

ESPAÇO

Espaço Aberto

O uso gramatical e discursivo do corpo na Língua de Sinais

Atualidades em Educação

Pesquisa-Ação: Estratégia de formação continuada para favorecer a inclusão escolar

INFORMATIVO

TÉCNICO

CIENTÍFICO

DO INES

DOSSIÊ:
EDUCAÇÃO &
DIFERENÇA

Nº 33

JAN/JUN/2010

Luvas com Manoplas
Século XVII - Manufatura Inglesa.
Victória and Albert
Museum. London

Realização

INES

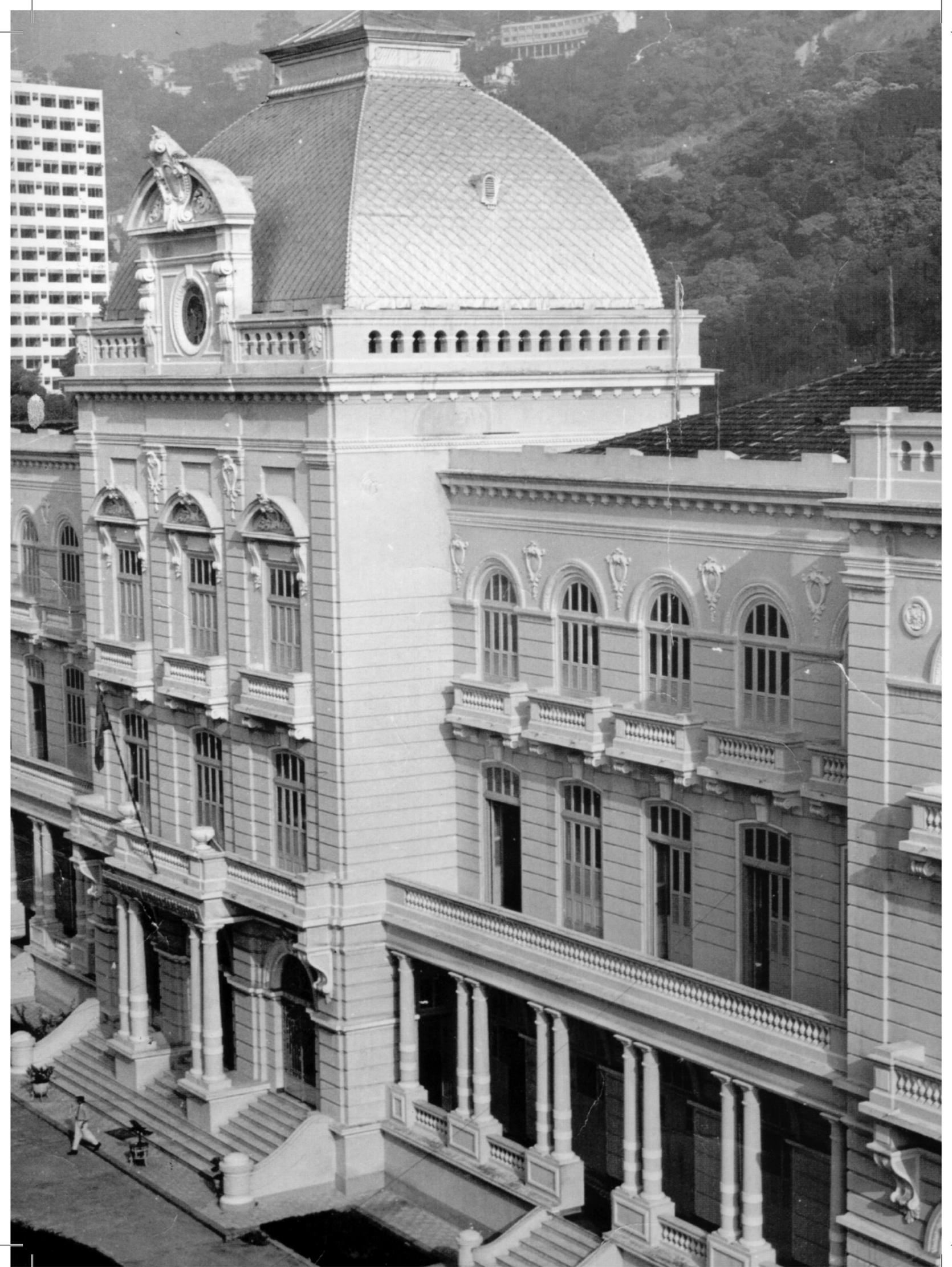
Instituto Nacional de Educação de Surdos

Secretaria de Educação Especial

Ministério da Educação







Realização

INES

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Secretaria de Educação Especial

Ministério da Educação



SUMÁRIO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

1

EDITORIAL / EDITORIAL

- Educação & Educação especial: sempre linhas, nunca formas!** 03
Monique Franco

ESPAÇO ABERTO / OPEN SPACE

- O uso gramatical e discursivo do corpo na língua brasileira de sinais** 05

The grammatical and discursive use of the body in the Brazilian Sign Language

Deonísio Schmitt
Rosemeri Bernieri de Souza Correa

- Leitores surdos e acessibilidade virtual mediada por tecnologias de informação e comunicação** 17

Deaf readers and visual accessibility mediated by information and communication technologies

Angela Deise Santos Guimarães
Carlos Henrique Freitas Chaves

DEBATE / DEBATE

- Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas** 33

Cochlear implants dilemma: linguistic and learning implications
Celeste Azulay Kelman

- Conceitos de plasticidade do sistema nervoso central aplicados à fonoaudiologia** 42

Central nervous system plasticity concepts applied to phonoaudiology
Ângela Ribas

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO / NEWS ON EDUCATION

- Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar** 50

Action-research: a continuous education strategy to improve school inclusion

Márcia Denise Pletsch
Rosana Glat

- O papel da linguagem na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual** 61

The role of language on intellectually disabled student's learning performance

Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz

- O relacionamento fraterno na presença da deficiência** 70

Fraternal relationship between children with disabilities and their siblings

Miguel C. M. Chacon

- Tendências nas abordagens de pesquisas em educação especial: uma análise crítico-metodológica da produção científica no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ** 83

Trends in special education research approaches: a critical-methodological analysis of the scientific production of the graduate education program at UERJ

Bianca F. Cordeiro Santos Fogli
Kátiuscia C. Vargas Antunes
Patrícia Braun

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA / REFLECTIONS ON THE PRACTICE

- Educação de surdos: do passado ao presente, da exclusão à inclusão** 96

Deaf education: from past to present, from exclusion to inclusion

Luciana Andrade Pais Rosa
Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis

- Educação precoce e conceito linguístico** 108

Premature education and linguistic concept

Ana Lucia do Nascimento

VISITANDO O ACERVO DO INES / VISITING INES COLLECTION

- Cartas de pais: o Instituto na década de 30** 114

Letters from parents: the Institute in the thirties

Solange Maria da Rocha

CIP - Brasil. Catalogação na fonte Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

Espaço: Informativo técnico-científico do INES.

n.º 33 (jan/jun)

Rio de Janeiro

INES, 2010

v. Semestral

ISSN 0103/7668

1. Surdos - Educação - Periódicos. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil). II. Título: Informativo técnico-científico do INES

CDD-371.92

CDU-376.33

94-0100

SUMÁRIO

PRODUÇÃO ACADÊMICA / THESES AND DISSERTATION ABSTRACTS

As interações sociais de alunos com dificuldade de comunicação oral a partir da inserção de recursos da comunicação alternativa e ampliada associada aos procedimentos do ensino naturalístico 116

The social interactions of students with limited oral communication after the inclusion of augmentative and alternative communication resources associated with naturalistic teaching procedures

Maria Cristina Tavares de Danelon

Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da educação inclusiva 117

A sociological reading of the school space in light of the inclusive education paradigm

Katiuscia C. Vargas Antunes

RESENHAS DE LIVROS / REVIEWS

Docência e pesquisa em educação na visão de Haydée Figuerêdo 118

Teaching and research in education in Haydée Figuerêdo's vision
Inês Ferreira de Souza Bragança

MATERIAL TÉCNICO- -PEDAGÓGICO / TECHNICAL-PEDAGOGICAL MATERIAL

Cá entre nós 121

Between us

AGENDA / AGENDA 122

**NORMAS PARA PUBLICAÇÃO /
GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ARTICLES
FOR PUBLICATION** 123

ESPAÇO

ISSN 0103-7668

MISSÃO

A REVISTA ESPAÇO iniciou sua trajetória acadêmica em 1990 como um informativo técnico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ao longo desses anos, acompanhando as exigências editoriais da atualidade, a revista cresceu e se consolidou como uma referência nacional, mantendo a sua missão de incentivar a discussão dos temas prementes da Educação Especial, num diálogo permanente tanto com a educação geral como com a psicologia, a fonoaudiologia e demais áreas afins, e publicar os estudos daí resultantes.

As seções da REVISTA ESPAÇO recebem artigos, organizados sob a forma de dossiês temáticos, bem como artigos de demanda espontânea, favorecendo, assim, a ampla circulação de pesquisas e ações que compõem o cenário educacional. Os textos aqui publicados podem ser reproduzidos, desde que citados o autor e a fonte. Os trabalhos assinados, inclusive os respectivos *abstracts*, são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Governo do Brasil - Presidente da República	Luiz Inácio Lula da Silva
Ministério da Educação	Fernando Haddad
Secretaria de Educação Especial	Claudia Pereira Dutra
Instituto Nacional de Educação de Surdos	Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti
Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico	Leila de Campos Dantas Maciel
Coordenação de Projetos Educacionais e Tecnológicos	Alvanei dos Santos Viana
Divisão de Estudos e Pesquisas	Maria Inês Batista Barbosa Ramos
Edição	Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES Rio de Janeiro - Brasil

Conselho Executivo e Editoria-Chefe

Prof.ª Ms. Janete Mandelblatt - Prof.ª Dr.ª Monique Franco

Conselho Editorial

Ms. Alexandre Guedes Pereira Xavier (Ministério do Planejamento - MEC/INES) - Dr.ª Cristina Lacerda (UNIMEP) - Dr.ª Elizabeth Macedo (UERJ) - Dr. Henrique Sobreira (UERJ/FEBF) - Prof.ª Ms. Janete Mandelblatt (INES/DESU) - Dr.ª Leila Couto Mattos (INES) - Dr. Luiz Behares (Universidade de Montevidéu) - Dr.ª Mônica Pereira dos Santos (UFRJ) - Dr.ª Monique Mendes Franco (INES/UERJ) - Dr.ª Regina Maria de Souza (UNICAMP) - Dr.ª Sandra Corraza (UFRGS) - Dr.ª Tânia Dauster (PUC/RJ) - Dr. Victor da Fonseca (Universidade Técnica de Lisboa)

Conselho de Pareceristas Ad Hoc

Dr.ª Azoilda Loretto (SME/RJ) - Dr. Eduardo Jorge Custódio da Silva (FIOCRUZ) - Dr.ª Eliane Ribeiro (UNIRIO) - Dr.ª Estela Scheimvar (UERJ/FFP) - Dr.ª Iduina Chaves (UFF) - Dr. José Geraldo Silveira Bueno (PUC-SP) - Dr.ª Maria Cecília Bevilacqua (USP) - Dr.ª Maria Cristina Pereira (DERD/C) - Dr.ª Maria da Graça Nascimento (UFRJ) - Ms. Maria Marta Ferreira da Costa Ciccone (INES) - Dr.ª Marlucy Paraíso (UFMG) - Dr.ª Nidia Regina Sá (UFBA) - Dr. Ottmar Teske (ULBRA) - Dr. Pedro Benjamin Garcia (UCP) - Dr.ª Ronice Muller de Quadros (UFSC) - Dr.ª Rosa Helena Mendonça (TVE-BRASIL) - Dr.ª Tanya Amara (UFF) - Dr.ª Vanda Leitão (UFC)

DIAGRAMAÇÃO: Tag Propaganda • IMPRESSÃO: Gráfica Walprint • TIRAGEM: 5.000 exemplares • REVISÃO: Maria Margarida Simões

REVISÃO TÉCNICA: Monique Franco • ORGANIZADORA DO DOSSIÊ *EDUCAÇÃO & DIFERENÇA*: Dr.ª Rosana Glat
ORGANIZADORAS DESTE NÚMERO - Leila Dantas Maciel & Monique Franco

REVISTA ESPAÇO - INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - Rua das Laranjeiras 232 - 3º andar, sala 305 - CEP 22240-003 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil

Fax: (21) 2285-5107 - e-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br

EDUCAÇÃO & EDUCAÇÃO ESPECIAL: *SEMPRE LINHAS, NUNCA FORMAS!*¹

A cada publicação de um novo número da *REVISTA ESPAÇO* nos deparamos com a qualidade do debate apresentado pelo campo da Educação Especial e sua frutífera interlocução com os estudos educacionais em geral. Todavia este número está, de fato, singular. Todos os dez artigos que compõem a *ESPAÇO* estão diretamente vinculados ao debate da Educação Especial, seus percursos técnicos, teóricos e estratégias metodológicas de pesquisa e intervenção. O grande número de submissões nos fez tomar a decisão de dedicar inteiramente este número ao tema, entendendo que este movimento representa, de um lado, a crescente potência da área e de outro, o reconhecimento da *ESPAÇO* como um lugar de excelência na divulgação e interlocução acadêmica.

Na seção *ESPAÇO ABERTO*, o artigo *O uso gramatical e discursivo do corpo na língua brasileira de sinais* revela a seriedade e competência da Universidade Federal de Santa Catarina, sobretudo na área de linguística. Traduz, ainda, a inclusão posta em cena quando nos apresenta a possibilidade de desfrutar com Rosemeri Bernieri de Souza Correa e Deonísio Schmitt, doutorando surdo, os resultados da pesquisa sobre o uso gramatical e discursivo do corpo na estrutura gramatical e narrativa da língua de sinais. Em *Leitores surdos e acessibilidade virtual mediada por tecnologias de informação e comunicação*, de Angela Deise Santos Guimarães e Carlos Henrique Freitas Chaves, tomamos contato com sensível e atual trabalho que, a partir de narrativas autorais de artistas e escritores surdos, a saber: Francisco de Goya, Emmanuelle Laborit e Michael Chorost, apresenta questões relativas às especificidades e singularidades das pessoas surdas, predominantemente no campo da semiótica visual, e questões da acessibilidade virtual mediada por tecnologias de informação e comunicação.

A seção *DEBATE* apresenta um panorama mais técnico, mas não por isso menos político. O enfrentamento de questões como as apresentadas pelos artigos *Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas*, de Celeste Azulay Kelman, e *Conceitos de plasticidade do sistema nervoso central aplicados à fonoaudiologia*, de Ângela Ribas, é uma tarefa urgente de todos aqueles que atuam e militam na área. No primeiro artigo somos chamados a indagar sobre qual o impacto do implante coclear do ponto de vista linguístico e educacional; no segundo, a plasticidade do sistema nervoso central, mais especificamente do sistema auditivo, adensa o entendimento da opção pelo implante coclear nos surdos.

Em *ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO*, temos o privilégio da colaboração de Rosana Glat, professora e pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que coordena um dossiê que apresenta diferentes enfrentamentos hoje postos à Educação Inclusiva. O artigo *Pesquisa-Ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*, de sua autoria junto com Márcia Denise Pletsch, abre a seção descrevendo e analisando de forma reveladora os dados obtidos, a partir de uma pesquisa etnográfica prévia, de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com vistas a analisar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Os artigos *O papel da linguagem na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual*, de Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz, e *O relacionamento fraterno na presença da deficiência*, de Miguel C. M. Chacon, nos levam a duas realidades distintas, porém inter-relacionadas: o papel da linguagem e do afeto quando o espaço é o da diferença. Com Mara Lúcia, retomamos os estudos de Vygotsky e Luria, para analisar o papel da linguagem na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, e com o psicólogo Miguel, somos introduzidos a estudos que revelam as possíveis influências que irmãos deficientes têm sobre o desenvolvimento de irmãos não deficientes. Fechando o dossiê, temos o importante panorama apresentado pelo estudo *Tendências nas abordagens de pesquisas em educação especial: uma análise crítico-metodológica da produção científica no programa de pós-graduação em educação da UERJ*, de Bianca F. Cordeiro Santos Fogli, Katiúscia C. Vargas Antunes e Patrícia Braun – uma reflexão sobre as abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas em Educação Especial, tomando como referência a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/ UERJ).

¹ Francisco Goya.

EDITORIAL



4

Finalizando o conjunto de artigos, temos a seção *REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA*, em que os artigos *Educação de surdos: do passado ao presente, da exclusão à inclusão*, de Luciana Andrade Pais Rosa, professora de Educação Infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos, e Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis, e *Educação precoce e conceito linguístico*, de Ana Lucia do Nascimento, também prata da casa, demonstram como o corpo docente do INES tem procurado continuamente se qualificar e repor no cotidiano escolar do Instituto este aprimoramento.

A professora Solange Maria da Rocha apresenta mais uma vez o *VISITANDO O ACERVO DO INES*, com o belo registro *Carta de pais: o Instituto na década de 30*. A seção *PRODUÇÃO ACADÊMICA* registra duas teses: *As interações sociais de alunos com dificuldade de comunicação oral a partir da inserção de recursos da comunicação alternativa e ampliada associada aos procedimentos do ensino naturalístico*, de Maria Cristina Tavares de Moraes Danelon, e *Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da educação inclusiva*, de Kátiuscia C. Vargas Antunes, ambas defendidas no PROPEd /UERJ, que a cada ano reafirma sua excelência em educação e pesquisa no campo da educação especial e inclusiva.

Na seção *RESENHAS DE LIVROS*, a sensibilidade e o compromisso de Inês Ferreira de Souza Bragança vêm à tona para apresentar o recém-lançado livro *Docência e pesquisa em educação na visão de Haydé Figuerêdo*.

Cá entre nós, de autoria da fonoaudióloga do INES Teresa Cristina Siqueira Rude, abrilhanta a apresentação de mais um MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO, que, desta forma, reafirma seu papel como centro de referência de educação e surdez.

Que a mensagem trazida por Goya “sempre linhas, nunca formas”, possa expressar continuamente o livre movimento, a inquietude necessária ao conhecimento, que parece contaminar de forma potente os estudos aqui apresentados!

Tenham todos uma boa leitura!
Monique Franco
Conselho Executivo & Editorial.

STATUS DO CORPO EM LÍNGUA DE SINAIS

Segundo Mercier (2007):

O corpo, que desempenha, nas línguas de sinais, um papel equivalente ao da voz nas línguas orais, forma as unidades por elas produzidas; gerador tanto de restrições como de licenciamentos, ele opõe suas restrições fisiológicas à interpretação das formas, bem como explora sua morfologia e o dinamismo ligado à sua motricidade². (MERCIER, 2007)

O corpo, em língua de sinais, é um corpo abstraído do mundo físico para tornar-se elemento do sistema linguístico. Assim, num processo de lexicalização, um sinal com o dedo indicador apontado para cima, mais precisamente, uma configuração de mão em D, com um movimento ascendente em direção ao alto, entra na composição do sinal *Deus* (LE CORRE, 2007).

MPAS (2007), ao examinarem os itens lexicais em três línguas de sinais (Língua de Sinais Americana, Língua de Sinais Israelense e Língua de sinais Al-Sayyid Beduína), descobriram que a mão e o corpo (peito e cabeça) podem codificar diferentes partes de um evento verbal. Assim, o corpo do sinalizador não é meramente um lugar formal para a articulação dos sinais, mas pode, em princípio, ser associado a um significado em particular ou a uma função específica.

Em outra pesquisa, Taub, Galvan, Piñar e Mather (doravante TGPM) evidenciaram que o movimento de partes do corpo mostra o desempenho de um personagem e é um dos

O corpo, que desempenha, nas línguas de sinais, um papel equivalente ao da voz nas línguas orais, forma as unidades por elas produzidas; gerador tanto de restrições como de licenciamentos, ele opõe suas restrições fisiológicas à interpretação das formas, bem como explora sua morfologia e o dinamismo ligado à sua motricidade. (MERCIER, 2007)

parâmetros do discurso em primeira pessoa em narrativas sinalizadas.

Blondel (2001), ao investigar a competência de surdos ao recitar poesias e contar histórias infantis às crianças, descobriu que os movimentos laterais e os movimentos para frente do busto são por eles explorados como aspectos prosódicos das línguas de sinais (WILBUR e PATSCHKE, 1998; BOYES-BRAEM, 1999).

Cinésica e linguística: análise do corpo na modalidade em línguas de sinais

Correa, em sua pesquisa de mestrado (2007), investigou os gestos complementares às línguas de sinais. Com esse intuito, buscou definições mais claras sobre o corpo e o grupo muscular e esqueleto, estudados pela cinésica para dar conta da modalidade articulatória das línguas de sinais e dos gestos. A tabela abaixo (RECTOR; TRINTA, 1985) apresenta os equivalentes das unidades sonoras das línguas orais e das unidades cinésicas das línguas sinalizadas e da linguagem gestual.

Baseada nesse estudo, a autora

Linguística		Cinésica	
Som		Grupo muscular e esqueleto	
Fone	Alofone Fonema	Cine	Alocine (cinema)
Morfe	Alomorfe Morfema	Cinemorfe	Ato Ação
Sintagma	Palavra	Sintagma	Sinal Sequência sinalizada ³ Gesto Sequência gestual
Emissão	No contexto	Ação	No contexto

Tabela 1 - comparação entre unidades linguísticas e cinésicas.

² "Le corps, qui joue, dans les langues des signes, un rôle équivalent à celui de la voix dans les langues orales, façonne les unités qu'elles produisent ; générateur de contraintes comme de libertés, il oppose ses contraintes physiologiques à l'interprétation des formes, comme il met à son service sa morphologie et le dynamisme lié à sa motricité." (Mercier, 2007)

³ Itens incluídos pelos autores deste artigo

O estudo das classes verbais e da estrutura sintática em LS

De acordo com a análise encontrada em Padden (1988; 1990) e Quadros (1997), os verbos de muitas línguas de sinais podem ser categorizados nas três classes abaixo descritas (CORREA, 2007):

- **Verbos plenos** - são verbos não flexionados em pessoa e número, sem utilização de afixos locativos. Alguns deles podem flexionar-se em aspecto. Exemplos desta classe em LSB são os verbos *conhecer*, *amar*, *aprender*;
- **Verbos com concordância** - também não utilizam afixos locativos, mas são flexionados em pessoa, número e aspecto. *Dar*, *enviar*, *perguntar* são exemplos desta categoria;
- **Verbos espaciais** - são verbos que tomam afixos locativos. Dentre os exemplos estão os verbos *viajar*, *ir*, *chegar*.

MPAS complementam que:

Essas classes se diferenciam segundo as propriedades dos argumentos que cada classe codifica. Verbos de concordância, verbos que codificam transferência codificam o papel sintático dos argumentos, bem como as características de pessoa e número através da direção do movimento das mãos e posição das palmas. Nos verbos espaciais, isto é a classe verbal que denotam movimento e posição no espaço, a direção do movimento codifica a posição dos argumentos locativos, o ponto de partida e o destino. A forma do movimento de trajetória que as mãos estão executando geralmente expressa a forma da trajetória que o objeto percorre no espaço. Verbos simples, que constituem a classe semântica padrão, não codificam nenhuma propriedade gramatical em seus argumentos. (MEIR; PADDEN; ARONOFF; SANDLER, 2006)

Analisando a função de cada classe verbal e sua diferença no que concerne às propriedades dos argumentos que cada uma codifica, MPAS (2006) verificaram que essa classificação se concentra no papel das mãos como codificadoras das propriedades gramaticais. No entanto, eles constataram que essa classificação descrevia tão somente o papel das mãos como articuladoras ativas que carregam a maior carga de informação dentro de um sinal. Assim, eles propõem uma nova perspectiva que leva em conta a função básica do corpo nas formas verbais, o que representa o argumento do sintagma verbal. A função gramatical desempenhada pelo “corpo como sujeito” cria mais complexidade gramatical nas LS. Outra evidência constatada pelos autores é o fato “de algumas formas verbais serem mais complexas que outras, em relação à competição entre os diferentes papéis do corpo em diversos sub-sistemas da língua”.

Seguindo a concepção teórica gerativista dos Princípios e Parâmetros (CHOMSKY; LASNIK, 1995), alguns autores constataram que algumas línguas de sinais são línguas de ordem SVO, mas possibilitam inversões do tipo SOV ou OSV (em LIBRAS: FELIPE, 1989; e em ASL: SIPLE, 1978; FISCHER, 1990). Ambas, como o português brasileiro (PB), são línguas *prodrop*, pois permitem a não realização do sujeito e essa mobilidade de ordem VS/SV é característica dessas línguas, como bem salienta Guedes em relação ao PB:

O Parâmetro do Sujeito Nulo é um conjunto de propriedades que envolve não só a possibilidade do SN mas também, entre outras, a inversão livre (VOS) e a inversão VS. No PB, segundo Torres-Morais (2001), paralelo ao decréscimo do SN, ocorre a diminuição da mobilidade da ordem SVO para outros tipos de

ordem, como a VOS. Esse é um sinal que, associado ao preenchimento do PS, indica mudança de parâmetro. (GUEDES, 2007)

De acordo com essa constatação no PB, verificamos que a não realização de pronome sujeito em LIBRAS restringe, também, a mobilidade de inversão. Quadros, ao analisar as instâncias de categorias vazias argumentais na aquisição de linguagem de crianças surdas brasileiras, constata que:

[...] as crianças apresentam sujeitos nulos desde o início da aquisição. As crianças dispõem da categoria mais abstrata e subjacente chamada de PRON envolvendo a realização pro com o valor (+). O valor (+) do parâmetro poderá ser mantido ou não, se a língua for ou não for *pro-drop*, respectivamente. (QUADROS, 1995)

Diante de tal constatação e, ao comparar o PB à LIBRAS, investigamos que no PB a legitimação do SN pré-verbal se caracteriza por uma mudança no paradigma flexional verbal (TARALLO, 1996; COELHO, 2000), mas na LIBRAS, essa legitimação se dá no corpo do sinalizante (MPAS, 2007) como um morfema de marcação do parâmetro de sujeito ou do objeto não explicitado. Quadros (1995) também informa que o mecanismo de representação está diretamente relacionado com a possibilidade de omitir o sujeito e o objeto na LIBRAS.

O corpo como argumento verbal nas sentenças de língua de sinais

Como vimos no exemplo do verbo *comer*, o corpo constitui um dos componentes formacionais do sinal e representa um argumento particular do evento, o agente. Nas palavras de MPAS: “O sinal *comer* é sinalizado na boca do sinalizador,



5) ESPERAR VOCÊ OK!
(eu) espero você



6) PERCEBER EXEMPLO
(eu) percebi o exemplo.

ou não o sujeito pronunciado (nos exemplos coletados, as duas possibilidades aparecem com frequência). É evidente que outros elementos gramaticais, como a expressão facial, informam o contexto sintático, mas é o corpo que estabelece as relações gramaticais entre o sujeito nulo, o verbo e, nas sentenças 5 e 6, o objeto.

O corpo no diálogo construído em língua de sinais

Todas as línguas utilizam recursos para se referenciar a entidades no discurso. As narrativas envolvem uma construção de informações sobre os personagens, lugares ou eventos. Quando o narrador conta uma estória sobre um personagem, precisa fazer escolhas de como focá-lo. A fim de apresentar um personagem, lugar ou

evento numa narrativa, o narrador pode fazer uso de três dispositivos importantes, tais como: transferência, discurso ou ação construída e anáfora discursiva.

- Transferência é o modo pelo qual os sinalizadores transferem, tridimensionalmente no discurso sinalizado, sua concepção de mundo (PIZZUTO; ROSSINI; SALLANDRE; WILKINSON, 2006, doravante PRSW). As transferências podem ser de três tipos: transferência de forma e tamanho (TF); transferência de situação (TS) e transferência de pessoa (TP).
- Discurso ou ação construída é um recurso que o narrador usa para prender a atenção do seu público. Consiste na reconstrução de um diálogo, a partir da memória e da exposição deste, por meio da primeira pessoa gramatical.
- Anáfora é um recurso com o qual se faz uma marcação referencial de uma entidade não presente através de apontação manual ou visual no espaço. No entanto, Pizzuto (2004) constatou que a anáfora discursiva difere no sentido de que uma entidade pode ser apresentada por um sinal lexical e, posteriormente, referenciada por uma transferência ou representação.

Esses três recursos são estratégias metanarrativas que têm em comum o uso do corpo no discurso para veicular uma informação intencional. Elas marcam a descrição das entidades que são representadas, os turnos das ações dos personagens e a coesão

discursiva, respectivamente.

O discurso em primeira pessoa envolve a transferência de pessoa que pode ser agente ou paciente de um processo ou ação. Assim, o narrador representa a entidade a que está se referindo e reproduz as ações realizadas pela entidade, que pode ser humana ou animal e também seres inanimados. Dessa forma, todo o corpo do narrador/locutor é ocupado pelo papel da entidade que representa (SALLANDRE, 2001).

PRSW salientam que:

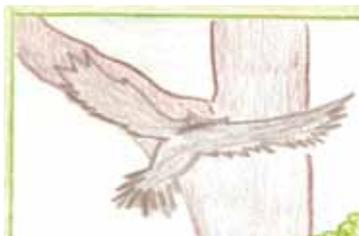
As 'Transferências de pessoa' (TP) envolvem um papel (agente ou paciente) e um processo. O terceiro tipo de Transferências, TP, tem sido tratado na literatura da área sob rubricas como 'tomada de papéis', 'troca de papéis' (Padden, 1986) ou ainda, em trabalhos anteriores, 'pronomes corporais e pronomes corporais projetados' (Kegl, 1976), e 'marcadores corporais' (Pizzuto et al, 1990). O foco principal de tais pesquisas é o conjunto de características não-manuais apresentado por essas Transferências (expressões faciais marcadas, olhares, posturas corporais). (PIZZUTO; ROSSINI; SALLANDRE; WILKINSON, 2006)

Os exemplos de transferência de pessoa apresentados a seguir fazem parte de um corpus narrativo coletado por Correa (2007), em que três sinalizantes surdos narram uma história de seqüências pictóricas - *Frog, where are you?* de Mercer Meyer.



127- d-<SEGURAR>

[CM 03, bim na vertical, mãos à altura dos ombros]



CORUJA (figura 5a)



(figura 5b)

Ao observarmos esses exemplos, podemos generalizar esses recursos discursivos como estratégias comuns

em várias línguas de sinais, confirmando que a modalidade cinésico-visual possui duas vias, como defende Cuxac (2001): a via lexical e a via da iconicidade. A segunda parece estabelecer parâmetros universais do uso do corpo em diversas línguas de sinais e, longe de ser apenas comunicativo, é um processo cognitivo de grande complexidade, fato pelo qual é um dos processos mais lentos na aquisição de segunda língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscou-se apresentar a importância do corpo na articulação linguística, descritiva e narrativa da língua de sinais. Verificamos que o corpo do sinalizador não é meramente espaço passivo em que as mãos estabelecem os pontos de articulação; ao contrário, o corpo é atuante, é ativo e pode, em princípio, ser associado a um significado em particular ou a uma função específica.

Identificamos alguns usos gramaticais como a análise do papel do corpo em verbos simples versus verbos de concordância. Essa análise nos mostrou que o corpo pode incorporar funções gramaticais diferentes da língua, ambos fazendo uso do corpo.

Além disso, nas narrativas, o corpo é a expressão das emoções, das ações, das peripécias dos personagens quando ele assume seus papéis. Num processo de substituição, o corpo é o duplê dos personagens, num encadeamento de alternância discursiva entre estes e o narrador.

Evidenciamos, ainda, que, como as mãos desempenham um papel importante para a via lexical e também descritivo-classificadora (transferências de forma e tamanho – TF; Transferências de situação – TS) dos sinais, o corpo é de essencial importância para as transferências de pessoas (TP) que representam seres animados – humanos ou não – e objetos; ou seja, para a via da iconicidade, o corpo é o principal veículo de representação.

Referências bibliográficas

BLONDEL, M. Langage poétique adressé à l'enfant em langue des signes. *AILE – Acquisition et interaction em langue étrangère*, n. 15 (Les langues des signes: une perspective sémiogénétique), 2001. Disponível em: <http://aile.revues.org/document1411.html>. Acesso em: 15 de dezembro de 2001.

BOYES-BRAEM, P. Rhythmic temporal patterns in the signing of deaf early and late learners of Swiss German sign language. *Language and Speech* n. 42, v. 2,3, p. 177-208, 1999.

CASEY, S. *Agreement in gestures and Signed Languages: the use of directionality to indicate referents involved in actions*. San Diego: University of California, 2003.

CHOMSKY N.; LASNIK, H. The theory of Principles and Parameters. In CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*, Cambridge (Mass): MIT Press, p. 13-128, 1995.

CORREA, R. B. S. *A complementaridade entre língua e gestos nas narrativas de sujeitos surdos*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MEIR, I; PADDEN, C; ARRONOF, M; SANDLER, W. *Repensando classes verbais em língua de sinais: o corpo como sujeito*. Paper presented at the *Ninth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research*. Florianópolis, Brazil, December 2006.

METZGER, M. Constructed dialogue and constructed action in American Sign Language. Ceil Lucas (ed.) *Sociolinguistics in Deaf Communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press, p. 255-271, 1995.

MERCIER, H. *Modélisation et suivi des déformations faciales: applications à la description des expressions du visage dans le contexte de la langue des signes*. 2007. (Tese de Doutorado) – Universidade Toulouse III.

PADDEN, C. The relation between space and grammar in ASL verb morphology. *In: Sign Language research ñ theoretical issues*. Washington: Gallaudet University Press.

PIZZUTO, E.; ROSSINI, P.; SALLANDRE, M. ; WILKINSON, E. Dêixis, anáfora e estruturas altamente icônicas: evidências interlinguísticas nas línguas de sinais americana (ASL), francesa (LSF) e italiana (LIS) Paper presented at the *Ninth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research*. Florianópolis, Brazil, December 2006.

POYATOS, F. The Morphological and Functional Approach to Kinesics in the Context of Interaction and Culture. *Semiotics*, n. 20, v. 3-4, p. 197-228, 1977.

QUADROS, R. M. Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 110, p. 125-146, 1997.

_____. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Língua Brasileira de Sinais e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação (Mestrado), PUC-RS, Porto Alegre, 1995.

_____; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

_____. *Educação de Surdos: a aquisição de Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RECTOR, M.; TRINTA, A. *Comunicação Não-Verbal: a gestualidade brasileira*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.

RUSSO, T. *Iconicità e metafora nella LIS*. Ph. D. diss., Università degli Studi di Palermo, 2000.

SANDLER, W.; LILLO-MARTIN, D. (2000) Natural Sign Languages. In *The Handbook of Linguistics*, eds. M. Aronoff & J. Rees-Miller, 533-562. Oxford: Blackwell.

SALLANDRE, A. Va et vient de l'iconicité en langue des signes française. *AILE – Acquisition et interaction em langue étrangère*, n. 15 (Les langues des signes: une perspective sémiogénétique), 2001. Disponível em: <http://aile.revues.org/document1411.html>. Acesso em: 15 de dezembro de 2001.

SIPLE, P. Visual constraints for sign language communication. *Sign Language Studies*, V. 19, p. 97–112, 1978.

