na perspectiva de atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e jovens do ensino público no Brasil. A política intitulada Programa de Saúde na Escola (PSE) está atrelada ao Programa de Saúde na Família (PSF).

Embora sob a ótica da pesquisadora o programa seja passível de algumas críticas, considero pertinente afirmar que já se vislumbra uma mudança de postura frente à histórica desarticulação que envolve as políticas interseoriais no país. Nesse sentido, entendo que a minha intenção em focalizar essa temática está em consonância com as discussões que se intensificam no momento atual nas instâncias governamentais responsáveis pela saúde e educação.

Para a realização deste estudo, a compreensão segue na direção de que não se pode pensar em um contingente de 7 milhões de alunos na Educação Infantil, 33 milhões no Ensino Fundamental e Médio, e 8 milhões de jovens e adultos que são matriculados na rede pública de ensino, (dados oficiais contidos no mencionado decreto), sem atentar para a construção da qualidade de vida de tais sujeitos, fenômeno que está também vinculado às questões de saúde e educação sobre o corpo, com corpo sadio e/ou

---

<sup>2</sup> Neste estudo, compreende-se saúde como direito do cidadão e dever do estado, conforme consta na Constituição Federal de 1988, o qual deverá garantir, mediante políticas sociais e econômicas, a redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações para a promoção, proteção e recuperação. Portanto não se compreende saúde apenas como falta de doença, tem-se uma compreensão ampliada, ou seja, a saúde constitui-se um conjunto de fatores como determinantes e consonantes, tais como: alimentação, moradia, saneamento básico, ambiente de trabalho, renda, educação, transporte e lazer.



doente para que exista apropriação dos saberes construídos e veiculados no ambiente da escola. Pensar na escola como espaço de práticas sociais garantirá a construção de saberes partilhados, considerando que o saber pode ser construído nos diferentes espaços socioculturais, consubstanciando ações que passam pela prevenção, assistência e /ou acompanhamento até a criação de recursos e mecanismos potencializadores de saúde e educação.

Também é oportuno destacar que a proposta para a discussão centralizada neste artigo emerge no momento em que se problematizam questões que demarcam a educação na sociedade contemporânea. Uma sociedade caracterizada pela aceleração das mudanças, pela nova compreensão de tempo e espaço, pela diversidade cultural, pela complexidade tecnológica e avanços científicos ligados a todas as áreas do conhecimento. Nesse cenário de avanços e mudanças, vislumbram-se outras propostas educacionais, que devem e podem ser vinculadas às políticas públicas que garantam aos sujeitos o direito de usufruto da saúde.

Nessa perspectiva, entende-se que se faz necessário articular no espaço da escola, saberes que assegurem o desenvolvimento de ações necessárias para a construção de conhecimentos sobre a concepção do corpo como instrumento de aprendizagem, conhecimento que extrapola as intenções das grades curriculares, muitas vezes, impostas nos ambientes escolares.

Dentre as múltiplas possibilidades de se problematizar as questões que poderiam ter relação com os impactos das doenças crônicas, optou-se por centralizar a discussão sobre as implicações da anemia falciforme no ambiente educacional. A opção se justifica por saber que o país é um espaço geográfico em que se centraliza um alto índice de contingente humano com a doença; falciforme e /ou com o traço da anemia falciforme. Com o traço da doença, no Brasil são, proporcionalmente, 4,49% de pessoas no Norte, 4,05 % no Nordeste, 3,11 no Centro-Oeste, 1,87 no Sudeste e 1,87 no Sul. Na Bahia, 5,55% da população têm o traço, pessoas que embora sejam sadias possam, no futuro, gerar filhos com a anemia se o parceiro também tiver o traço. (KIKUCHI, 2003, p. 21)

É sabido que “[...] no Brasil, 3,5 mil crianças nascem a cada ano com esta doença e que no estado baiano estima-se que 3% da população tenha anemia falciforme, sendo esta a maior prevalência do Brasil”. (BARROS et. al, 2009, p. 1038).

É pertinente destacar que, embora a doença já tenha 100 anos de descoberta e registre um alto índice de morbimortalidade, o que pode se considerar um problema de saúde pública (BARROS et. al, 2009; DINIZ 2005, 2007), a anemia falciforme é desconhecida da população brasileira, tanto no campo da saúde (muitos profissionais da área desconhecem as suas implicações) quanto no campo educacional; aspecto preocupante, pois estas são as duas instâncias que poderiam contribuir para a redução no índice de mortalidade e na melhoria do desempenho escolar dos alunos com essa doença.

## Caracterizando a anemia falciforme

É viável descrever aqui, mesmo que de forma breve, as características da anemia falciforme. Essa anemia é crônica, tem origem na base genética, caracterizada por mutação do cromossomo 11, causando deformidade na hemácia, ou seja, na membrana que envolve os glóbulos vermelhos do sangue. (KIKUCHI, 2003)

A deformidade na hemácia, descaracterizando a forma arredondada e apresentando forma semicircular, comparada ao desenho de uma foice, por isso o nome anemia falciforme, dificulta a circulação do sangue no organismo porque em momento de crise hemolítica, existe a obstrução dos vasos sanguíneos devido à rigidez da forma da hemácia. Essa obstrução dos vasos vulnerabiliza o corpo, deixando-o suscetível a dor nas articulações, abdominais, nos ossos, infecções renais, úlcera e, em casos mais graves, causa também o acidente vascular cerebral, conhecido popularmente como derrame.

Cabe destacar que esse conjunto de manifestações clínicas pode aparecer de forma bastante variada para cada sujeito. Algumas pessoas apresentam um quadro quase assintomático, sem maiores complicações, outras, porém, são acometidas por sintomas mais complexos como os episódios de isquemia cerebral, que podem desencadear a paralisia parcial de um dos lados do corpo, distúrbios visuais, paralisia de nervos cranianos. Apesar da possibilidade de recuperação nos casos de isquemia, sequelas intelectuais, motoras e sensitivas são comuns.

Registram-se ainda complicações oftalmológicas importantes, que podem afetar significativamente a visão das pessoas que nascem com essa anemia. (KIKUCHI, 2003; DI NUZZO; FONSECA, 2004) Alguns desses sintomas são mais recorrentes em crianças de 8 a 10 anos, período da vida em que estão em idade escolar. Outra especificidade dessa anemia é que a maior incidência de casos ocorre na população afrodescendente.

## Implicações da anemia falciforme no ambiente da escola

Sabe-se que um número significativo da população brasileira está em fase escolar, inserido na rede pública de ensino e que boa parte dela encontra-se em estratos sociais que acumulam baixos indicadores econômicos e escolares; havendo, nesse contexto, um número expressivo de pessoas com anemia falciforme que vivenciam percalços durante o desenvolvimento do processo de escolarização. Nessa direção, enfatiza-se a explicação de Kikuci (2003, p. 25)<sup>3</sup> que diz:

[...] convivendo com pessoas com doença falciforme, observa-se a baixa escolaridade dos adultos, em decorrência da evasão escolar. Quanto às crianças que freqüentam regularmente a escola, geralmente, estão atrasadas em relação à série e à escola por causa da repetência.

Segundo Kikuci (2003), a experiência em acompanhar pessoas com anemia falciforme na condição de presidente, por dez anos da Associação de anemia falciforme do Estado de São Paulo, as complicações geradas pela falcemia marcam um percurso escolar caracterizado por ausência física do aluno, pelo baixo desempenho escolar e pela defasagem idade/série, podem-se mensurar as consequências vivenciadas no contexto escolar, causadas pela anemia falciforme.