TANNEN, D. Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. *Studies in Interactional Sociolinguistics* 6. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TAUB, S. *Language from the Body: iconicity and Metaphor in American Sign Language*. Cambridge University Press, 2001.

TAUB, S; GALVAN, D; PIÑAR, P; MATHER, S. Gesticulação e aquisição da ASL como segunda língua. Paper

ESPAÇO ABERTO

16

presented at the *Ninth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research*. Florianópolis, Brazil, December 2006.

WILBUR, R. B.; PATSCHKE, C. G. Body leans and the marking of contrast in American Sign Language. *Journal of Pragmatics* n° 30, 275-303, 1998.

LEITORES SURDOS E ACESSIBILIDADE VIRTUAL MEDIADA POR TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Deaf readers and visual accessibility mediated by information and communication technologies

***Angela Deise Santos Guimarães**

*Graduada em Terapia Ocupacional. Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Educação Tecnológica e Profissional Inclusiva-Modalidade à Distância – pela IFRJ-MT. Professora Pesquisadora do NEAD-IFRJ Campus Nilo Peçanha do Curso Técnico de Agente Comunitário em Saúde-Modalidade à Distância. Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

E-mail: angelimago@gmail.com

****Carlos Henrique Freitas Chaves**

**Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-Graduado em Informática Educativa pela UNICAMP. Pós-Graduado em Deficiência Auditiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor-Orientador do Programa em Pós-Graduação TECNEP/MEC/2010. Professor do INES.

E-mail: chaveschf@hotmail.com

Material recebido em outubro de 2009 e selecionado em dezembro de 2009.

RESUMO

Este artigo apresenta questões relativas às especificidades e singularidades das pessoas surdas, predominantemente no campo da semiótica visual, e questões da acessibilidade virtual mediada por tecnologias de informação e comunicação. Utilizamos narrativas autorais de artistas e escritores surdos, a saber: Francisco de Goya, Emmanuelle Laborit e Michael Chorost. Além disso, são utilizados resultados de questionários aplicados com os alunos do pré-vestibular do Instituto Nacional de Educação de Surdos, instituição federal referência na escolarização de surdos no Rio de Janeiro, evidenciando os conhecimentos sobre a internet e a educação à distância. Sugerimos o termo *leitores surdos* na tentativa de

focar no universo da linguagem o entendimento mais ampliado sobre a surdez e as diferenças linguísticas entre pessoas surdas e ouvintes. As tecnologias de informação e comunicação, dentre elas a internet, são apresentadas como ferramentas de aprendizagem, comunicação e socialização. A interação mediada por computadores e internet possui níveis diferentes de acessibilidade entre os diferentes leitores surdos. As habilidades cognitivas colocadas em ação pelo leitor surdo sinalizado são distintas daquelas utilizadas por um leitor surdo oralizado. As artes visuais, a semiótica e a informática educativa oferecem elementos para o estudo da imagem e de ambientes virtuais mais acessíveis aos leitores surdos. Como resultado, apresentamos a proposição de um vídeo e discutimos sobre a acessibilidade virtual para leitores surdos com base nos resultados encontrados.

Palavras-Chave: Leitores surdos. Acessibilidade virtual. Linguagem. Tecnologias de informação e comunicação.

ABSTRACT

This monograph presents issues concerning specificities and singularities of deaf people predominantly in the field of visual semiotics, and virtual accessibility issues mediated by information and communication technologies. Authoral narratives of deaf artists and writers were used, namely: Francisco de Goya, Emmanuelle Laborit and Michael Chorost, as well as the results of questionnaires applied to senior year students of the National Institute of Education for Deaf Students, a notorious federal education Institution in Rio de Janeiro, spotlighting the knowledge on Internet and distance

e processos de linguagem, presentes na comunicação, nas línguas orais, escritas e sinalizadas, e, consequentemente, na leitura de sítios e de ambientes virtuais, que possuem interfaces com linguagem própria (SANTAELLA, 2004).

Crítérios de acessibilidade aos espaços virtuais devem respeitar as especificidades e demandas dos leitores surdos, podendo pautar-se na contribuição da semiótica e da informática educativa.

Em Quadros (2006), temos a revisão e a contribuição de diversos autores sobre como a educação de surdos está sendo construída pela lógica dos próprios surdos. Nessa obra são discutidos temas como a escola que os surdos querem, a celebração da língua de sinais como fator de empoderamento da cultura surda, e as especificidades que estão relacionadas às questões visuais das pessoas surdas. Essa dimensão educacional deve estar atrelada à construção de tecnologias no campo da acessibilidade virtual para esta população.

Com base em três perfis históricos: Goya, artista plástico espanhol, surdo dos 47 aos 81 anos; Emmanuelle Laborit, artista e escritora surda francesa, e o professor e escritor americano Michael Chorost, implantado coclear, foi proposto o termo “leitores surdos” para tentar abranger as diferentes linguagens que fazem parte do universo da pessoa surda.

Priorizamos a pesquisa exploratória de análise documental e a aproximação de sujeitos reais em universos com diferentes contextos nos quais as pessoas surdas estão

inseridas, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos, e espaços virtuais como fóruns de discussão, sítios de relacionamento e cursos na modalidade à distância.

Muitas tecnologias que podem ser desenvolvidas para esta comunidade devem ser pesquisadas dentro das redes sociais que se estabelecem via internet, tais como sítios de relacionamento tipo Orkut, MSN, OOVVOO. De caráter mais formal e acadêmico, citamos os ambientes de suporte de ensino à distância como as plataformas de aprendizagem TELEDUC (<http://www.ead.unicamp.br>), esta desenvolvida conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e a plataforma Moodle (www.moodle.org), que é um sistema de aprendizagem baseado no construtivismo social, já utilizado com sucesso por instituições de ensino e pesquisa. Ambos não possuem, até o momento, acessibilidade para usuários surdos por meio de uma apresentação bilíngue.

É fundamental que uma experiência visual seja pensada no desenvolvimento de ferramentas digitais e na produção de material didático acessível, ampliando as possibilidades de interação entre surdos e ouvintes, a partir da potencialidade visual do mundo contemporâneo.

INTRODUZINDO OS LEITORES

Ao delinear alguns perfis do que convencionamos chamar de *leitores surdos*, buscamos evidenciar as singularidades desta população.

A *leitura* que propomos, conforme será apresentada neste capítulo, não se restringe à decifração letrada, mas às leituras de diferentes signos e processos de linguagem, presentes na comunicação, nas línguas orais, escritas e sinalizadas, e, consequentemente, na leitura de sítios e de ambientes virtuais, que possuem interfaces com linguagem própria, conforme descrito por Santaella, em *Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*.

Precisamos dilatar sobremaneira o nosso conceito de leitura, expandindo esse conceito de leitor do livro para o leitor da imagem e desta para o leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo, também considerados como um dos tipos de leitores, visto que as habilidades perceptivas e cognitivas que eles desenvolvem nos ajudam a compreender o perfil do leitor que navega pelas infovias do ciberespaço, povoadas de imagens, sinais, rotas, luzes, pistas, palavras, textos e sons. (SANTAELLA, 2004, p. 16)

O olhar sobre esses leitores busca uma aproximação com o campo das especificidades e diferenças de *ser* ou de *estar* surdo. Sobre as *marcas* dos diferentes leitores surdos que podem contribuir com ferramentas para o universo da tecnologia da informação e comunicação.

Escrever sobre *leitores surdos* ao invés de modelos de surdez confere autoria e protagonismo às pessoas surdas e não as coloca em locais estanques, o que poderia contribuir para uma imagem muito restrita sobre o universo de ser ou de estar surdo.

alunos possuem uma leitura do uso da internet diferenciada da das pessoas ouvintes.

Francisco de Goya: Narrativas gráficas



Figura 1 – Francisco Goya y Lucientes, pintor, 1797-1799

Caprichos I

220 x 153 mm. 509,95 g.

Água-forte e água-tinta.

Ele é celebrado por sua inquietude, sua hostilidade, suas paixões; ele é cheio de curiosidade; ele frequenta feiras e festas populares, tendo um vívido interesse em animais de circo, acrobatas e monstros. Ele pinta, desenha, aprende litografia e inicia-se em todas as descobertas técnicas. Sua lucidez é absoluta. (Goya aos 79 anos)

Francisco José de Goya y Lucientes nasceu em Fuendetodos, Saragoça, na Espanha, em 30 de março de 1746. Sua obra, muito vasta, inclui pinturas, gravuras e álbuns de desenhos. Viveu a maior parte de sua vida na Espanha, sob os Reinados de Carlos III, Carlos IV e Fernando VII.

Parte do conteúdo informado e transcrito nesta monografia é uma tradução livre do livro *Old Man Goya*, de autoria da escritora inglesa Julia Blackburn (2003). Nessa obra literária ela reconstrói a história de Goya no período em que viveu surdo, dos 47 aos 82 anos. Blackburn percorreu os

Goya ficou doente por diversas vezes após a maturidade, e a gravidade das doenças que o acometeram quase o levou à morte pelo menos por duas vezes. O artista tinha zumbidos e vertigens que provocavam desmaios frequentes, sentindo, por vezes, como se a sua cabeça estivesse “cheia d’água”. Essas crises foram dolorosas para Goya.

locais que Goya conheceu bem: a vila de sua infância, a fazenda onde esteve com a Duquesa de Alba, as cidades de Zaragoza, Madri, Cadiz e, finalmente, Bourdéus, onde Goya viveu os seus últimos anos de exílio.

Uma das questões em que Blackburn se debruça, de interesse para a compreensão da riqueza da leitura visual das gravuras de Goya, se traduz na seguinte pergunta: o que aconteceu com Goya, após o período de sua doença, que o inseriu num mundo silencioso, forçando-o a depender de seus olhos para tudo? Blackburn acredita que a observação das matrizes (chapas em cobre) das gravuras utilizadas para as técnicas de água-tinta e água-forte criadas por Goya são contribuições poderosas para a compreensão do Goya surdo. Mais poderosas até do que as próprias gravuras. Por meio delas é possível ver o material original no qual Goya trabalhou e a imensa energia que despendeu para raspar e arranhar essas chapas de metal, enquanto criava as imagens que seriam conhecidas como as séries de Gravuras Maiores.

Tudo parece indicar que as oitenta lâminas que compõem *Os Caprichos*, gravadas em água-forte e água-tinta, técnica na qual logrou excelente destreza, foram realizadas no período de

tempo transcorrido entre a primavera de 1797 os últimos meses de 1798.

Goya ficou doente por diversas vezes após a maturidade, e a gravidade das doenças que o acometeram quase o levou à morte pelo menos por duas vezes. O artista tinha zumbidos e vertigens que provocavam desmaios frequentes, sentindo, por vezes, como se a sua cabeça estivesse “cheia d’água”. Essas crises foram dolorosas para Goya.

Até junho de 1792, Goya exercia as suas atividades na Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Em seguida é relatado o seu desaparecimento temporário da Academia:

[...] em agosto de 1792 a luta [entre confradias/companhias] recomeça mais ardente, desta vez o número dos mortos se eleva a sete. [...] O grande inquisidor começa por marcar com uma cruz o nome de cada um dos combatentes, e Goya, é mais comprometido deles, [...], foi advertido a tempo. (Calcografia Nacional, 2009)

No outono de 1792, durante uma estada no sul da Espanha, Goya adoeceu seriamente. Não se sabiam exatamente as causas de “uma grave enfermidade” que o acometeu em Andaluzia, descritas de formas variadas de acordo as referências consultadas.

ESPAÇO ABERTO

Ninguém tinha certeza se a causa da doença estaria relacionada com a “toxicidade das tintas que Goya utilizava em suas pinturas ou se foi uma variação da Doença de Menière⁵, ou qualquer outra coisa”. O que se sabe é que a força dos *ataques* que Goya sofria podia durar várias semanas (BLACKBURN, 2003, p. 25).

Goya irá recuperar as suas forças, mas permanecerá pelo resto de sua vida surdo.

Surdo como uma casa, surdo como uma pedra, surdo como um homem surdo que não poderá acordar de seu sono gelado independente de quão alto você possa falar com ele. (BLACKBURN, 2003, p. 25)

A surdez que atingiu Goya manifestou-se no ouvido interno, sua cóclea foi irreparavelmente atingida, levando a uma perda conhecida por surdez neurossensorial. Não havia nada, naquela época, que pudesse ter trazido a audição de Goya de volta. Uma surdez do tipo irreversível.

“Um lugar sem o canto dos pássaros ou música, sem o barulho dos passos se aproximando ou latidos de cães ouvidos à distância”, as referências de som cotidianas tornam-se irreparavelmente perdidas para estas pessoas acometidas pela surdez - é o que Blackburn descreve sobre a surdez. “Não haveria dias bons seguidos de dias maus, nenhuma forma de remediar a sua situação, nenhuma maneira de torná-la menos extrema” (BLACKBURN, 2003, p. 26).

Sacks irá relatar em seu livro *Vendo Vozes* (1998) que a surdez pode ser

a mais cruel de todas as privações sensoriais, por trancar a pessoa numa jaula e, estando incapacitada para ouvir, tem a sua capacidade para comunicar-se fluentemente pela língua oral muito reduzida. Assim, esta pessoa está sujeita, aos olhos do mundo, a ser vista como um idiota. Para uma pessoa tomada pela surdez dessa forma, o mundo se transforma estranhamente num mundo bidimensional e vazio, porque nada existe entre a pessoa surda e o seu campo visual. É preciso aprender a usar os olhos como tochas no escuro e aprender a ler os lábios para saber o que as pessoas dizem, mas nunca pessoas na mesma condição de Goya, naquele período de surdez, terão certeza de nada do que seja falado, pois muito se perde numa comunicação deste tipo, e também jamais saberão o que dizem os outros, quando os falantes estão fora do seu campo visual.

E quando o silêncio extremo vier, e as pessoas se assemelharem a fantasmas gesticulando, resta refugiar-se com o seu íntimo, ter paciência e coragem e esperar o nevoeiro passar. (BLACKBURN, 2003, p. 27)

Com a perda de um dos sentidos, os demais são aguçados a ponto de compensar a audição. As vibrações passam a ser percebidas pelos pés, mãos e finalmente por todo o corpo. O campo visual se amplia e os reflexos visuais estão em estado de prontidão. A ansiedade permanente resulta de uma atenção visual mantida e constante, que entra em substituição ao sentido da audição. Não raro, a pessoa com surdez se cansa de ouvir com os olhos, passando a valorizar

Com a perda de um dos sentidos, os demais são aguçados a ponto de compensar a audição. As vibrações passam a ser percebidas pelos pés, mãos e finalmente por todo o corpo. O campo visual se amplia e os reflexos visuais estão em estado de prontidão. A ansiedade permanente resulta de uma atenção visual mantida e constante, que entra em substituição ao sentido da audição. Não raro, a pessoa com surdez se cansa de ouvir com os olhos, passando a valorizar os momentos de silêncio visual (que são os momentos isentos de leitura labial).

os momentos de silêncio visual (que são os momentos isentos de leitura labial).

⁵ A Doença de Menière caracteriza-se por ataques recorrentes de zumbido, perda auditiva e vertigem, acompanhados por uma sensação de pressão no ouvido, distorção de sons e sensibilidade ao ruído. As grandes crises de vertigem com náusea e vômito duram de alguns minutos a muitas horas e podem forçar a interrupção de todas as atividades habituais.

Blackburn (op. cit) narra sobre o valor que a lembrança dos sons trazidos pela memória possui para as pessoas que ficaram surdas. Essas memórias são capazes de iluminar as situações do cotidiano pelo brilho que a recordação desses sons evoca.

Pelas palavras da Duquesa de Alba, com quem Goya conviveu estreitamente durante o período de 1796 a 1797, podemos entender sobre a base da comunicação com os surdos:

Aqui está o famoso pintor Francisco Goya.

Ele não pode ouvir nada! Nenhuma palavra!

Você precisa falar com ele em sinais ou escrever mensagens na areia com um bastão.

Ou não falar com ele de jeito nenhum, Mas olhe para ele e deixe-o ler os seus lábios!

(BLACKBURN, 2003. p. 67)

A leitura labial é uma atividade complexa, na qual os signos visuais obtidos pela *leitura* das expressões faciais, do movimento da boca e da linguagem corporal, precisam ser decodificados pelo leitor, sem o acesso ao som. Não é coisa para iniciantes, mas para iniciados, que vão ficando surdos aos poucos e começam a ser leitores de lábios sem nem mesmo disto tomarem consciência.

A severidade da surdez de Goya tornou impossível dar continuidade ao seu trabalho como professor na Academia. É possível evidenciar, a partir deste fato, que o mundo da audição e da fala não teria mais o mesmo espaço e significado que antes da surdez.

Em 1796, Goya passou a registrar

a vida da cidade em imagens, o que ficou conhecido como *Diários visuais*. Nestes cadernos, Goya desenhava os seus personagens prediletos, figuras femininas, personagens da cidade. A sua surdez foi interpretada como consequência da ruína do mundo exterior e uma tendência à introspecção. Do ponto de vista da prática artística, a surdez impulsionou Goya ao exercício sistemático do desenho e da produção de gravuras, manifestações adequadas a sua necessidade de distanciamento.

Em fevereiro de 1799, o *Diário de Madrid* (Calcografia Nacional, arquivos-fichas) anunciava a venda de uma *Colección de estampas de asuntos caprichosos* desenhada e gravada em água-forte por Francisco de Goya. Os historiadores interpretaram que as imagens das gravuras eram cenas satíricas que denunciam os vícios e excessos da sociedade espanhola do final do século XVIII – tais como o matrimônio por interesse, o cortejo, a prostituição, os desvios da educação infantil, a inutilidade dos testamentos privilegiados, a decadência do clero e a Inquisição, concluindo com a série dominada pelo âmbito fantástico do sono e da noite, e de protagonistas que sugerem bruxas, duendes e demônios noturnos⁶.

O elemento textual dos *Caprichos* compõe-se de muitas anotações, legendas e comentários escritos sobre os muitos desenhos preparatórios para a criação das lâminas de cobre, que em si constituem-se em rico material de leitura.

Quando termina a guerra durante o Reinado de Fernando VII, a Inquisição é retomada e Goya

vive um período ainda maior de isolamento e dificuldades. Sua esposa morre, após 39 anos de casamento, e Goya permanece sozinho e surdo, registrando os “Desastres da Guerra”:

Dizem que Goya é um homem desiludido, atormentado pelos fantasmas de sua imaginação. Mas, talvez não. Afinal, ele tem o poder de tornar cada pensamento, cada dor da realidade da vida diária em imagens que cantam, dançam e triunfam sobre as limitações da existência humana. (Adaptado de BLACKBURN, 2003, p. 123)

Em 1824, quatro anos antes de sua morte, Goya se exilou definitivamente em Bordéus, na França, com Leocádia, sua segunda companheira, e Rosália, sua filha ilegítima.

Penso que Goya nunca foi tão feliz como ele estava agora em Bordéus. Ele não precisava falar francês e não precisava explicar aos outros que não podia ouvir. (Adaptado de BLACKBURN, 2003, p. 176)

A surdez, embora tão avassaladora para a interação do indivíduo com a sociedade, não foi capaz de destruir o espírito e a Arte de Goya. O legado iconográfico que Goya deixou para a humanidade mostra a maestria e a superioridade alcançada pela sua arte, em grande parte definida pelo seu caminho marcado pela surdez

EMMANUELLE LABORIT

Emmanuelle Laborit, em seu livro autobiográfico *O vôo da Gaivota*, narra sobre a *descoberta* existencial de ser surda, sua trajetória familiar, afetiva, acadêmica e profissional. A afirmação da sua identidade surda ocorre quando ela entra em contato

⁶ Algumas dessas imagens foram editadas em vídeo pela autora e estão disponíveis no seguinte endereço: http://www.youtube.com/watch?v=2W97wJ4_8qU

É impossível não se questionar sobre o pensamento abstrato dos leitores surdos sinalizados.

Sacks (1989) irá perguntar como os surdos conseguem proposicionar:

Não falamos ou pensamos apenas com palavras ou sinais, mas com palavras e sinais que se referem uns aos outros, de uma determinada maneira. [...] Sem uma inter-relação adequada de suas partes, uma emissão verbal seria uma mera emissão de nomes, um amontoado de palavras que não encerra proposição alguma. A unidade da fala é uma proposição. [...] Falamos não apenas para dizer a outras pessoas o que pensamos, mas para dizer a nós mesmos o que pensamos. A fala é uma parte do pensamento. (HUGHLINGS-JACKSON, *apud* SACKS, 1989, p. 32)

Sacks (1989, p. 48) acredita fortemente que a língua de sinais é uma língua fundamental do cérebro. A inteligência visual de surdos sem a aquisição da língua pode se desenvolver em contato com estímulos visuais; entretanto, o pensamento, embora possa existir sem a língua, sofre grande interferência pela falta desta. “Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno.” (SACKS, 1989, p. 52)

Emmanuelle irá ter contato pela primeira vez com um surdo adulto aos sete anos. E é por intermédio de seu pai que Emmanuelle irá conhecer um ator e diretor surdo chamado Alfredo Corrado. Um surdo que utilizava uma língua de sinais, que havia concluído seus estudos universitários em uma Universidade Americana e que havia criado o Teatro Visual Internacional, o Teatro dos

surdos de Vincennes. O contato com Corrado trouxe um novo universo à família de Emmanuelle. Tratava-se da Universidade Gallaudet, criada por Thomas Hopkins Gallaudet nos EUA.

O termo *fala* refere-se à produção de linguagem pelo falante nos momentos de diálogo egocêntrico e interior, ou seja, fala egocêntrica e fala interior (GOLDFELD, 2002, p. 23). Fala é sinônimo de oralização. *Sinalização* é sinônimo de língua de sinais, e sinal é o elemento léxico da língua de *sinais*. Já *signo* é elemento de língua, marcado pela história e cultura de seus falantes.

O ensino da escrita da LP e de sinais varia grandemente conforme a faixa etária dos alunos: infantil, juvenil e adultos. O contato da criança/jovem surda/ com outros surdos, bem como o fato de este grupo ter pais ouvintes ou surdos poderá ser determinante para a formação da identidade que irá configurar-se nessa criança. Há estudos sobre expressões literárias e artísticas próprias da cultura surda que só podem ser transmitidas por contato entre esses grupos.

Strobel (2008, p.66) define as artes visuais como uns dos “artefatos culturais”, em que os povos surdos fazem muitas criações artísticas que sintetizam suas emoções, suas histórias, suas subjetividades e a sua cultura. A produção literária em sinais também deve ser dirigida a surdos, como estórias visualizadas, contos, piadas, poesias. A exploração visual e espacial das diferentes narrativas deve ser estimulada. Existem *narrativas surdas* próprias da criação literária surda.

As identidades presentes na narrativa de Emmanuelle são muitas: a

Strobel define as artes visuais como uns dos “artefatos culturais”, em que os povos surdos fazem muitas criações artísticas que sintetizam suas emoções, suas histórias, suas subjetividades e a sua cultura.

criança surda, a adolescente revoltada, a jovem determinada que irá lutar pela sua carreira profissional, cujos esforços acadêmicos para chegar ao bacharelado multiplicam-se por dez, e a identidade surda política e ideológica, cuja bandeira de ser uma leitora visual do mundo pode ser bem entendida na seguinte passagem:

Ter outra concepção de mundo que não seja aquela de meus olhos? Impossível. Perderia a minha identidade, minha estabilidade, minha imaginação, me perderia em um universo desconhecido. Recuso-me a mudar de planeta. (LABORIT, 1994, p. 182)

É por meio dos deliciosos relatos de Emmanuelle, nos quais ela nos conta sobre as suas relações com amigos surdos, que ficamos a par do valor da língua de sinais para o aprendizado da língua escrita francesa:

Aos sete anos eu falava, mas sem saber o que dizia. Com os sinais, comecei a falar muito melhor. O francês oral não era mais uma obrigação, logo, psicologicamente, era mais fácil de aceitá-lo. Depois, tive acesso a informações importantes: Os conceitos, a reflexão; a escrita tornou-se mais simples, a leitura também. (LABORIT, 1994, p.163)

ESPAÇO ABERTO

A autora consegue pormenorizar a importância do aprendizado da língua de sinais e das imagens para a leitura e para a escrita.

Uma palavra é uma imagem, um símbolo. Quando me ensinaram 'ontem' e 'amanhã' na língua de sinais, quando consegui entender o seu significado, pude falar oralmente com mais facilidade, escrever essas palavras com mais facilidade! (LABORIT, 1994, p. 163)

A escrita do surdo é diferente. Para a grande maioria dos surdos a língua escrita é uma língua dos ouvintes e não tão próxima assim da imagem, do visual, que Emmanuelle relata. Talvez porque esta autora tenha tido uma forte formação literária pela influência de seus pais, realidade muito pouco frequente entre a maioria dos surdos tanto estrangeiros quanto brasileiros. O mais corrente é o surdo iletrado. É possível agora entender por que a comunidade surda, usuária de uma língua de natureza visual-motora e ágrafa, terá de empreender grandes esforços para acompanhar o ensino formal com base na língua oral e escrita.

Por outro lado, deve ser considerada a criação de vínculos entre o leitor surdo e o texto, sabendo que existe um hiato entre a língua de sinais e a língua falada e escrita. Podemos ainda indagar se leitores surdos, como Emmanuelle, pensam em imagens, sonham em imagens e se seus cérebros e mentes possuem uma *lógica* sobre imagem diferente da dos cérebros *ouvintes e falantes*.

MICHAEL CHOROST

Michael Chorost (Mike) é professor, pesquisador e escritor americano com PhD em Tecnologia Educacional na Universidade do Texas (Austin). Sua Tese teve como tema "Como ambientes online estão transformando as salas de aula".

Mike nasceu quase totalmente sem o sentido da audição. Sua mãe contraiu rubéola durante a gestação, e a surdez de Mike foi diagnosticada aos três anos e meio, quando sua mãe insistiu com os médicos que fizessem exames mais acurados em Mike, já que ele ainda não falava nem atendia aos chamados fora do seu campo visual. Mike ouvia sons altos, mas não vozes, até que seus pais optaram por iniciar o tratamento com próteses auditivas (aparelhos auditivos) e também o colocaram em uma escola de ouvintes. Com sua restrita audição, ele aprendeu a ler e a escrever em inglês. Como ele mesmo diz: "Sou uma pessoa surda que cresceu falando Inglês"⁸.

Mike nos faz refletir sobre o implante coclear. Seu profundo interesse pela condição humana, bem como seu relato e pesquisa sobre os desafios que a tecnologia digital impõe às pessoas implantadas foram narrados no seu livro publicado em 2005: *Rebuilt: my journey back to the hearing world* (Reconstruído: minha jornada de volta ao mundo ouvinte).

Em julho de 2001, Mike perdeu totalmente a audição remanescente. Submeteu-se à cirurgia de implante coclear três meses depois da perda.

Hoje, Mike é um leitor intérprete de sons digitalizados. Toda a sua experiência narrada é pautada em pormenores de descrições sobre as tecnologias do implante coclear dentro do contexto histórico, o desenrolar do seu tratamento clínico, terapias de fala e o seu êxito como leitor de signos gráficos e digitais. Ele irá apoiar-se nos estudos das neurociências, neuroplasticidade cerebral, cibernética e tecnologias educacionais de ensino à distância, para a sua formação humana e profissional.

Atualmente, Mike contribui para os seguintes jornais e revistas: *The Washington Post*, *Wired*, *The Futurist*, *The Scientist*, *Technology Review*,

Mike nasceu quase totalmente sem o sentido da audição. Sua mãe contraiu rubéola durante a gestação, e a surdez de Mike foi diagnosticada aos três anos e meio, quando sua mãe insistiu com os médicos que fizessem exames mais acurados em Mike, já que ele ainda não falava nem atendia aos chamados fora do seu campo visual.

⁸ Conferência de Michael Chorost proferida na Universidade de Gallaudet em março de 2007. Disponível em: <http://videocatalog.gallaudet.edu/player.cfm?video=2718>

Sky, the Stanford Medical Report. É colaborador, desde 2007, em um especial na Tv norte-americana sobre implantes cerebrais: *The 22nd Century*. Possui mais dois livros publicados em coparticipação: *Educating learning technology designers: guiding and inspiring creators of innovative educational tools* (2008) e *World wide mind: the coming integration of humans and machines*. Foi professor visitante na Universidade de Gallaudet em Washington D.C., no biênio de 2008-2009, e neste momento vem se interessando pela contribuição da comunidade surda de Gallaudet, que possui um senso de comunidade muito forte, para a promoção da comunicação por meio de tecnologias.

Esta descrição sucinta de sua produção acadêmica é necessária no sentido de revelar que é possível, sim, que pessoas surdas possam ter o domínio pleno da língua escrita quando a oralização e o uso de próteses auditivas são a alternativa de *tratamento* escolhida para essas crianças no período de aquisição da fala e linguagem.

Mike acredita que nos próximos vinte a trinta anos, com a diminuição das causas da surdez, por meio de vacinação contra a meningite, avanços na pesquisa genética e pela regeneração das células cocleares por nanotecnologia, só teremos surdos por opção ou por questões econômicas. As pessoas implantadas jamais terão uma audição semelhante à biológica, entretanto, por meio de programas especializados, poderão ter uma audi-

ção altamente seletiva e programada, modificando a condição de surdez enquanto deficiência auditiva para uma condição de vantagem.

Sobre a condição de implantação do coclear, dependente de partes mecânicas e mapas computacionais frequentemente modificados em seu cérebro, ele afirma:

Minha audição biónica me torna mais onisciente e não mais desumanizado: ela me faz mais humano, porque eu tenho de estar constantemente consciente da minha percepção de quanto o Universo é provisório e quanto as decisões humanas precisam ser revistas constantemente. (CHOROST, 2005, p. 157)

Como leitores digitais de sons, os implantados cocleares ainda estão com a sua identidade em formação. Muitas questões devem amadurecer ao longo das próximas décadas, principalmente no que diz respeito às crianças implantadas e posterior desenvolvimento linguístico.

Mike acredita que os implantados cocleares se aproximam do tipo de ser humano historicamente conhecido como *homo faber*, ou *humano artístico e criativo*:

Homo Faber é fundamentalmente uma criatura da tecnologia, porque não pode haver arte sem lápis e papel, pincéis, guitarras, saxofones e processadores de voz (se você pensa que lápis e papel não são tecnologias, tente fazê-los você mesmo). *Homo Faber* é uma pessoa que alcançou uma profunda conexão com o mundo da tecnologia da qual não podemos prescindir. (CHOROST, 2005, p. 181)

LEITORES SURDOS DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES)

O Instituto Nacional de Educação de Surdos é uma Instituição secular e referência nacional na educação de surdos. O INES tem a missão de:

Efetivar o dever do Estado de proporcionar educação e profissionalização que atenda a todos os seus cidadãos, surdos ou não, superando discriminações e favorecendo o convívio e a valorização da diversidade, apoiando as mudanças necessárias para que os sistemas de ensino e o mercado de trabalho brasileiro tornem-se inclusivos. (INES, 2009)

Em 1875, Flausino José da Gama, ex-aluno do INES que trabalhou como *repetidor* na Instituição, de 1871 a 1879, propôs ao diretor da época, Tobias Leite, a documentação dos sinais utilizados pelos surdos-mudos. Esses sinais poderiam, segundo Flausino, ser úteis para a comunicação entre surdos e falantes (GAMA, 1875).

A publicação do livro *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, com desenhos de Flausino Gama, segundo Tobias Leite, tinha os seguintes fins:

[...] vulgarizar a linguagem dos sinais, meio predileto dos surdos-mudos para a manifestação de seus pensamentos, permitindo aos pais, professores primários e todos os que se interessam por esses infelizes ficarem habilitados para os entender e se fazerem entender; e mostrar o quanto se deve apreciar um surdo-mudo educado. (GAMA, 1875)

ESPAÇO ABERTO ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

Acreditamos que Flausino José da Gama tenha tido um papel de autoria no que diz respeito à acessibilidade à linguagem de sinais, atualmente, denominada língua de sinais⁹, por pessoas ouvintes.

Para uma aproximação do perfil de leitura e escrita e uso da internet pelos alunos pré-vestibulandos do INES, foi aplicado um questionário cujos resultados são apresentados a seguir.

Esse grupo de alunos é marcado pelo uso da língua de sinais como primeira língua.

Resultados

- A língua mais utilizada na comunicação diária é a LIBRAS (90%).
- Possui computador (95%).
- Usa o computador de duas a três vezes por semana (60%).
- Orkut e MSN são os sítios de relacionamentos mais utilizados (100%).
- Possui e-mail (99%).
- Acessa jornais e o Google (30%).
- A leitura em língua portuguesa varia de razoável a boa (40%).
- A leitura de revistas, jornais e livros é muito pequena (20%).
- A maior dificuldade com a internet é a falta de legenda escrita (70%).
- Concorda que a internet é boa e é muito utilizada por esse grupo para informação e pesquisa (90%).
- Desconhece o que é *educação à distância* (100%).

Pode-se concluir, pela análise das respostas do universo dos alunos pré-vestibulandos do INES, que, embora a maioria utilize a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com maior frequência, esta mesma porcentagem concorda que a internet é boa, mesmo com as especificidades destes alunos na compreensão e aquisição da língua portuguesa, e apesar da própria limitação que a *internet* constitui para esse grupo.

Pode-se concluir, pela análise das respostas do universo dos alunos pré-vestibulandos do INES, que, embora a maioria utilize a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com maior frequência, esta mesma porcentagem concorda que a *internet* é boa, mesmo com as especificidades destes alunos na compreensão e aquisição da língua portuguesa, e apesar da própria limitação que a *internet* constitui para esse grupo.

A questão da falta de legenda nos ambientes visuais (vídeos) na internet, como a maior dificuldade de acesso ao conteúdo, deve ser investigada mais profundamente, ou seja, que tipo de legenda e em quais tipos de conteúdos esse grupo necessita deste recurso.

Outro dado interessante é que o grupo utiliza a internet para informação e pesquisa, características essas inerentes à própria internet, mas, por outro lado, *desconhece* educação à distância (EAD).

O desconhecimento sobre EAD pelo grupo de alunos pode ter relação

pela falta de contato com esta modalidade de ensino. Por outro lado, as diferenças linguísticas destes leitores com relação à língua portuguesa (falta de domínio da modalidade escrita) e a falta de ambientes acessíveis na internet, bem como a oferta de apenas um curso na modalidade EAD dentro do INES (o Curso Letras-Libras da UFSC, polo Sudeste, cuja parte presencial ocorre nas dependências do INES), podem estar relacionadas ao desconhecimento desta modalidade de ensino pelos alunos do pré-vestibular.

Existem demandas por parte desses leitores que devem ser levadas em consideração para a elaboração e desenvolvimento de plataformas sociolinguísticas amigáveis e direcionadas, também, para as pessoas surdas.

SEMIÓTICA, COGNIÇÃO E IMAGEM

Somos seres de linguagem ou seres simbólicos, como afirma Santaella:

⁹ As línguas de sinais são utilizadas pelas comunidades surdas e apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela Linguística. As línguas de sinais são visuais-espaciais captando as experiências visuais das pessoas surdas (QUADROS, 2007).

Nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, sinais, setas, números, luzes [...] através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. (SANTAELLA, 2007, p. 10)

Santaella (2005) define signo como uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. O signo não é o objeto. Ele está apenas no lugar do objeto.

Com inspiração nos estudos da semiótica, buscamos em Pietroforte (2004) os conceitos sobre sistema de significação verbal, não verbal e sincrético. Sistemas verbais são as línguas naturais, e os não verbais, os demais sistemas, como a música e as artes plásticas, por exemplo. Já os sistemas sincréticos, por sua vez, são aqueles que “acionam várias linguagens de manifestação”, como ocorre entre um sistema verbal e um não verbal nas canções e nas histórias em quadrinhos. Isso quer dizer que um mesmo conteúdo pode ser expresso por meio de planos de expressão de ordens diferentes.

Santaella (2005) define signo como uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. O signo não é o objeto. Ele está apenas no lugar do objeto.

A representação como signo icônico pode ser entendida como determinações conceituais, em que uma representação é um signo baseado numa relação de semelhança. Dessa forma, o grau de iconicidade de uma imagem está vinculado às ações representadas por ela, sujeitas a codificações semânticas específicas. Nas palavras de Silveira (1995, p. 67), “[...] uma situação só se manifesta para um sujeito se, e somente se, ele for capaz de, naquele momento, representá-la mentalmente”. Logo, as imagens devem estar carregadas de significado para que possam favorecer o aprendizado de leitura e escrita por parte do leitor surdo.



Figura 2 - Sinal para “imagem”. (Cf. GAMA, 1875)

O código verbal não pode se desenvolver sem imagens. Nosso

discurso verbal está permeado de imagens (SANTAELLA, 2005, p. 14).

LEITORES SURDOS E ACESSIBILIDADE VIRTUAL MEDIADA POR TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

Se considerarmos que a surdez e a comunicação estão intimamente relacionadas, é possível compreender o valor dos sistemas verbais e não verbais no universo dos leitores surdos. Situações do cotidiano nas quais as pessoas ouvintes participam e interagem podem não ser percebidas da mesma forma por pessoas com surdez. São exemplos: apresentações musicais, filmes muito informativos como documentários e noticiários televisivos sem legendas, programação literária ou cultural do tipo verbal, palestras, apresentações científicas, programações em espaços de ciência sem acessibilidade ao conteúdo, internet com conteúdos basicamente no formato escrito.

As línguas de sinais escapam ao registro gráfico. A natureza efêmera do gesto traz consequências para a sua transmissão no espaço e no tempo e para a sua apropriação. Logo, a língua de sinais ainda não possui uma forma escrita que seja plenamente funcional para a grande maioria dos surdos.

Embora tenha se acreditado no Séc. XVIII, quando Condorcet sonhou com uma *língua universal*, rigorosa como a geometria, que imaginou ser a linguagem dos *surdos-mudos*, inventada pelo abade de l'Epée e aperfeiçoada por Dom

1. Clareza: funções codificadas de forma clara e de fácil entendimento;
2. Rastreabilidade: identificação pelo usuário dos caminhos por ele já percorridos.
3. No que se refere ao texto da Orkut, ele possui um plano de expressão sincrético, com várias linguagens de manifestação, rico em imagens fixas e em movimento (fotos e vídeos), recados e depoimentos no formato de sistema verbal, e não verbal e nível alto de iconicidade e signos icônicos cujos significados parecem favorecer um aprendizado com poucas abstrações e leitura de texto mais permeável ao leitor surdo.

Nas imagens disponibilizadas na Orkut, grande parte da informação é de caráter visual, dispensando uma narrativa descritiva do evento, atendendo uma das especificidades da leitura dos surdos: a leitura visual de imagens.

CONCLUSÃO

A base para a criação de ambientes virtuais acessíveis aos leitores surdos deve ancorar-se em linguagens que adotem sentidos em comum entre as diferentes culturas.

Na comunicação tal como acontece em ambientes virtuais de aprendizagem em rede, onde a palavra escrita se sobrepõe à palavra falada, e o áudio é mais acessível ao implantado por ser um som com menos ruídos, é possível falar em democratização do discurso para essas pessoas e em conforto auditivo. Neste sentido a *internet* e seus recursos são acessíveis para alguns leitores surdos.

A internet para os leitores surdos sinalizados é marcada por baixa produção de material amigável, *design* gráfico com muito texto na forma escrita e com poucas imagens e poucas soluções pedagógicas direcionadas para o bilinguismo.

A tecnologia de acessibilidade virtual para leitores surdos ainda é muito tímida no campo da utilização de linguagem visual para minimizar/superar obstáculos da falta de sinais (em língua de sinais) nos vários domínios de conhecimentos.

As linguagens com base em sistemas sincréticos que acionam várias linguagens de manifestação possuem mais chances de alcançar os leitores surdos. Entretanto, não necessariamente essas linguagens estão associadas a plataformas, sítios ou programas específicos para leitores surdos, como é o caso da rede Orkut.

Na comunicação tal como acontece em ambientes virtuais de apren-

dizagem em rede, onde a palavra escrita se sobrepõe à palavra falada, e o áudio é mais acessível ao implantado por ser um som com menos ruídos, é possível falar em democratização do discurso para essas pessoas e em conforto auditivo. Neste sentido a internet e seus recursos são acessíveis para alguns leitores surdos.

A contribuição da linguagem visual em ambientes virtuais de aprendizagem intensifica, valoriza e promove o leitor, a leitura e a democratização na acessibilidade ao ciberespaço.

Concluimos que novos sentidos sobre a surdez, a audição e a escuta devem ser colocados em evidência nos ambientes de produção de conhecimentos virtuais e presenciais. As pedagogias e políticas públicas de acessibilidade devem privilegiar as diferenças linguísticas desses leitores com base nos diferentes textos, no bilinguismo e nas linguagens visuais.

DILEMAS SOBRE O IMPLANTE COCLEAR: IMPLICAÇÕES LINGUÍSTICAS E PEDAGÓGICAS

Cochlear implants dilemma: linguistic and learning implications

*Celeste Azulay Kelman

*Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ.

E-mail: cel.azul@superig.com.br.

Material recebido em outubro de 2009 e selecionado em dezembro 2009.

RESUMO

Qual o impacto do implante coclear do ponto de vista linguístico e educacional? O que motiva os pais, apesar do caráter invasivo e dos reflexos no desenvolvimento psicológico e identitário? Revisão da literatura nacional e internacional evidencia carência de estudos que relacionem educação e implante coclear. Este estudo entrevistou pais, jovens implantados e professoras de escola regular e de um centro educacional que oferece reforço pedagógico, buscando investigar processos comunicativos e rendimento escolar. Resultados apontam melhora gradativa no domínio e compreensão da língua portuguesa, além de redução na ansiedade, no isolamento social e aumento no relacionamento com os familiares. A fragilidade dos componentes do implante foi vista como fator prejudicial ao rendimento dos alunos. Conclui que, apesar do aumento na população implantada, não se pode esquecer a importância da aquisição da língua de sinais como fator espontâneo e rápido na formação de processos cognitivos e

que o implante pode contribuir na constituição de sujeitos bilíngues.

Palavras-chave: Implante coclear. Educação inclusiva. Educação de surdos.

ABSTRACT

What is the impact of a cochlear implant under linguistic and educational point of view? What drives parents, nevertheless its invasive character and the prints on psychological and identitarian processes? A brief review of national and international literature shows a lack of studies that relate education and cochlear implants. This study interviewed parents, youngsters and teachers of regular schools and teachers of an audiological center that offers extra classes for deaf children. It aimed to investigate communicative processes and academic development. Results show a gradual better comprehension and use of portuguese, besides a reduction on anxiety degree, social isolation and enhance on familial relationships. The components' fragility was seen as a

factor that blocks learning. The study concludes that, besides the augment of implanted deaf people, one cannot forget the importance of sign language acquisition as a spontaneous and quick factor on cognitive processes formation and that cochlear implant may contribute on bilingual subjects constitution.

Key words: Cochlear implant. Inclusive education. Deaf education.

INTRODUÇÃO

A surdez pode se tornar um fator de restrição às experiências de vida. Para minorar os efeitos da dificuldade de comunicação, duas recentes conquistas merecem destaque. Primeiro, o reconhecimento da língua de sinais como língua oficial da comunidade surda (Lei 10.346, de 2002), fazendo com que o ensino deva ser oferecido às crianças surdas em sua primeira língua. Em segundo lugar, a disseminação do implante coclear.

DEBATE

Os avanços da tecnologia em relação à percepção do som para pessoas surdas têm sido objeto de muita polêmica. Em especial, no Brasil, o centro dos debates gira atualmente em torno da cirurgia de implante coclear. Trata-se de uma cirurgia que já vem sendo realizada por especialistas brasileiros há quase vinte anos, com pesquisas e trabalhos publicados voltados principalmente para as áreas da audiologia e fonoaudiologia. O tema implante coclear precisa ser mais debatido entre adultos surdos, pais e profissionais que lidam com crianças surdas. Uma grande controvérsia coloca, no Brasil, especialistas, família e parte da comunidade surda em polos opostos. Há ainda insuficiência de estudos voltados para as áreas da psicologia e educação e muita desinformação a respeito desse tema. As pessoas tendem a tomar partido ou rejeitar a ideia, sem que haja uma reflexão mais profunda sobre os prós e contras do implante coclear.

É certo que envolve uma questão bioética com múltiplas interfaces. Do ponto de vista dos pais, pode se perguntar qual o direito que eles têm de decidir sobre o futuro de seu filho, submetendo-o a uma cirurgia que o marcará por toda a sua vida. Do ponto de vista médico, pergunta-se qual a chance de que a cirurgia não seja bem-sucedida, uma vez que existem casos em que componentes do implante se deterioram ou quebram, ou ainda casos em que a linguagem não se desenvolve de forma satisfatória. Ou seja, os resultados são muito individuais e nem sempre bem-sucedidos. Mas há expectativa na mente de alguns de que a tecnologia possa desempenhar a função de uma solução miraculosa. Hintermair e Albertini (2005) citam

a fala de um médico que dizia: “Uma vez instalados os equipamentos eletrônicos imediatamente após o nascimento, deverão existir poucas ou nenhuma pessoa surda na próxima geração” (*apud* Bergermann 2000, p. 386). Do ponto de vista dos adultos surdos, uma criança surda que recebe o implante terá sua identidade surda deteriorada. Muitos membros da comunidade surda rejeitam fortemente e não se interessam em conhecer o assunto. Do ponto de vista dos educadores, as queixas se relacionam à ausência de orientações sistemáticas sobre como lidar adequadamente em sala de aula com um aluno que tenha sido implantado.

A cirurgia de implante coclear vem sendo realizada cada vez mais precocemente. Consiste na colocação de um conjunto de eletrodos na cóclea, formação espiralada localizada no ouvido interno. Este implante substitui o funcionamento regular do ouvido interno. Em pessoas ouvintes, as ondas sonoras são transformadas em movimento de fluido na cóclea, para depois ser conduzido ao cérebro pelo nervo auditivo, onde se processa o som. Na pessoa surda, a cóclea está enrijecida. Implante coclear significa implantação na cóclea de eletrodos que *traduzem* o som em impulso elétrico e são levados diretamente ao cérebro por um nervo auditivo saudável.

Os componentes básicos do sistema são externos e internos. Na parte externa, que se localiza em cima e atrás da orelha, um microfone capta os sons do ambiente, interpreta-os e os transforma em informação digitalizada. Até aqui, a aparência é de um aparelho de amplificação sonora de uso individual (AASI), comumente chamado de prótese auditiva. O

sistema inclui um processador de fala que converte o som em sinais elétricos que são transmitidos para a parte interna do implante através de uma antena. Dentro do ouvido, o feixe de eletrodos se dirige à cóclea que, por sua vez, leva o impulso elétrico para o nervo auditivo e para o cérebro, onde ocorre uma sensação que, quando decodificada pelo cérebro, substitui a audição. Dessa forma, os eletrodos compensam a cóclea não sadia, e as demais etapas de condução do impulso eletrofisiológico podem ser mantidas e chegam ao cérebro, sendo por ele processado, de modo análogo ao que ocorre com o ouvinte.

No Brasil, Costa, Bevilacqua & Amantini (2005) encontraram fortes indícios do benefício do implante coclear na criança surda, enfatizando que a utilização da habilidade auditiva constitui-se no principal recurso sensorial no processo terapêutico e educacional da criança por elas denominada *deficiente auditiva*.

Entretanto, não basta se investigar a melhor maneira de a criança implantada perceber os sons da fala. É preciso também se direcionar o foco sobre os efeitos do implante coclear do ponto de vista educacional e do desenvolvimento em indivíduos que são implantados.

IMPLANTE COCLEAR E EDUCAÇÃO

São insuficientes ainda as pesquisas no âmbito da educação. Preisler, Tvingstedt e Ahlström (2005) realizaram, na Suécia, entrevistas com onze crianças com implante coclear para levantar suas percepções e experiências. De um modo geral, as crianças tinham mais de cinco anos de cirurgia e narraram que não conseguiam

viver sem o implante, achando-o extremamente útil. Conseguiram reconhecer a maioria dos sons, mas passaram por uma fase inicial em que alguns sons eram assustadores ou irritantes. Na Inglaterra, Spencer & Marschak (2003) fizeram uma revisão de muitos artigos publicados sobre implante coclear e verificaram que, após alguns anos, a criança que recebe um implante é capaz de obter uma audição funcional equivalente à de uma criança com perda auditiva leve ou moderada.

Tomblin e Connor (2004) pesquisaram o desempenho na habilidade da leitura comparando surdos implantados com crianças não implantadas. Seus resultados indicaram que as crianças com implante obtiveram melhor desempenho que as sem implante. Fatores como o grau de surdez, idade em que recebeu o implante, modelo terapêutico adotado devem ser considerados nas pesquisas sobre resultados com este procedimento.

No Brasil, Kelman, Oliveira & Machado (2007) estudaram aspectos educacionais e de desenvolvimento em vinte crianças com idades variando entre três e oito anos, sob a ótica de suas mães, que disseram que o implante ajuda em muito a ouvir os professores e a ter compreensão do que é dito. Também perceberam alterações positivas no comportamento de seus filhos, que se tornaram mais atentos, menos ansiosos e menos isolados socialmente.

Sach e Whynes (2005) estudaram 216 famílias de crianças implantadas durante os anos de 1989 a 2002. Os dados revelaram a importância do momento em que o implante é realizado e que os pais compartilhavam a esperança de que seus filhos pudessem se desenvolver melhor no mundo ouvinte. A maior preocupação

motivadora da decisão pela cirurgia era com o êxito educacional dos filhos. O estudo longitudinal revelou que a maioria dos pais não se arrependeu de ter feito o implante coclear nos seus filhos.

Um estudo qualitativo (QUEIROZ; KELMAN, 2007; KELMAN; QUEIROZ, 2008) teve o objetivo de verificar quais são as implicações do implante coclear na construção inicial da escrita de um aluno surdo, filho de pais surdos, implantado após os quatro anos de idade, incluído em uma classe de alfabetização onde só circula a língua portuguesa e a língua de sinais é ignorada. Ou seja, os mecanismos de ensino eram realizados apenas através da oralidade de suas professoras. Três anos depois de realizado o implante, ainda não se veem sinais expressivos de desenvolvimento linguístico em português, o que leva a suspeitar de

que um dos fatores que interferem na aquisição da língua portuguesa refere-se à constituição de identidade surda, influenciando fortemente este aluno.

AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA: QUAL, QUANDO E ONDE?

Para que a criança surda seja ativa e interativa, é preciso ter as ferramentas que lhe permitam interpretar o mundo, circulando em diferentes contextos socioculturais que façam significado para ela. Entender e criar símbolos a serem compartilhados com os outros passa necessariamente pela aquisição de uma língua. Tradicionalmente, a psicologia do desenvolvimento achava que o processo de construção de significados e conhecimento se dava de forma individual. Pesquisas interdisciplinares, entretanto, têm

Para que a criança surda seja ativa e interativa, é preciso ter as ferramentas que lhe permitam interpretar o mundo, circulando em diferentes contextos socioculturais que façam significado para ela. Entender e criar símbolos a serem compartilhados com os outros passa necessariamente pela aquisição de uma língua. Tradicionalmente, a psicologia do desenvolvimento achava que o processo de construção de significados e conhecimento se dava de forma individual. Pesquisas interdisciplinares, entretanto, têm demonstrado que processos desenvolvimentais, como o aprendizado de língua e comunicação interpessoal, envolvem não apenas a criança, mas outras pessoas importantes em sua vida, como pais, família, professores e intérpretes.

DEBATE

demonstrado que processos desenvolvimentais, como o aprendizado de língua e comunicação interpessoal, envolvem não apenas a criança, mas outras pessoas importantes em sua vida, como pais, família, professores e intérpretes (KELMAN; BRANCO, 2004; LACERDA, 2006; MARIN; GÓES, 2006; PONTECORVO, 2005; ROGOFF, 2005).

O aprendizado de uma língua deve ocorrer em contextos significativos através de interações naturais e experiências com outros falantes da mesma língua. Qual é a melhor língua para a criança surda? Está comprovado que a língua que o surdo aprende primeiro é a língua de sinais e por essa razão ela é entendida como sua primeira língua. Por esse motivo o seu ensino já está garantido legalmente em nosso país; a instrução escolar é oficializada nessa língua para alunos surdos. O que não significa que se possa inferir que esta seja uma realidade em todos os recantos do Brasil. E mesmo em escolas inclusivas que alegam oferecer educação com bilinguismo, ainda se constata a existência de muitas falhas, como ausência de intérprete, professor que tem pouca proficiência em língua de sinais, alunos surdos segregados dentro da sala de aula dita inclusiva ou falta do instrutor surdo.

À parte de uma educação inclusiva com bilinguismo, a orientação dada para crianças implantadas é essencialmente oral. Visa a aquisição da fala por meio do desenvolvimento das habilidades auditivas, como detecção dos sons, discriminação, reconhecimento e compreensão auditiva. O ensino do português para a criança

surda recém-implantada será uma experiência muito mais laboriosa e demorada do que se aprendesse sua língua espontânea, a língua de sinais.

Há diversas considerações a serem feitas a esse respeito.

Em primeiro lugar, no Brasil tem se difundido a ideia de que o bilinguismo para a criança surda envolve a língua de sinais, como sua primeira língua, e a língua portuguesa na modalidade lida e escrita. Pais ouvintes, ao receberem o diagnóstico do filho surdo, querem minimizar os problemas de comunicação que ocorrerão. Por este motivo procuram fazer com que seu filho adquira mecanismos semelhantes à audição, como o uso do AASI ou a cirurgia de implante coclear. Os mecanismos informativos no sentido de que seu filho deva aprender a língua de sinais e posteriormente aprender a falar ainda são insuficientes. No Brasil se trata a aquisição das duas línguas, língua de sinais e portuguesa (na versão falada), como temas excludentes, ou seja, para a criança com implante coclear não se pode ensinar língua de sinais porque existe o mito de que ela vai se acomodar e não responderá satisfatoriamente ao ensino da língua portuguesa. Analogamente, a criança surda usuária de língua de sinais vive o dilema se deve ou não aprender a falar o português, pois isso é entendido como uma traição à comunidade surda. Convém aqui enfatizar que não estamos nos referindo ao aprendizado da língua portuguesa nas modalidades escrita e lida, pois essa é a língua majoritária de nosso país e todos os cidadãos, surdos ou não, devem ter o domínio da mesma. Estamos nos

referindo ao dilema: surdo deve ser oralizado ou não?

Entramos então aqui no tópico aquisição de língua, entendendo a influência dessa no desenvolvimento de processos cognitivos necessários para que a criança possa operar com níveis elaborados de abstração. Guardadas as orientações que foram colocadas acima, em função de se querer ou não que o filho seja oralizado, destacamos a importância do que se convencionou chamar como o *período crítico* (FERNANDES, 2003). Este termo se refere a uma fase do desenvolvimento que é ótima para a aquisição de uma língua. Passada esta fase, o aprendizado da língua se torna mais lento e difícil. É só constatar a capacidade que ouvintes com mais de quarenta anos de idade têm para aprender língua de sinais.

Yoshinaga-Itano (1998) realizou estudo comparativo relativo à diferença no desempenho escolar em crianças surdas que começaram a usar o AASI antes e depois dos seis meses de idade. Encontrou que as crianças surdas identificadas mais precocemente, antes dos seis meses, adquiriram habilidades comunicativas e linguísticas que envolvem compreensão e expressão em uma idade similar à dos cinco ouvintes pesquisados e bem antes das crianças surdas diagnosticadas tardiamente. Por este motivo é necessário não perder tempo no processo de aquisição da língua, independentemente da opção que os pais façam: língua de sinais ou língua falada, seja por meio de AASI, quando esta alternativa é viável, seja por meio do implante coclear.

O bilinguismo em crianças com implante coclear deve ser estimulado, pois a pessoa que sabe mais de uma língua está melhor preparada para a vida. Um surdo que fale e sinalize pode transitar em mais espaços e contextos socioculturais do que aquele que é usuário exclusivo de língua de sinais.

O bilinguismo em crianças com implante coclear deve ser estimulado, pois a pessoa que sabe mais de uma língua está melhor preparada para a vida. Um surdo que fale e sinalize pode transitar em mais espaços e contextos socioculturais do que aquele que é usuário exclusivo de língua de sinais. A Teoria de Interdependência Linguística (CUMMINS, 2003) diz que o aluno se move do que ele chamou de BIC (*basic interpersonal communication skills* – habilidades básicas de comunicação interpessoal) para CALP (*cognitive academic language proficiency* – proficiência em linguagem acadêmica e cognitiva) depois de cinco ou mais anos de exposição à segunda língua. Estudando populações de imigrantes (e considerando-se o período etário em que são expostos à segunda língua), há uma média de cinco a sete anos para que estrangeiros adquiram

fluência e compreensão na segunda língua, o inglês. Podemos chegar a duas conclusões importantes a partir daí: (a) alunos surdos devem estar muito expostos à língua de sinais para chegar à etapa do CALP e essa fluência se refletirá sobre o aprendizado da língua portuguesa; (b) alunos surdos implantados demorarão em média de cinco a sete anos para poderem se tornar fluentes em português.

Como pode ser constatado, o dilema sobre se os pais devem ou não fazer o implante em seus filhos envolve elementos que são favoráveis e outros desfavoráveis, e é sempre motivo de grande indecisão.

No sentido de buscar conhecer as próprias percepções a respeito do implante coclear, foram colhidos depoimentos de crianças e jovens implantados, seus pais e professores.

MÉTODO

Este estudo faz parte de uma pesquisa qualitativa mais ampla, de caráter descritivo e interpretativo, em que foram entrevistados 26 pais, 8 jovens, 5 professoras de classes comuns com alunos implantados, uma professora e uma coordenadora de um centro onde as crianças implantadas fazem reforço pedagógico. As entrevistas foram semiestruturadas, com questões abertas, permitindo que a subjetividade do entrevistado se manifestasse, revelando desafios, tensões e dúvidas. Os jovens tiveram suas entrevistas autorizadas pelos pais e todos permitiram a divulgação das informações, guardada a privacidade dos participantes.

Para efeito de organização das informações construídas pela pesquisadora, os temas foram agrupados em torno das seguintes categorias: *Motivação, Conflitos identitários,*

Fragilidades, Comunicação em sala de aula e Desempenho acadêmico. Cada categoria será ilustrada com falas de participantes dos diferentes grupos (pais, jovens, professoras).

I – Motivação

(a) *Foi difícil para decidir. Demoramos dois anos para decidir pelo implante. (Mãe ouvinte)*

(b) *Minha expectativa é de que meu filho possa melhorar com o mundo dos ouvintes, dando acessibilidade para realização no mercado de trabalho. (Pai surdo)*

Análise: A demora em decidir revela a dúvida que vem sendo discutida em bioética sobre o fato de pais decidirem marcar permanentemente a vida de seus filhos com a cirurgia. Por outro lado, também se verifica aqui a intenção de melhorar a qualidade de vida do filho, principalmente já tendo a experiência de viver na própria pele as dificuldades que a surdez acarreta em termos de trabalho.

II - Conflitos identitários

(a) Quando a pesquisadora foi a uma escola regular para entrevistar a mãe de uma menina com implante coclear que vai muito bem em seu aprendizado acadêmico, ouviu o seguinte comentário:

Minha filha não é surda.

Análise: A verdadeira condição de sua filha é camuflada e negada, uma vez que para a mãe o problema já foi superado. Na percepção materna, o sucesso do implante coclear faz de sua filha uma criança ouvinte.

(b) Um jovem, quando perguntado sobre como prefere se comunicar, se em português ou em língua de sinais, responde:

DEBATE

Eu prefiro me comunicar em LIBRAS. Na igreja que eu frequento, os meus colegas dizem que a cirurgia é pecado. Quando eu vou lá eu tiro ou escondo essa parte.

Análise: O jovem vive uma situação descrita na literatura como identidade flutuante (PERLIN, 1998), que se caracteriza por sujeitos surdos que têm conflitos com a sua subjetividade, com a cultura e com a comunidade surda. Não sabe se poder perceber os sons da fala é motivo para ficar satisfeito ou se deve se sentir culpado. Prefere eliminar essa condição, pelo menos entre seus pares surdos. Expressa com isso a existência de certo grau de patrulhamento ideológico da sua condição bilíngue, entendida como uma desvantagem.

III – Fragilidades

(a) do aparelho

Ela caiu e quebrou o implante. A pilha acabou e não tinha outra para substituir.

(b) dos resultados cirúrgicos

Me separei da minha mulher e soube que ela não está mais levando nossa filha à fonoaudióloga. Eu estou processando ela, porque o implante está inutilizado.

Análise: É preciso haver cuidados com o implante, pois ele quebra, desprograma ou deixa de funcionar quando a bateria termina. Nem sempre os pais têm o dinheiro disponível para repor a bateria assim que ela deixa de funcionar. Situações de separação do casal ou mesmo mudança para locais onde não existe serviço gratuito de fonoaudiologia inutilizam a cirurgia.

IV – Comunicação em sala de aula

(a) Uma jovem se queixa:

Eu acho que os professores deveriam estar mais preparados.

Análise: A aluna expressa sua dificuldade em acompanhar as aulas quando professores desavisados ou desinteressados falam voltados para o quadro ou andando pela sala. Cabe aqui enfatizar que todos os jovens entrevistados foram unânimes em se queixar da dificuldade em acompanhar e entender quando várias pessoas falam ao mesmo tempo na sala de aula.

(b) Uma coordenadora diz sobre o implante:

Não é uma mágica. O implante por si só não resolve. É necessário um acompanhamento e um trabalho dedicado dos pais, terapeutas e professores.

Análise: Esta professora sintetiza bem a questão de que o implante precisa ser permanentemente acompanhado por diferentes atores, para que possa ser bem-sucedido.

(c) Outra professora da classe regular se queixa da falta de acompanhamento e orientações:

Não há nenhum acompanhamento especial para meu aluno implantado. Somente há uma recomendação para que ele fique próximo a mim.

Análise: Há uma queixa frequente de professoras de escolas regulares do sistema público de ensino que recebem o aluno com implante coclear sem nenhuma orientação. Já as professoras do ensino particular recebem orientações individualizadas das próprias mães dos alunos implantados.

(d) Uma professora do centro audiológico que dá o reforço pedagógico a uma turma composta exclusivamente por alunos surdos implantados diz:

Apesar de todos eles terem implante, gostam de se comunicar em língua de sinais.

Análise: O comentário é muito interessante porque expressa bem qual é a língua espontânea da comunidade. Estando em grupo, a forma natural que os alunos surdos escolhem para se comunicar é a língua de sinais. A constatação desse fenômeno nos ensina que não há motivo para censura desta opção, pois o sujeito bilíngue transita entre duas línguas, elegendo uma ou a outra em função de quem é o seu interlocutor.

V – Desempenho acadêmico

(a) Uma jovem surda, 18 anos, comenta:

Antes eu tinha um vocabulário pobre. Eu percebia que meus colegas ouvintes falavam melhor do que eu, usando palavras que eu não conhecia. Eu ainda sinto dificuldades, mas sinto que estou cada vez melhor.

Análise: Há a consciência de que o esforço para ser bem-sucedido deve ser maior, se comparado aos pares ouvintes. Há também a percepção de que a defasagem de conhecimentos e acesso às informações vai diminuindo na medida em que aumenta o número de anos com implante coclear. Esta informação corrobora a teoria de Cummins de que são necessários entre cinco e sete anos para que haja proficiência na segunda língua.

(b) Os sujeitos participantes não demonstram ter dificuldades acadêmicas. Um jovem, 20 anos, fala

da rede de apoio que tem dentro da própria família:

Meu irmão recomendou que eu usasse dicionário para aumentar o vocabulário. Minha madrinha me orientou como estudar. Minha prima também. Meu pai só diz que eu tenho que estudar. Só cobra, mas não diz como.

Análise: O jovem não parece ter dificuldades acadêmicas, uma vez que está cursando Faculdade de Tecnologia e prepara-se para fazer concurso para o Banco do Brasil. Sua faculdade disponibilizou uma intérprete para auxiliá-lo na compreensão do português. Ela age como uma tutora, pois não necessita interpretar do português para a LIBRAS. Todos os jovens entrevistados, sem exceção, disseram que o implante contribuiu para escreverem melhor em português.

CONCLUSÕES

A decisão pelo implante parece ser um processo sofrido e vivido com grande preocupação. A principal motivação para o implante coclear é a de melhorar o processo comunicativo, mantendo assim uma preocupação com a qualidade das interações dentro do núcleo familiar. Também estão presentes as preocupações com o futuro do filho, propiciando algo que consideram uma vantagem para conseguir inserção no mercado de trabalho. Não se deve esquecer, entretanto, que a experiência visual é uma forma por excelência para que a criança surda construa significados, devido às dificuldades experimentadas para compreender as explicações das professoras. O conhecimento é uma produção construtiva e interpretativa embebida em um contexto

A decisão pelo implante parece ser um processo sofrido e vivido com grande preocupação. A principal motivação para o implante coclear é a de melhorar o processo comunicativo, mantendo assim uma preocupação com a qualidade das interações dentro do núcleo familiar.

sociocultural. Nesse sentido, crianças surdas, implantadas ou não, terão maiores chances de aprender se suas professoras utilizarem uma pedagogia voltada para o visual.

Não se deve aceitar como óbvio que o implante coclear resolverá o problema de fala e aprendizado de todos os alunos surdos. Conforme colocado por uma professora, o implante não é uma mágica. É necessário estar-se atento para a época de realização do implante, guardando-se o cuidado para respeitar o que se entende como o período crítico para aquisição de uma língua. Resumidamente, se o implante coclear for feito precocemente, aumentam as chances de que a criança surda não tenha problemas de aprendizagem decorrentes da comunicação. Entretanto, não se pode negar e ignorar a condição de sujeito surdo que ele jamais deixará de ter. Nesse sentido, não só deve aprender a língua de sinais, como deve ser exposto à comunidade surda, participando da mesma. Lá encontrará seus parceiros e criará os vínculos identitários. É preciso se remover a ideia de que surdo que faz implante coclear é um traidor da comunidade. Essa atitude segregadora e estigmatizante revela uma exclusão social que já foi vivida e ainda é vivida por muitos representantes da comunidade surda. Não podem querer reproduzir um padrão de comportamento que tantas vezes condenaram. O sujeito

implantado deve ser entendido como alguém que está mais preparado para ser bilíngue e, por conseguinte, com mais condições para ser incluído e atuar socialmente. Nas características multiculturais dentro da comunidade surda, a existência de surdos implantados representa uma nova peça dentro da diversidade.

Quanto à escolarização do aluno implantado, vale a pena ressaltar a importância da localização espacial do mesmo dentro da sala de aula. A posição da carteira do aluno na sala de aula reflete-se em seu aprendizado, cuidando de que as informações venham pelo lado onde o implante se encontra. Alunos revelaram dificuldade na compreensão quando sentam longe do professor, mais no fundo da sala. O fato de que todos os alunos, sem exceção, dizem que o implante contribuiu para escreverem melhor em português nos traz uma informação significativa e importante.

Essa pesquisa também pretende trazer o alerta de que há uma representação social que tende a associar a surdez a uma incapacidade e que a tecnologia vem para romper com esta ideia e *curar* a surdez. Há uma clara carência de canais de comunicação entre serviços de saúde e de educação. Esse diálogo precisa ser ampliado para que pais possam ter à sua disposição mais informações necessárias para decidirem qual a língua que querem que seus filhos

DEBATE

usem em primeiro lugar: a língua de sinais ou o português oral. A pressão para que tomem decisões rápida e precocemente sobre as alternativas possíveis os deixa com frequência despreparados para as consequências eventuais de uma ou outra opção.

A tecnologia atual utilizada em cirurgias de implante coclear ainda precisa ser aperfeiçoada. O alto

custo da cirurgia e do equipamento faz com que na atualidade só se coloque implante em um dos dois ouvidos. Estudos vêm tentando baixar o custo, com o objetivo de que no futuro se possam fazer cirurgias bilaterais. Há também estudos em desenvolvimento que procuram testar o implante coclear óptico, onde uma luz infravermelha estimula o nervo

do ouvido de modo mais eficiente do que os impulsos elétricos usados na atualidade, facilitando assim a qualidade da percepção do som.

Estudos sobre tecnologia e educação nesta área precisam ainda avançar para que se possam tomar decisões com mais elementos e clareza.

Referências bibliográficas

COSTA, O. A.; BEVILACQUA, M. C.; AMANTINI, R. C. B. Considerações sobre o implante coclear em crianças. In: M. C. BEVILACQUA; A. L. M. MORET (Orgs.) *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

CUMMINS, J. BICS; CALP. Disponível em <http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html> Acesso em: março de 2008.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HINTERMAIR, M.; ALBERTINI, J.A. Ethics, deafness, and new medical technologies. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 10, 2, p. 184-192, 2005.

KELMAN, C.A.; BRANCO, A. U. Deaf children in regular classrooms: a sociocultural approach to a Brazilian experience. *American Annals of the Deaf*, 149(3), p. 274-280, 2004.

_____. Processos de desenvolvimento e aprendizagem em jovens com implante coclear. Resumo completo nos *Anais do 9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED – Centro-Oeste*, julho/2008.

_____; QUEIROZ, E.F. Signs of resilience in writing acquisition of a child with cochlear implant. Comunicação apresentada no *2ª International Conference on Special Education*. Marmaris, Turkey, junho/2008.

_____; OLIVEIRA, P.; MACHADO, D. Aspectos educacionais e desenvolvimentais de crianças com implante coclear. Resumo completo apresentado no *IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina, outubro/2007.

LACERDA, C.B.F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. In *Cadernos CEDES*, vol. 26, Educação, Surdez e Inclusão Social. Campinas, p.163-184, 2006.

MARIN, C.R.; GÓES, M.C.R. de A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. In *Cadernos CEDES*, vol. 26, Educação, Surdez e Inclusão Social. Campinas, p. 231-250, 2006.

PERLIN, G. T. Identidades surdas. In: C.SKliar. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.



PONTECORVO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PREISLER, G.; TVINGSTEDT, A.L.; AHLSTRÖM, M. Interviews with deaf children about their experiences using cochlear implants. *American Annals of the Deaf*, v. 150, (3), p. 260 – 267, 2005.