Nessa direção, considero pertinente levantar discussão a respeito das vulnerabilidades que circundam o processo de aprendizagem no ambiente da escola, principalmente vindas do campo da saúde, procurando compre-

---

<sup>3</sup> Berenice Assumpção Kikuchi, em 2003, elaborou manual para agentes de educação e saúde as atividades socioeducativas e de saúde do ambulatório de enfermagem em doença falciforme da Associação.

ender as que são originadas dos diferentes tipos de doenças crônicas que acometem os sujeitos e podem comprometer o desenvolvimento acadêmico. Embora este texto focalize apenas uma doença crônica, destaco que, além da anemia falciforme, a diabetes, a hipertensão, outras doenças crônicas acarretam ao estudante uma série de complicações no desempenho acadêmico, doenças que, nas últimas décadas, passaram a ser

[...] um desafio para a política educacional inclusiva das esferas administrativas do governo, uma vez que a criança com anemia falciforme – em razão dos freqüentes episódios de dor, da rotina de tratamentos médicos e das internações hospitalares recorrentes, perde muitos mais dias de aula do que a maioria das crianças. Além disso, mesmo quando freqüentando a escola regularmente, é comum que tenha problemas de desempenho em face das características crises de extrema fadiga, bem como, dificuldades de memória causadas pela baixa circulação de sangue no cérebro, um órgão facilmente passível de ser afetado pelas obstruções capilares comuns à doença. (BARROS et. al, 2009, p. 1038)

O desafio se materializa porque a presença do aluno com anemia falciforme passa despercebida uma vez que a doença não deixa no sujeito marcas visíveis da diferença, a não ser pelo tom muito forte da cor amarelada dos olhos quando em momentos de crises, aspecto muitas vezes confundido com outras doenças, mas, por desconhecimento, o profissional da educação não disponibiliza um acompanhamento adequado; assim o aluno com anemia falciforme torna-se invisível. Essa invisibilidade deixa esse aluno à mercê de sua própria sorte no que se refere às dificuldades sentidas por conta das ausências durante as aulas ou pela presença física em condições debilitadas.

Frente a esse contexto, é preciso que a unidade escolar proponha, junto ao corpo docente, diretivo, pedagógico e de apoio, ações que sigam na direção de contribuir para minimizar os impactos da doença no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. Fazendo, inicialmente, o levantamento de questões que contribuam para que os profissionais da educação se inquietem ante às implicações advindas da questão de falta de saúde e pensem em proposições metodológicas que possibilitem o acompanhamento pedagógico do aluno no percurso escolar.

Nessa direção, torna-se imperioso questionar: em que medida o ambiente escolar acata, trata, cuida desse aluno que, embora não se apresente (visivelmente) diferente dos demais alunos no aspecto físico, necessita de um olhar diferenciado? A escola trabalha para amenizar os problemas emocionais e psicológicos dos alunos com falcemia, incluindo as dificuldades nos relacionamentos, a baixa autoestima e preocupação com a morte? Como se posiciona o docente frente ao adolescente falcêmico que apresenta mudanças emocionais, físicas e sociais, capazes de prejudicar o ajuste do aluno no processo de escolarização e seu rendimento escolar?

É bom esclarecer que não se pretende, aqui, com a proposição de tais reflexões, atribuir o sentido ou a postura maniqueísta à problemática, ou seja, não se deseja atrelar ao professor responsabilidades, prêmios, monções ou culpa pela possível complicação no processo de escolarização desse aluno. Aqui se entende que são muitos os condicionantes e que o profissional da educação é apenas um “fio” que compõe a complexa “rede” que envolve a inserção e a permanência do discente no contexto escolar.

Acredita-se que, possivelmente, as proposições de respostas para tais questões poderão construir, coletivamente, ações que acolham a presença do aluno com a anemia falciforme sem os extremos da superproteção ou da permissividade. Uma das possibilidades para se construir essa postura reflexiva é toda a comunidade escolar se envolver em estudos que centralizem as matrizes teóricas dos estudos culturais.

Penso ser a matriz dos estudos culturais a possibilitadora de utilização dos campos necessários para construção do conhecimento frente à temática, por se constituir em campo que agrupa diferentes saberes sobre a cultura humana, também porque é possível, por meio da teoria, se discutir as questões que envolvem a doença não apenas como o ato de descrever e caracterizar a anemia falciforme como uma patologia, mas, sobretudo, como um construto social, histórico e cultural, compreendendo que não se pode visualizar o aluno com ou sem a doença sem problematizar as concepções de identidade, alteridade e a noção de poder. Entendendo claramente que na modernidade não se pode estudar qualquer situação – problema presente no espaço da escola de forma isolada, sem fazer desdobramentos teóricos nas diferentes áreas do conhecimento para se conhecer, conhecer o outro e o mundo.

Isso, porque se defende a tese de que o espaço para se viver a diferença é a escola; pensamento fortalecido, nas últimas décadas, uma vez que a inquietação vivenciada no âmbito educacional caminha em direção às questões relativas à construção de um espaço escolar que não mais focalize um pseudosujeito homogêneo, mas que focalize o aluno como agente histórico que se “forma” a partir das relações construídas e materializadas pelos conflitos e negociações. (HALL, 2000) A escola é um cenário sociohistórico que pode ressignificar, constantemente, papéis e tramas, atendendo às diferentes demandas que nela dialogam.

Acredita-se que somente em um espaço dialógico se reafirmam as diferenças por meio das discussões que demarcam este conceito. E, que a escola, como contexto social, deve garantir o direito à educação. Desse modo, é mister que o direito à diferença seja problematizado no seu contexto, pois é sabido que esse espaço, durante muito tempo, constituiu-se lócus para abrigar uma suposta homogeneidade. Parto do princípio de que é no ambiente escolar que os sujeitos constroem as interações, revelando suas individualidades, reconhecendo-se como diferentes, seja pela forma de interpretar as relações, seja por contradições visíveis (ou não) no convívio estabelecido. (ARRUDA, 2002) Assim, essa instância social passa a ser ambiente de alteridade.

Nesta direção, a escola deve priorizar discussões que favoreçam o desalojamento da confortável posição da centralidade do “eu” para permitir a interação dialética com a alteridade, de forma que construa o entendimento de que o sujeito individual é, simultaneamente, sujeito social. À escola cabe entender também que “[...] a consciência simbólica dá ao signo (do eu) uma dimensão de autonomia ou isolamento como se ele estivesse sozinho no mundo”. (BHABHA, 2003, p. 82-83)

A instituição escolar, portanto, pode e deve ser lócus de convivência com o “outro”, permitindo um diálogo constante sobre a identidade e a diferença, ajudando a compreender que “o ‘outro’ não é uma entidade independente daqueles que a representam, ou uma força autônoma que é exercida sobre as mentes dos indivíduos”. (MACEDO, 2000, p. 55) E, conceber que o aluno é um construtor de múltiplos processos identitários, os quais estão em contínua modificação.

## O ocultamento das informações e as relações de poder no âmbito educacional

Entende-se que é preciso problematizar as relações de poder que, historicamente, envolveram/envolvem a exclusão do negro, do doente, do deficiente, de todos aqueles que destoam dos padrões (pré) estabelecidos na sociedade e, em especial do aluno falcêmico, no contexto escolar. A inquietação da pesquisadora, neste estudo, se configura por saber que a anemia falciforme pode deixar invisível “a diferença” na escola. Diferente da maioria e dos padrões impostos, estes alunos sofreram e sofrem um duplo preconceito por serem negros, (já que na maioria dos casos, os alunos com essa anemia são negros) e serem doentes. É bem verdade que existe uma escamoteação em relação ao preconceito, seja pelo desconhecimento da doença, por parte dos que fazem a escola, seja por entender que o aluno, não tendo nenhuma “marca” aparente, deva “ser tratado de forma igual”, como se o “ser diferente” não fosse condição singular do homem.