QUEIROZ, E.F.; KELMAN, C.A. Implicações do implante coclear no processo de aquisição da escrita de uma criança surda. Resumo completo apresentado no *IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina*, outubro/2007.

ROGOFF, B. *A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACH, T. H.; WHYNES, D.K. Paediatric cochlear implantation: the views of parents. *International Journal of Audiology*, (44), p. 400-407, 2005.

SPENCER, P.E.; MARSCHARK, M. Cochlear implants: issues and implications. In P.E. Spencer & M. Marschark (2003) (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 2003, p. 434-448.

TOMBLIN, B. & SPENCER, L. *Characterizing and predicting reading growth in children with cochlear implants*, Indianápolis: 2004. Disponível em www.ic.2004.com. Acesso em: 24/11/2006.

DEBATE



CONCEITOS DE PLASTICIDADE DO SISTEMA NERVOSO CENTRAL APLICADOS À FONOAUDIOLOGIA

Central nervous system plasticity concepts applied to phonoaudiology

*Ângela Ribas

*Fonoaudióloga. Docente do curso de Fonoaudiologia da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Distúrbios da Comunicação. Especialista em Audiologia.

E-mail: angela.ribas@utp.br

Material recebido em agosto de 2009 e selecionado em outubro de 2009.

RESUMO

O presente artigo aborda o tema plasticidade, aspecto inerente ao sistema nervoso central, e se detém, mais especificamente, no sistema auditivo, pois trata de questões relativas à protetização, implante coclear e desenvolvimento de habilidades auditivas de interesse da fonoaudiologia.

Palavras-chave: Plasticidade neuronal. Implante coclear. Surdez.

ABSTRACT

The present article approaches the theme of plasticity, which is an aspect inherent to the central nervous system and is found, most specifically, in the auditory system since it relates to issues such as prothetization, cochlear implants and the development of auditory abilities of interest to speech-language pathology.

Keywords: Neuroplasticity. Cochlear implant. Deafness

INTRODUÇÃO

O implante coclear (IC) é um dos recursos que a fonoaudiologia e a medicina têm à disposição para a reabilitação de perdas auditivas severas e profundas de caráter irreversível.

Trata-se de um mecanismo eletrônico implantado no sistema auditivo periférico de indivíduos portadores de perda auditiva. Ele envia para as vias auditivas centrais estímulos elétricos correspondentes aos estímulos sonoros captados no meio ambiente.

Porém, quem atua nesta área precisa acreditar na capacidade que as vias auditivas centrais possuem de se modificar a partir de estimulação recebida. Este fenômeno, conhecido por plasticidade, será estudado neste capítulo, que apresenta um breve histórico do desenvolvimento do conceito de neurociência, base teórica do fenômeno; tipos de plasticidade; desenvolvimento da percepção auditiva; e conceitos de plasticidade de interesse da fonoaudiologia, aplicados, principalmente, na área do IC.

NEUROCIÊNCIA: A BASE TEÓRICA DA PLASTICIDADE DO SISTEMA NERVOSO

Uma retrospectiva das descobertas sobre o funcionamento do sistema nervoso central (SNC) nos mostra que os conceitos que temos hoje, à nossa disposição, são recentes na história da humanidade e das ciências.

Tem-se registro de que em 310 a.C. Herophilus (Egito) dissecou cadáveres e descobriu que o cérebro e os intestinos humanos funcionavam da mesma maneira... É óbvio que esta conclusão se deu levando-se em consideração apenas o aspecto anatômico dos dois órgãos, pois eles possuem circunvoluções que se assemelham.

Em 200 d.C. Galeno (Itália), por meio de observações, descobre que a alma racional estava alojada no encéfalo.

Em 390 d.C. Nemesius (Síria) descreve que o cérebro possui câmaras (ventrículos), sendo que as mais densas eram sujas e terrenas (referia-se ao córtex cerebral) e os espaços vazios eram puros (aqui referia-se aos ventrículos). Este conceito estava relacionado à visão religiosa que imperava na época, em que os

homens eram definidos de acordo com sua escolha transcendental. A teoria ventricular reinou por mais de mil anos na comunidade científica.

Em 960 Avicena (Oriente Médio), aprimorando a teoria ventricular, divide os ventrículos cerebrais em três porções: uma relacionada à percepção, outra à imaginação e a terceira à memorização.

Por volta de 1427 Reisch (Alemanha) desenvolve a teoria da localização das faculdades mentais. Este cientista “comprovou” que cada espaço ventricular do cérebro é responsável por um sentido: o senso comum; o pensamento; a imaginação e a memória.

Em 1519 Leonardo da Vinci (Itália) injeta cera nos ventrículos de um boi e desenha a estrutura ventricular que era associada à cognição e memória. Ainda vigorava, nessa época, a teoria ventricular.

No ano de 1650 Descartes (França) ensina que fluidos ou espíritos animais circulavam pelo cérebro através de tubos nervosos. Seria o nascimento da teoria das sinapses?

Em 1675 Gall (Áustria) publica estudo que comprova que a cognição não está alojada nos ventrículos cerebrais, mas sim no córtex. Esta transferência das funções mentais dos ventrículos para o córtex cerebral não foi fácil. Imagine-se quebrar um paradigma que já existe há mais de mil anos. Nasce a Neurociência.

Em 1832 Spurzheim (Áustria) desenha as cincunvoluções cerebrais. O fato de este estudioso ter conseguido identificar, no córtex, zonas anatomicamente definidas permitiu o desenvolvimento de conhecimentos e teorias de que as diferentes funções cerebrais alojam-se em diferentes porções do córtex.

No ano de 1861 Paul Broca (França) declara que a linguagem tem uma localização precisa no cérebro.

Somente em 1902 Goltz (Alemanha) afirma que o intelecto não pode ser confinado a apenas uma porção cerebral.

E em 1934 Cajal (Espanha) demonstra que o cérebro é um conjunto de unidades celulares especializadas e anatomicamente diferentes.

Por volta de 1950, Luria (Rússia) defende a teoria do funcionamento em bloco do SNC. Para este autor o SNC não pode ser compartimentalizado. Cada estímulo é processado de maneira que todo o sistema se envolve no processo. É claro que cada qual em seu nível de importância. Por exemplo: podemos ouvir uma aula em uma sala ruidosa. O cérebro reagirá de uma maneira ao estímulo mais importante (a aula) e de outra ao ruído de fundo, fazendo o que se conhece por atenção seletiva.

Em 1991 Neher e Sakman (Alemanha) ganham o prêmio Nobel de medicina por registrarem o funcionamento neuronal.

A evolução da neurociência perdura até os dias de hoje. Conceitos desta área do conhecimento são aplicados diariamente em diferentes campos de atuação dos profissionais da área da saúde.

Cerca de 2.319 anos separam os primeiros estudos do cérebro humano das atuais descobertas, e o fato é que este pequeno pedaço do corpo ainda guarda dentro de si segredos e possibilidades infinitas... É neste ponto que se insere a fonoaudiologia, ciência da área da saúde, que tem por objeto de estudo a comunicação humana e que utiliza conhecimentos da neurociência para atuar no diagnóstico e na reabilitação auditiva. Vejamos, a partir de agora, alguns conceitos

Cerca de 2.319 anos separam os primeiros estudos do cérebro humano das atuais descobertas, e o fato é que este pequeno pedaço do corpo ainda guarda dentro de si segredos e possibilidades infinitas...

importantes de plasticidade que se aplicam à clínica da reabilitação.

PLASTICIDADE

Entende-se por plasticidade a capacidade de recuperação do cérebro (ANUNCIATO, 1994). Trata-se da modificação de células nervosas e seu funcionamento, por meio de aprimoramento a partir de influências do meio ambiente, que causam uma mudança comportamental.

Para Lent (2005) o marco teórico da plasticidade é a neurociência. Para o autor a evolução deste conhecimento é tão vertiginosa que não existe uma neurociência, mas diversas, cada qual preocupada em explicar um tipo de fenômeno.

Ele cita como exemplos a neurociência molecular, que estuda a química do SNC; a celular, que estuda a estrutura e função das células do SNC; a sistêmica, preocupada em estudar a integração dos sistemas no SNC; a comportamental, que estuda fenômenos emocionais, sexuais e psicológicos; a neurociência cognitiva, que desenvolve estudos sobre as capacidades mentais do

DEBATE

ser humano como a linguagem, a memória, a consciência.

A plasticidade é diferente da maturação. Plasticidade ocorre durante a vida toda, refere-se à adaptação ao novo. Já a maturação acontece em tempo definido e possui relação direta com o desenvolvimento normal do indivíduo.

Para Neto (2009), a plasticidade pode ser *boa* ou *ruim*. A boa plasticidade é aquela que permite o desenvolvimento e a reabilitação. Já a outra está relacionada às doenças degenerativas, a acidentes e à privação sensorial, como a surdez, por exemplo.

Este fenômeno pode ser estudado de vários pontos de vista (LENT, 2008). Segundo a idade: ontogenética ou adulta; segundo a manifestação: morfológica, funcional ou comportamental; de acordo com o alvo: axônica, dendrítica ou sináptica; e por fim segundo o fenômeno: regeneração, brotamento, ramificação, aprendizagem, adaptação.

Abordaremos, a seguir, alguns tipos de plasticidade que são responsáveis pela reabilitação de muitos pacientes portadores de surdez.

Plasticidade produzida pela experiência

Ao longo da vida o ser humano passa por diferentes experiências que vão moldando seu organismo às necessidades do meio e das contingências da própria vida. Essas experiências causam alterações morfológicas do córtex cerebral. Podemos citar como exemplo aprender uma segunda língua, aprender a dirigir um carro ou a operar um computador. Na verdade, algumas teorias explicam que essas habilidades são inatas ao ser humano, e o contato com outros indivíduos e situações cotidianas favorece o seu desenvolvimento.

Ao longo da vida o ser humano passa por diferentes experiências que vão moldando seu organismo às necessidades do meio e das contingências da própria vida. Essas experiências causam alterações morfológicas do córtex cerebral.

Podemos citar como exemplo aprender uma segunda língua, aprender a dirigir um carro ou a operar um computador.

Plasticidade neuronal

Refere-se especificamente às alterações que ocorrem com a célula nervosa quando devidamente estimulada. Pode ser caracterizada por:

- aumento de número de neurônios;
- formação de neurônios (neurogênese);
- formação de novas sinapses (sinaptogênese);
- recuperação da eficácia sináptica: observada após acidentes vasculares, traumatismos ou cirurgias. Como exemplo, podemos citar um indivíduo que sofreu um traumatismo craniano. Um edema diminui a capacidade sináptica em uma região do

córtex importante para a fala. Logo depois do acidente o indivíduo não consegue falar, porém, com a reversão do edema, a capacidade sináptica se recupera e a fala também.

Plasticidade sináptica

É a mais importante para o fonoaudiólogo. Segundo Neto (2009) as sinapses são os “chips” do cérebro, responsáveis pelos fenômenos de habituação e sensibilização. Também são responsáveis pela capacidade de aprendizagem.

As sinapses podem ser modificadas pelos seguintes fenômenos:

- potencialização sináptica: ocorre quando um ou mais ramos do neurônio são lesados, porém um se mantém íntegro e é potencializado para compensar a falta dos demais. Isto pode ocorrer de forma natural (mecanismo de compensação) ou por ação medicamentosa;
- aumento da sensibilidade das células deafferentadas: o desaparecimento de alguns prolongamentos é seguido pelo aumento dos receptores da membrana pós-sináptica. Neste caso células vizinhas são acionadas;
- recrutamento de sinapses: muitos neurônios fazem contato com outras células nervosas, porém sem atividade relevante. Aqui as sinapses dormentes podem ser ativadas.

Adaptação

Trata-se da capacidade que o organismo possui para se adaptar às novas condições de vida. Esta capacidade é

explicada de maneiras diferentes por diferentes pesquisadores, haja vista as grandes teorias que procuram estudar o desenvolvimento da linguagem dos seres humanos: Piaget (teoria construtivista); Vygotsky (teoria sociointeracionista); e Chomski (teoria inatista).

O que realmente importa aqui é que a capacidade plástica do SNC existe e possibilita que, com suas ações, o fonoaudiólogo estimule as vias auditivas centrais e, desta forma, promova o desenvolvimento das habilidades auditivas, antes prejudicadas pela surdez.

DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO AUDITIVA

Do ponto de vista da neurociência (LENT, 2005), percepção é a capacidade que seres humanos têm de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre si mesmos e orientar seu comportamento. Para o autor, a percepção é dependente, mas diferente dos sentidos, pois envolve processos complexos que a tornam uma experiência mental particular.

Desta maneira, depreendemos que os sentidos que se encarregam da primeira etapa da percepção são responsáveis pela parte analítica do processo que, ao final, permite a tomada de consciência do mundo que nos cerca, alterando comportamentos e a forma de vermos o mundo.

Toda percepção acontece em uma atmosfera de generalidade, diz Merleau-Ponty (1999), e toda vez que experimentamos uma sensação, passamos a tomar parte de um mundo, passamos a conhecê-lo e a vê-lo de outra maneira. Por ou-

tro lado, o mundo, para poder ser pensado, não pode ser ignorado. A percepção revela os objetos sonoros, na medida em que audição não é um simples instrumento de percepção, mas permite a experiência de uma modalidade de existência.

Segundo Vygotsky (1995), a audição é um dos processos biológicos naturais por meio do qual o ser humano faz contato, troca informações com o meio e aprende. Porém, escutar é muito mais que ouvir ou sentir o som. Para efetivamente escutarmos um som, é necessário senti-lo, tomar consciência do mesmo e reagir a ele de forma consciente ou não (RIBAS, 1999).

Autores que desenvolvem pesquisas em uma perspectiva biológica referem que *sentir* é uma resposta do receptor sensorial a um estímulo, quando impulsos nervosos são transmitidos ao longo das vias aferentes do sistema nervoso, enquanto *perceber* envolve a decodificação deste estímulo pelos centros mais altos do cérebro (MURCH, 1973) ou que *sensação* refere-se aos efeitos de um estímulo que excita um dos órgãos dos sentidos e *percepção*, ao processo mental de tomada de consciência ou de reconhecimento de um determinado objeto (STEDMAN, 1979).

Na concepção de Lasky e Katz (1983, p.5), percepção auditiva (que eles chamam de processamento auditivo) é “[...] o que fazemos com o que ouvimos[...]” e envolve desde a sensação da presença do sinal acústico até a análise desta informação no cérebro.

Segundo Boothroyd (1986), a percepção do som é um comportamento complexo que envolve uma série de atividades que se manifestam, de maneira hierárquica, no sistema sensorial periférico e central do

indivíduo. O processo perceptual auditivo envolve vários componentes: o evento a ser percebido (som); o órgão sensorial (orelha); os dados sensoriais transmitidos como estímulo elétrico através do nervo auditivo; e o processamento, isto é, a operação realizada pelos centros auditivos do cérebro e que resulta na percepção – representação interna do evento original.

De acordo com Sloan (1991), percepção auditiva é o resultado do processamento auditivo central e este, por sua vez, é tudo o que ocorre com o sinal acústico em um período determinado de tempo, desde sua entrada pelo meato acústico externo até o seu conhecimento pelo ouvinte, em nível cerebral. Durante todo o processamento, o sinal acústico é transformado, codificado e decodificado pelas vias auditivas. Com base neste aspecto, a autora expôs que a percepção auditiva não é uma réplica direta do sinal acústico, mas sua representação construída pelo processamento do sinal pelas vias auditivas. Este processamento, segundo Bellis (1996), depende das vias auditivas e da experiência consciente do estímulo pelo ouvinte. Este comportamento é altamente influenciado pelos altos níveis neurocognitivos e comportamentais, relacionados, principalmente, à memória, atenção e aprendizagem. São estes altos níveis que influenciam o reconhecimento, a decodificação e a interpretação do sinal acústico, a fim de que, depois do seu processamento, ele seja percebido e compreendido ou, então, desconsiderado.

Para Schmid (2005), além de funcionar como transdutor/amplificador de energia, o ouvido é um sistema que monitora o ambiente, leva ao cérebro a descrição física do ruído

DEBATE

e outros elementos necessários à sua identificação, e tem efeito qualitativo sobre o indivíduo.

É importante ressaltar que a percepção auditiva, em muitas situações, envolve a integração do sistema auditivo central com outros sistemas sensoriais e, também, envolve as experiências do indivíduo durante a sua vida e a importância do estímulo auditivo para cada pessoa. O indivíduo utiliza diferentes áreas corticais do cérebro, dependendo do tipo de análise que necessita realizar sobre o estímulo que ouviu (ZATORRE e col., 1992). Portanto, não se ouve apenas com o ouvido e vias auditivas, ouve-se, sim, com o funcionamento inter-relacionado de todas as áreas corticais e subcorticais do cérebro.

Ainda sobre a percepção auditiva, é importante salientar que existem diferentes habilidades que o indivíduo deve realizar para efetivamente escutar um som:

- Localização - habilidade de determinar o local de origem de uma fonte sonora;
- Figura-fundo – habilidade de identificar um determinado sinal sonoro na presença de outros sons competitivos;
- Síntese ou integração binaural – habilidade para reconhecer estímulos apresentados, simultânea ou alternadamente, em ambas as orelhas;
- Separação binaural – habilidade para atender e integrar informações auditivas diferentes,

apresentadas nas duas orelhas simultaneamente;

- Fechamento – habilidade para reconhecer o sinal acústico, quando partes dele são omitidas;
- Discriminação – capacidade de diferenciação do som;
- Memória – habilidade para armazenar e reter o estímulo auditivo;
- Atenção – habilidade para deter-se em um determinado estímulo durante um período de tempo;
- Associação – habilidade para estabelecer relações distintas entre diferentes fontes sonoras;
- Compreensão ou cognição – habilidade para estabelecer relações entre o estímulo e o seu significado, para uma adequada interpretação do mesmo;
- Reconhecimento de sequências de estímulos sonoros no tempo.

Esta lista de tarefas auditivas se processa nos sistemas auditivos periférico e central.

Por sistema auditivo periférico entendemos a orelha externa, formada pelo pavilhão auricular, meato e conduto auditivo; orelha média, composta pela membrana timpânica, cadeia ossicular e janelas oval e redonda; e o ouvido interno, composto pela cóclea e pelo órgão de Corti. Este sistema não é plástico. A criança, ao nascer, já possui este aparelho pronto para funcionar. Aliás, pesquisas apontam que o ouvido co-

meça a funcionar mesmo dentro do ventre materno e as crianças ouvintes nascem com memória auditiva. Em função disto, depois de instalada a surdez neurosensorial, somente com o uso de aparelhos se conseguem melhorar os limiares auditivos.

Já o sistema auditivo central é plástico. Composto pelas vias auditivas que percorrem toda a estrutura do tronco encefálico e adentram o cérebro, faz conexões com diferentes áreas corticais.

Se tomarmos por base as considerações feitas anteriormente sobre plasticidade e percepção auditiva, compreenderemos a importância do trabalho fonoaudiológico com indivíduos surdos que utilizam IC. Vejamos, a seguir, como funcionam as estruturas auditivas centrais e como o fonoaudiólogo pode atuar para a melhoria da percepção auditiva de um indivíduo implantado.

PLASTICIDADE AUDITIVA E O IMPLANTE COCLEAR

O IC é indicado, na maioria dos casos, para indivíduos portadores de perda auditiva severa ou profunda, que não possuem benefício com o uso do aparelho de amplificação sonora, mais conhecido por prótese auditiva.

Também leva-se em consideração a época em que a perda auditiva se instalou. No caso de perdas pós-linguais, aquelas que acometem a pessoa depois que ela já adquiriu linguagem, o prognóstico é melhor, pois já existe memória auditiva, o que facilita o processo de adaptação.

Em crianças que ensurdecem antes de desenvolverem a linguagem oral, temos as chamadas perdas pré-linguais. Neste caso o prognóstico piora à medida que a criança cresce, ou seja, quanto mais cedo o implante for realizado melhores serão os resultados.

Em crianças que ensurdecem antes de desenvolverem a linguagem oral, temos as chamadas perdas pré-linguais. Neste caso o prognóstico piora à medida que a criança cresce, ou seja, quanto mais cedo o implante for realizado melhores serão os resultados.

Neste sentido, podemos imaginar três classes de pessoas que hoje se beneficiam deste mecanismo eletrônico:

- crianças que apresentam perda auditiva pré-lingual;
- jovens e adultos que apresentam perda auditiva pós-lingual;
- e aqueles que possuem perdas auditivas pré-linguais mas que, por algum motivo, não tiveram a chance de realizar o IC na época mais adequada.

Em qual destes casos acontece a plasticidade auditiva?

Quem acredita que acontece nos três casos acertou. A plasticidade vai beneficiar a todos os usuários de IC, porém, cada qual em uma intensidade diferenciada, pois cada indivíduo possui uma estrutura neurológica específica, já estimulada em maior ou menor grau.

Algumas pessoas usuárias do implante que tiveram boa experiência auditiva antes de ensurdecem têm bom desempenho auditivo mesmo sem treinamento específico. Porém, na maioria dos casos, o trabalho fonoaudiológico é fundamental. Cabe ao profissional fonoaudiólogo ensinar

usuários de implante a escutar, por meio de atividades e tarefas específicas. E esta aprendizagem somente é possível, graças à capacidade plástica do SNC.

A via auditiva aferente é composta por cinco estações auditivas, localizadas ao longo do tronco encefálico (núcleo coclear, complexo olivar, leminisco lateral, corpo geniculado e tubérculo quadrigêmeo) e estruturas cerebrais. Cada estação é responsável por análises importantes do sinal acústico. Vejamos.

Do nervo coclear de cada uma das orelhas, as fibras nervosas seguem para os núcleos cocleares. Eles são ipsilaterais, ou seja, o núcleo coclear da orelha esquerda recebe apenas fibras nervosas oriundas da orelha esquerda. Estes núcleos são tonotópicos, fazem a diferenciação de frequências altas e baixas em consonância com o sinal acústico recebido e pré-analisado dentro da cóclea.

No complexo olivar superior, grande parte das fibras que partem da cóclea direita cruzam para o lado esquerdo e vice-versa. Esta estação está envolvida com a localização sonora de baixas e altas frequências, e auxilia na decodificação da direção do som no espaço.

No leminisco lateral, as fibras projetam-se ipsilateralmente ou contralateralmente. É a principal via do tronco cerebral, pois leva as informações do núcleo coclear ao colículo inferior. Toda a via auditiva,

da cóclea ao córtex, é tonotópica, porém o leminisco é o mais sensível.

O tubérculo quadrigêmeo inferior é a estrutura mais larga do tronco encefálico. Sua principal função é de localização da fonte sonora e resolução de frequência. Dele as fibras partem para o corpo geniculado. Este se localiza no tálamo e mantém o direcionamento da atenção livre.

O corpo geniculado divide-se em ventral, medial e dorsal, sendo a parte medial a mais importante para o sistema auditivo, pois possui projeções para várias rotas subcorticais e corticais. A grande função desta estação é o processamento da fala.

Do corpo geniculado, as fibras irradiam-se pela formação reticular, que é o centro do tronco encefálico. Neste momento, não se consegue mais diferenciar ou distinguir as fibras auditivas, visuais e somatocinestésicas, a organização é difusa. Esta estação atua na atenção seletiva, isto é, figura-fundo.

No córtex cerebral, as fibras dirigem-se para o giro de Heschl, *planum* temporal, giro supramarginal, lobo parietal, ínsula e corpo caloso. Nestas estruturas, os sinais auditivos serão processados e associados aos estímulos visuais e somatocinestésicos (MACHADO, 2003; LÚRIA, 1992).

No ser humano, o cérebro é dividido em dois hemisférios cerebrais que são, essencialmente, imagens em espelho, contendo centros semelhantes para o processamento de funções sensitivas e motoras (BHATNAGAR, 2004).

Cada hemisfério cerebral controla o lado oposto do corpo e, além das funções sensitivo-motoras básicas, apresenta habilidades especializadas, por exemplo: em termos auditivos o hemisfério esquerdo é superior no processamento de elementos

DEBATE

segmentares da fala ou linguagem, enquanto o hemisfério direito está mais bem equipado para processar música e elementos suprasegmentares da fala, como ritmo, entonação, tempo e melodia.

Cada hemisfério cerebral é dividido anatomicamente em cinco lobos: parietal, frontal, occipital, temporal e insular.

O córtex auditivo localiza-se no lobo temporal. O campo do lobo temporal ocupa o giro transversal e o giro de Heschl, onde se situam as áreas auditivas 21, 22, 44, 41 e 42 de Broadmann, responsáveis por uma série de atividades relacionadas com a percepção auditiva de diferentes sons, desde a linguagem até simples ruídos.

Assim como a cóclea e as vias auditivas de tronco encefálico, o córtex auditivo também apresenta representação tonotópica de espectro de frequência e mapas de localização sonora, porém, depois que as fibras ascendem do corpo geniculado medial, fica difícil determiná-las ou separá-las de fibras aferentes visuais e cinestésicas (BONALDI, 1997).

Apesar de ter sido estudado por muitos cientistas, a exemplo de Broadmann, de maneira a se identificarem partes, o cérebro é um todo e atua como tal em todas as suas manifestações, e a neuromorfologia comprova, atualmente, a existência não de compartimentos especializados em uma ou outra tarefa, mas

de vários níveis de atividades e de funções cerebrais (LÚRIA, 1992).

Segundo o autor, o cérebro pode ser dividido em três blocos funcionais. O primeiro inclui o tronco encefálico e o sistema límbico e atua na função de alerta e atenção, localização da fonte e atenção seletiva. O segundo inclui partes posteriores dos hemisférios cerebrais e garante as funções receptivas visuais, auditivas e cinestésicas. Atuam na discriminação, análise e síntese, memória de curto prazo, associação de informações, reconhecimento e identificação de estímulos. O terceiro inclui partes anteriores dos hemisférios cerebrais e garante a programação, regulação e controle das ações humanas, além das funções eferentes que permitem a execução de comportamentos.

Portanto, a capacidade de codificar e decodificar mensagens sonoras não depende apenas da acuidade auditiva, mas da integridade das vias centrais da audição, das associações sensoriais e das experiências auditivas do indivíduo (Vygotsky, 1995). Compreender mensagens sonoras depende de todo o processo de associação que ocorre entre as vias auditivas e outras áreas corticais relacionadas aos demais sentidos humanos. No processo de compreender algo, todo o cérebro da pessoa reage e processa informações, e, no fim, executa uma tarefa em resposta à estimulação.

Se toda esta estrutura pode ser

modificada a partir de estimulação recebida, podemos inferir que é possível ensinar uma pessoa a ouvir (no caso de quem nasceu surdo) ou a ouvir novamente (no caso de quem ensurdeceu).

Cabe ao fonoaudiólogo revelar ao usuário de IC o mundo sonoro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade que o SNC possui de se modificar a partir de estimulações específicas representa o ponto de partida para todo o trabalho de reabilitação fonoaudiológica.

Depois que um surdo passa a usar o IC é necessário que ele se submeta ao treinamento auditivo, pois somente assim utilizará efetivamente suas funções auditivas.

Antes, a cóclea sem função não estimulava as vias auditivas centrais. Depois de realizado o IC, as vias passaram a receber estimulação e devem “aprender” a reagir, codificar e decodificar os novos sons.

É um processo lento, que depende da dedicação do surdo, de sua família e de quem o reabilita: médicos, fonoaudiólogo programador e fonoaudiólogo reabilitador. E para que o processo de reabilitação ocorra da melhor maneira, é importante que todos conheçam a capacidade plástica do sistema e nela acreditem.

Referências bibliográficas

- ANUNCIATO, N.F. O processo plástico do sistema nervoso. Revista *Temas sobre Desenvolvimento*. v.3, 1994.
- BELLIS, T.J. *Assessment and management and central auditory processing disorders*. Califórnia: Singular, 1996.
- BHATNAGAR, S.C. *Neurociência para o estudo dos distúrbios da comunicação*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2004.
- BONALDI, L.V. *Bases anatômicas da audição e do equilíbrio*. São Paulo: Ed Santos, 2004.
- BOOTHROYD, A. Acoustic perception of speech. In: RUSSO, I; SANTOS, M.T. *Audiologia Infantil*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LASKY, E.Z; KATZ, J. *Perspectives on central auditory processing*. Texas: Pro-ed, 1983.
- LENT, R. *Cem bilhões de neurônios*. São Paulo: Atheneu, 2005.
- _____. *Neurociência da Mente e do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2009.
- LURIA, Alexander. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1992.
- MACHADO, S. *Processamento auditivo, uma nova abordagem*. São Paulo: Plexus, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MURCH, C.M. *Visual and auditory perception*. New York: Bobbs-Merryl, 1973.
- NETO. Plasticidade auditiva. Conferência proferida no IV EIPA. São Paulo: 2009.
- RIBAS, A. *A relação entre o processamento auditivo central e o distúrbio de aprendizagem*. 1999. Dissertação. (Programa de pós-graduação em Distúrbios da Comunicação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.
- SCHMID, A.L. *A idéia de conforto: reflexões sobre o ambiente construído*. Curitiba: Pacta.
- SLOAN, C. *Treating auditory processing difficulties in children*. Califórnia: Singular, 1991.
- STEDMAN. *Dicionário Médico*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1979.
- VYGOTSKY, L. *Fundamentos da defectologia*. Cuba: Pueblo e Educación, 1995. [Obras completas]
- ZATORRE, R.J. Lateralization of phonetic and pitch discrimination in speech processing. *Science*: 256: 846-9, 1992.

PESQUISA-AÇÃO: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA FAVORECER A INCLUSÃO ESCOLAR

Action-research: a continuous education strategy to improve school inclusion

*Márcia Denise Pletsch

*Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

E-mail: márcia_pletsch@yahoo.com.br

**Rosana Glat

**Doutora em Psicologia Social pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd-UERJ) e no Curso de Pedagogia Presencial e à Distância, Coordenadora de Extensão da Faculdade de Educação e do Programa de Iniciação Científica da UERJ. Pesquisadora do CNPq e FAPERJ. Membro do Conselho Superior da FAETEC. Consultora da Federação Nacional das APAEs e do Programa Integrando da Academia Brasileira de Ciências.

E-mail: glat@terra.com.br

Material recebido em setembro de 2009 e selecionado em outubro de 2009

RESUMO

O texto descreve os dados de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A proposta foi elaborada a partir dos dados encontrados em uma pesquisa etnográfica prévia, realizada na mesma escola, que objetivou analisar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados etnográficos haviam mostrado que os professores, em sua maioria, continuavam desenvolvendo práticas pedagógicas baseadas na “cultura do aluno ideal”. Para dar o *feedback* à escola foram desenvolvidas uma série de discussões e outras dinâmicas sobre as práticas pedagógicas usando como

metodologia a pesquisa-ação. Desta forma foi possível proporcionar aos professores conhecimentos sobre as diferentes dimensões da proposta de Educação Inclusiva, a partir da análise crítica de sua própria prática.

Palavras-Chave: Inclusão escolar. Alunos com necessidades especiais. Formação de professores. Pesquisa-Ação.

ABSTRACT

The text presents data from an action-research implemented in a public school of the City of Rio de Janeiro. The project was elaborated based on data encountered in a previous ethnographic research, in the same

school, that had as its objective to analyze the inclusion process of special needs students. The ethnographic data had shown that the majority of the teachers continued developing pedagogical practices based on the “ideal student culture”. In order to give the school feedback, it was developed a series of discussions and other dynamics about the pedagogical practices using as methodology the action-research. In this way, it was possible to provide the teachers with knowledge about different dimensions of the proposition of Inclusive Education, based on the critical analysis of their own practice.

Keywords: School inclusion. Special needs students. Teacher education. Action-Research.

O presente texto apresenta uma proposta de formação continuada de professores com base em uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Esta constituiu a última etapa de uma investigação realizada na referida rede sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, a qual foi organizada em três estudos distintos, porém interdependentes (GLAT; PLETSCH, 2009).

O primeiro teve como objetivo analisar o panorama geral do processo de atendimento educacional oferecido aos alunos com necessidades especiais, bem como discutir o papel e as ações desenvolvidas pela Educação Especial no âmbito da política de Educação Inclusiva em vigor nesta rede. O segundo estudo, etnográfico¹, focalizou a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em duas escolas públicas. Através de técnicas como observação participante, entrevistas, e outras, o cotidiano das referidas escolas foi acompanhado durante um ano e meio, considerando as variáveis: gestão escolar, acessibilidade, recursos e materiais pedagógicos específicos, flexibilidade curricular, práticas de ensino e procedimentos de avaliação. Pretendeu-se analisar as condições efetivas sob as quais ocorria o processo de inclusão no contexto dessas escolas, bem como identificar aspectos-chaves que pudessem fundamentar a elaboração de estratégias de intervenção a serem desenvolvidas de forma colaborativa junto com a equipe escolar (professores e gestores) na fase final do projeto (Estudo III),

objeto do presente texto (GLAT; PLETSCH, 2009).

O estudo etnográfico proporcionou uma compreensão mais refinada da realidade local (escola) em relação ao contexto social, político e econômico mais abrangente, apontando caminhos para as possíveis intervenções (PLETSCH; FONTES; GLAT, 2007). O desenvolvimento da pesquisa-ação a partir das informações coletadas no Estudo II não só permitiu dar um *feedback* aos membros da comunidade pesquisada - obrigação ética de todo pesquisador - mas também possibilitou discussões sobre suas práticas pedagógicas, as quais, de modo geral, de acordo com os dados obtidos, ainda se pautavam na *cultura do aluno ideal*.

É consenso de diferentes pesquisadores que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na prática cotidiana das escolas, enfrenta inúmeras barreiras, tais como: número excessivo de alunos nas salas de aula, procedimentos inadequados de avaliação, falta de conteúdos e atividades adaptadas para atender os alunos com necessidades especiais, precária acessibilidade física na maioria das escolas. Some-se a isso a descontinuidade de programas (mesmo quando bem-sucedidos) em função de mudanças nas políticas governamentais (BUENO, 2001, 2008; GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003; PLETSCH, 2005, 2009; GLAT, 2008; GLAT; PLETSCH, 2009, entre outros). Todavia, a maior barreira apontada é a falta e/ou inadequação da formação de professores. Como lembram Jesus, Almeida e Sobrinho (2005), para que

uma escola seja, de fato, inclusiva é preciso:

[...] pensar com o outro; precisamos de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar a formação continuada dos educadores. (*apud* JESUS, 2008, p. 143)

É consenso de diferentes pesquisadores que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na prática cotidiana das escolas, enfrenta inúmeras barreiras tais como: número excessivo de alunos nas salas de aula, procedimentos inadequados de avaliação, falta de conteúdos e atividades adaptadas para atender os alunos com necessidades especiais, precária acessibilidade física na maioria das escolas.

¹ A etnografia permite descrever as relações e processos configuradores da experiência cotidiana dos agentes envolvidos no processo de pesquisa, por meio da observação participante e da relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado. É uma metodologia flexível, que comporta e combina diferentes técnicas para a coleta de dados (PLETSCH; GLAT, 2007).

De fato, a maioria dos professores do ensino regular não recebeu formação para desenvolver práticas que possibilitem aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas comuns participarem nas atividades cotidianas e desenvolverem conhecimentos sociais e acadêmicos necessários para viverem de forma independente e autônoma.

De fato, a maioria dos professores do ensino regular não recebeu formação para desenvolver práticas que possibilitem aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas comuns participarem nas atividades cotidianas e desenvolverem conhecimentos sociais e acadêmicos necessários para viverem de forma independente e autônoma. A formação (inicial e continuada) dos professores, portanto, é uma das medidas mais urgentes para possibilitar a implementação das políticas de inclusão escolar (BUENO, 1999, 2005, 2008; RODRIGUES, 2006; FONTES, 2007; PLETSCH; GLAT, 2007, 2008; GLAT, 2008; SENNA, 2008; PLETSCH, 2009).

Para atender a esta demanda em nível de formação inicial², a legislação tem sugerido a inclusão de disciplinas e conteúdos sobre as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais nos currículos dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas³.

Já em termos de formação continuada, apesar dos investimentos feitos

pelos secretários de Educação e outros órgãos, de modo geral as mudanças das práticas escolares requeridas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não têm ocorrido. Como uma alternativa de formação continuada de professores, diferentes autores têm sugerido o uso da *pesquisa-ação* (JESUS, 2007, 2008; ALMEIDA, 2008; NAUJORKS, 2008; GLAT, 2008; PLETSCH, 2009, entre outros).

A PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A pesquisa-ação é um método de investigação científica, concebido e realizado em estreita associação com uma ação voltada para a resolução de um problema coletivo (RICHARDSON, 2004). Tem como característica principal a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo onde o projeto está sendo

desenvolvido. Pressupõe uma ampla interação entre sujeito e pesquisador, diferenciando-se, assim, de métodos convencionais que (mesmo tendo um enfoque qualitativo) resultam em uma postura do investigador distanciada em relação à realidade pesquisada, não cumprindo, assim, com sua responsabilidade social diante da comunidade que lhe serviu como espaço de estudo.

Outra característica básica da pesquisa-ação é a sua flexibilidade, que possibilita condições para um diálogo permanente, agregando contribuições trazidas por cada um dos sujeitos, permitindo a elaboração coletiva de soluções para os possíveis problemas enfrentados. Também muito importante é que essa metodologia permite dar voz aos participantes junto à equipe de pesquisa. Nas palavras de Ferreira (2003):

Outra característica básica da pesquisa-ação é a sua flexibilidade, que possibilita condições para um diálogo permanente, agregando contribuições trazidas por cada um dos sujeitos, permitindo a elaboração coletiva de soluções para os possíveis problemas enfrentados.

² Uma análise detalhada sobre as diferentes iniciativas e a realidade da formação inicial dos professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais pode ser encontrada em Pletsch (2009).

³ Dentre as diretrizes oficiais destaca-se o Decreto n.º 3.298 (Brasil, 1999), bem como a Portaria n.º 1.793 (Brasil, 1994), que recomenda a inclusão da disciplina Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, em todos os cursos de licenciatura. A inclusão de conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais no currículo dos cursos de formação docente foi reforçada pela Resolução n.º 1, de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002).

O pesquisador é parceiro da comunidade que estuda e é aprendiz que busca se engajar na realidade estudada, a fim de compreender a percepção que a própria comunidade escolar tem acerca de sua realidade [...]. O pesquisador **em ação** não é o detentor do conhecimento e, portanto, não tem as respostas, o veio de julgamento (comum aos pesquisadores quando invadem o campo) e o poder das decisões sobre o objeto de estudo. Somente através da parceria com os membros da comunidade em investigação e da ação investigativa conjunta que pesquisador e parceiros buscarão construir uma teoria aplicável àquela realidade particular. (FERREIRA, 2003, p. 15, grifo no original)

Ao adotar essa proposta, o pesquisador deve estar aberto para conhecer e participar da dinâmica cotidiana da escola – os problemas, as necessidades e as prioridades – e não trazer pressupostos teóricos prontos, sem levar em consideração a cultura local. Ou seja, o pesquisador procura elaborar colaborativamente com a comunidade escolar soluções que superem obstáculos ao desenvolvimento educacional (SENNA, 2003).

Em síntese, pode-se dizer que a pesquisa-ação: a) não conduz somente a avanços teóricos, mas também a consequências práticas para os participantes do estudo; b) é participativa e colaborativa, contribuindo para uma postura mais democrática do pesquisador e dos participantes; c) é democrática, na medida em que possibilita aos participantes se envolverem com a pesquisa, influenciando-a e relacionando-a com as ações das suas vivências diárias; d) é interpretativa, uma vez que todas as perspectivas e opiniões dos participantes têm legitimidade, em vez de serem as opiniões do pesquisador as únicas consideradas; e) finalmente, é crítica, pois envolve todos os participantes numa posição reflexiva diante das

ações a serem adotadas, ou analisadas, para possíveis mudanças que possam vir a desenvolver (BRAUN, 2004).

Tais pressupostos justificam a utilização do método de pesquisa-ação como base para programas de formação continuada em escolas, pois o pesquisador, ao se tornar parte integrante daquele contexto, pode estimular e mediar a reflexão coletiva sobre a construção de soluções para os desafios vivenciados cotidianamente no universo escolar.

IMPLEMENTANDO A PESQUISA-AÇÃO

Durante a devolução dos dados do estudo etnográfico, já mencionado, foi apresentada para as duas escolas uma proposta de um programa de formação continuada para os docentes no formato de uma pesquisa-ação, a qual foi posteriormente implementada em uma delas. Esse programa tinha como objetivos estimular a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas das professoras do ensino regular que tinham em suas classes alunos com necessidades educacionais especiais, e construir estratégias pedagógicas que pudessem facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Um dos aspectos que mais chamou atenção no estudo etnográfico foi que as práticas observadas mostraram ser pautadas no binômio normalidade/deficiência (GLAT; FERNANDES; PLETSCH, 2008). Isto é, apesar do discurso afinado com os princípios da Educação Inclusiva, as professoras participantes, de maneira geral, continuavam organizando a seleção de atividades/conteúdos curriculares baseadas na “cultura da incapacidade”. Os alunos eram categorizados como “menos capazes” ou “os que sabem nada” — os alunos considerados

“especiais” entravam nessa categoria —, em detrimento dos outros “mais capazes”, “os que sabem algo”. Esta classificação implicava o desenvolvimento de diferentes expectativas quanto às possibilidades de aprendizagem dos diferentes grupos de alunos, e consequentemente a apresentação das atividades e práticas pedagógicas (PLETSCH; GLAT; MOREIRA, 2008).

Durante a devolução dos dados do estudo etnográfico, já mencionado, foi apresentada para as duas escolas uma proposta de um programa de formação continuada para os docentes no formato de uma pesquisa-ação, a qual foi posteriormente implementada em uma delas. Esse programa tinha como objetivos estimular a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas das professoras do ensino regular que tinham em suas classes alunos com necessidades educacionais especiais, e construir estratégias pedagógicas que pudessem facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

54

Com base nesses e em outros dados referentes às práticas pedagógicas observadas, foi estruturada a pesquisa-ação. Participaram do projeto 30 professoras, a Coordenadora Pedagógica, a Diretora e a Diretora Adjunta da escola. Em parceria com os sujeitos foram propostas atividades envolvendo três dimensões: políticas, práticas pedagógicas e cultura escolar (BOOTH; AINSCOW, 2002; PLETSCH, 2005; GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006).

A dimensão político-institucional diz respeito à maneira pela qual o conjunto de leis, diretrizes e normas que delimitam os contornos gerais da proposta de inclusão educacional é aplicado na escola, e de que forma condiciona ou não a prática docente. A dimensão das práticas pedagógicas engloba as estratégias e ações desenvolvidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem com alunos com necessidades especiais incluídos em classes comuns. Aqui a reflexão focaliza a forma pela qual os professores orquestram o processo coletivo

de ensino-aprendizagem, no bojo da proposta inclusiva. Por último, a terceira dimensão se refere à cultura escolar, isto é, ao conjunto de crenças, valores e normas que orientam as práticas dos diversos agentes escolares — professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem — em relação à inclusão educacional de alunos com necessidades especiais (PLETSCH, 2005; GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006; PLETSCH, 2009a).

O programa de formação continuada foi organizado de acordo com a inter-relação das três dimensões acima apresentadas, tendo sido implementado durante todo um semestre letivo (fevereiro a agosto de 2008). O quadro sintetiza as atividades desenvolvidas durante o trabalho de pesquisa-ação.

As atividades propostas eram desenvolvidas de acordo com o esquema descrito a seguir. A mediadora (pesquisadora) apresentava para o grupo, através de transparências,

vinhetas etnográficas — descrições feitas no diário de campo sobre as observações do cotidiano escolar realizadas durante o estudo etnográfico — e a partir da leitura das mesmas trazia questões-problema para serem discutidas pelos participantes. O

Quadro 2 exemplifica uma vinheta etnográfica.

A professora iniciou a tarde fazendo a chamada, mas não da forma tradicional chamando os nomes dos alunos um a um, e sim fazendo um acróstico — composição poética na qual o conjunto das letras iniciais (e por vezes as mediais e ou finais) dos versos compõe verticalmente uma palavra ou frase — no quadro, tendo como tema o meio ambiente (que segundo ela tinha sido estudado no dia anterior).

Quadro n.º 2 - Vinheta etnográfica
Fonte: Registro de diário de campo em 12.06.2006.

DIMENSÃO	ENCONTRO	DESCRIÇÃO SUCINTA DAS ATIVIDADES*
	1.º	Apresentação dos dados obtidos na primeira e na segunda fases da pesquisa, e organização das atividades de pesquisa-ação.
POLÍTICA	2.º	Discussão sobre os princípios filosóficos e legais (em nível internacional, nacional, estadual e municipal) da Política de Educação Inclusiva, diferentes conotações presentes no termo “necessidades educacionais especiais” e o papel da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva.
CULTURA	3.º	Discussão sobre as concepções e representações sobre a proposta de Educação Inclusiva, deficiência e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais.
PRÁTICAS	4.º	Discussão sobre as especificidades do processo ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais.
	5.º	Discussão do conceito de adaptações curriculares e as diferentes possibilidades para o trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classe comum do ensino regular. Fechamento das atividades e avaliação do trabalho junto aos participantes da pesquisa-ação, especialmente os professores.
	6.º	Entrega do relatório final da pesquisa-ação para a escola participante.

Quadro n.º 1 - Síntese das atividades realizadas durante a pesquisa-ação

Todas as atividades e interações ocorridas entre os participantes e a pesquisadora ao longo da pesquisa-ação foram descritas em um diário de campo. Este consiste em um recurso imprescindível para lembrar acontecimentos e a sequência dos fatos (PLETSCH, 2008). Para Tura (2003, p. 189) a (re) leitura do diário das observações de campo “é um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados”.

Durante a pesquisa foi também disponibilizada aos participantes uma *caixinha de avaliação*⁴, na qual poderiam colocar suas observações, sugestões e interrogações sem precisar se manifestar no grupo. Esta estratégia foi adotada, uma vez que ao longo dos três anos de campo percebeu-se que a maioria das professoras não se sentiam à vontade para falar na presença de colegas ou da equipe gestora da escola. Ao final das atividades de pesquisa-ação foi realizada uma avaliação semiestruturada com cada um dos participantes. A triangulação entre os diferentes registros possibilitou dar validade aos dados qualitativos (SARMENTO, 2003) que serão apresentados a seguir.

Os encontros ocorreram na escola, em uma sala disponibilizada para tal. A dinâmica se dava sempre seguindo os mesmos procedimentos. Inicialmente era colocado o tema do dia e, em seguida, as vinhetas etnográficas por meio de material organizado em *power point* com

auxílio de retroprojetor. A seguir, as discussões com o grupo sobre as descrições apresentadas.

O primeiro encontro foi destinado para a discussão sobre os princípios filosóficos que substanciam as políticas de inclusão escolar. Como os dados etnográficos haviam mostrado, a maioria das professoras não tinha clareza a respeito dos mesmos, considerando, por exemplo, que a inclusão social do aluno no contexto de sala de aula comum já era o suficiente. Consequentemente, muitas vezes a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos não era priorizada. Este tipo de situação também foi verificada em outras pesquisas (MAFEZINI, 2002; FONTES, 2007; PLETSCH, 2009a).

Após as falas e questionamentos feitos pelas professoras, o tema era colocado em discussão no grande grupo a partir dos textos usados nas atividades. Nesse caso, usou-se como referência o texto de Glat, Fernandes & Pletsch (2008), no qual as autoras defendem que incluir significa não só matricular o aluno em sala de aula, mas proporcionar a ele atividades que possibilitem o seu desenvolvimento social e acadêmico. Por fim, após muita discussão, em sua maioria focada nas (im)possibilidades dos alunos, as professoras concordaram que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais está relacionado com as interações oferecidas a eles no ambiente de sala de aula. Contudo, novas questões foram apresentadas pelas professoras, como, por exemplo: “como fazer e proceder para alcançar tal meta na realidade escolar em que vivemos?”.

Para refletir sobre tal questionamento foram apresentados dados de pesquisas de diferentes redes educacionais do país, os quais mostraram as condições das escolas brasileiras, mas também as possibilidades de criar projetos políticos levando em consideração a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003). Para ilustrar as possibilidades foi usado o próprio projeto político-pedagógico da escola, além de vinhetas etnográficas de práticas bem-sucedidas verificadas ao longo da investigação.

Outro aspecto observado ao longo das atividades e que foi amplamente discutido foi a concepção de currículo adotada na escola. Os dados obtidos no Estudo II mostraram que a maioria dos professores entende o currículo basicamente como uma lista de conteúdos. Por isso, trabalhou-se juntamente com o tema “adaptações curriculares”, levando em consideração os conceitos e propostas de currículo adotados, na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Município do Rio de Janeiro, 1996). Nessa direção foram também apresentadas as recomendações do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro às escolas para a elaboração de sua proposta curricular:

- O currículo não deve trabalhar só com o conhecimento acadêmico propriamente dito, mas também com a cultura, a identidade e a subjetividade.
- O currículo deve ser desenhado tendo como objetivo geral a redução de barreiras atitudinais e conceituais, e pautar-se em

⁴ Caixa de papelão lacrada em forma de urna.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

56

uma ressignificação do processo de aprendizagem e na sua relação com o desenvolvimento humano.

- Para atender à diversidade, garantindo a inclusão e participação efetiva de todos os alunos, inclusive aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as atividades escolares, o currículo deve ser, antes de tudo, flexível. Um currículo flexível é aquele que é passível de adaptações tanto de objetivos quanto de metodologias de ensino, mantendo, porém, a base comum.
- Estas adaptações pedagógicas, acima citadas, realizam-se no âmbito do currículo escolar geral, podendo ser parte integrante do projeto político-pedagógico; do currículo de cada classe, incluindo a programação das atividades e conteúdos a serem desenvolvidos; e também a nível individual, elaboradas para atender às necessidades específicas de cada aluno.
- O currículo não pode ser estruturado de tal forma que não permita novas experiências que o oxigenarão, nem ser tão fluido a ponto de deixar as práticas educativas acontecerem de maneira desarticulada. (Município do Rio de Janeiro, 2004, p. 2-3)

Ao longo dos encontros foram surgindo novos temas de debate como, por exemplo, a diferença entre dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem, entre tantos outros. As participantes mostraram grande

ansiedade em se aprofundar sobre esses temas, pois “*sabendo diferenciar poderiam ajudar mais os alunos*” (Fala de uma professora, 20.08.2008). Com base nessa premissa, propôs-se uma discussão sobre as dimensões presentes no conceito de necessidades educacionais especiais, enfatizando seu caráter interativo e relativo que foi apresentado por Gonçalves (2002) e Glat & Blanco (2007).

Ao final das atividades foram entregues às participantes questionários semiestruturados com o propósito de avaliar os encontros e as atividades realizadas. Também foi verificado por meio desse questionário o entendimento e as “possíveis mudanças” encontradas nas representações e concepções dos professores em relação às práticas pedagógicas realizadas com os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas turmas.

O currículo não pode ser estruturado de tal forma que não permita novas experiências que o oxigenarão, nem ser tão fluido a ponto de deixar as práticas educativas acontecerem de maneira desarticulada.

Foram entregues trinta e três questionários, dos quais vinte foram devolvidos (aproximadamente 70%). Desses, 88% apontaram que as atividades foram importantes e satisfatórias, 8% não responderam e 4% assinalaram que as atividades não

atingiram totalmente as expectativas, alegando o pouco tempo disponível para realizar as atividades.

Foi importante constatar que 100% dos participantes que entregaram os questionários reconheceram a clareza e a importância da discussão dos temas abordados para seu trabalho no cotidiano escolar. As palavras de algumas professoras são ilustrativas:

Os encontros possibilitaram reflexão sobre o cotidiano da escola, sobre os problemas da educação, a valorização e conscientização dos professores, principalmente aqueles que não trabalham com Educação Especial, sobre os alunos especiais possibilitou um outro olhar para este aluno. Digo valorização deste aluno e conscientização dos profissionais para um olhar diferente, um olhar que acredita nesses alunos.

Os encontros ajudaram a refletir sobre a minha prática pedagógica.

Os encontros foram uma oportunidade de diálogo e reflexão da ação pedagógica.

Os encontros ajudaram na busca de referências sobre as quais podemos fazer adaptações ao nosso alunado.

A organização teórica dos encontros e a sua articulação com a ação prática cotidiana conquistaram os profissionais participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido, a falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais é uma das principais barreiras para a implementação da política de Educação Inclusiva. Entretanto, a dificuldade não está apenas nessa modalidade de ensino. Também é precária a formação dos professores de Educação Especial, os quais, na sua maioria, não estão preparados para o

Entretanto, para que ocorram mudanças no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, revisões na proposta de formação inicial e continuada de professores são medidas necessárias, porém insuficientes.

Também é preciso combater os problemas educacionais mais amplos, como o fracasso escolar e a deterioração da qualidade do ensino público. Sem isso, incluir alunos com necessidades especiais no atual contexto de precarização pode significar tão somente a manutenção da exclusão sob novas bases.

trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular (BUENO, 1999; Fontes, 2007).

Para superar essa situação, a formação de professores para a inclusão escolar deveria englobar: primeiro, conhecimentos teóricos sólidos ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; segundo, formação específica sobre caracte-

terísticas, necessidades e procedimentos didático-pedagógicos para as diferentes áreas de necessidades educacionais especiais (BUENO, 2008; PLETSCHE, 2009a). Sob esta perspectiva, parece-nos que a etnografia como base para a realização de atividades de formação continuada por meio da pesquisa-ação parece ser uma alternativa bastante viável, pois leva em consideração a realidade e as práticas de cada instituição escolar.

Entretanto, para que ocorram mudanças no processo de inclusão de alunos com necessidades educa-

cionais especiais, revisões na proposta de formação inicial e continuada de professores são medidas necessárias, porém insuficientes. Também é preciso combater os problemas educacionais mais amplos, como o fracasso escolar e a deterioração da qualidade do ensino público. Sem isso, incluir alunos com necessidades especiais no atual contexto de precarização pode significar tão somente a manutenção da exclusão sob novas bases.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. A. Algumas reflexões sobre a pesquisa-ação e suas contribuições para a área da Educação Especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidades*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 171-176.

BRASIL. *Portaria* n.º 1793. Brasília, 1994.

_____. *Decreto* n.º 3298. Brasília, 1999.

_____. *Resolução* n.º 1. Brasília, 2002.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA, Jr. C. A. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada*. V. 2, p. 146-164, 1999.

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *Temas do Desenvolvimento*, v.9 n.º 54, p. 21-27, 2001.



_____. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs). *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Edufes, Espírito Santo, p. 105-123, 2005.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: Editora Junqueira & Martin, p. 43-66, 2008.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for inclusion: developing learning and participation in Schools*. Bristol. Centre for Studies in inclusive Education, 2002.

BRAUM, P. *Análise quase-experimental do efeito d um programa instrucional sobre autocontrole para professores da educação infantil e do ensino fundamental*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

FERREIRA, W. B. Reflexão sobre o papel dos programas de pós-graduação na luta contra a exclusão educacional de grupos sociais vulneráveis. *Revista Espaço* n.º 18/19 dezembro/2002- julho/2003), Rio de Janeiro: INES, 2003. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Debate01.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2004.

FONTES, R. de S. *O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. 2007. 160 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

GLAT, R.; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica*. Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva . Acesso em: 30 de janeiro de 2005.

_____; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. In: *Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã*. Editora Unigranrio, n.º 6, Duque de Caxias/RJ, p. 13-33, novembro de 2006.

_____; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Coleção *Questões atuais em Educação Especial*, v. VI, Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

_____; PLETSCHE, M. D. *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico entregue à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008, f 90.

_____; FERNANDES, E. M.; PLETSCHE, M. D. Políticas de Educação Inclusiva e seus desdobramentos na rede pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro. In: LOPES, A. C.; MACEDO. B. (Orgs.). *Políticas de Currículo no Brasil e em Portugal*. Porto/Portugal: Editora Profedições, 2008, p. 133-153.

_____; PLETSCH, M. D. *Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro*, 2009. (no prelo)

GONZÁLES, J. A. T. *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (Orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, p. 166-175.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidades*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 139, 159.

MAFEZONI, A. *O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental*. 2002. 144 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação – Núcleo Curricular Básico*, 1996.

_____. Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Câmara de Educação Básica, *Deliberação 11/2004*, 2004.

NAUJORKS, M. I. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação Especial: relato de uma experiência. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 177-184.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 2005. 122 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

_____; FONTES, R. de S.; GLAT, R. Pesquisas com abordagem etnográfica sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina/PR, p. 1-8, 29 a 31 de outubro de 2007.

_____; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 41/2. Disp. em: <http://www.rieoei.org/experiencias139.htm>. Acesso em: janeiro de 2007, p. 1-11.

_____; GLAT, R. *A organização curricular, o tempo e o espaço da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular*. Rio de Janeiro, 2008, p. 1-9. (não publicado)

_____; GLAT, R. & MOREIRA, P. da S. Educação Inclusiva & cotidiano escolar: uma reflexão sobre currículo e práticas pedagógicas. In: *XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre/RS, 27 a 30 de abril de 2008, p. 1-15.



_____. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. In: *Revista Educar*, 2009.

_____. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009a. 154f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa participante e pesquisa ação: alternativas de pesquisa ou pesquisa alternativa*. Disponível em: <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisacao.htm>. Acesso em: 30 de janeiro de 2005.

RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editora, 2006.

SARMENTO, M. J. *O estudo de caso etnográfico em educação*. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELLA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003, p. 137-179.

SENN, L. A. G. SENNA, L.A. *Orientações para elaboração de projeto de pesquisa-ação em Educação*. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2003.

_____. Formação docente e educação inclusiva. In: *Revista Cadernos de Pesquisa*, v.38, n.º. 133, p. 195-219, 2008.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELLA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003, p. 183-206.

O PAPEL DA LINGUAGEM NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

The role of language on intellectually disabled student's learning performance

***Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz**

**Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Fonoaudióloga. Professora do curso de especialização em Educação com Aplicação da Informática (UERJ).

E-mail: mluciacz@hotmail.com.

Material recebido em outubro de 2009 e selecionado em dezembro de 2009.

RESUMO

A discussão acerca da inclusão educacional deve focar, além dos pressupostos legais, a questão dos recursos e suportes à aprendizagem destes estudantes. Este trabalho se propõe analisar o papel da linguagem na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual através de pesquisas recentes e da contribuição teórica de Vygotsky e Luria. Conclui-se que atividades específicas de linguagem favorecem a formação de conceitos e, portanto, a aprendizagem destes alunos, devendo ser consideradas tanto na prática pedagógica da sala de aula inclusiva, como adaptações curriculares, quanto nas atividades do Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-Chave: Deficiência Mental. Linguagem e aprendizagem.

ABSTRACT

The discussion concern educacional inclusion must, besides legal implications, focus on the question of resources and supports to these students' learning. This paper's purpose is to analyze the role of language on intellectual disabled students' learning performance, through recent researches and the theoretical contribution of Vygotsky and Luria. It concluded that specific language activities increase concept formation and, therefore, the learning performance of these students, and must be considered both in pedagogical practice of inclusive academic class, curriculum's adaptations, and in Specialized Educational Class

Keywords: Intellectual disabilities. Language. Learning.

Amparada por extensa rede de documentos oficiais, a escola inclusiva se propõe acolher a todos, o que só se torna possível se se considerar que os educandos são diferentes em suas necessidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem. As leis

garantem a matrícula dos alunos com deficiência, mas muito há que ser discutido no âmbito didático-metodológico a fim de que esta matrícula implique, efetivamente, aprendizagem e desenvolvimento para esses estudantes. Um dos grandes desafios na inclusão de alunos com deficiência intelectual consiste em oferecer os suportes necessários para sua aprendizagem. Diretrizes têm sido traçadas no sentido de garantir o acesso à escolaridade e favorecer a aprendizagem desse alunado.

Em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca, na Espanha, representantes de oitenta e oito Governos foram signatários da declaração que reafirma o direito da educação para todos, o respeito às características do educando e a consideração da diversidade destas características na implementação de programas educacionais. Tal declaração também determina que seja atribuída prioridade política e financeira ao aprimoramento dos sistemas educacionais para que se tornem inclusivos e, portanto, aptos a atenderem às necessidades educacionais de todos os alunos, independentemente de suas

diferenças ou necessidades individuais (UNESCO, 1994).

No Brasil, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) preconiza que sistemas de ensino assegurem aos alunos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades, além de professores capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, Art. 59).

Na Resolução CNE/CEB n.º2/2001, são considerados educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, Art. 5.º)

A mesma Resolução ressalta que as escolas da rede regular de ensino devem se organizar para atender, em classes comuns, os alunos com necessidades educacionais especiais, prevendo e provendo, na organização destas classes:

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e

No Brasil, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) preconiza que sistemas de ensino assegurem aos alunos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades, além de professores capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns”.

recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001, art. 8, item III)

Este dispositivo legal, em seu artigo primeiro, parágrafo único, também assegura, aos alunos com necessidades educacionais especiais, “serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (*id. ibid.*).

Cabe refletir se a associação da deficiência intelectual a um impasse para o ensino não contraria os fundamentos da educação para todos, ressaltados pela Declaração de Salamanca.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como uma complementação das atividades realizadas na classe regular, em horários distintos dessas

aulas, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais (BRASIL, 2006). De acordo com a legislação em vigor (BRASIL, 1988), este atendimento deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino. No caso de alunos com deficiência intelectual, o documento oficial do MEC afirma que:

A deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo. (BRASIL, 2006, p. 14)

Cabe refletir se a associação da deficiência intelectual a um impasse para o ensino não contraria os fundamentos da educação para todos, ressaltados pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Ferreira (1986) define impasse como uma “situação difícil de que parece impossível uma saída favorável” ou, ainda, como “embaraço, estorvo, empecilho”. Como promover a inclusão quando se concebe, *a priori*, o indivíduo com deficiência intelectual um sujeito com dificuldades, quicá intransponíveis? Onde residem essas dificuldades? No próprio sujeito com deficiência ou no sistema escolar, inapto para lidar com as diferenças?

A questão da aprendizagem na inclusão de alunos com deficiência intelectual

Não sei falar, minha língua não consegue falar. Mas eu sei. (Fala de uma aluna com síndrome de Down, de 26 anos, citada em CRUZ, 2004, p. 218)

A dificuldade em educar os alunos com deficiência intelectual começa com a imprecisão e indefinição do diagnóstico. Este grupo é constituído por uma gama ampla de indivíduos e, frequentemente, inclui equivocadamente alunos com dificuldades significativas no processo de aprendizagem. Observa-se que muitas destas dificuldades estão associadas a atrasos ou distúrbios de linguagem, devido à importância desta no processo de interação social e aprendizagem. No entanto, nem todo distúrbio de linguagem está relacionado à deficiência intelectual.

Com o aumento do índice de matrículas nas escolas, observa-se que “o número de alunos categorizados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola” (BRASIL, 2006, p. 16).

O diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência. Teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência mental, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição.[...].

A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indeléveis na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela

discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental. (BRASIL, 2006, p. 13-14)

Apesar do discurso que preconiza a atenção à diversidade, é evidente, nos textos oficiais, a busca pelo sujeito padronizado, ainda que no contexto da deficiência. Não há como negar a deficiência, uma vez que desnaturalizá-la ou desconsiderá-la seriam formas de ignorar o próprio indivíduo. Em contrapartida, alerta Castoriadis, “não se pode tirar o homem daquilo que o fez tal como ele é, nem daquilo que, tal como ele é, ele faz. Mas não se pode tampouco reduzi-lo a isso” (1987, p. 52).

As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados. (BRASIL, 2006, p. 16)

A fantasia do aluno ideal, padrão, prejudica a avaliação do processo de aprendizagem do educando com deficiência intelectual, que é considerado, *a priori*, um aluno com severas dificuldades, quando, na realidade, este tipo de deficiência implica uma forma peculiar de aprender. Esta distorção na avaliação restringe a atuação do professor, limitando o oferecimento de atividades coerentes e desafiadoras, imprescindíveis para estimular seu desenvolvimento. O pouco investimento nas possibilidades de interação deste aluno colaboram para a produção social da deficiência, agravando suas condições orgânicas. A este respeito Pletsch (2009) aponta que:

[...] deve-se levar em conta que a criança com deficiência mental tem

alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Contudo, novamente ressaltamos que essas alterações não são determinantes por si só para o processo de ensino-aprendizagem e consequentemente do desenvolvimento. Para Ferreira (2003), estes aspectos podem se tornar ainda mais deficitários, na medida em que se destina para estes alunos experiências de aprendizagem ‘que mobilizam basicamente as funções psicológicas elementares com um significativo distanciamento da cultura’ (p.136). (PLETSCH, 2009, p. 90)

O Decreto n.º 6.571 (BRASIL, 2008) garante apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, a fim 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. Este decreto define atendimento educacional especializado como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, Art. 1º, § 1º).

Ressalta-se, no entanto, que, a utilização de modernos recursos e apoios técnicos sem o devido embasamento sobre a aprendizagem desses alunos tornará qualquer medida inócua. Para garantir a acessibilidade ao currículo escolar, é imprescindível ampliar o conhecimento sobre como esses alunos aprendem.

Dentre as pesquisas de mestrado e doutorado sobre a deficiência intelectual, realizadas nos anos de 1990 a 2005/ 2006, registradas no

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

64

Banco de Teses do Portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apenas 6% estavam focadas na aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual (7 em 122 trabalhos) (ANACHE; MITJÁNS, 2007). Nestas pesquisas, muitas vezes, entram em foco discussões sobre a linguagem, compreendida como “sistema simbólico usado para representar os significados dentro de uma cultura” (LAW, 2001, p.2).

Stefen (2003) constatou a importância do estímulo da linguagem para a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual. A pesquisa teve como participantes alunos de 19 a 28 anos, matriculados em uma escola especial. Foram propostas atividades na área da linguagem, considerada, na teoria de Vygotsky, como organizadora do pensamento e facilitadora do processo de formação de conceitos. A partir da aplicação de testes, verificou-se que houve uma evolução no processo de formação de conceitos, que pode ser atribuída à introdução das referidas atividades. A autora recomenda a utilização destas atividades em escolas especiais.

Cruz (2004) desenvolveu uma pesquisa com jovens e adultos com deficiência intelectual, em ambiente informatizado de linguagem, utilizando uma metodologia dialógica de trabalho, inspirada em Paulo Freire:

[...] o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. (FREIRE, 1992, p. 118)

Foi observado, neste trabalho, que, além do uso do computador, como ferramenta para apoiar e “animar” a produção de texto, atividades como a roda de discussão, leitura de texto

cooperativa e a produção de texto oral com mediação permitiram ao aluno mostrar-se, através de sua linguagem, como ser social complexo, completo e não apenas cognitivo, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. (CRUZ, 2004)

Eu aprendi mais, porque aprender é bom, falar, ‘reunir cadeira’ é bom. Aprender muito, ‘aprender computador’. Aluno ouve professor falar e aluno fala. (Fala de aluno de 28 anos, com deficiência intelectual citado por CRUZ, 2004, p.225)

A teoria de Vygotsky fundamentou a pesquisa de Padilha (2001), na qual foi observada a aprendizagem e o desenvolvimento de uma jovem com deficiência intelectual cuja linguagem foi intencionalmente estimulada.

Durante três anos de intervenção pedagógica, num trabalho sistemático, houve alterações significativas nos processos cognitivos mediados por processos simbólicos – alterações importantes, portanto, na relação entre pensamento e linguagem. (PADILHA, 2001, p. 1)

A autora ressalta a importância de se investir na formação de profissionais que atuam na educação especial, para que estejam preparados para incentivar o desenvolvimento do simbólico, trazendo benefícios para o desenvolvimento do pensamento de alunos com este tipo de deficiência.

Relações entre linguagem e aprendizagem

Para Vygotsky (1998, p. 117), a aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem, em sua fase inicial, de comunicação interpessoal, aumenta as possibilidades de a criança interagir com outras pessoas de seu ambiente, o que possibilita o desenvolvimento

da fala interior, do pensamento reflexivo e o desenvolvimento do comportamento voluntário, além de fornecer, através da cooperação, a base para o desenvolvimento do julgamento moral pela criança.

O autor demonstrou que a aquisição da linguagem ocorre na interação entre a criança e o meio, destacando que a influência do meio é tão significativa que pode acelerar ou retardar sua evolução.

Luria e Yudovich (1985) relatam que os estudos de psicólogos soviéticos relacionam intimamente o desenvolvimento intelectual com o desenvolvimento da linguagem. Segundo os autores, “a participação direta da própria fala da criança no processo de elaboração de novas conexões já está bem estabelecida na criança de cinco a seis anos” (p. 14). No entanto, na criança com deficiência intelectual, os processos da atividade nervosa superior e a própria fala encontram-se prejudicados, impossibilitando a participação da linguagem na formação de novas conexões. Assim, as novas conexões “se fazem sem a necessária participação da função abstrativa e generalizadora da linguagem” (p. 14).

Considerando-se essas premissas, verifica-se que o atraso no desenvolvimento da linguagem, característico de crianças com deficiência intelectual, acarreta déficit nas suas interações com as outras pessoas e com o meio. Este déficit diminui as possibilidades de aprendizagem das formas, conteúdos e usos linguísticos de sua comunidade.

De acordo com estes estudiosos, o educando com este tipo de deficiência beneficia-se, sobremaneira, do convívio com pessoas sem deficiência, além de ter necessidade de vivenciar situações estimulantes e desafiadoras

no contexto da linguagem, a fim de ter seus processos cognitivos estimulados.

Vygotsky descreveu como o pensamento e a linguagem se desenvolvem independentemente na criança, como processos distintos, até, aproximadamente, os dois anos de idade. Depois deste período inicial, linguagem e pensamento tornam-se praticamente indissociáveis, a não ser em casos especiais, como os decorrentes de lesões cerebrais. Desta forma, a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva do conhecimento.

Assim, a relação do homem com o meio é mediada pelos sistemas simbólicos. De acordo com Ferreira (2009), tais sistemas favorecem o desenvolvimento das funções intelectuais do indivíduo.