Os fundamentos teóricos sobre as relações de poder podem descortinar a opacidade subjacente às reflexões que traz a pesquisadora na caminhada desempenhando, simultaneamente, o papel social de mãe e educadora. Acredita que o entrelaçamento entre a base teórica que respalda o estudo das representações sociais e a que discute a noção de poder permitirá entender se a falta de informação sobre a anemia falciforme está atrelada à ideia popular de que esta é uma doença específica do povo negro e se o fenômeno da desinformação vincula-se ao preconceito já instalado no imaginário coletivo.

Nesse mesmo contexto, entende-se que existem questões subliminares à pouca divulgação sobre os investimentos realizados pelos poderes públicos nessa área, e, também, à escassez de entrelaçamento das políticas públicas de saúde e de educação, pois essas políticas chegam de maneira frágil à população, principalmente ao público mais atingido pela falcemia e que ocupa os mais baixos estratos sociais – a população negra. Pesquisa coordenada por Diniz, Guedes e Trivelino (2005) mostra que documentos informativos não traduzem informações teóricas a respeito da anemia falciforme, de forma que seja de fácil compreensão para população que tem baixo nível de escolaridade e, conseqüentemente, baixo poder aquisitivo.

Complementando essa reflexão, percebe-se o que as relações de poder se materializam quando se tem um investimento público referente à criação de propostas voltadas para a educação e a saúde das pessoas no ambiente escolar, mas, ainda assim, não se prioriza ou se destaca, expressamente, o cuidado e o acompanhamento dos alunos com anemia falciforme; a exemplo de tal afirmação, cita-se o decreto criado pela Lei nº 6.286/2007, já comentado anteriormente. Nesse documento é destacado o cuidado que deve ser dispensado ao aluno com câncer, diabete, hipertensão, doença sexualmente transmissível e outras doenças crônicas (BRASIL, 2007), mas não aparece, explicitamente, nenhuma referência aos alunos falcêmicos, embora o que traz o excerto abaixo não invalide a inferência de que a anemia falciforme pode ser lembrada.

[...] Recomenda-se identificar hábitos alimentares inadequados que podem levar ao desenvolvimento de distúrbios alimentares, obesidade, desnutrição, **anemias**, doenças bucais (como cárie e doença periodontal), e ainda agravar quadros de hipertensão arterial. Há problemas que podem ser diagnosticados já na infância e que, por isso, são mais fáceis de serem tratados. (BRASIL, 2007, p. 5)

Porém pode-se conjecturar que a anemia mencionada no documento refere-se à anemia ferropriva<sup>4</sup>, descartando a possibilidade de se fazer a orientação para os possíveis alunos que tenham a anemia falciforme. Nessa linha de raciocínio, entende-se que as relações de poder se concretizam no ato de “apagar” e “silenciar” a referência à anemia falciforme no documento citado. Tal apagamento aparece de forma mais evidente na informação abaixo retirada do documento:

[..] Cresce, a cada dia, a consciência de que a prática regular de atividade física é importante para o bem-estar físico e mental das pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos, correspondendo a um importante fator de proteção da saúde (especialmente para doenças crônicas como diabetes e hipertensão arterial e até mesmo câncer). Ao promover uma prática inclusiva e não competitiva na escola. (BRASIL, 2007, p. 6)

---

<sup>4</sup> Anemia causada por ausência de ferro no organismo.



Embora o enxerto trate de uma especificidade da anemia falciforme, ou seja, a prática de exercícios físicos pode desencadear uma crise de perda de hemácias, o que pode implicar em dores nas articulações e vulnerabilidades para possíveis infecções, não se destaca que o aluno com a anemia falciforme precisa ter um acompanhamento especializado nessa atividade escolar. Supõe-se então que somente os alunos com as doenças crônicas citadas no documento necessitam de acompanhamento mais específico. Aqui cabe um questionamento: os profissionais e os que coordenaram a construção de tal documento desconhecem os dados sobre a anemia falciforme no Brasil, mesmo a doença já sendo considerada caso de saúde pública?

Aqui fica a interrogante: ocultar informações a respeito das implicações da anemia falciforme e não ressaltar os cuidados que se deve ter com o aluno falcêmico, em um documento endereçado ao professor e aos profissionais da saúde, não seria negar a presença desse aluno no contexto escolar e mais uma vez ratificar a exclusão?

Entendo que as relações de poder e os “ocultamentos” relativos à informação sobre essa doença, no decorrer da história, também se manifestam no ambiente de ensino superior, aspecto que pode ter contribuído para que, nos centros acadêmicos, houvesse uma escassa produção de trabalhos de pesquisa voltada para as implicações dessa doença no contexto educacional.

Vale lembrar que existe um número significativo de estudos teóricos sobre as implicações da anemia na esfera da saúde, mas uma quantidade ínfima de pesquisas extensivas ao contexto educacional. Cito, aqui, os trabalhos realizados por Saikali (1992), Souza (2005), Barros e outros autores (2009). Esses trabalhos focalizam a relação entre as implicações da doença no contexto educacional.

Compreende-se que as reflexões sobre as ideias expostas acima coadunam com a noção de poder apresentada por Foucault (apud GUARESCHI; BRUSCHI, 2003, p. 44) quando diz que

[...] o poder não se possui, não é uma propriedade, não está localizado no estado, não é mera superestrutura, enfim, não atua pelos mecanismos da repressão e da ideologia. [...] O poder antes de tudo é um efeito de “conjunto”: é uma estratégia, é algo que está em jogo; ele incita, promove, produz e é “positivo”. Produz o quê? Sujeitos, discursos, formas de vida.

O autor mostra que existe uma rede de relações estabelecida pelo sentido que faz valer significados construídos por um grupo social e disseminado em diferentes espaços e tempos, assim o sentido é construído. No caso específico do estudo aqui focalizado, buscar-se-á entender que o sentido é/foi dado às relações pelo grupo majoritário (das pessoas de cor branca), foram sobrepostos ao grupo minoritário (pessoas negras). Entendo ser importante o estudo das questões ora expostas para acompanhar quais são “[...] os significados que estão sendo produzidos e quais os seus efeitos”. (GUARECHI; BRUSCHI, 2003, p. 44)

Diante dessas inquietações, acredita-se ser necessário focalizar não somente a caracterização da doença, mas uma reflexão crítica sobre as relações de poder que estão implícitas no silêncio, o qual foi estabelecido por meio do desconhecimento que pode modificar o processo de aprendizagem dos alunos falcêmicos, bem como o desenvolvimento da prática docente. Caminho na direção de um discurso que acredita que os alunos que trazem geneticamente essa doença merecem uma atenção específica no processo ensino-aprendizagem. O acompanhamento desses alunos carece de um atendimento sistemático e multidisciplinar, devendo os profissionais da educação que atuam junto a esses sujeitos atentarem para as discussões didático-pedagógicas, sem perder de vista as especificidades da anemia falciforme.

Na extensão desse pensamento, o foco deste estudo prende o entendimento de que ações relativas à educação e à saúde não podem permanecer divorciadas e que o acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de doenças crônicas não deve “repousar” no abandono pedagógico. Essa defesa parte do princípio de que o aluno que carrega essa marca genética acarreta no seu processo de escolarização lacunas na aprendizagem que muitas vezes poderiam ser minimizadas se houvesse um respeito pela diferença no ambiente interno da escola.