Os símbolos e os signos são criados como meios auxiliares da atividade psicológica e são chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo passa a utilizar estas representações mentais (símbolos e signos internos) que substituem os objetos do mundo real; gradativamente, as representações lhe permitem lidar mentalmente com estes objetos, fazendo relações, computando, comparando, lembrando dos objetos reais, na ausência deles. A relação do homem com o mundo, mediada pelos signos, liberta-o da interação concreta com os objetos reais. Portanto, quando o homem cria os símbolos, a fala e os signos, ele aumenta seu domínio sobre si mesmo e sobre os outros, pois desenvolve suas funções intelectuais (lembrar, comparar, relatar, contar etc.). (FERREIRA, 2009, p. 5)

Em vários experimentos, Vygotsky demonstrou que “a relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular, a percepção, as operações sensório-

-motoras e a atenção” (1998, p. 41). A partir do trabalho de outros autores, que observaram o fato de crianças de dois anos descreverem objetos isolados, dentro do conjunto de uma figura, enquanto que as mais velhas descreviam ações e indicavam as relações entre os objetos que compunham a cena, Vygotsky e colaboradores concluíram que a criança pequena não é limitada em sua percepção, apenas descreve o que vê, de acordo com o nível de desenvolvimento de sua linguagem.

Assim, a rotulação seria a primeira função da fala e possibilitaria à criança realizar atividades como escolher um objeto específico. A dificuldade em comunicar-se oralmente nesta fase seria compensada com a utilização de gestos.

Gradativamente, a percepção verbalizada, na criança, não mais se restringe ao ato de nomear. A linguagem desenvolve-se e a fala, enquanto instrumento de mediação, possibilita novas formas de perceber o mundo. A fala adquire uma função sintetizadora, servindo de “instrumental para se atingirem formas mais complexas da percepção cognitiva”. Por outro lado, a fala requer um processamento sequencial, o que a torna essencialmente analítica. (id., *ibid.*, p. 43)

Luria e Yudovich (1985) acrescentam que a palavra, além de indicar um objeto, relacionando-se à percepção direta do mesmo, tem a função de abstrair e isolar seus traços essenciais. Desta forma, exemplificam os autores, quando dizemos “copo para beber”, as propriedades essenciais do objeto “copo” são isoladas e evidenciadas, enquanto outras menos essenciais (como seu peso, ou forma) são inibidas. Ao mesmo tempo, o fato de nos referirmos a “qualquer copo” torna a percepção deste objeto permanente e generalizada.

O processo de abstrair e isolar o sinal necessário, generalizar os sinais percebidos e relacioná-los com determinadas categorias reorganiza a percepção, permitindo a “transferência da consciência humana, desde o nível da experiência sensorial direta até o da compreensão generalizada racional” (id., *ibid.*, p.12).

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. (VYGOTSKY, 1998, p.38)

Vygotsky descreveu como o pensamento e a linguagem se desenvolvem independentemente na criança, como processos distintos, até, aproximadamente, os dois anos de idade. Depois deste período inicial, linguagem e pensamento tornam-se praticamente indissociáveis, a não ser em casos especiais, como os decorrentes de lesões cerebrais. Desta forma, a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva do conhecimento.

Podemos, então, concluir que as dificuldades apresentadas pelas crianças com deficiência intelectual, nas várias áreas (comunicação, convívio social, funcionamento acadêmico, entre outras, conforme sinalizado pela AAMR¹) podem estar relacionadas às alterações no desenvolvimento da linguagem, causadas em parte pela própria deficiência (dimensão orgânica) e em parte pela insuficiente ou inadequada estimulação do meio social (dimensão sociocultural).

Estas dificuldades de linguagem devem ser consideradas na prática pedagógica voltada para a educação de alunos com deficiência intelectual, no planejamento de estratégias pedagógicas.

Com o conhecimento produzido pela educação especial, o professor da classe regular deve desenvolver, através do trabalho diversificado, atividades na área de linguagem, que se caracterizariam como recurso de acessibilidade ao currículo, favorecendo o desenvolvimento das funções cognitivas do aluno com deficiência intelectual.

A escola especial produziu professores especialistas em deficiências, que muito podem colaborar, com apoio e suporte, para que o atendimento educacional especializado seja, efetivamente, assumido como função da escola regular. Para que esta função seja cumprida a contento, segundo Corrêa e Fernandes (2008), é preciso que o professor seja especialista no aluno, e não na “deficiência”.

LINGUAGEM E ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO

Acessibilidade é um conceito que prevê adaptações nas condições físicas, materiais e de comunicação que a escola proporciona para receber alunos com diferentes tipos de necessidades especiais, propiciando sua participação em atividades e desenvolvimento acadêmico (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2007).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (BRASIL, 1998), a acessibilidade ao currículo depende de adaptações, que podem ser de grande ou pequeno porte. As adaptações de pequeno porte incluem o uso de recursos didáticos específicos.

Esse documento apresenta listas de recursos de acesso ao currículo para alunos com deficiência visual, auditiva, física, múltipla, superdotação e condutas típicas de síndromes e quadros clínicos (termos utilizados no documento). Para alunos com deficiência intelectual, há apenas dois itens:

- ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, tais como atelier, cantinhos, oficinas etc;
- desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado social e autonomia. (BRASIL, 1998, p. 47)

Estes itens não fazem menção direta à metodologia de trabalho do professor, como ocorre nas listas referentes às outras deficiências. Por exemplo: para o aluno com deficiência auditiva: “textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; [...] material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente” (id, *ibid.*, p.47). As dificuldades de linguagem do aluno com deficiência intelectual parecem ser desconsideradas nessa proposta.

Considerando-se a teoria de Vygotsky, que descreve pormenorizadamente a importância do desenvolvimento da linguagem para a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, a estimulação da linguagem deve ser valorizada como meio de atender às necessidades educacionais deste aluno, constituindo-se como uma adaptação curricular.

Na prática, devido à falta de orientação e de condições de trabalho, as adaptações curriculares realizadas pelos professores para alunos com deficiência intelectual resumem-se à eliminação de objetivos e conteúdos considerados “muito difíceis” para eles, perpetuando uma conduta, que tem início na vida familiar, de selecionar atividades de acordo com o grau de complexidade, impedindo que este aluno enfrente desafios, con-

¹ A deficiência intelectual, segundo a American Association on Mental Retardation (AAMR), envolve um funcionamento intelectual subnormal, e, ao mesmo tempo, limitações em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo (comunicação, autoassistência, atividades de vida diária no lar, inserção na comunidade, convívio social, autodirecionamento, saúde e segurança pessoal, funcionamento acadêmico, lazer e trabalho), manifestando-se antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2002).

forme constatou Pletsch em pesquisa realizada em escolas públicas do Rio de Janeiro:

[...] os dados mostraram que as práticas curriculares, seguiam, em sua maioria, padrões tradicionais de ensino-aprendizagem. As práticas eram pautadas pela normalidade e pela homogeneidade dos alunos e quando propunham modificações na estrutura curricular focavam apenas pequenos ajustes que acabavam por minimizar as possibilidades de aprendizagens mais complexas. Em outras palavras, proporcionavam, em grande medida, apenas conhecimentos elementares como recortar, colar, pintar, copiar, etc. (PLETSCH, 2009, p. 197)

Este descrédito nas possibilidades intelectuais do sujeito evita que desenvolva mecanismos para compensar sua deficiência. Tais possibilidades, em ambiente escolar, só poderão ser identificadas através de uma avaliação criteriosa e continuada, que permita ao professor perceber como o aluno está compreendendo os conteúdos.

Devido às características do aluno com deficiência mental, é importante que o professor se disponha a 'pensar junto', ou seja, através da observação, do questionamento, procurar compreender como o aluno está pensando a escrita, para, através de situações desafiadoras, provocar o desequilíbrio, favorecendo a aprendizagem. (CRUZ, 2004)

No documento do MEC sobre o Atendimento Educacional Especializado, consta que este tem

por objetivos ensinar linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, utilizar tecnologia assistiva e disponibilizar programas de enriquecimento curricular (BRASIL, 2006).

Neste contexto, o fato de o Atendimento Educacional Especializado se propor desenvolver atividades "para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência" (BRASIL, 2006, p. 22), parece inconsistente no caso dos alunos com deficiência intelectual, cujo currículo costuma ser empobrecido e não procede ao ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, nem ao uso de tecnologias assistivas.

Concordando com Vygotsky, para quem a linguagem é mais ampla que o pensamento, é potencializadora da atividade psíquica, Coll (2004) afirma que Halliday (1993) considera a aprendizagem da linguagem a base de todas as aprendizagens, sendo a ontogênese da linguagem, ao mesmo tempo, a ontogênese da aprendizagem.

O desenvolvimento da linguagem, como ferramenta das funções psicológicas superiores, favorece, ou até mesmo torna possível a compreensão dos conteúdos acadêmicos, o que justifica a estimulação da linguagem como

um dos objetivos do Atendimento Educacional Especializado, bem como das práticas curriculares adotadas na sala de aula regular.

Recomenda-se, portanto, a realização de mais pesquisas, a fim de produzir conhecimentos na área de linguagem e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, o que constitui um dos fatores imprescindíveis para favorecer o oferecimento de um ensino de qualidade para estes educandos.

Este descrédito nas possibilidades intelectuais do sujeito evita que desenvolva mecanismos para compensar sua deficiência. Tais possibilidades, em ambiente escolar, só poderão ser identificadas através de uma avaliação criteriosa e continuada, que permita ao professor perceber como o aluno está compreendendo os conteúdos.



Referências bibliográficas

ANACHE, A. A.; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, n.º 2, Campinas/SP, p.253- 274, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado*. Deficiência Mental. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2006.

_____. CNE/CEB. *Resolução n.º 2*, de 11/09/2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial*. – Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1998.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394*, de 20/12/1996.

CASTORIADIS, C. *As Encruzilhadas do labirinto*, vol I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COLL, C. Linguagem, atividade e discurso na sala de aula. In: COLL, C., MARCHESI, A. E PALÁCIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 261-279.

CORRÊA, M. A.; FERNADES, E. M. *Processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais: o aluno com deficiência mental*. RJ: CEAD / UNIRIO, 2008.

CRUZ, M. L. R. M. da. *Lentes digitais: a construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

FERNANDES, E. M., ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (Ed.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, p. 53-64.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, I. da C. N. *Piaget, Vygotsky e a contribuição da Psicologia Cognitiva para a Educação Inclusiva*. Palestra proferida no Curso de Doutorado em Educação da UERJ em 20/05/2009.

_____. *Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental*. Rio de Janeiro: I. N. Ferreira, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAW, J. *Identificação precoce dos distúrbios de linguagem na criança*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

LURIA, A. R. & YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PADILHA, A. M. L.. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental. In: *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 7 a 11 de outubro de 2001, p. 1-16.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. Tese (Doutorado em educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

STEFEN, H. *A evolução da formação de conceitos em portadores de deficiência mental educados em escola especial: a importância do estímulo da linguagem*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O RELACIONAMENTO FRATERNAL NA PRESENÇA DA DEFICIÊNCIA

Fraternal relationship between children with disabilities and their siblings

*Miguel C. M. Chacon

*Psicólogo pela UNESP/Assis. Mestre em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo/Marília (UNESP/Marília). Professor-Assistente Doutor do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília.

E-mail: miguelchacon@marilia.unesp.br

Material recebido em agosto de 2009 e selecionado em outubro de 2009

RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu-se em quatro anos em diferentes regiões do país. Objetivou entender melhor as possíveis influências que irmãos deficientes têm sobre o desenvolvimento de irmãos não deficientes. Participaram 80 irmãos com idade entre 14 e 26 anos, sendo 20 irmãos de deficientes físicos (DF), 20 de deficientes auditivos (DA), 20 de deficientes mentais (DM), e 20 irmãos de não deficientes, em número e idades equivalentes. Os participantes preencheram um formulário contendo “características da pessoa deficiente”, “características do irmão respondente”, “características da família”, um questionário com onze questões fechadas e uma aberta, sendo que para o grupo-controle havia uma questão a menos. Os fenômenos estudados nesta pesquisa em algumas situações apresentaram-se diferentemente para cada modalidade de irmão respondente (ex: preocupação maior dos pais para com o irmão DM, necessidade de maior cuidado e atenção para o irmão deficiente, chamar muito a atenção para irmãos de DF e DM,

maior responsabilidade na família, cuidar do irmão deficiente, medo de gerar filhos deficientes, e a percepção da (in)dependência do irmão deficiente) e em outras apresentaram-se de maneira análoga (ex: preocupação maior dos pais para com o irmão DF, natureza da relação, sentir ou não vergonha do irmão, conversar sobre o desenvolvimento do irmão). Concluindo, *alguns fenômenos*, até então socialmente percebidos como causadores de diferenças na relação fraterna e atribuídos à presença da deficiência não o são, pois entre irmãos de não deficientes esses mesmos fenômenos mostram-se de maneira bastante semelhante. Diferentemente do grupo-controle, os irmãos de deficientes precisam de informações corretas, bem como de apoio terapêutico para elaborar sentimentos de medo, raiva, vergonha que possam ter em função de sua condição. Cabe salientar, também, a necessidade que estes irmãos têm de serem eles mesmos sem o estigma de irmãos de deficientes.

Palavras-Chave: Família. Deficiência. Irmãos. Sistema fraterno.

ABSTRACT

This research was developed during four years, in different regions of the country. Its purpose was to better understand the possible influences that handicapped siblings have on the development of non-handicapped siblings. Participated in the study 80 siblings, with ages ranging between 14 and 26 years. There were 20 siblings of physical handicapped (PH), 20 siblings of auditory handicapped (AH), 20 of mental handicapped (MH), and 20 of non handicapped, in number and ages equivalent. The participants answered a questionnaire containing “characteristics of handicapped person”, “characteristics of respondent sibling”, “characteristics of family”, a questionnaire with eleven closed questions and one open, but for the control group there was on less question. The phenomena studied in this research in some situations present themselves differently for each group of respondent sibling (ex: greater concern of the parents with the MH sibling, calling attention more for siblings of PH and MH, more responsibility in the family, taking care of the handicapped sibling, fear of having handicapped

children, and the perception of (in) dependency of the handicapped sibling) and in others present themselves in similar manner (ex: more concern of the parents with the brother with PH, nature of the relationship, to feel or not ashamed of the sibling, talking about the sibling development). In conclusion, some phenomena, so far socially perceived as causing differences in sibling relations and attributed to de presence of a handicap are not, since between siblings of non handicapped these same phenomena present themselves in a similar way. Differently from the control group, siblings of handicapped need correct information, as well as therapeutic support to elaborate feelings of fear, anger, shame that they may have due to their condition. It is important to stress, also, the need that these siblings have to be themselves without the stigma of sibling of handicapped.

Keywords: Family. Handicap. Siblings. Fraternal system.

INTRODUÇÃO

Ao se recorrer às diferentes formas históricas assumidas pela instituição familiar, percebe-se sempre uma busca de superação na relação homem/mulher. Desde a implantação da última forma de instituição familiar, a monogâmica, até os dias de hoje é notório que o homem está perdendo poder e em contrapartida a mulher está adquirindo-o. Essa mudança, reivindicada pelos movimentos de libertação feminina, provocou grandes alterações, reforçadas pelos meios de produção capitalista. Consequentemente assistimos, hoje, a uma transição da família monogâmica para uma outra forma de instituição

familiar “pós-monogâmica”, que é a família contemporânea.

Essa família contemporânea, que, de modo geral, mas nem sempre, se constitui em torno de um homem, uma mulher e o(s) filho(s), sendo os pais não necessariamente os genitores, é uma família modificada em grande número de funções sociais e de valores morais; uma família em que os filhos (nem sempre legítimos), desde cedo, passam a frequentar creches, escolas, ou instituições especializadas (como no caso de filhos deficientes); uma família em que não apenas o homem é o provedor do sustento; uma família em que se percebe a existência de um sentimento intergrupar, mas que não impede relações e sentimentos extragrupo familiar. Uma família mediatizada pela sociedade em todas as suas estruturas. Essa família, muito marcada por alguns traços da família monogâmica no seu início, mas bastante modificada já pelos meios de produção e reprodução, pela ciência, pela tecnologia, e pelos

valores atuais de relacionamento, é a família de hoje com a qual trabalhamos (CHACON, 1995).

Discutem-se, hoje, não mais as relações de poder entre homens e mulheres, mas as relações de poder entre pais e filhos. Desloca-se o eixo da história não mais para os direitos do homem ou da mulher, mas para os direitos do filho.

Há na literatura uma vasta produção científica nacional acerca da mãe de filhos com necessidades especiais (OMOTE, 1981; CHACON, 1999; CANOTILHO, 2002; SOUZA, 2002; SILVA, 2002), e em geral percebe-se que a relação mãe-filho deficiente exige perseverança e atenção quanto ao aprendizado do filho acerca de competências sociais e, ao mesmo tempo, requer utilização de novas formas de instrução, que não apenas o diálogo. Niella (1993) nos convida a uma reflexão acerca da necessidade que as mães têm de serem elas mesmas sem o rótulo¹ de mães especiais, vistas muitas vezes como

Essa família contemporânea, que, de modo geral, mas nem sempre, se constitui em torno de um homem, uma mulher e o(s) filho(s), sendo os pais não necessariamente os genitores, é uma família modificada em grande número de funções sociais e de valores morais; uma família em que os filhos (nem sempre legítimos), desde cedo, passam a frequentar creches, escolas, ou instituições especializadas (como no caso de filhos deficientes); uma família em que não apenas o homem é o provedor do sustento; uma família em que se percebe a existência de um sentimento intergrupar, mas que não impede relações e sentimentos extragrupo familiar.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

72

uma santa assexuada. Estendamos estas reflexões para os outros membros da família, igualmente importantes, especificamente o pai e os irmãos. A autoestima e a vaidade nesses membros muitas vezes chegam a ser prejudicadas ou mesmo esquecidas.

No que diz respeito ao pai, a produção científica nacional é ainda bastante rara. Há a obra de Glat e Duque (2003) *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*, que teve como objeto de pesquisa o olhar paterno sobre a educação e o convívio com filhos que apresentam necessidades especiais. Seguindo os procedimentos do método de História de Vida, analisaram a dinâmica de ações e relações familiares a partir dos depoimentos de 16 genitores masculinos, agrupados em quatro categorias temáticas: “relações familiares cotidianas; visão do pai sobre o filho especial; educação; e independência e integração social”. Além desta obra há a tradução do livro de Meyer (2004), intitulado “Pais de crianças especiais”, em que 19 pais são convidados a falar sobre a experiência de ter um filho especial e o quanto isto mudou a vida deles, oferecendo uma perspectiva raramente divulgada sobre a criação de filhos especiais.

Tomando por base a *Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)*, foi possível constatar a ausência total de trabalhos publicados que tivessem como tema principal a figura paterna. O referido periódico apresenta relatos de pesquisas com temas variados, dentre os quais a família. No entanto, a maioria das pesquisas em torno da família se concentra na análise das falas de mães, e quando se enfoca a

figura do pai o mesmo é englobado juntamente à figura da mãe e nunca separadamente, utilizando-se a terminologia genérica “pais.”² No que se refere aos irmãos, a RBEE publicou, até o momento, apenas dois artigos.

Powell (1992) fez análises pormenorizadas da relação fraterna, e coloca os irmãos como “agentes de socialização”, uma vez que, por meio das interações longitudinais que estabelecem, ensinam uns aos outros habilidades sociais. Apesar da importância que a sociedade concede à família, sabe-se relativamente pouco sobre a dinâmica das relações familiares, e menos ainda quando um ou mais de seus membros possui algum tipo de deficiência. Os estudos sobre a pessoa deficiente são muito mais numerosos que os que enfocam a dinâmica das relações familiares. Como afirma Powell (1992), “esses relacionamentos são tão complexos e variados, e diferem tanto que é impossível fazer generalizações universais sobre sua natureza e suas influências”.

Há alguns anos temos nos dedicado a pesquisar a percepção que o irmão não deficiente tem sobre o irmão deficiente, com o objetivo de entender mais exatamente que influências este pode ter sobre o desenvolvimento daquele.

MÉTODO

Participaram da pesquisa 80 irmãos, sendo 20 irmãos de deficientes físicos, 20 irmãos de deficientes mentais, 20 irmãos de deficientes

auditivos e 20 irmãos de não deficientes. A idade mínima dos irmãos é 14 anos e a máxima 26 anos, com idade média de 20 anos. Do total de irmãos, 76 eram solteiros e quatro casados; 50 do sexo feminino e 30 do sexo masculino. Quanto à posição que estes irmãos ocupam na irmandade, 38 são primogênitos, 25 estão na segunda posição, 13 na terceira, três na quarta e apenas um na quinta posição. Sobre o grau de instrução, 17 possuem o 1.º grau incompleto, três o 1.º grau completo, 20 o 2.º Grau incompleto, 21 o 2.º Grau completo, 12 o 3.º grau incompleto, seis o 3.º Grau completo, e uma com pós-graduação *lato sensu*. Apenas 33 irmãos declararam possuir algum tipo de atividade profissional.

Os participantes da pesquisa preencheram um formulário contendo “características da pessoa deficiente”, “características do(a) irmão(ã) respondente”, “características da família”, e um questionário com onze questões fechadas e uma aberta, sendo que para os irmãos dos sem-deficiência, havia onze questões fechadas e uma aberta, ou seja, a questão de número 9 foi respondida apenas pelos irmãos de deficientes.

Os dados coletados serão apresentados em tabelas com respostas quantificadas por modalidade, seguidas da respectiva porcentagem. Atribuiu-se a sigla DF para respostas dadas por irmãos de deficientes físicos, DM para irmãos de deficientes mentais, DA para irmãos de deficientes auditivos e SD para irmãos dos sem-deficiência.

¹ Para Goffman (1988) esse rótulo é o estigma de cortesia que os membros da família carregam.

² Sempre que se fizer referência, neste trabalho, ao Pai e à Mãe conjuntamente, será utilizada a terminologia pais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

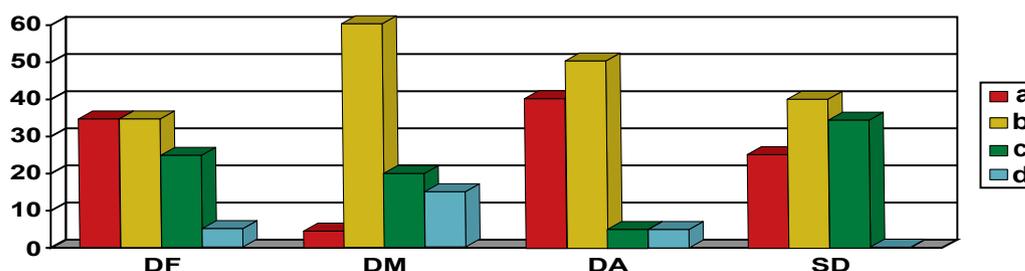
Os dados serão apresentados um a um e a seguir será feita uma análise preliminar. Podem-se visualizar

abaixo as questões respondidas pelos irmãos e a respectiva consideração do pesquisador.

1 - Na sua opinião a preocupação de seus pais é:

- a - Maior com você.
- b - Maior com seu/sua irmão(ã).
- c - Igual.
- d - Não sei.

DF	%	DM	%	DA	%	SD	%
7	35	1	5	8	40	5	25
7	35	12	60	10	50	8	40
5	25	4	20	1	5	7	35
1	5	3	15	1	5	0	0



Como se pode observar nos dados acima apresentados, o fenômeno em questão comporta-se diferentemente para cada modalidade de irmão respondente. A distribuição é mais equilibrada entre os irmãos de DF e SD, ou seja, as respostas destas duas

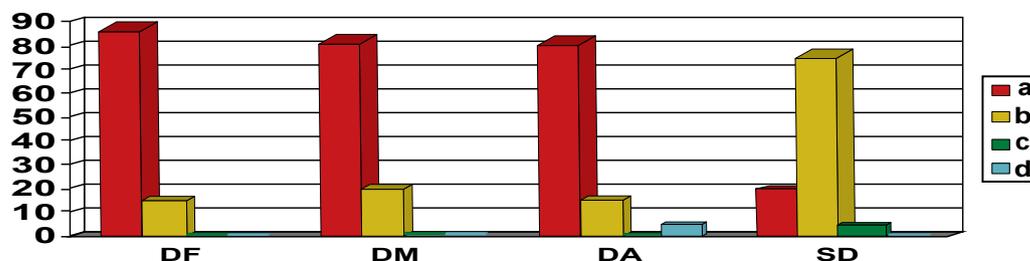
categorias de irmãos são as que mais se aproximam. Chama a atenção o número de irmãos de DM que percebem a preocupação dos seus pais como sendo maior para com o irmão deficiente do que para com eles. No entanto, o número de irmãos de DA

e de irmãos de SD que dão a mesma resposta também é mais elevado, o que nos leva a pensar que tal percepção de maneira geral está presente nos irmãos, mas entre os irmãos de DM é fortemente marcado pela presença da deficiência.

2 - Você acredita que seu/sua irmão(ã) necessita de:

- a - Mais atenção e cuidados que você.
- b - A mesma atenção e cuidados que você.
- c - Menor atenção e cuidados que você.
- d - Não sei.

DF	%	DM	%	DA	%	SD	%
17	85	16	80	16	80	4	20
3	15	4	20	3	15	15	75
0	0	0	0	0	0	1	5
0	0	0	0	1	5	0	0



ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

74

No tocante a atenção e cuidados para com o irmão, o fenômeno comporta-se diferentemente apenas para a modalidade de irmãos SD. A distribuição entre os irmãos

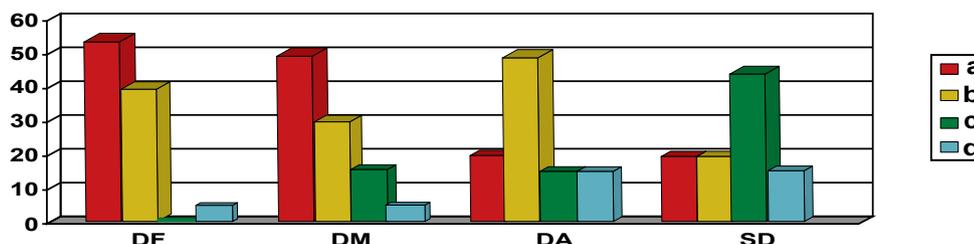
de deficientes é equilibrada, sendo que todos concordam que seus irmãos precisam de mais atenção e cuidados. Os dados mostram que a percepção dos irmãos de deficientes

acerca de maior atenção e cuidados dos pais para com o irmão deficiente é fortemente marcada pela presença da deficiência, contrariamente à percepção dos irmãos SD.

3 - Quando você está em lugares públicos com seu/sua irmão(ã), você percebe que:

- a - Geralmente ele(a) chama muito a atenção das pessoas.
- b - Geralmente ele(a) chama pouco a atenção das pessoas.
- c - Geralmente ele(a) não chama a atenção das pessoas.
- d - Não sei.

DF	%	DM	%	DA	%	SD	%
11	55	10	50	4	20	4	20
8	40	6	30	10	50	4	20
0	0	3	15	3	15	9	45
1	5	1	5	3	15	3	15



Sobre a reação da audiência em público em relação ao irmão deficiente, observa-se que o fenômeno se comporta diferentemente nas quatro modalidades. A única modalidade que não respondeu que seu respectivo irmão não chama a atenção das pessoas foram os irmãos de DF, bem como a maioria desses irmãos percebem que seus respectivos irmãos ou chamam muito ou pouco a atenção da audiência, mas chamam a atenção. O mesmo ocorre com os irmãos de DM, enquanto que os de DA percebem a alternativa "a" diferentemente dos de DF e DM e semelhantemente aos irmãos SD. Estes contrariamente concentram

o maior número de respostas na alternativa "c".

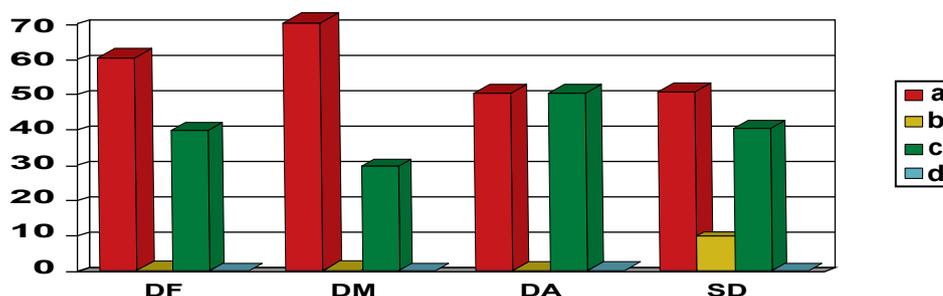
A relação fraterna não é a mesma em casa que em outros contextos sociais, nos quais possam intervir pessoas do ciclo social maior, tais como amigos, ou pessoas estranhas ao convívio social, "quando o defeito da pessoa estigmatizada pode ser percebido só ao lhe ser dirigido à atenção /.../ é provável que ela sinta que estar presente entre os normais a expõe cruamente a invasões de privacidade" (GOFFMAN, 1988). Os irmão de pessoas com deficiência, via de regra, carregam o que Erving Goffman denominou "estigma de cortesia", que é um atributo daqueles

que sofrem a maior parte das privações típicas da pessoa ou grupo que assumiu, voluntariamente ou não, pois no caso dos irmãos eles não se escolhem, mas se encontram. Assim sendo, por estarem na presença física imediata daqueles que observam seus irmãos, automaticamente tomam para si as "dores" da situação. Entre os irmãos SD, nove deles afirmam que o irmão chama pouco ou não chama a atenção, ou nada percebem. Os outros que percebem que o irmão chama muito ou pouco a atenção alegam outros fatores que não a deficiência. Desta maneira é possível inferir que tal fenômeno é fortemente marcado pela presença da deficiência.

4 - A relação que você tem com seu/sua irmão(ã) é:

- a - Basicamente positiva (Boa).
- b - Basicamente negativa (Ruim).
- c - Às vezes positiva e às vezes negativa.
- d - Não sei.

DF	%	DM	%	DA	%	SD	%
12	60	14	70	10	50	10	50
0	0	0	0	0	0	2	10
8	40	6	30	10	50	8	40
0	0	0	0	0	0	0	0



Há uma crença popular de que a relação fraterna que envolve irmãos deficientes é especial, podendo ser ora negativa, ora positiva. Dos participantes, 36 irmãos de deficientes e 10 irmãos de não deficientes afirmaram se relacionar positivamente com seu irmão; apenas dois irmãos de não deficientes afirmaram ser negativo, enquanto que 32 afirmaram ser às vezes positivo e às vezes negativo. O

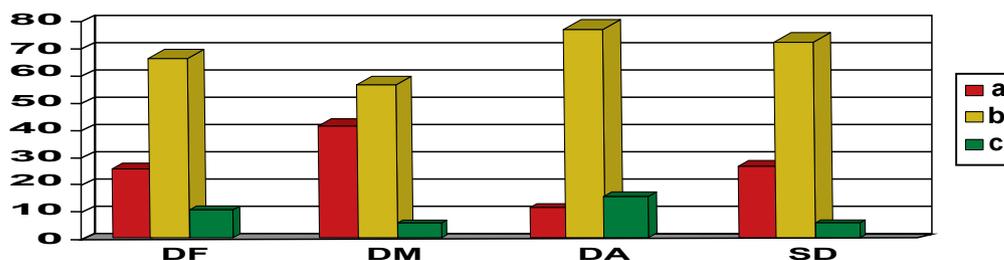
fenômeno apresenta-se de maneira análoga nas quatro modalidades, com discrepância maior entre os irmãos de DM. Os irmãos, de maneira geral, percebem sua relação com o irmão deficiente como sendo basicamente positiva, ou às vezes positiva e às vezes negativa, de onde se pode aprender que não é o fato de o irmão ser ou não deficiente que estabelece maior positividade ou negatividade

no relacionamento fraterno. Estes dados convergem com os estudos de Mc Hale, Sloan & Simeonsson (1986), que indicam “que a metade dos irmãos de crianças com alguma deficiência vê suas relações fraternas como positivas e a outra metade como negativas, relações muito parecidas às dos irmãos normais” (Apud NIELLA, 1993).

5 - Alguma vez você sentiu vergonha do(a) seu/sua irmão(ã)?

- a - Sim.
- b - Não.
- c - Não sei.

DF	%	DM	%	DA	%	SD	%
6	26	3	40	2	10	6	26
13	86	11	66	16	76	14	79
2	10	1	6	2	16	1	6



ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

76

Questionados se alguma vez sentiram vergonha do seu irmão deficiente, 15 responderam positivamente, 39 negaram e seis não souberam responder. Entre os irmãos SD, cinco responderam positivamente, 14 negaram e apenas um não soube responder.

Há uma dinâmica na relação fraterna que sofre a influência da idade de cada irmão e do círculo de amizade

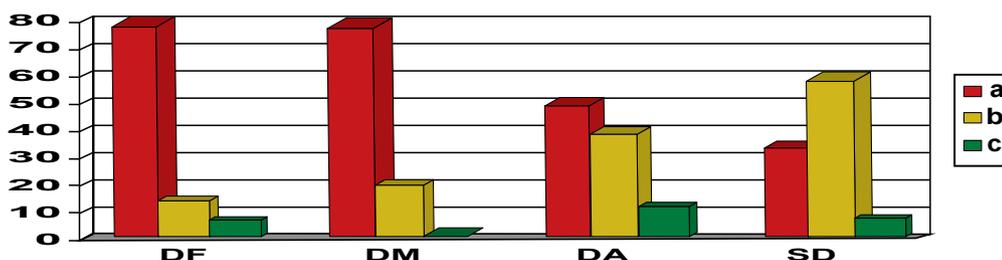
e/ou convivência dos mesmos. Assim sendo, em algum momento da vida os irmãos farão escolhas que podem incluir ou excluir o outro irmão de tais atividades e de suas relações sociais, uma vez que a presença do irmão deficiente coloca-os em situações de contatos mistos¹. Observe-se que nos dados acima, de maneira geral, os irmãos não sentem vergonha de seus próprios irmãos. Dentre os que

sentem, o maior número está entre os irmãos de DM, seguidos dos de DF, SD e por último de DA. O fenômeno é parecido em todas as modalidades, podendo-se dizer que a vergonha é um sentimento que o ser humano associa às relações sociais, e não necessariamente a um atributo diferencial localizado na pessoa.

6 - Você acha que, por ter um(a) irmão(ã) deficiente, possui maior responsabilidade na família que seus outros amigos(as) cujos irmãos não são deficientes?

a - Sim.
b - Não.
c - Não sei.