## Considerações finais

Desde o início, na Idade Moderna, vivencia-se o acesso ao saber de forma fragmentada, que atinge o ápice nos séculos XIX e XX, quando é proposto o estudo das disciplinas de forma separada. Nessa dimensão de acesso

ao saber o conhecimento passou a ser construído de maneira estanque, compartimentalizado. Nessa direção, a visão humana ante os fenômenos passa a ser também de maneira estanque e desarticulada.

Essa visão dicotômica foi amplamente vivenciada em dois setores essenciais para a vida: a saúde e a educação. Não se desconsidera a ideia de que em alguns momentos tem-se a necessidade de focalizar o aspecto micro de um fenômeno, mas não se pode “perder de vista” a consciência de que o fenômeno precisa ser explorado em sua totalidade, para que se compreendam os vários ângulos e possa construir o saber científico.

Estudos mostram que a desarticulação entre os saberes contou com a contribuição da filosofia positivista que impregnou a compreensão de que o homem é composto de átomos, moléculas, partes que se juntam para realizar tarefas. Dessa compreensão desencadeou-se a ideia de que todo e qualquer conhecimento advém da ação mecânica do homem. A compreensão de que se apropria do conhecimento e se constrói o saber de forma mecânica se fortaleceu no setor da saúde.

Nessa área de conhecimento vivenciava-se a ideia de que bastava seguir rigorosamente as prescrições médicas e se conseguiria um resultado positivo, melhor dizendo, a cura, mecanizando assim o conceito de saúde como oposição à doença; não concebendo a saúde como um conjunto de fatores que devem ser articulados. Esse mesmo entendimento positivista a respeito da construção do conhecimento impregnou a área da educação, passando a ideia de que o conhecimento deveria ser vivenciado em disciplinas isoladas sem a construção das inter-relações e ampliações do saberes construídos nos diversos setores sociais.

Na saúde, isso resultou na construção da ideia de que a medicina deveria ser seletiva, apenas para aqueles que fizessem parte dos grupos majoritários. Nessa direção, a pessoa sem a saúde e de baixo poder aquisitivo era vista como o paciente que passa a ser visto como um órgão e não tem espaço para curar-se por inteiro, aspecto que se ampliava e se fortalecia se esse paciente fosse negro ou fizesse parte de qualquer outro grupo similar. Nessa compreensão se encaixam as pessoas com anemia falciforme, que, na grande maioria, são representados no Brasil pelos afrodescendentes, fato que os deixou à margem, esquecidos e sem a construção de políticas públicas no setor da saúde que efetivassem ações em que se materializassem melhores

condições para se enfrentar a doença na sua totalidade. Na educação, isso resulta tanto em falta de estímulo e mecanização do trabalho do professor quanto em desinteresse e falta de significado na aprendizagem por parte do aluno e no entendimento de que esse aluno tinha corpo que nem sempre estava sadio, teria que estar pronto para apropriar-se dos saberes sem o acompanhamento reflexivo.

Acredita-se que essa forma de posicionar ante o saber pode ser uma hipótese a ser levada em consideração para explicar o porquê do apagamento das informações da anemia falciforme no Brasil, em especial no contexto escolar. Não se tinha a visão do ser em sua forma plena, principalmente se este estivesse em condição inferior, fosse pelas condições financeiras, fosse linguística, de etnia, gênero ou pela condição de saúde, pois o que se concretizava era a visão do ser isolado em partes. O ser, na sua subjetividade, psiquismo, valores morais, sociais e espirituais, era ignorado, principalmente se fizesse parte de um grupo minoritário; fosse negro, índio, mulher, doente e ou deficiente, e qualquer que fosse a instituição social, escola, trabalho, igreja, ambiente hospitalar, não o possibilitava fazer conexões entre os conhecimentos e os saberes. O ato de não se construir uma rede de conhecimentos entrecruzados fortalece o preconceito, a marginalidade, a exclusão dos diferentes do ambiente escolar.

## Referências

ANADON, M.; MACHADO, P. B. *Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais*. Salvador: EDUNEB, 2001.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARRUDA, A. (Org.). *Representando a alteridade*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARROS, A. S. S. et.al. *O impacto da anemia falciforme nas trajetórias escolares de estudantes brasileiros afetados pela doença: diálogos com os temas da Educação Especial*. Trabalho apresentado no 1<sup>o</sup> Congresso Internacional Família, Escola e Sociedade “Educação Especial”. Universidade Fernando Pessoa-Porto. Portugal. Julho de 2009.

BELISÁRIO FILHO, J. F. Inclusão: projeto para o acesso à saúde mental. In: QUEVEDO, A. A. F; OLIVEIRA, J. R.; MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Mobili-*

*dade, comunicação e educação: desafios à acessibilidade*. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2000.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila. Eliana L. de L. Reis, Glauce R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2010

CASTRO, A. S. A. Língua e identidade: problematizando a diversidade lingüística na escola. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 37, p. 135-150, jul./dez. 2007.

DENARI, F. E. Universo de adultos com deficiência mental: resposta institucionais a seus direitos de cidadania. In: MARTINS, L. de A. R. et (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 206-223.

DI NUZZO, D.V. P.; FONSECA, S. F. Anemia falciforme e infecções. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 80, n. 5, p. 347-354, 2004.

DINIZ, D.; GUEDES, C. Educação para a genética em saúde pública: um estudo de caso sobre anemia falciforme. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 501-520, 2007.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. TRIVELINO, A. Educação para a genética em saúde pública: um estudo de caso sobre anemia falciforme. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p.365-372, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 75-80, ago. 1988.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, DF: Plano, 2002.

GUARESCHI, N. M. de F.; BRUSCHI, M. E. (Org.). Psicologia e estudos culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 15.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FRY, P. H. O significado da anemia falciforme no contexto da 'política racial do governo brasileiro-1995-2004. *História, Ciências, Saúde: Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 374-70, 2005.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu Silva e Guaracira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- JOVCHELOVITCH, S. RE (des) cobrindo o outro. In: ARRUDA, A. (Org.) *Representando a alteridade*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KRAMER, S; SOUZA, S. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1997.
- KIKUCHI, B. A. *Anemia falciforme: manual para agente da educação e saúde*. 2. ed. Belo Horizonte: Health, 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000
- MARQUES, M. O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- MORANT, N.; ROSE, D. Loucura da multiplicidade e alteridade. In: ARRUDA, A. (Org.). *Representando a alteridade*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 129-140
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- REIGOTA, M. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez 1995.
- SOUZA, E. *O processo educacional e as crianças e adolescentes portadores de anemia falciforme*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.
- SILVA, O. S. F. *Memórias revisitadas: escrevendo a vida*. Salvador: [s.n], 2007. Memorial apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação-FACED/UBFA.
- \_\_\_\_\_. *Tessituras (hiper) textuais: leitura e escrita nos cenários digitais*. Salvador: Quarteto, 2008.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.



# Novos olhares da educação especial

## O índio com deficiência nas comunidades indígenas

DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA | PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA

Ultimamente, variados são os relatos de índios com deficiências nas comunidades indígenas constituindo-se, em primeiro lugar, uma demanda especial uma vez que poucos estudos existem em relação àquele grupo e, em segundo lugar, este fato alcança a discussão infinita em relação à busca da identidade indígena, disseminação e desenvolvimento de sua cultura. Neste sentido este texto visa discutir um pouco sobre a questão indígena ontem e hoje, tecendo um viés mais antropológico para a discussão. (LOPES, 2001) Em seguida, debater sobre o lugar do índio com deficiência e, como último tópico, destacar o novo desafio da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em relação aos povos indígenas, apresentando uma discussão inicial sobre a presença do índio com deficiência nas comunidades indígenas.

### O índio de ontem - fragmentos do passado

Hoje, percebe-se em várias regiões do Brasil o processo crescente dos povos indígenas em disseminar a sua cultura, entendida como uma ferramenta que pode fortalecer as lutas por autonomia dentro de um contexto regional com alto nível de conflitos e antagonismo sociocultural.

Antes do processo de colonização variadas etnias habitavam o país, possuindo uma própria cultura, costumes, língua. Entretanto, apesar de donos da terra, passaram por um violento processo de destruição, e, hoje, muitos povos indígenas perderam quase completamente a sua identidade.



A visão corrente sobre a sociedade indígena a considera um todo homogeneizante, não se distinguindo uma cultura da outra, embora, no Brasil, se possa afirmar, com certeza, que existem povos com grande diversidade cultural, política e econômica. O fato de a diversidade dos grupos chamados indígenas, no Brasil, não ter repercussão alguma, vincula-se a uma política previamente estabelecida, que considera o índio como invasor em sua própria terra.

Nela até agora não podemos saber que haja ouro, nem prata. Nem nenhuma coisa de metal, nem de ferro, nem lho vimos. A terra, porém, em si é de muitos bons ares.

Pero Vaz de Caminha (apud CASTRO, 1985)

Entretanto o binômio Brasil e índio parecia antagônico, uma vez que a história de um e a história do outro estão claramente em relação inversa, indiretamente proporcional: à medida que um crescia, o outro decrescia. Só nesses últimos anos, temos visto e lido as incompreensões, o desleixo, a injustiça, as perseguições, o deslocamento de populações, as imposições de sistemas de trabalho que desagregam as comunidades, a descaracterização étnica em todos os quadrantes da nação. O Brasil vive da face histórica que engrandece os feitos dos portugueses, alguns quase incríveis, vistos de uma perspectiva moderna. (isso se percebe principalmente nos livros didáticos) Porém, se houve heroísmo e coragem entre os brancos, a coisa não foi diferente do lado dos índios. Apenas o seu heroísmo e a sua coragem não movimentaram a história, perdendo-se irremediavelmente com a destruição do mundo em que viviam.

Para os índios, a terra era sua maior riqueza, e sua mobilidade no espaço era relativamente grande. Praticavam atividades como a horticultura, a coleta, a caça e a pesca, possuindo equipamento material que permitia a realização de atividades econômicas. Essas atividades eram realizadas sem nenhuma tentativa de preservação ou de restabelecimento de equilíbrio da natureza. Por isso, a exaustão relativa das áreas ocupadas exigia tanto o deslocamento periódico dentro de uma mesma região, quanto o abandono dela e a invasão de outras áreas consideradas mais férteis e ricas de recursos naturais. Como os índios aprendiam a lidar com os problemas sociais a partir da repetição, eles não sabiam como enfrentar as tensões sociais resultantes das alterações bruscas, senão através dos modelos apli-

cáveis aos ajustamentos que transcorrem nas situações sociais recorrentes. A presença de deficientes na tribo, por exemplo, resultava em alterações que fugiam ao padrão.

A educação não visava preparar o homem para a experiência nova, mas o preparava para conformar-se aos outros, sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo. Isso pressupõe que o índio era adestrado tanto para “fazer” quanto para “ser” homem, segundo certos ideais da pessoa humana. Como enfatiza André Thevet (1944, p. 69):

As crianças (ao nascerem) são lavadas de corpo inteiro, assim que estejam sobre a terra. Depois, mete-se nelas pequenas jarreteiras abaixo do joelho, e dizem que é de medo de ser torto. Não se vê de forma alguma nem tortos nem corcundas, pelo menos são poucos se existem, e tornam-se direitos, e bem formados, e desde que nascem não colocam nada por cima delas, e sem guarda. Do que resulta (o que as mães muito temem) que, deixando-se a maior parte do tempo que elas andem sozinhas, tão logo sejam um pouco fortes para se arrastarem pela areia, a maioria delas a come, e não está no poder dos pais protegê-las, o que faz com que a maior parte delas morra na idade de 6 a 7 anos.

Neste sentido, ainda enfatiza o Padre José de Anchieta (apud FERNANDEZ, 1949, p. 183):

[...] Salvo um que, porque nasceu sem nariz e com não sem que outras enfermidades, o mandam logo um irmão de seu pai enterrar sem no-lo saber, que assim fazem a todos os que nascem com alguma falta ou deformidade, e por isso mui raramente se acha algum coxo, torto ou mudo nesta nação.

O sistema tende a resguardar o indivíduo e a coletividade do aparecimento contínuo de situações que acarretam alterações bruscas, mais ou menos profundas, diferentes da rotina consagrada pelas tradições e capazes de abalar a estabilidade da ordem social. A incapacidade de os indivíduos atingirem certas metas podia produzir frustrações.

O lema era “[...] aprender a fazer, fazendo.” (FERNANDEZ, 1949, p. 185) Daí não ser possível a presença de pessoas deficientes entre os povos, pois era necessário passar de geração em geração a herança cultural, com apropriação de técnicas, conhecimentos e tradições, levando em conta que

essa herança é reprodutivista, universal e invariável. Para eles, tornava-se inviável a existência de índios com deficiências, que não pudessem desenvolver plenamente as suas possibilidades biopsicossociais.

## O índio hoje - alicerce para o futuro

A história indígena hoje é marcada por questões de territorialidade e de sustentabilidade. Esses povos viveram um processo de deslocamento, desde a época da invasão até agora, encontrando uma forma de reparação para o fato anterior por meio da alocação em reservas indígenas. Essa alocação hoje constitui um problema, pois as populações crescem e as terras continuam as mesmas e isso constitui uma infinita luta por parte das populações indígenas e das organizações desses povos ou ligadas a eles, sendo motivo de tensão e confronto. O confronto faz com que o índio viva em um contexto de marginalização e fronteira, podendo indicar duas faces na mesma moeda. Uma que marginaliza porque podem ser considerados como seres excluídos do contexto social estabelecido, cujas regras internas não se relacionam com as regras gerais estabelecidas pelo grupo dominante; e a outra indicando fronteira, local de troca, de interação, mas com a manutenção da identidade e o ideário de pertencimento.

A identificação de outra pessoa como um parceiro, membro de um grupo étnico que implica a partilha de critérios de valorização e julgamento. Isso, portanto, engloba a suposição de que ambos estão “jogando o mesmo jogo”. (TASSINARI, 2001)

Essa valorização é que gera e define o pertencimento a determinado grupo, é, portanto, reconhecimento e autoatribuição pelos outros – índios ou não – que determinam o grupo étnico. (BARTH, 1976)

Exige-se uma nova postura indígena, que será construída primordialmente por eles próprios, em função das opções que vierem a adotar em contextos históricos e concretos, retomando, adaptando e atualizando elementos culturais, valores e sentimentos que os caracterizam buscando reconhecimento. Sem esse reconhecimento antropológico não haverá reconhecimento político e civil. Mas isso, em grande medida, depende também dos brasileiros na capacidade de lidar com a diferença, considerando as culturas indígenas como parte dessa diversidade étnica e regional que

constitui um patrimônio a zelar, expressando a riqueza e a complexidade do país.