DF	%	DM	%	DA	%	SD	%
16	80	16	80	10	50	7	35
3	15	4	20	8	40	12	60
1	5	0	0	2	10	1	5



Pais de pessoas com deficiência tendem a atribuir maior responsabilidade aos irmãos não deficientes, no que se refere aos cuidados para com seus irmãos deficientes. Em contrapartida, os pais de irmãos SD agiriam diferentemente? Ao responder a esta questão, 42 irmãos de deficientes afirmaram possuir maior responsabilidade na família que seus amigos(as) cujos irmãos não são deficientes, 15 negaram e três não souberam responder. Entre os irmãos

de não deficientes sete afirmaram possuir maior responsabilidade, 12 negaram e apenas um não soube responder. “Esta responsabilidade dada aos irmãos não deficientes é uma das inquietudes subjacentes na maior parte dos estudos, pois se suspeita que tal responsabilidade de cuidados da criança deficiente trará efeitos negativos nos irmãos, principalmente nas irmãs” (NIELLA, 1993). Os resultados apontam diferenças aparentemente significantes

Pais de pessoas com deficiência tendem a atribuir maior responsabilidade aos irmãos não deficientes, no que se refere aos cuidados para com seus irmãos deficientes.

¹ Contatos mistos, segundo Goffman (1988), são momentos em que os estigmatizados e os normais estão na mesma situação social, ou seja, na presença física imediata um do outro.

nas respostas dos irmãos de DF e DM, e diferenças aparentemente não significantes nas respostas dos irmãos

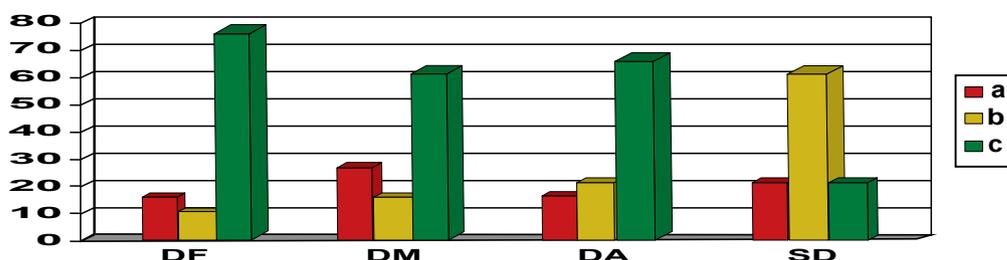
de DA e SD, conseqüentemente estamos novamente diante de um fenômeno que funciona diferen-

temente em função da deficiência, principalmente para os irmãos de DF e DM.

7 - Seus pais atribuem a você a tarefa de cuidar do seu/sua irmão(ã) deficiente?

a - Sim.
b - Não.
c - Às vezes.

DF	%	DM	%	DA	%	SD	%
3	15	5	25	3	15	4	20
2	10	3	15	4	20	12	60
15	75	12	60	13	65	4	20



A diferença nas respostas dos irmãos de deficientes e dos SD para a alternativa “às vezes” reafirma a percepção de que pais de deficientes têm os outros filhos mais como um suporte auxiliar no cuidado para com o irmão que os pais de irmãos SD. O fenômeno se comporta diferentemente entre os irmãos de deficientes e os SD. Dos irmãos de deficientes,

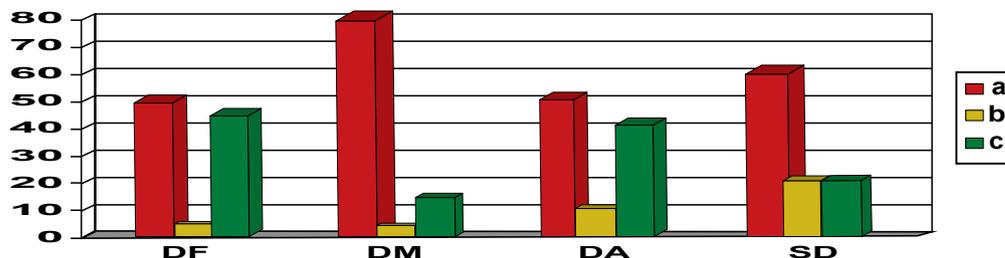
11 confirmaram a atribuição de tal tarefa, nove negaram e 40 afirmaram desempenhar tal tarefa “às vezes”. Por outro lado, dos irmãos SD, quatro confirmaram a atribuição, 12 negaram e quatro responderam “às vezes”. Praticamente nas quatro modalidades um número equivalente afirma possuir tal tarefa. O número de filhos é uma variável importante a

ser considerada, pois em uma família numerosa o cuidado da criança deficiente pode ser compartilhado entre todos os membros da família e os irmãos não sentem tanto esta atribuição. Tal tarefa, segundo Niella (1993), é mais estressante para as filhas mais velhas que para os filhos mais novos.

8 - Seus pais e você conversam abertamente sobre a deficiência do(a) seu/sua irmão(ã) e sobre os problemas que surgem com o desenvolvimento dele(a)?

a - Sim.
b - Não.
c - Às vezes.

DF	%	DM	%	DA	%	SD	%
10	50	16	80	10	50	12	60
1	5	1	5	2	10	4	20
9	45	3	15	8	40	4	20



ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

78

Ao responder sobre a existência de diálogo com seus pais sobre os problemas que surgem com o desenvolvimento de seu irmão, 36 irmãos de deficientes afirmaram conversar com frequência, quatro disseram não conversar sobre o assunto e 20 afirmaram conversar “às vezes”. Entre os irmãos SD, 12 conversam com frequência, quatro não conversam, e quatro conversam “às vezes”. O fenômeno se apresenta de maneira análoga para as amostras de irmãos de DF e DA; ou seja, ambos os irmãos

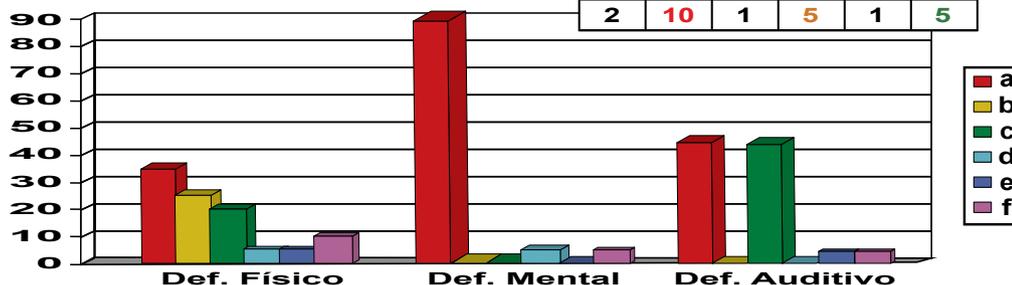
deixam clara a existência de diálogo quase que na mesma proporção que os que dizem dialogar “às vezes”. Entre os irmãos de DM há uma diferença aparentemente significativa entre os que dizem conversar e os que conversam “às vezes”. Semelhantemente aos irmãos de DF, DM e DA, a maioria dos irmãos SD também afirmam conversar. Tais dados não convergem com os encontrados na literatura que afirma haver uma crença generalizada sobre a falta de diálogo entre pais e filhos. Nossos resultados podem estar

sofrendo a interferência das políticas de integração e inclusão da pessoa deficiente, bem como a mudança nas relações parentais, o que pode levar à facilidade em dialogar. “Algumas famílias preferem o silêncio aos possíveis riscos da comunicação. Entretanto, jamais experimentaram o valor de uma discussão franca nem sentiram as vantagens de procurar juntas as respostas às perguntas compartilhadas” (POWELL, 1992).

9 - Na sua opinião, seu/sua irmão(ã):

- a - já nasceu com deficiência.
- b - adquiriu-a no parto.
- c - adquiriu-a por algum problema de saúde.
- d - adquiriu-a por acidente.
- e - por medicamentos ingeridos na gravidez.
- f - outros.

	DF	%	DM	%	DA	%
a	7	35	18	90	9	45
b	5	25	0	0	0	0
c	4	20	0	0	9	45
d	1	5	1	5	0	0
e	1	5	0	0	1	5
f	2	10	1	5	1	5



Sobre o conhecimento que possuem da deficiência do irmão, 34 disseram que seu irmão já nasceu com a deficiência; cinco irmãos de DF disseram que adquiriu no parto; 13, que adquiriu por algum problema de saúde; dois, que adquiriu por acidente; dois afirmaram serem a causa os medicamentos ingeridos na gravidez, e um indicou outros fatores. “Os irmãos precisam de um tempo

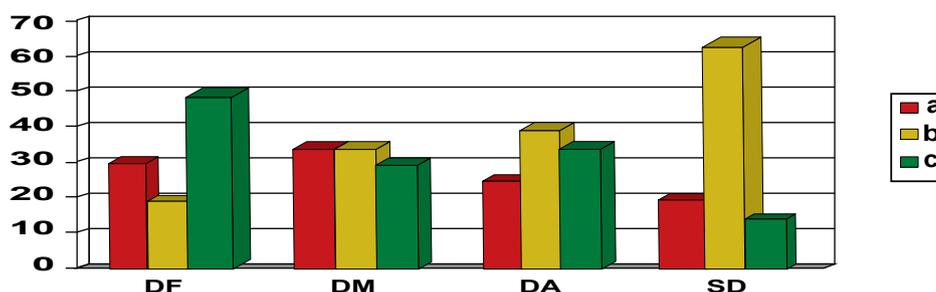
para ficar a sós, para discutir problemas e procurar informações sem a influência dos pais. [...] Uma maneira um tanto informal, embora eficaz, de fornecer importantes informações aos irmãos é através de material de leitura” (POWELL, 1992). Nossos dados apontam para uma crença maior nos fatores hereditários e congênitos do que nos fatores adquiridos, crença esta influenciada pela biologização da

deficiência no decorrer da história. Vygotsky (1989) opôs-se às tentativas de biologizar as concepções que existiam sobre a deficiência. Para o autor a deficiência não é tanto de caráter biológico, como social. Para ele as particularidades psicológicas da pessoa deficiente têm como base não a esfera biológica, mas a social.

10 - Você tem medo de ter um(a) filho(a) como o seu/sua irmão(ã)?

- a - Sim.
b - Não.
c - Nunca pensei nisso.

DF	%	DM	%	DA	%	SD	%
6	30	7	35	5	25	4	20
4	20	7	35	8	40	13	65
10	50	6	30	7	35	3	15



O sentimento de medo pode ser compulsivo ou real. “O medo de estar no escuro é um medo real, ou medo da realidade. O medo de colapso e morte iminente, quando se goza de perfeita saúde, é um medo compulsivo.” (CAMPBELL, 1986) Quando se tem um irmão deficiente, o medo de se ter um filho também deficiente é real. Quando questionados a esse respeito, 18 irmãos de deficientes afirmaram ter medo de ter um(a) filho(a) deficiente como seu/sua irmão(ã), 19 disseram não ter medo e seis nunca ter pensado nisso. Já entre os irmãos SD, quatro

afirmaram ter medo de ter um filho parecido com seu irmão, 13 afirmaram não ter medo, e três nunca pensaram nisso.

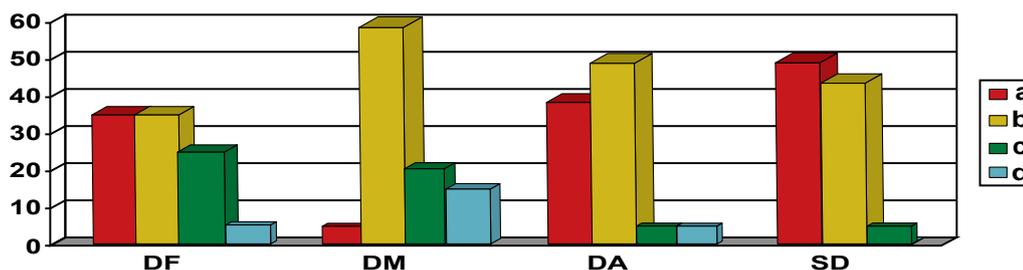
Nas respostas dos irmãos SD, a grande maioria afirmou não possuir medo de ter um filho como seu irmão e apenas quatro afirmaram possuir tal medo, enquanto que entre os irmãos de deficientes as respostas estão quase que equilibradamente distribuídas, com pouca discrepância entre os irmãos de DF. Se comparadas as respostas nas três modalidades de irmãos de deficientes com as de irmãos SD, a diferença não parece

ser significativa nas alternativas “a” e “c”, de onde se pode considerar que a presença, convivência e conhecimento do processo de criação de um irmão deficiente levam os irmãos de deficientes ou a sentirem maior medo ou a não pensar no assunto. Além do enfrentamento sociocultural, “a adaptação do irmão não deficiente a estes sentimentos [raiva, culpa, e medo] é um processo muito individual que está relacionado com suas características de temperamento e personalidade” (NIELLA, 1983).

11 - Você acha que seu/sua irmão(ã) deficiente poderá ser:

- a - totalmente independente.
- b - parcialmente independente.
- c - sempre dependente.
- d - não sei.

DF	%	DM	%	DA	%	SD	%
7	35	1	5	8	40	10	50
7	35	12	60	10	50	9	45
5	25	4	20	1	5	1	5
1	5	3	15	1	5	0	0



“A dependência reflete necessidade de proteção materna, amor, afeição, amparo, segurança, alimento, carinho, etc.” (CAMPBELL, 1986) Indagados sobre este assunto, 16 irmãos de deficiente acreditam que seu irmão poderá ser totalmente independente, 29 acreditam que será parcialmente independente, dez acreditam que será sempre dependente e cinco não souberam responder. Entre os irmãos normais, dez afirmaram acreditar que seu/sua irmão(ã) poderá ser totalmente independente, nove acreditam que seu/sua irmão(ã) poderá ser parcialmente independente, e apenas um acredita que seu/sua irmão(ã) poderá ser sempre dependente. A análise dos resultados mostra que irmãos de DF e de DM percebem seus respectivos irmãos como mais dependentes que irmãos de DA e SD. Há uma diferença aparentemente significativa na resposta dos irmãos de DM em relação à primeira alternativa: apenas um irmão percebe o próprio irmão como tendo capacidade para ser sempre independente. Esta resposta pode significar uma distorção na capacidade perceptiva deste irmão ou mesmo que apenas este irmão possui um irmão com DM leve e,

portanto, com capacidade para ser totalmente independente. Se olharmos novamente para os irmãos SD, veremos que os mesmos percebem seus próprios irmãos com capacidade para serem totalmente independentes ou parcialmente independentes. Esta categoria de irmãos emite resposta que se aproxima, neste caso, mais das emitidas por irmãos de DA e em seguida por irmãos de DF.

Tais percepções reforçam os estigmas de passividade e dependência maior em relação ao DM que em relação às outras modalidades. Diferentes variáveis podem estar influenciando neste processo perceptivo dos irmãos. Todos os membros de uma família possuem movimentos de “soltar” e “restringir”; o que varia é a percepção que cada qual tem da gravidade ou não da situação à qual o sujeito estará exposto. Tais movimentos de criação podem levar o(a) filho(a) a se tornar uma pessoa mais ou menos dependente.

A 12.^a questão era aberta, possibilitando aos irmãos falarem alguma coisa que julgassem importante sobre sua relação fraterna, e que não foi abordada no questionário. As falas foram muito diversificadas e, de

maneira geral, sobre a deficiência como fator inerente à pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas vivemos intensas mudanças em dois âmbitos trabalhados nesta pesquisa. São eles: a família e a deficiência. Este estudo se ocupou da percepção que irmãos de deficientes e de não deficientes, com idades entre 14 e 26 anos, têm de seus respectivos irmãos.

Os fenômenos estudados nesta pesquisa em algumas situações comportam-se diferentemente para cada modalidade de irmão respondente (preocupação maior dos pais para com o irmão DM, necessidade de maior cuidado e atenção para o irmão deficiente, chamar muito a atenção para irmãos de DF e DM, maior responsabilidade na família, cuidar do irmão deficiente, medo de gerar filhos deficientes, e a percepção da (in)dependência do irmão deficiente) e em outras se comportam de maneira análoga (preocupação

maior dos pais para com o irmão DF, natureza da relação, sentir ou não vergonha do irmão e conversar sobre o desenvolvimento do irmão, de onde se pode concluir que alguns fenômenos, até então percebidos pela sociedade em geral como causadores de diferenças na relação fraterna e atribuídos à presença da deficiência, não o são, pois entre irmãos de não deficientes os mesmos fenômenos comportam-se de maneira bastante semelhante.

Nossos dados apontam para uma crença maior, principalmente entre os irmãos de DM, nos fatores hereditários e congênitos acerca da deficiência que para os fatores adquiridos, crença esta influenciada pela biologização da deficiência no decorrer da história.

As famílias de pessoas deficientes possuem necessidades diferenciadas, e sua dinâmica difere em alguns aspectos da dinâmica das outras famílias. As relações fraternas ficam parcialmente afetadas pela presença da deficiência em graus diferenciados, dependendo da modalidade de deficiência em que o irmão está circunscrito e daquilo

Nossos dados apontam para uma crença maior, principalmente entre os irmãos de DM, nos fatores hereditários e congênitos acerca da deficiência que para os fatores adquiridos, crença esta influenciada pela biologização da deficiência no decorrer da história.

que está em questão, de tal forma que pode repercutir no funcionamento inter e intrapsíquico dos irmãos não deficientes, tais como: alto grau de ansiedade, menor oportunidade de sociabilidade, conflitos com os pais, conflitos intrapsíquicos, etc.

Os resultados apresentados nos mostram que o sistema fraterno não pode ser visto apenas com efeitos negativos, mas possui também efeitos positivos, os irmãos desenvolvem maior tolerância e compreensão, capacidade de cooperação, resistência à frustração, dentre outros comportamentos e sentimentos. Com o passar dos anos os irmãos, via de regra, aprendem a adaptar-se e a compreender melhor as diferenças que

se apresentam na relação, podendo se estressar menos. Diferentemente dos irmãos de SD, os irmãos de deficientes precisam de informações corretas sobre a deficiência de seus irmãos, bem como de apoio terapêutico para elaborar sentimentos que possam ter em função de sua condição. Cabe salientar também a necessidade que esses irmãos têm de serem eles mesmos, sem o rótulo de irmãos de deficientes (estigma de cortesia). A autoestima e a vaidade desses irmãos muitas vezes chegam a ser esquecidas, por isso a insistência em acompanhá-los em atividades que lhes possibilitem maior conhecimento intrapsíquico, como pessoas que são, com sentimentos, potencialidades, necessidades, expectativas, etc.

Referências bibliográficas

BOWLBY, J. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CAMPBELL, R.J. *Dicionário de psiquiatria*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CHACON, M.C.M. *A integração social do deficiente mental: um processo que se inicia na/pela família*. Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. Deficiência mental e integração social: o papel da mãe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.3, n.º 5, p. 87 – 96, Piracicaba: Unimep, 1999.

GLAT, R.; DUQUE, M.A.T. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

82

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Guanabara: Koogan, 1988.

MEYER, D.J. *Pais de Crianças Especiais: relacionamento e criação de filhos com necessidades especiais*. São Paulo: M.Books, 2004.

NIELLA, M.F. *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Amarú ediciones, 1993.

OMOTE, S. *Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico*. 1980. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

POWELL, T.H. *Irmãos especiais: técnicas de orientação e apoio para o relacionamento com o deficiente*. São Paulo: Maltese-Norma, 1992.

REIS, J.R.T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S.T. *Psicologia Social: o homem em movimento*. 9. ed. São Paulo : Brasiliense, 1991.

SILVA, I.M.C.; TUNES, E.; DIAS, A.R. Representações maternas acerca do bebê de fissura labiopalatal. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.8, n.º 1, p. 93 – 108, 2002.

SOUZA, M.J.; CARVALHO, V. Os retratos de família da criança Down e seu significado na perspectiva das Mães. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.8, n.º 1, p. 27 – 44, 2002.

VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos da defectologia*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

TENDÊNCIAS NAS ABORDAGENS DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICO-METODOLÓGICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UERJ

Trends in Special Education research approaches: a critical-methodological analysis of the scientific production of the Graduate Education Program at UERJ

***Bianca F. Cordeiro Santos Fogli**

*Mestre em Educação. Doutoranda pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Diretora de Articulação Institucional da FAETEC.

E-mail: professorabiancafogli@bol.com.br

****Katiuscia C. Vargas Antunes**

**Mestre em Educação. Doutoranda pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO)

E-mail: katiuscia.vargas@hotmail.com

*****Patrícia Braun**

***Mestre em Educação. Doutoranda pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora-Assistente do Instituto Fernandes Rodrigues da Silveira (Cap/UERJ)

E-mail: p.braun@terra.com.br

Material recebido em agosto de 2009 e selecionado em outubro de 2009.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo fazer uma reflexão sobre as abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas em Educação Especial, tomando como referência a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ). Para tal, foi realizado um levantamento das teses e dissertações produzidas nesta década. Das 47 dissertações e teses localizadas nos

arquivos do programa procuramos identificar quais metodologias de pesquisa foram mais recorrentes nos estudos. Dentre os trabalhos encontrados, as abordagens metodológicas de estudo de caso, pesquisa-ação e etnografia foram predominantes, cada uma delas perfazendo um total de 22% dos trabalhos. Este resultado vem confirmar a predominância de estudos que têm por finalidade uma proposta não apenas de descrição da realidade, mas de intervenção, como acontece na pesquisa-ação. Além disso, o artigo faz uma descrição de cada metodologia citada acima

com exemplos de pesquisa em cada uma delas.

Palavras-Chave: Pesquisa em Educação Especial. Estudo de caso. Etnografia. Pesquisa-Ação. Pós-Graduação *stricto sensu*.

ABSTRACT

This article aims to reflect about the methodological approaches used in research in Special Education, taking as reference the academic production

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

84

of the Graduate Education Program of the University of the State of Rio de Janeiro (PROPEd/ UERJ). To this end, it was done a survey of the theses and dissertations produced in this decade. Of the 47 theses and dissertations located in the files of the Program we sought to identify which research methodologies were most frequent in the studies. Among the studies found, the methodological approaches of the case study, action research and ethnography were predominant, each one of them a total of 22% of the work. This result confirms the predominance of studies whose purpose is a proposal not only description of reality, but to intervene, as in action research. In addition, the article gives a description of each method mentioned above with examples of research of each kind.

Keywords: *Research in Special Education. Case-Study. Ethnography. Action-Research.*

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Ao longo dos últimos anos, temos presenciado um aumento significativo na quantidade de produções acadêmicas oriundas das pesquisas em Educação no cenário nacional. Conforme relata André (2005), nos últimos vinte anos, observa-se um crescimento no quantitativo de pesquisas em Educação, especialmente devido à expansão dos programas de pós-graduação. Tal crescimento vem

acompanhado de uma diversificação de problemas, objetos de pesquisa, referenciais teóricos e abordagens metodológicas. Ganham força, na área da Educação, pesquisas qualitativas que se valem de metodologias que vão desde estudos antropológicos e etnográficos, até estudos de caso, pesquisa-ação e história de vida.

No contexto das abordagens investigativas sobre a Educação Especial, mais especificamente, é possível identificar uma predominância de estudos que buscam compreender como vem se consolidando o processo de inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Tal direcionamento vem se dando mais pontualmente a partir da década de 1990, quando são difundidas as políticas mundiais referentes à inclusão escolar, a saber: *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Declaração de Salamanca* (1994).

No Brasil, tal temática se intensificou a partir da promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Nesse cenário, de acordo com Nunes (2001), as pesquisas direcionadas às pessoas com deficiência se concentram nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Diante dessa constatação, a relevância do papel da Universidade assume não só a perspectiva da produção de conhecimentos, mas também, sobretudo, a condição de disseminá-los para a sociedade. O papel do pesquisador também é marcado pela função social que lhe cabe. Com seus estudos, o pesquisador pode contribuir para

transformar a realidade e propor novas formas de intervenção e práticas. Vale considerar ainda que a função social da pesquisa está relacionada diretamente com as demandas e referências de cada tempo e espaço social, com e nos quais o pesquisador dialoga, investiga. Ou seja, o pesquisador e suas reflexões também acabam por assumir estratégias e direcionamentos de acordo com o meio social, seus valores e questionamentos vividos nesse tempo-espaço. As palavras de Ludke & André reforçam essa afirmação:

Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade e naquela época. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3)

Ao longo do tempo, a pesquisa em Educação Especial em nosso país, historicamente marcada por modelos externos, foi paulatinamente rompendo com esta tendência e voltando seu interesse para questões pertinentes à realidade brasileira. Segundo Nunes (2001), entre as principais universidades que contribuem para a pesquisa em Educação Especial no Brasil destacam-se a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), esta última objeto de estudo do presente artigo, que foram as pioneiras na pós-graduação na área.

No âmbito das investigações em Educação Especial no Brasil, a produção de conhecimento tem revelado um número significativo de pesquisas que tematizam a integração/inclusão, enfocando a apresentação e a avaliação de propostas educacionais que preconizam a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino e a discussão das políticas públicas na área da Educação

No âmbito das investigações em Educação Especial no Brasil, a produção de conhecimento tem revelado um número significativo de pesquisas que tematizam a integração/inclusão, enfocando a apresentação e avaliação de propostas educacionais que preconizam a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino e a discussão das políticas públicas na área da Educação (MENDES; FERREIRA; NUNES,

2003). Entretanto, a maioria dos estudos apresenta tendências gerais que, muitas vezes, não dão conta de fazer uma análise mais pontual das condições de escolarização de alunos com deficiência na escola regular. É neste sentido que Glat & Pletsch (2009) recomendam o desenvolvimento de pesquisas que articulem a organização do sistema escolar com aspectos referentes à relação de ensino-aprendizagem, considerando uma análise mais abrangente das pressões econômicas, políticas, sociais e culturais que configuram a realidade brasileira. Bueno (2005, p. 21) corrobora essa perspectiva afirmando que:

[...] há necessidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre aspectos macro-estruturais [e por outro lado] de estudos qualitativos, procurando investigar processos singulares de escolarização e de sua relação com a inclusão/exclusão escolar [...] sem desconsiderar [as condições macroestruturais] privilegiar como foco as marcas das trajetórias e as condições dos alunos no interior das escolas. (FLAT; PLETSCH, 2009)

A partir dessa exposição inicial, apresentamos então algumas considerações sobre a pesquisa em Educação Especial, analisando a recorrência das abordagens metodológicas utilizadas no contexto dos trabalhos, bem como as possibilidades dessas investigações que se delineiam no cenário da Educação Especial no Brasil, tendo como base para essa reflexão o *locus* de um programa de pós-graduação em educação *stricto sensu*, apresentado a seguir.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo revela as principais abordagens metodológicas da produção de teses e dissertações no campo da Educação Especial desenvolvidas na última década (2000-2009) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd - UERJ). Para tal foram considerados os trabalhos que apresentaram temas e objetos de estudo referentes a pessoas com necessidades educacionais especiais, assim como questões pertinentes a essa população-alvo, a saber: formação de recursos humanos, políticas públicas, autopercepção, ensino-aprendizagem, profissionalização, diagnóstico e identificação, inclusão, reabilitação e saúde, relações familiares e sexualidade.

A coleta de dados para este estudo foi organizada a partir de uma análise documental envolvendo dois momentos distintos. Inicialmente, foi realizado um levantamento preliminar das atas de defesa de teses e dissertações no referido período, incluindo os nomes dos autores, temas, orientadores e data de defesa. Em um segundo momento, foi feita a análise das dissertações e teses disponíveis na biblioteca da Faculdade de Educação, tanto no acervo impresso quanto *on-line* da rede Sirius; no banco de teses e dissertações do PROPEd e nos arquivos dos professores orientadores da linha de pesquisa¹.

Realizada a busca das 104 dissertações e teses registradas no PROPEd

¹ A linha de pesquisa em Educação Especial do PROPEd foi recentemente incorporada à Linha de Pesquisa denominada Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

86

-UERJ entre os anos de 2000 e 2009, foram analisadas 47 produções. Esse quantitativo foi assim delineado tendo por base o tema abordado, ou seja, estudos sobre pessoas com necessidades educacionais especiais e temas afins como citado anteriormente. A disponibilidade do material na íntegra também foi relevante para a seleção das teses e dissertações, pois em muitos casos foi preciso acessar o texto completo, uma vez que os resumos não apresentavam claramente os procedimentos ou encaminhamentos da metodologia de pesquisa abordada.

CONTEXTUALIZANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PROPED)

É relevante esclarecer que o recorte aqui apresentado se justifica pelo fato de que a linha de Educação Especial vem acompanhando o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, desde a sua fundação em 1979, somando-se, em média, 150 produções direcionadas à pesquisa em Educação Especial. E, também, pelo fato de ser essa Universidade, junto com a Universidade Federal de São Carlos, responsável por, aproximadamente, 60% dos trabalhos de pesquisa no campo da Educação Especial nos programas de pós-graduação, como apontado por Nunes *et al.* (1999).

Inicialmente, o Programa de Pós-graduação em Educação foi estruturado por diferentes áreas de concentração, sendo a Educação Especial uma delas. Com a reestruturação curricular, passou a ser organizado por linhas de pesquisa,

consolidando a Universidade como um polo de referência no país em estudos na área.

Atualmente, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) é classificado nas agências de fomento de pesquisas como de formação de excelência, com a qualificação “6”. O programa conta com quatro linhas de pesquisa: Cotidiano e Cultura Escolar; Infância, Juventude e Educação; Práticas Educativas e História; Educação Inclusiva e Processos Educacionais, esta última, oriunda da linha de pesquisa Educação Especial.

Em sua proposta de pesquisa e formação, a finalidade do programa não se limita apenas ao processo de construção do conhecimento, mas também à formação de profissionais e educadores capazes de interagir no *locus* social. Nesse sentido, há a indicação do favorecimento de contribuições com reflexões que ajudem no desenvolvimento social e nas interlocuções entre os sujeitos e as dinâmicas que compõem cada espaço analisado e pesquisado.

Desde o início de suas atividades, o Programa de Pós-Graduação em Educação já passou por algumas reformulações em seus eixos, áreas de pesquisa e em sua estrutura curricular. No entanto, a Educação Especial esteve sempre presente na história do programa.

[...] apesar dessas modificações, a Educação Especial (anteriormente enquanto área de concentração, e agora como eixo temático) manteve-se sempre presente desde a primeira proposta do curso, se tornando, por assim dizer, um dos ‘carros-chefe’ do programa. De fato, cerca de 1/3 dos alunos de cada turma pertence ao eixo de Educação Especial, e a procura é cada ano maior tanto em termos de quantidade de candidatos quanto do nível acadêmico dos mesmos. No último concurso de seleção

para a turma de 1994, por exemplo, aproximadamente 20% dos 215 candidatos estavam interessados na área, e dos 30 aprovados, 10 são de Educação Especial. (GLAT, 1993, p. 159).

Os motivos para tal procura podem estar relacionados a dois fatos: primeiro, por ser este programa um centro de referência na pesquisa, investigação e formação de recursos humanos, nessa área; segundo, em decorrência do atual cenário das políticas públicas em Educação, as quais têm considerado a perspectiva da Educação Inclusiva. Neste aspecto, torna-se relevante o quantitativo de pesquisas que revelam as dificuldades do professor ao se deparar com o cotidiano escolar inclusivo, como já afirmado por diversos autores (MENDES, 2002; GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003; BAPTISTA, 2006; JESUS *et al.*, 2007; PLETSCH; BRAUN, 2008; entre outros).

COMPREENDENDO O REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO UTILIZADO NAS PESQUISAS

Para a presente análise, procuramos identificar nas 47 dissertações e teses quais metodologias de pesquisa foram recorrentes. Conforme já mencionado, dentre os trabalhos investigados, as abordagens metodológicas de etnografia, estudo de caso e pesquisa-ação foram predominantes. Cada uma dessas somou um total de 22% dos trabalhos, ou seja, 11 trabalhos entre dissertações e teses para cada abordagem acima mencionada.

Além desses três tipos de investigação, a pesquisa descritiva também foi uma das abordagens bastante utilizadas, com um quantitativo de

nove trabalhos, correspondendo a um percentual de 18%. Em seguida encontramos a história de vida (8%), a pesquisa quase experimental (6%) e, por último, a pesquisa causal-comparativa (2%).

As metodologias citadas podem ser compreendidas como: Descritiva—aquela que busca descrever sistematicamente os fatos e as características de uma dada população ou de uma área de interesse de forma factual e acurada; examina um pequeno número de variáveis em uma larga amostra-; Quase experimental – a que se aproxima das condições da experimentação verdadeira em um local que não permite o controle e/ou manipulação de todas as variáveis relevantes-; Causal-comparativa - a que investiga possíveis relações de causa e efeito através da observação de consequências existentes e procurando, através de dados, fatores causais plausíveis; contrasta com o método experimental no qual os dados são coletados sob condições controladas presentes-; e História de Vida, a qual, segundo Glat (1989), pode ser definida como uma metodologia de pesquisa em que o pesquisador sai do lugar de “dono do saber”, como destaca a autora, de seu “pedestal”, e passa a ouvir o que os sujeitos têm a

dizer sobre eles mesmos, considerando o que eles acreditam ser importante para si mesmos. Um dos objetivos da história de vida é encontrar nas biografias dos sujeitos aspectos que revelam as características sociológicas da sociedade em que estão inseridos. Isso possibilita ao pesquisador encontrar sempre um fio condutor que caracteriza o grupo ao qual os sujeitos pesquisadores pertencem.

Com a finalidade de caracterizarmos detalhadamente as três metodologias de pesquisa mais recorrentes, faremos a seguir uma breve conceituação sobre essas abordagens metodológicas, exemplificando com algumas pesquisas sua aplicabilidade e temas abordados, por exemplo.

A *etnografia* é um tipo de investigação que surgiu a partir de estudos antropológicos que tinham por finalidade pesquisar a sociedade e sua cultura. Os etnógrafos realizam um trabalho descritivo, destacando os componentes culturais, os hábitos, os comportamentos, as linguagens e os significados que os sujeitos de determinada sociedade dão a esses componentes (ANTUNES, 2007).

As ações e relações são intermediadas pela cultura e esta se constitui numa teia de significados que os homens vão tecendo no desenrolar

da história. Daí a necessidade de considerar a cultura como um dado importante na análise da pesquisa (GEERTZ, 1989). Para este autor, o trabalho etnográfico é a construção da leitura de um texto “cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos” (1989, p. 7).

A perspectiva etnográfica na escola visa compreender o que acontece no espaço escolar e/ou no espaço da sala de aula, sem desconsiderar os movimentos e as relações produzidas no cotidiano da escola. Isso transcende as questões que se relacionam diretamente com o processo ensino-aprendizagem (ANDRÉ, 1995). Ao ler as dinâmicas do cotidiano dos alunos com deficiência incluídos nas turmas comuns, das práticas sociais e pedagógicas, por exemplo, coloca-se o esforço interpretativo para produzir um relato fundamentado nos aspectos significativos dos contextos investigados.

Outra característica da pesquisa etnográfica é o fato de usar um plano de trabalho aberto e flexível, “em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta de dados reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados” (ANDRÉ, 1995, p.30) .

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

88

Um fator importante da etnografia é o contato direto que o pesquisador estabelece com o objeto ou a situação pesquisada. Nesse contexto, é preciso considerar que o pesquisador traz consigo uma experiência de vida marcada por valores e crenças, o que torna o seu trabalho de pesquisa muito difícil. Difícil, pois muitas vezes o pesquisador se depara com situações que contrariam seus princípios, valores, expectativas e faz com que sejam abandonadas certezas que historicamente fizeram parte de sua vida (ANTUNES, 2007). Assim, conforme destaca André (1995), o pesquisador precisa estar ciente de que seus valores, crenças e vivências afetam a construção do objeto de pesquisa, por isso tem de estar constantemente (des)construindo e (re)construindo seus próprios valores.