Passado, presente e futuro são elos de uma mesma cadeia que buscam reconstituir o índio como sujeito da sua própria história. E ser sujeito da história significa ter direitos respeitados, ou seja, o direito de ser índio. Sistemáticamente, tal direito lhe é negado sob a justificativa de não existirem mais suas línguas originais, suas práticas rituais e até mesmo seus territórios.

Urge, então, dominar o futuro buscando superar a privação, desmascarando-a mediante o resgate cuidadoso dos fragmentos históricos. O fortalecimento de sua identidade étnica, conseqüentemente, fica na dependência de fragmentos do passado, pela circunscrição de todos os povos indígenas. Essa identidade será alcançada mediante o atendimento das exigências históricas, o que conduz a uma unidade na diversidade.

## O lugar do índio com deficiência

A deficiência é bastante discutida em nossos dias. Discute-se para modificar termos, melhorar conceitos e transformar a vida da pessoa com deficiência. Tudo isso é importante porque nos conduz a ações e, conseqüentemente, um maior número de pessoas falam, pensam, sentem e discutem sobre o lugar da pessoa com deficiência. Nas tribos indígenas esta discussão ainda é bastante recente.

A partir das pesquisas realizadas para o mestrado em Educação Especial realizado com o Centro de Referência Latino-americano de Educação Especial, 1999 a 2002, originando a dissertação *Tribo indígena Pankararé: o olhar da comunidade indígena sobre o índio com deficiência*, nenhum dado existia no Brasil em relação aos índios com deficiência. Isso retrata que estes poderiam se constituir uma exclusão dentro da própria exclusão, uma vez que os índios vivem em constante processo de revitalização étnica, busca de território e sustentabilidade. Assim, qual o lugar ocupado pelo índio com deficiência nas etnias? Quais os papéis que ocupam visando contribuir para os objetivos inerentes ao que quer a coletividade?

Geralmente quando se discute deficiência chega-se ao conceito de incapacidade. A incapacidade tem sido colocada hoje como uma desvantagem

sociocultural determinada por um desenvolvimento parcial de uma ou várias capacidades humanas, e isso pode gerar uma rotina diferenciada para a pessoa que detém a deficiência, pois infelizmente chega a ela um rótulo de incapaz margeando toda a sua ação na comunidade que está inserida. No caso do indígena, cujos papéis são diferenciados para cada elemento do grupo, o índio com deficiência pode estar recebendo o rótulo de incapaz através da aquisição de papéis que não são os dele.

Quando tratamos da deficiência física, sensorial ou intelectual, relacionando-as com medidas políticas quantitativas e que frequentemente geram medidas didáticas e metodológicas, torna-se mais fácil a intervenção através de ações educativas; entretanto quando essa deficiência assume simplesmente um caráter qualitativo tornando-se uma desvantagem, restringindo o papel e a ação do sujeito esta operacionalização pode gerar consequências sociais graves, tais como a exclusão ou a marginalização de um indivíduo ou grupo de indivíduos.

Como as comunidades indígenas são bastante diferentes em nosso país, a relação com a deficiência não vai estar calcada em leis universais, pois estas possuem peculiaridades e especificidades a depender da região em que se vive e das características locais, o que influencia no modo de vida e no modo de se relacionar com o mundo e com a sua ancestralidade, podendo causar dificuldades de integração e adaptação dos sujeitos. A incapacidade aparece neste contexto como um resultante social; é a restrição a lugares e papéis sociais que um indivíduo sofre por causa de uma deficiência. Tais restrições obstaculizam a esses índios o acesso à sua cultura: educação, religião, trabalho, etc. Isso abrevia a ação do indivíduo não consentindo que ele se torne sujeito, pois reduz as oportunidades que este pode ter não permitindo que atue com autonomia. Alan Tourraine (1997, p. 218) afirma que

[...] sólo la idea de Sujeto puede crear no solo un campo de acción personal sino, sobre todo, un espacio de libertad pública. Únicamente lograremos vivir juntos si reconocemos que nuestra tarea común estriba en combinar acción instrumental e identidad cultural, es decir, si cada uno de nosotros se construye como Sujeto y si nos damos leyes, instituciones y formas de organización social cuyo objetivo principal sea proteger nuestra exigencia de vivir como Sujeto de nuestra propia existencia.

Daí se tornar sujeito é prioridade para qualquer indivíduo, mas a depender da forma como o índio com deficiência é encarado na etnia é que vai determinar a sua atuação, dotando-lhe ou não da capacidade de ser sujeito da sua existência, do seu querer, do seu viver.

Ao se discutir a questão dos deficientes nas etnias indígenas, é preciso considerar que a deficiência constitui “[...] uma categoria socialmente construída de desvio” (OMOTE, 1994, p. 12), ou seja, esses indivíduos são afastados física ou moralmente do convívio cotidiano da sociedade, deixando de usufruir, por isso, das oportunidades e experiências abertas às demais pessoas consideradas “normais”. Por possuírem uma deficiência, são geralmente considerados como incapazes e, quando as diferenças ou características de um indivíduo são negativamente avaliadas (por estarem em desacordo com as normas sociais), formam-se as bases do estigma. A diferença, em si, deriva da sociedade porque, em geral, essa diferença é coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo.

## A educação especial: busca de novos olhares

Falar do índio com deficiência, hoje, constitui-se um desafio para a educação pois não se encontra bases teóricas para discorrer sobre o assunto e principalmente porque, muitas vezes, eles não são lembrados, talvez por estarem em um grupo já esquecido política, social e moralmente.

A presença de índios com deficiência na comunidade indígena pode constituir um dos muitos aspectos do processo crescente de desumanização desses povos. Nesse sentido, a preocupação deste artigo volta-se para o redirecionamento do papel exercido pela Educação Especial na conjuntura atual das transformações históricas, para o processo de humanização e desumanização dos sujeitos com deficiência. É necessário lutar para a democratização do ensino, do mundo, da cultura, dos direitos e deveres dos indígenas, pois se considera que toda pessoa tem direito a aprender e a conviver de acordo com as suas capacidades, necessidades e diferenças. Assim, a presença de índios com deficiência nos grupos indígenas, pode enfatizar processos discriminatórios. Esses indivíduos são discriminados por serem índios e, em segundo plano, por serem deficientes.

Segundo Glat (1994), a proposta de inclusão implica, antes de mais nada, a transformação das relações sociais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos durante praticamente toda a história da humanidade. No caso dos indígenas, a questão é complicada por se tratar de um povo já excluído. No caso do índio com deficiência, o ideal seria contribuir para a desmistificação, uma vez que incluir requer um processo subjetivo que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos.

Assim, é importante entender que esse processo amplo deve respaldar toda a concepção de homem, de vida do ser humano, pois incluir é estar aberto às diferenças, divergências e incoerências. É aprender a lidar com o outro sem expor a sua cultura e diversidade ao ridículo. Nesse sentido, o índio com deficiência deverá estar contextualizado, conhecendo os seus direitos e deveres, para que, assim, juntamente com toda a etnia, possa lutar pelo resgate da identidade de seu povo.

Essa nova perspectiva veio a enfatizar ainda mais o trabalho com as minorias no Brasil, pois, no nosso caso específico, os índios, como minoria, buscam a sua identidade, o reconhecimento da cidadania, o respeito às suas diferenças e a ressignificação de sua cultura, representando valores importantes para os grupos étnicos, pois:

Todo ser humano é elemento valioso, qualquer que seja a idade, sexo, nível mental, condições emocionais e antecedentes culturais que possua, ou grupo étnico, nível social e creda que pertença. Seu valor é inerente à natureza do homem e as potencialidades que traz em si. (BRASIL, 1995, p. 7)

Neste milênio, provavelmente, o grande desafio da educação, como da sociedade em geral, é conseguir, sem discriminação, espaço para todos na sociedade, independentemente de diferenças socioeconômicas, culturais, familiares, de gênero, étnicas, de religião, de capacidades, buscando movimentos que possam ressignificar as concepções da sociedade em relação às diferenças.

Essa concepção se fortaleceu principalmente após a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, com a presença de vários países. Nesse evento, foi discutido o direito de todos à educação:

O direito de toda criança à educação foi proclamado na Declaração de Direitos Humanos e ratificado na Declaração Mundial sobre Educação para todos. Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. (BRASIL, 1994, p. 17)

A inclusão deve considerar não só os deficientes, porém as minorias, buscando uma qualidade de vida para todos, sem discriminações ou injustiças. Entretanto, o atual modelo econômico gera desigualdades de oportunidades e, conseqüentemente, a exclusão social. Ainda nesse sentido, Castelo Branco (apud CARVALHO, 2000b, p. 1997) afirma:

A intervenção do Estado na vida urbana não se deu através de ações corretivas, do desenvolvimento desordenado do capital, mas através de ações de instalação, expansão e melhoramento de infra-estruturas necessárias ao capital. Os acontecimentos concomitantes nas grandes cidades são carregados de tensões sociais e assinaladores de diferenças marcantes entre as classes.

Desse modo, como poderá lutar por uma sociedade inclusiva com diferenças marcantes no sistema social, econômico e político? Torna-se bastante difícil, para as minorias, a busca de seus papéis numa sociedade desigual. Será necessária uma transformação nas ações, concepções, conceitos e perspectivas do povo brasileiro, para que venha a lutar por uma vida com qualidade.

Diante dessa realidade, parece óbvia a situação de exclusão em que vive o índio no presente, mais precisamente o índio com deficiência. Os sentimentos de menos valia, de incapacidade e autoestima negativa estão cada vez maiores, conduzindo a reações de acomodação e até de violência.

A sociedade estabelece e marca as diferenças, o que resulta na utilização de mecanismos discriminatórios, nos quais estão presentes processos de “coerção normalizadora e fabricação ininterrupta dos desviantes.” (WANDERLEY, 1999, p. 8) Desse modo, uma população “desviante” é estabelecida com características biopsicossociais. A Educação, por sua vez, acaba reproduzindo esse processo social, dificultando as práticas de aceitação das diferenças e, por isso, impedindo o processo de humanização do homem.

Essa situação é difícil não só para os deficientes, mas para variados grupos de pessoas estigmatizadas, como os aidéticos, os ex-presidiários, Zos



homossexuais, os negros, etc. No caso dos deficientes, isso é mais grave, pois a violação à “norma” estabelecida é facilmente detectável, podendo ser permanente. Wanderley (1999, p. 4) diz que “a anormalidade é posterior à normalidade. Não há, portanto, nenhum paradoxo em dizer que o anormal é, logicamente, o segundo, e, existencialmente, o primeiro”. O que provoca a concepção de norma é a sua transgressão.

Os desvios, as diferenças, dentro de certos limites, não sofrem sanções. Mas aqueles comportamentos considerados transgressores da ordem social são alvo de intervenção médica, educacional e até penal, conforme o caso exigir. Nesse sentido, o índio, ao longo do tempo, tem sido alvo de diversas sanções. É possível imaginar, então, as sofridas pelo índio com deficiência.

Toda sociedade tem mecanismos de controle social para garantir que a maioria de seus membros se conforme com as normas estabelecidas. Aqueles que, por características físicas ou comportamentais, não podem se conformar, ou que violam as leis e normas sociais, não são reconhecidos como membros efetivos do corpo social, tornando-se estigmatizados e marginalizados. (GOFFMAN, 1982; OMOTE, 1994)

[...] nesses indivíduos se forma uma contradição entre a sua maneira de ser, e o que é considerado normal ou natural na comunidade onde vivem. Ou seja, existe uma dicotomia entre quem eles são, e – para efeitos de aceitação social – quem eles deveriam ser. (GLAT, 1989, p. 16)

Goffman (1982) introduz, conceitualmente, a noção de estigma como marca, sinal. Esse estigma é imputado àquelas pessoas que se afastam da idealização em determinado contexto. Para ele, são três as “aberrações” desencadeantes de estigma: o corpo, opções comportamentais e de inserção tribal. Tais características definem as intenções a serem vivenciadas entre os estigmatizadores e os demais, gerando atitudes geralmente de preconceito que, como a própria forma da palavra indica, é um conceito que formamos aprioristicamente, anterior à nossa experiência.

Portanto, ao se discutir a questão da inclusão, é necessário buscar a reestruturação da atitude desenvolvida até então, marcada por princípios e valores socioculturais que se caracterizam pela exclusão dos deficientes do seio da sociedade. Simultaneamente, urge buscar a construção de uma

sociedade inclusiva, com respostas humanizadoras que, obviamente, deverão se refletir no presente e no futuro dos seres humanos, independente de suas condições e potenciais, os quais terão o direito às mesmas oportunidades de inserção, inclusão e realização psicossocial. Esse processo deve se estender ao índio, considerando-se que essa etnia vem passando, ao longo do tempo, por variados processos de discriminação.

A política da segregação, da exclusão, é anti humana, na medida em que a condição de ser deficiente é inequivocamente uma probabilidade da condição de “não-deficiente”. São urgentes não só novas atitudes, mas também novas formas de intervenção, para promover ações que venham a contribuir para o processo de humanização do índio.

Os postulados de Vygotsky (1984) demonstram que o homem, como ser histórico-social, constitui-se na sua interação com o meio que transforma, e é transformado nas relações sociais produzidas numa determinada cultura. Assim, o conceito de deficiência será produzido a partir das concepções da sociedade onde o sujeito está inserido. A deficiência, pois, recai sobre o ser humano determinando estigmas e estereótipos.

Trata-se de um realismo social e de uma justiça social que produza avanços substanciais em vários campos da atividade humana, apontando formas democráticas de participação, a fim de que, em sentido simbólico, direcione novas práticas discursivas e sociais. Daí se poder afirmar que o significado da inclusão é múltiplo e contraditório, e origina-se desse apelo plural das múltiplas vozes desejosas de participação, como é o caso do índio deficiente que se confronta com uma sociedade massificada, na qual os homens se encontram cada vez mais no entorno de si próprios.

Não significa apenas colocar pessoas “diferentes” num lugar em que não costumavam estar. Significa não mais conceber as necessidades especiais como imutáveis, ou incapacitantes. Significa, ademais, conscientizar a sociedade para entender que a deficiência não é responsabilidade exclusiva de seu “portador”, cabendo a ela modificar-se para propiciar uma inserção total de quaisquer indivíduos, independentemente de seus déficits ou necessidades.

E mais: exigir a consciência da necessidade de lutar por uma sociedade mais sensível, que deseje conviver com a diversidade e com ela aprender. Quem sabe essa luta poderá acordar o homem do assujeitamento homo-

geneizante a que se submeteu, criando condições para a abertura de novos valores na sociedade. É necessário reconhecer o índio com deficiência como um feixe de possibilidades dotado de capacidades e contribuindo para a disseminação e desenvolvimento da sua cultura.

## Referências

- AMARAL, L. *Conhecendo a deficiência*. São Paulo: Companhia de Hércules, 1995.
- BARTH, F. *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. México: Fundo de Cultura Económica, 1976.
- BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência*. Brasília, DF, 1995. (Diretrizes, 9)
- CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000a.
- \_\_\_\_\_. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000b.
- CASTRO, Sílvio. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- FERNANDEZ, F. *A organização social dos Tupinambás*. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1949.
- GÁRCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução da introdução Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- GLAT, R. A integração dos portadores de deficiência: uma questão psicossocial. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 24., 1994, Ribeirão Preto, SP. *Mesa redonda...* Ribeirão Preto, SP: [s. n.], 1994.
- \_\_\_\_\_. *Somos iguais a você: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 3. ed. São Paulo: Zahar, 1982.
- GOLDMANN, L. *Dialética e cultura*. Tradução de Fernando H. Cardoso, Carlos Coutinho e Gisela V. Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- HELLER, A. *Cotidiano e história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo. Brasiliense, 1988.
- LOPES DA SILVA, A. Uma antropologia da educação? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: \_\_\_\_\_; FERREIRA, M.K.L.(Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 29-43.
- OMOTE, S. *A integração do deficiente: um pseudo problema*. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 24., 1994, Ribeirão Preto, SP. *Mesa redonda...* Ribeirão Preto: [s. n.], 1994.
- TASSINARI, A.M.I. Escola indígena: novos horizontes teóricos e novas fronteiras da educação. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M.K.L. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.
- THEVET, A. *Manuscrito inédito: tradução e notas*. São Paulo: Nacional, 1944.
- TOURAINÉ, A. *Podremos vivir juntos?iguales e diferentes*. Madrid: PPC, 1997.
- UNICEF. *Declaração Mundial de Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tradução Maria de Lourdes Menezes et al. Brasília, DF, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. \_\_\_\_\_ . *Fundamentos da defectologia*. 2. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1997. (Obras completas, t. 5)
- WANDERLEY, F. Normalidade e patologia em educação especial. *psicologia. Ciências e Profissão*, v. 19, n. 2, p. 2-9, 1999.



## Sobre os autores

**Adriana Dantas Wanderley dos Santos:** Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Federal da Bahia (2005) e mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2011). Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

**Alessandra Barros:** Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília - UnB (1990), mestrado em Saúde Coletiva pelo ISC da Universidade Federal da Bahia (1999) e doutorado em Ciências Sociais - Antropologia - pela Universidade Federal da Bahia (2005). Atualmente, é professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

**Antonilma Santos Almeida Castro:** Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade de Pernambuco (1986) e Mestrado em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2002). Atualmente, é professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana e professora assistente da Universidade do Estado da Bahia.

**Cristina Bressaglia Lucon:** Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

**Daniela Fernanda da Hora Correia:** Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (1994), graduação em Letras pela Universidade Federal da Bahia (2000) e especialização em Desigualdade Racial e Educação pelo Centro de Estudos Afro Orientais (2004). Atualmente, é Chefe de Setor B da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador e Coordenador Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação.

**Denise Silva de Souza:** Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia, mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. É Coordenadora Pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação do Subúrbio I do Município de Salvador.

**Diana Maria Pereira Cardoso:** Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (1989) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007). Trabalha como psicopedagoga no Instituto Pestalozzi da Bahia e professora pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura.

**Edinalma Rosa Oliveira Bastos:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1996) e mestrado em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2002). Atualmente, é professora convidada da Universidade Estadual de Feira de Santana e profesora assistente da Universidade do Estado da Bahia.

**Edinalma Rosa Oliveira Bastos:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1996) e mestrado em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2002). Atualmente, é professora convidada da Universidade Estadual de Feira de Santana e profesora assistente da Universidade do Estado da Bahia.

**Elzeni Bahia Góis de Souza:** É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1997) e pós-graduada em: Avaliação da Aprendizagem pela Universidade Estadual da Bahia (2002); em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Bahia (2002) e em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco/ IESDE (2007). É Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação Municipal de Salvador.

**Genigleide Santos da Hora:** Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL, 1995); Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2002). Atualmente, é professora assistente do Departamento de Ciências da Educação (DCIE); da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, 2005).

**Iara Maria Campelo Lima:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (1976), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1984) e doutorado em Educação pela

Universidade Federal da Bahia (2009). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Sergipe.

**Irene Cazorla:** Bacharel em Estatística pela Universidade Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Peru, Mestre em Estatística e Doutor em Educação Matemática pela UNICAMP e Pós-doutor em Educação Matemática pela PUC-SP. Professora titular da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

**João Danilo B. de Oliveira:** Graduado em Educação Física, Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e da Faculdade Social da Bahia.

**Jurema Lindote Botelho Peixoto:** Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1993) e mestrado em Matemática pela Universidade Federal da Bahia (2002). Professor assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz.

**Luís Miranda Correia:** Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação, do Instituto de Estudos da Criança, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

**Marcos Welby:** Graduado em Musicoterapia pela Universidade Católica do Salvador (1998) e em Licenciatura em Música pela Universidade Federal da Bahia (2004). Possui Mestrado em Música pela Universidade Federal da Bahia (2007). É doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (2010).

**Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão:** Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. É professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

**Patrícia Carla da Hora Correia:** Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (1993) e Mestrado em Educação Especial pelo Centro de Referência Latino Americano de Educação Especial (2002). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia e professor assistente da Universidade do Estado da Bahia.



**Rita de Cácia Santos Souza:** Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe- UFS, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora da E. E. João Cardoso do Nascimento Júnior e da Faculdade Atlântico em Aracaju-SE.

**Roberto Sanches Rabello:** Licenciado em História (1977), Bacharel em Artes Cênicas (1986) e Mestre em Educação (1992) pela Universidade Federal da Bahia - UFBA . Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2003). Docente (professor adjunto IV) da Faculdade de Educação da UFBA.

**Sheila Correia de Araújo:** Graduada em Terapia Ocupacional pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (1986). Mestre em Educação pela FACED/UFBA (2007) e atualmente é doutoranda em Educação FACED/UFBA. Professora do Curso de Terapia Ocupacional da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

**Susana Couto Pimentel:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1995) e graduação em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador (1988), mestrado em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana/BA e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007). É professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

**Teófilo Alves Galvão Filho:** Graduado em engenharia da Universidade Católica de Pelotas, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, bolsista de Pós-Doutorado da CAPES (Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPd/CAPES).

**Theresinha Guimarães Miranda:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador, mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1993) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1999). Atualmente, é professora associada da Universidade Federal da Bahia.

**Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia- UFBA (1982), Mestrado em

Educação pela Universidade Federal da Bahia (2003), Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2009). É Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

**Verônica dos Reis Mariano Souza:** Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Sergipe.

	COLOFÃO
Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Arrus BT 11/16,25 (texto)
Papel	Alcalino 75 g/m <sup>2</sup> (miolo) Cartão Supremo 300 g/m <sup>2</sup> (capa)
Impressão	EDUFBA
Capa e Acabamento	Cartograf
Tiragem	500

O conjunto de trabalhos que compõem esta coletânea mostra uma convergência pela tentativa de focalizar o papel da educação especial em suas relações com a sociedade e pela preocupação com o que está sendo considerado ou concretizado como atendimento educacional à pessoa com necessidades educacionais especiais. Entretanto, não há naturalmente qualquer intenção de expor um pensamento uniforme sobre os temas debatidos. Ademais, as análises põem em evidência as tensões, conflitos e contradições que estão presentes nos documentos relacionados aos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais e na legislação vigente, como nas práticas e nos espaços/lugares em que se desenvolve a educação especial.



ISBN - 978-85-232-0830-1



9 788523 208301