Dentre as pesquisas analisadas, com a abordagem etnográfica, há os trabalhos de autores como Plestch (2005), Dias (2006), Suplino (2007), Antunes (2007) e Plestch (2009). Como exemplo, citamos o trabalho acadêmico produzido por Plestch em sua dissertação de mestrado *O Professor Itinerante como Suporte para Educação Inclusiva em Escolas da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro* (2005). Participaram da pesquisa duas professoras itinerantes² que atuam em três escolas municipais localizadas na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro. Foram utilizados como

instrumentos de coleta de dados a observação participante³, a análise de documentos, a microanálise⁴ e entrevistas (abertas e semiestruturadas). Os dados evidenciaram que o trabalho realizado pelas professoras itinerantes desempenha diversas funções no ambiente escolar, indo além do suporte aos professores regulares e do auxílio aos alunos especiais incluídos. Na prática, elas atuam como agentes de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão.

Outra abordagem recorrente no conjunto de produções é a metodologia do estudo de caso, muito utilizada também em diferentes áreas como medicina, antropologia, sociologia, serviço social, entre outras. Na Educação, ainda que sua utilização

seja recente, em pouco tempo tem se revelado como um método de pesquisa recorrente nas investigações sobre o espaço escolar.

A definição dessa metodologia (assim como a pesquisa-ação, que será apresentada a seguir) apresenta aspectos amplos, os quais, muitas vezes, podem conduzir seus usuários a interpretações demasiadamente simplificadas do método, ou equivocadas de seus procedimentos. Vale frisar que todo processo metodológico tem características que lhe garantem um rigor técnico, que, por consequência, garante à pesquisa sua validade científica no âmbito em que se estabelece.

Alves-Mazzotti (2006, p. 639) é clara em sua análise sobre o uso do

Um fator importante da etnografia é o contato direto que o pesquisador estabelece com o objeto ou a situação pesquisada. Nesse contexto, é preciso considerar que o pesquisador traz consigo uma experiência de vida marcada por valores e crenças, o que torna o seu trabalho de pesquisa muito difícil. Difícil, pois muitas vezes o pesquisador se depara com situações que contrariam seus princípios, valores, expectativas e faz com que sejam abandonadas certezas que historicamente fizeram parte de sua vida.

² Os professores itinerantes atuam juntamente com o professor da classe regular dando todo apoio necessário para viabilizar a inclusão do aluno com necessidades especiais na classe regular.

³ A natureza da observação participante é um método que envolve participação ativa com aqueles que são observados. O pesquisador está consciente de que o que está sendo visto é a execução de um entre vários conjuntos de possibilidades humanamente disponíveis para organizar a interação social que está sendo observada (André, 1995, p.18).

⁴ A microanálise pode ser definida como “o estudo da interação através da análise etnograficamente orientada por registros audiovisuais (...), [que serve para] documentar os processos interativos em detalhes e precisão ainda maiores do que é possível com a observação participante” (MATOS, 2004, p. 23).

estudo de caso como metodologia, ao afirmar que as questões dúbias quanto à forma de implementação dessa abordagem de investigação parecem estar associadas a equívocos da literatura sobre o tema. Um exemplo dessa interpretação, segundo essa pesquisadora, é a compreensão de alguns autores ao caracterizarem essa abordagem como um tipo de pesquisa “mais fácil, pelo fato de lidar com poucas unidades”, ou seja, com uma população-alvo menor, por exemplo. Contudo, essa percepção oculta, na verdade, a complexidade com a qual se lida nesse tipo de pesquisa, bem como as dificuldades advindas de sua prática.

O tempo necessário para que sejam validadas e configuradas as informações, em campo; o cuidado com as inferências pessoais do investigador sobre o foco analisado; a seleção dos critérios para determinar a identificação; o esclarecimento da circunstância ou população analisada; a forma de compreender os fatos que surgem - ou, como diria Alves-Mazzotti (2006), de perceber a urgência com que a situação, a realidade se destaca, sem comprometer a com percepções políticas ou temporais - são alguns fatores que revelam o grau de dificuldade e de empenho necessários para levar a cabo uma investigação desse porte.

Como é sabido, o estudo de caso se configura como uma forma de pesquisa, que inclui, usualmente, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo, entre outros instrumentos para a coleta de dados. No entanto, os esquemas formados pela seleção de duas ou mais formas desses instrumentos não podem ser entendidos e aplicados como simples formas de coleta de dados iniciais. Nas palavras

de André (1984, p. 51), “estudos de caso não podem ser tomados simplesmente como esquemas pré-experimentais de pesquisa. Embora eles sirvam muitas vezes para indicar variáveis que são manipuladas e controladas em estudos experimentais, essa não é a sua única função”.

As pesquisas que envolvem essa metodologia precisam se apropriar das técnicas adequadas ao contexto focado na investigação, pois o “caso” tanto pode se configurar como um episódio individual quanto coletivo. Nesse sentido, há que se considerar o cenário, as circunstâncias sociais e os atores envolvidos para a compreensão, elucidação ou reflexão sobre as questões que possam emergir do espaço-tempo apresentado por uma determinada situação, acontecimento.

Em relação a essa abordagem metodológica verificamos a predominância dessa metodologia em autores como Oliveira (2000), Valadão (2001), Sant’Anna (2001), Vargas (2001), Figueira (2004), Gomes (2006), Oliveira (2007), Souza (2007). Estes estudos abordam, em sua maioria, questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, formação de professores e integração/inclusão. Também encontramos a combinação do estudo de caso com outros enfoques, em especial o etnográfico em Lira (2004), Machado (2005) e Fontes (2007). O conjunto dessas pesquisas versa, por exemplo, sobre temas como: autismo e escolarização; inclusão e bidocência.

Nesse sentido, para exemplificar essa abordagem metodológica, destacamos o estudo de Fontes (2007), a qual pesquisou sobre a Educação Inclusiva no município de Niterói, enfocando as experiências de sala de aula e o desafio do ensino colaborativo. Seus estudos mostraram que a

discussão sobre a Educação Inclusiva na rede regular de ensino de Niterói encontra-se restrita à Coordenação de Educação Especial, ficando a margem da discussão mais geral da educação. Além disso, evidenciou aspectos importantes sobre a cultura escolar e prática pedagógica dos professores. Suas conclusões apontam para a importância do investimento em políticas educacionais que enfoquem o ensino colaborativo com um planejamento integrado e articulado com toda a equipe escolar para que uma efetiva política de inclusão aconteça.

Finalizando a análise das abordagens metodológicas recorrentes nas pesquisas, citamos a *pesquisa-ação*. Embora ainda sendo alvo de críticas em alguns círculos acadêmicos, a pesquisa-ação vem ocupando espaço significativo na produção científica da pós-graduação. Esta abordagem metodológica se caracteriza por ser organizada a partir de um ciclo que se inicia com a evidência de um problema. Com a identificação do que precisa ser mudado, uma ação é planejada e posta em prática, sendo constantemente observada em suas implicações e mudanças, de forma que possibilite apreender melhor tanto sobre a ação implementada quanto sobre a investigação realizada. Ou seja, esse ciclo vai tomando a forma espiralada por se caracterizar como uma reflexão contínua sobre uma mudança, a qual começa a partir de um ponto, um problema específico, mas que se desenrola e ascende em suas ações, na medida em que essas ações são avaliadas em sua eficácia, o que acaba por apresentar novos elementos e informações, novos planejamentos de ações, novas observações, avaliações e assim sucessivamente (BRAUN, 2009).

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

90

Algumas das críticas levantadas sobre o rigor científico da pesquisa-ação têm sido alvo de reflexão por diversos autores. Franco (2005), por exemplo, ressalta o fato de que as diferentes interpretações consideradas pesquisa-ação têm suscitado um “mosaico de abordagens metodológicas, que muitas vezes se operacionalizam na práxis investigativa, sem a necessária explicitação de seus fundamentos teóricos” (p. 485), o que compromete seriamente a validade dos estudos, uma vez que apresenta incongruências entre a teoria e o método. Corroborando essa percepção, Tripp (2005) atenta, primeiro, para o significado com que o termo pesquisa-ação tem sido usado, sendo muitas vezes caracterizado de forma tão ampla e vaga que o deixa “sem sentido”. E, em segundo lugar, chama a atenção para o equívoco de identificar qualquer forma de reflexão sobre a ação como pesquisa-ação.

Vale firmar que a pesquisa-ação, desde as origens de sua aplicação, se fez presente a partir de investigações com interesses derivados do cotidiano e na transformação social, ainda que inserida em uma abordagem experimental de campo. Essas investigações deram margem a novas perspectivas de pesquisa, mais pautadas na colaboração dos sujeitos envolvidos, como a pesquisa participante, favorecendo um novo olhar sobre o *locus* investigativo e suas relações (FRANCO, 2005).

Como bem afirma Monceau (2005, p. 471): “Lewin postulava ser necessário atuar sobre a realidade para conhecê-la” e desse modo ele favoreceu “a transição entre duas metodologias: a classicamente experimental do laboratório e a da pesquisa-ação”. Mais tarde, a partir

da década de 1980, deu-se a utilização deste tipo de investigação com finalidade de mudança e melhoria da prática docente.

No Brasil, segundo Franco (2005, p. 485-486), a pesquisa-ação tem se caracterizado no contexto investigativo de, pelo menos, três formas de apresentação diferentes: *pesquisa-ação colaborativa*: quando a transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores; *pesquisa-ação crítica*, que se caracteriza pelo fato de a transformação ser percebida a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, e a *pesquisa-ação estratégica*, na qual, ao contrário das anteriores, a transformação é planejada previamente, sem a participação dos sujeitos. No entanto, independente da tipificação ou caracterização das formas de se fazer a pesquisa-ação, é preciso considerar o seu formato “cíclico-espiral”.

A definição da pesquisa-ação no campo da Educação perpassa alguns aspectos que têm sido comuns a teóricos e pesquisadores nas últimas duas décadas. Entre estes, é considerada uma pesquisa que promove a participação de todos os envolvidos (pesquisador e sujeitos); isto é, torna-se um processo multidirecionado na medida em que privilegia a articulação das descobertas, das problematizações e discussões no coletivo e no cotidiano em que o processo investigativo ocorre. Ilustrando a relevância sobre o caráter coletivo da pesquisa-ação, nos últimos quinze anos, pesquisadores têm apresentado a validade da construção de conhecimentos a partir de um espaço coletivo de investigação, instrução e formação (PLETSCH; GLAT, 2009; MELLO; MARTINS; PIRES, 2008; JESUS, 2008; TRIPP, 2005;

FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005; MONCEAU, 2005; BARBIER, 2002; ZEICHNER, 2002).

Nessa perspectiva, parece ser uma concordância o fato da abordagem de pesquisa-ação poder oferecer subsídios para respaldar a importância da interação entre pesquisador e participantes como um modo de buscarem as soluções pertinentes e eficientes às questões evidenciadas em um cotidiano real e vivenciado, balizando, ainda, diretrizes para uma ação transformadora. Ou seja, nesta abordagem, os participantes compartilham com a equipe de pesquisa tanto as ideias a serem implementadas como as responsabilidades com o processo construído. A título de confirmação dessa percepção, Thiollent, por exemplo, diz que pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1994, p. 14)

Assim, diante das diferentes abordagens de pesquisa-ação, podem ser vislumbradas possibilidades de compartilhar ações e percepções advindas delas, favorecer o diálogo entre professores, entre a escola e a universidade, bem como possibilitar a efetivação de uma rede entre saberes e práticas. Em suma, esta abordagem pode colaborar para a melhoria da formação do professor e do pesquisador, bem como para o desenvolvimento de novas abordagens educacionais. Mas, ainda que saibamos das vantagens que a pesquisa-ação pode trazer, é preciso ter a noção de que essa é somente

uma das estratégias que podem permitir transformações no campo de sua aplicação.

Em relação à pesquisa-ação, destacamos dentre as pesquisas investigadas, autores como: Pelosi (2000), Souza (2001), Weiss (2003), Castro (2004), França (2005) e Oliveira (2008). Nesses estudos, a temática aborda áreas, por exemplo, como: comunicação alternativa, identificação da deficiência mental, educação física, informática e educação especial, autismo e altas habilidades e família.

A título de ilustração para essa abordagem, destacamos o estudo de Oliveira (2008). Seu trabalho aborda a temática da avaliação dos alunos com necessidades especiais, apontando para a necessidade de se estabelecer uma nova prática avaliativa no cotidiano da escola. Suas conclusões indicam tensões conceituais sobre o aluno com deficiência e as suas possibilidades de aprendizagem, com o predomínio da visão clínica dentre os aspectos críticos da avaliação desses alunos, especialmente quando estão inseridos numa classe regular. Observou-se, ainda, que na prática do professor existem dificuldades para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências, principalmente no tocante à avaliação da aprendizagem.

A autora destacou, também, que as dificuldades no processo de avaliação inicial do aluno com deficiências para ingresso na turma comum podem ser relativizadas e até desfeitas, com a participação da Educação Especial por meio de professores de apoio. A atuação desses professores, em colaboração com os professores regentes das turmas comuns, pode redimensionar as possibilidades de escolarização desses alunos, através da avaliação e elaboração do planejamento diário.

A partir do levantamento das abordagens metodológicas, passamos então a investigar quais foram os principais instrumentos de coleta de dados utilizados pelos pesquisadores. As análises apontam para uma forte tendência de utilização da observação de campo. Os questionários aparecem como o segundo instrumento mais utilizado, perfazendo um total de seis trabalhos. Os modelos de questionário incluíam *fechado* e *surveys* (ambos com 16,67%) e *semiabertos* (66,67%). É importante ressaltar a diferença de frequência entre este último instrumento e os demais, que confirma a tendência já mencionada do predomínio da modalidade de pesquisa qualitativa no campo da Educação. O uso de entrevistas também é recorrente nos estudos,

sendo que 77,42% correspondem a entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio ou vídeo. Além desses instrumentos, os diários de campo foram bastante utilizados pelos pesquisadores, o que se justifica pela predominância de pesquisas com abordagem etnográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E APONTAMENTOS PARA FUTUROS ESTUDOS

A proposta deste artigo foi investigar o conjunto de teses e dissertações da última década defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (PROPEd). O foco da análise foi as diferentes abordagens metodológicas que os pesquisadores utilizaram em seus estudos. Como verificado, as pesquisas qualitativas foram predominantes, com especial destaque para as metodologias de pesquisa pautadas na etnografia, estudo de caso e pesquisa-ação. Essas abordagens se concretizam em estudos que apresentam o objetivo de compreender o contexto da Educação Especial brasileira e, especialmente, propor, em alguma medida, intervenções na realidade estudada, como é o caso da pesquisa-ação.

Sabemos que o campo de pesquisa em Educação Especial no Brasil vem assumindo um lugar de destaque no cenário da pós-graduação *stricto sensu*, e o aumento no quantitativo das pesquisas vem comprovar a relevância deste campo de estudos. Não apenas do ponto de vista acadêmico, mas sobretudo social, as pesquisas em Educação Especial têm contribuído para o avanço do processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais.

Sabemos que o campo de pesquisa em Educação Especial no Brasil vem assumindo um lugar de destaque no cenário da pós-graduação *stricto sensu*, e o aumento no quantitativo das pesquisas vem comprovar a

relevância deste campo de estudos. Não apenas do ponto de vista acadêmico, mas sobretudo social, as pesquisas em Educação Especial têm contribuído para o avanço do processo de inclusão escolar de pessoas

com necessidades especiais. Como apontamos no início deste texto, o pesquisador tem o compromisso social de divulgar o conhecimento produzido nas Universidades para as escolas, instituições não escolares e demais espaços que se dedicam a “atender” às pessoas com deficiência.

Este artigo deixa, então, um espaço aberto para futuras análises e novas investigações, que certamente contribuirão para o avanço da pesquisa em Educação Especial no Brasil. Novas pesquisas e abordagens metodológicas diferenciadas somam-se ao conhecimento que vem sendo historicamente produzido por pesquisadores comprometidos não somente com os estudos teóricos, mas especialmente com a estreita relação entre teoria e prática e, mais do que isso, com a transformação social.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Lei n.º 9394/96). 20 de dezembro de 1996.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, maio, 1984.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas – São Paulo: Papyrus, 1995.
- _____. Pesquisa em educação: questões de teoria e método. *Revista Educação e tecnologia*, Belo Horizonte, v.10, a. 1, p. 29-35, Jan./jun., 2005.
- ANTUNES, K. C. V. *Educação Inclusiva e acessibilidade: o espaço escolar em questão*. Rio de Janeiro: PUBLIT/ Coleções FESO, 2007.
- BAPTISTA, C. (Org). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BRAUN, P. *O lócus teórico da pesquisa-ação e a formação do professor para ensinar a todos*. (no prelo) 2009.

BUENO, J. G. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (Orgs.) *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Espírito Santo: Edufes, 2005, p. 105-123.

DIAS, V. L. L. *Compreendendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe regular de ensino fundamental*. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

FIGUEIRA, A. A. *O corpo (com) sentido na educação do autismo: em direção a uma política de inclusão*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

FONTES, R. S. *A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência*. 2007. Tese. (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

FRANÇA, M. M. B. C. *Altas habilidades: o prisma da família*. 2005. Dissertação. (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. In.: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

_____. O curso de Mestrado em Educação da EURJ: caracterização do eixo temático de Educação Especial. *Em Aberto*. Brasília, a.13, n.60, outubro/dezembro, 1993

_____; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: novembro de 2003.

GOMES, M. R. *Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professor em formação inicial: subsídios para formação de professor de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltiplas*. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

JESUS, Denise M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, Maria Aparecida; VICTOR, Sonia L. (Orgs). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

JESUS, Denise M. de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidades*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 139-159.

LIRA, S. M., *Escolarização de alunos com transtorno autista: histórias de sala de aula*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.



MACHADO, K. S. *A prática da inclusão de alunos com necessidades especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

MATTOS, C. L. G. Etnografia e interacionismo simbólico na pesquisa educacional: uma síntese possível. In: *I Conferência Internacional do Brasil de Pesquisa Qualitativa*, Taubaté, p. 5, 2004.

MELLO, Francisco R. L. Vieira de; MARTINS, Lúcia de A. R.; PIRES, José. Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de ma pesquisa-ação. In.: MARTINS, Lúcia de A. R.; PIRES, José; PIRES, Gláucia; MELLO, Francisco R. L. Vieira de. (Orgs) *Inclusão: compartilhando saberes*. 3. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008, p. 141-148.

MENDES, E.G. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. *Anais do III encontro de Educação Especial da UEM*. Maringá: Ed. UEM. p.15-37, 2001.

_____. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. In: *Revista Integração*. vol. 24, ano 14, Brasília: MEC / SEESP, p. 12-17. 2002.

_____; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. O. de P. *Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em Educação e psicologia*. In: NUNES, F. de P. *Inclusão Educacional: pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre expressão, 2003.

MONCEAU, Giles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. In.: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, 2005.

NUNES, L. R. D. O. P.; Glat, R.; Ferreira, J. R.; Mendes, E. G. *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

NUNES, F. de P.; NAUJORSKS, M. I. *Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação*. São Paulo: EDUSC, 2001.

OLIVEIRA, L.A.O. *Eu e o outro: o cotidiano escolar enquanto espaço de construção da identidade de crianças portadoras da síndrome de Down: um estudo de caso*. 2000. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

OLIVEIRA, F. G. *Comunicação alternativa e afasia: isso dá liga!* 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

OLIVEIRA, M. C. *Avaliação de necessidades educacionais especiais: construindo uma nova prática escolar*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

PELOSI, M.D.O. *A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professor e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais*. 2000. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

PLETSCH, Márcia D.; BRAUN, Patrícia. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. In: *Revista Democratizar*: Rio de Janeiro, 2008, p. 1-12

_____; GLAT, Rosana. *Pesquisa-Ação: estratégia de formação continuada para favorecer a inclusão escolar*. Mimeo, 2009.

_____. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

_____. *O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

SANT'ANNA, H. M. *Cidadania e exclusão, a representação social da inteligência em portadores de altas habilidades*. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

SOUZA, A. S. *Educação para todos: atendendo às diferenças reestruturando a identificação da deficiência mental no município de queimados*. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

SUPLINO, M. H. F. O. *Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classe regulares*. 2007. Tese. (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In.: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v, 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br> Acesso em: 20 de novembro de 2004.

VARGAS, S. A. *Ensino na atividade física para pessoas idosas portadoras e não portadoras de deficiência visual: análise da comunicação*. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

WEIS, A. M. L. *A hora e a vez do professor: desafios da formação reflexiva através da informática em educação especial*. 2003. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. In.: *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, 2003, p. 63-80.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

96

EDUCAÇÃO DE SURDOS: DO PASSADO AO PRESENTE, DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Deaf education: from past to present, from exclusion to inclusion

*Luciana Andrade Pais Rosa

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy (UNIGRANRIO). Graduada em Pedagogia pela Faculdade São Judas Tadeu. Professora de Educação Infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

E-mail: lucianaanparo@hotmail.com

**Haydée Maria Marino de Sant'Anna Reis

**Doutora, docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy (UNIGRANRIO). Diretora da Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades da UNIGRANRIO.

E-mail: hmaria@unigranrio.com.br

Material recebido em outubro de 2009 e selecionado em dezembro de 2009.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre o processo de inclusão escolar dos surdos. Para tanto, buscamos contextualizar historicamente a educação especial e a educação de surdos, procurando resgatar nessa história não só a trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) como Centro de Referência Nacional na Área da Surdez, mas também sua importância na preservação da cultura desses sujeitos. Neste contexto, abordamos alguns aspectos importantes referentes à surdez, assim como a relevância da língua de sinais como forma de expressão legítima da comunidade surda.

Palavras-Chave: Educação especial. Educação de surdos. Inclusão. Surdez.

ABSTRACT

This study aimed to reflect on the process of educational inclusion of deaf people. For this, we seek to contextualize historically the special education and deaf education, trying to rescue this history, not only the trajectory of the National Institute for Deaf Education (INES) as National Reference Center in the Area of Deafness and its importance in preserving the culture these subjects. In this context, we discuss some important aspects related to deafness, as well as the relevance of sign language as a form of legitimate expression of the deaf community.

Keywords: Special Education. Deaf Education. Inclusion. Deafness.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As reflexões contidas neste artigo fazem parte de uma pesquisa de Mestrado e surgiram a partir de estudos sobre Educação Inclusiva e das experiências profissionais das autoras com pessoas com necessidades especiais.

A importância do contexto inclusivo no qual essas pessoas vêm sendo inseridas, bem como as questões relacionadas à diversidade e o respeito ao outro têm merecido especial destaque em estudos recentes. Essas questões encontram-se referenciadas nos estudos de Candau (2008), Bueno (2004), Beyer (2006), entre outros.

Pensando na Educação como um direito de todos e na proposta de inclusão escolar do surdo como fruto de políticas educacionais e sociais, entendemos que a melhor

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

97

escola inclusiva para o surdo não é aquela que pensa a inclusão como um processo de afirmação do direito à igualdade, mas aquela que, ao reconhecer a sua diferença, oferece-lhe a oportunidade de construir uma identidade saudável a partir da convivência com seus pares e do respeito a sua língua como forma de expressão legítima.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na Antiguidade, as pessoas deficientes eram abandonadas e afastadas do convívio social, pois eram vistas pela sociedade como seres inferiores e merecedores de pena. Sobre a situação dos surdos nesse período, Silva (2008, p.19) acrescenta que “passando pelos gregos, pelos romanos e pela Igreja, de Santo Agostinho até a Idade Média, os surdos eram considerados seres inferiores e, portanto, não tinham chance de salvação”. Complementando a contribuição de Silva, Sacks (1990) revela que os surdos, antes do século XVIII, eram considerados loucos, quase imbecis.

A situação de pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala e portanto, mudos, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados[...] privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis. (SACKS, 1990, p.27)

Podemos dizer que a história da educação especial iniciou-se no Brasil no século XIX, mais precisamente em 1854, no Rio de Janeiro, quando D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e três anos após, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Para Bueno (2004), essas instituições foram criadas não para atender as necessidades dos deficientes, mas, entre outros interesses, para mantê-los afastados do convívio social, uma vez que eram considerados incapazes, inaptos para atender as exigências do modelo econômico¹ vigente naquele período, pois não tinham condições nem de seguir suas próprias vontades.

Conforme Bueno (2004), a educação especial começou a se expandir muito lentamente após a Proclamação da República, em 1889. Nesse período, surgiram os centros de reabilitação e as clínicas com recursos sofisticados. A condição social definia o padrão de atendimento de que cada deficiente usufruiria, ou seja, os providos de recursos financeiros eram atendidos nesses novos centros de reabilitação, enquanto os menos providos eram atendidos em instituições de caráter filantrópico-assistencial. De uma forma ou de outra, o importante aqui é destacar que os deficientes sempre foram amparados por políticas exclusivamente assistencialistas e de reabilitação.

Segundo Beyer (2006), o quadro da educação especial, até há alguns anos atrás, assim se configurava: escolas especiais para crianças deficientes e crianças ditas normais nas escolas regulares. O trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas especiais foi visto como pioneiro, pois pela

primeira vez os deficientes puderam “integrar” o sistema escolar. Surgiram então, nas escolas públicas, as classes especiais, e os deficientes foram pela primeira vez “incorporados” ao sistema escolar. Sobre essas questões Bueno diz que :

A educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômicos-culturais que subjazem às dificuldades de interação do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve como instrumento de legitimação de sua segregação. (BUENO, 2004, p.124)

Cabe aqui destacar que, quando usamos, no parágrafo anterior, os termos “integrar” e “incorporados”, não estamos nos referindo a “incluídos”, mas à ampliação das oportunidades educacionais dadas às pessoas deficientes. Segundo Beyer (2006, p.56) “há diferenças entre a integração e a inclusão escolar, a primeira permanecendo para seu sucesso à deriva das individualidades, a segunda chamando as instituições à responsabilidade”.

A partir da década de 1970, há uma ampliação das classes especiais nas redes públicas e a educação especial vai ganhando novos rumos a cada dia. Aos deficientes, o acesso a educação especial está assegurado na lei a partir da educação infantil. A Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no parágrafo 3.º, do artigo 58, dispõe que “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

¹ Baseado na monocultura para exportação.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

98

É possível observar que, a partir da década de 1990, há uma mudança significativa na concepção de educação especial. Há uma tendência direcionada à inclusão. Freeman, Carbin e Boese (1999, p.276) afirmam que com o início desse movimento são aplicadas às classes e às escolas especiais palavras desagradáveis como: “segregativa, restritiva, institucionalizada, estereotipante e estigmatizante”. Os alunos que antes estavam integrados nessas escolas ou classes passam a ser incluídos preferencialmente² nas classes regulares. Alguns fatos colaboraram para a construção desse novo paradigma na educação especial, como, por exemplo, a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

Em 2001, o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza coloca para o sistema de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atenderem bem à diversidade de seus alunos. Entretanto, para que isso aconteça, será necessário garantir a esses alunos “uma programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram” (COLL, 1995 *apud* BEYER, 2006, p.71).

A educação especial constitui um grande desafio, tanto para os educadores e os profissionais envolvidos com essa temática quanto para os sistemas de ensino. Sua história foi

A educação especial constitui um grande desafio, tanto para os educadores e os profissionais envolvidos com essa temática quanto para os sistemas de ensino. Sua história foi construída de forma obscura, impregnada de interesses que iam além das necessidades dos deficientes, que, por conta dessa postura, durante muito tempo, foram colocados à margem da sociedade e da educação.

construída de forma obscura, impregnada de interesses que iam além das necessidades dos deficientes, que, por conta dessa postura, durante muito tempo, foram colocados à margem da sociedade e da educação. Séculos se passaram e ainda hoje Mazzotta afirma que:

Tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situação de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional. (MAZZOTTA, 2001, p.11)

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: DO PASSADO AO PRESENTE

A educação de surdos teve início na Espanha, no século XVI, tendo como um dos primeiros professores Ponce de Léon (1520 – 1584). Como naquela época a tradição era guardar segredo sobre o método utilizado, não temos muitas informações sobre o seu trabalho, o que sabemos é que ele utilizava um tipo de alfabeto manual para ensinar os alunos a falar.

A primeira escola para o ensino de surdos foi fundada em 1755, em Paris, por L'Épée, que, “em seu trabalho, utilizava os sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si e também inventou outros, que denominava de sinais metódicos, usados para o desenvolvimento da linguagem escrita” (ROCHA, 2007a, p.18). L'Épée foi uma pessoa muito importante na educação de surdos, pois acreditava que todo surdo deveria ter acesso à educação e por isso transformou sua casa em escola pública. Ele foi o primeiro a sinalizar que o surdo tinha uma língua.

A educação de surdos no Brasil teve início graças aos esforços de Ernesto Huet e seu irmão. Mazzotta (2001) descreve que, ao chegar ao Rio de Janeiro, o francês Huet foi apresentado ao Marquês de Abrantes, que o levou ao então Imperador D. Pedro II, que acolheu seus planos de fundar uma escola de “surdos-mudos”, ordenando que lhe facilitassem essa tarefa. Em 26 de setembro de 1857, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos³, que em 1957, exatamente após cem anos de sua fundação, passaria a se chamar

² Termo utilizado no capítulo V – Da Educação Especial (art. 58), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n.º 9.394, de 1996.

³ Qualquer alteração auditiva pode ocasionar prejuízos no desenvolvimento da linguagem oral, por esse motivo, durante séculos os surdos foram chamados de surdos-mudos, o que deu origem ao nome do primeiro Instituto dedicado à educação desses sujeitos. Os surdos podem falar, mas é importante destacar que vários fatores poderão influenciar no desenvolvimento dessa linguagem.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

99

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Rocha (2007b, p.77) explica que “a substituição da palavra Mudo pela palavra Educação refletia o ideário de modernização da década de 50 no Brasil, no qual o Instituto e suas discussões sobre educação de surdos também estavam inscritos”.

A história da educação de surdos no Brasil começou muito antes da fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, pois, segundo Rocha (2007a, p.25), “o espaço do saber no Brasil era a casa. Podia ser a casa do professor ou do aluno, tanto na cidade como nas propriedades rurais. Portanto, foi no espaço doméstico que se deram as primeiras experiências de instrução de pobres e ricos em nosso país”.

É importante esclarecer que o destaque dado ao INES quando se fala da surdez está atribuído a sua relevância na construção da história e na perpetuação dessa na educação de surdos no Brasil. Entretanto, segundo Mazzota (2001, p.32) outras Instituições, quer “seja por sua importância no momento mesmo de sua criação ou pela força que vieram a adquirir no seu funcionamento ou, ainda, pelo papel desempenhado na evolução da educação especial [...]”, também ajudaram a construir essa história, como por exemplo, o Instituto Santa Terezinha (1929), a Escola Municipal Helen Keller (1951), o Instituto Educacional São Paulo (IESP) (1954) entre outros.

As diferentes abordagens metodológicas e filosóficas constituem um papel de total relevância na trajetória da educação de surdos. Atualmente, convivemos com essas três abordagens, que incluem o

Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. As três abordagens possuem adeptos em todo o mundo e contribuem para “reflexões na busca de um caminho educacional que de fato favoreça o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos, contribuindo para que sejam cidadãos em nossa sociedade” (LACERDA, 1996 *apud* SILVA, 2008, p.26).

Como vimos anteriormente, as três abordagens coexistem e cada uma tem sua relevância e espaço na educação dos surdos. Entretanto, ao voltarmos um pouco no tempo, veremos que nem sempre foi assim, pois, em 1880, no Congresso Internacional de Milão, o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido e o método oral foi escolhido como o mais adequado na educação dos surdos. Alexandre Graham Bell foi o mais importante defensor do Oralismo e usou sua fama, como gênio da tecnologia, para influenciar no resultado da votação, pois seu principal objetivo era eliminar a língua de sinais. As ideias defendidas nesse Congresso prevaleceram aproximadamente até o final do século XX. A situação vivida pelos surdos naquela época pode ser ilustrada com a seguinte citação:

Historicamente, quando uma tribo vence a outra nas batalhas, a primeira atitude dos vencedores era a proibição da língua dos vencidos, o que provocava um processo de aculturação daquela comunidade. Dominar a natureza e transformá-la é um ato propriamente humano e o produto é sua cultura e sua história, obra não sobrenatural, mas humana. Quando a cultura surda é reprimida pela visão colonialista do ouvinte, esta sofre inúmeros retrocessos. A única coisa própria do ser humano é sua linguagem, pois somente a partir

dela ele poderá se transformar em um ser individual, social e cultural. (TESKE, 1998, p.153)

O Oralismo é uma filosofia que privilegia o ensino da língua oral, enfatiza a estimulação auditiva e a leitura orofacial⁴. A língua de sinais é proibida e o principal objetivo é “permitir à criança adquirir a língua falada pela maioria das pessoas como a língua natural para usá-la em casa e na escola e, conseqüentemente, viver normalmente no “mundo ouvinte”, sendo a integração total o resultado ideal” (FREEMAN; CARBIN; BOESE, 1999, p.106).

A Comunicação Total também se preocupava com a aprendizagem da língua oral pelo surdo, mas seu foco não estava voltado para o domínio da fala, mas para a competência comunicativa. Segundo Freeman, Carbin e Boese (1999, p.108) “a Comunicação Total não define sucesso apenas pela inteligibilidade da fala e perfeição da leitura orofacial; as habilidades orais são consideradas valiosas, mas não exclusivas”. Essa filosofia propõe o uso da língua de sinais, de gestos naturais, expressão corporal, linguagem plástica, ou seja, todos os recursos que facilitam a comunicação, não excluindo técnicas e recursos que desenvolvam o ensino da língua oral, a estimulação auditiva e a leitura orofacial.

De acordo com Guarinello (2007), o final da década de 1970 é marcado por movimentos de reivindicação pela língua e cultura das minorias linguísticas. Os surdos, como membros de uma comunidade minoritária, passam a reivindicar o uso da língua de sinais como primeira língua (L1) e

⁴ Leitura orofacial (LOF) ou leitura labial (LOL) desenvolve o hábito na pessoa surda de ler nos lábios e compreender uma mensagem falada através dos olhos, substituindo a audição pela visão. Por meio da LOF ou LOL o surdo tem conhecimento do que se fala, mesmo que o locutor esteja a distância ou em um ambiente ruidoso.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

100

a aprendizagem da língua majoritária como segunda língua (L2)⁵. Surge, então, o bilinguismo, que permite ao surdo assumir sua surdez, sua história e sua cultura. Goldfeld (2002) sustenta que o conceito mais importante trazido por essa filosofia é de que:

Os surdos formam uma comunidade, com cultura e línguas próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por essa filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez. (GOLDFELD, 2002, p.43)

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS E A INCLUSÃO

De acordo com a historiadora Rocha (2007a), a educação de surdos no Brasil iniciou-se no Rio de Janeiro nas dependências do Colégio de M. De Vassimon, onde o Instituto funcionou nos dois primeiros anos. Em 1857, o estabelecimento foi transferido para uma casa no morro do Livramento. O Instituto funcionou em vários endereços até que, em 18 de março de 1881, foi transferido para um prédio na rua das Laranjeiras, onde permanece até hoje.

Construído seguindo o modelo dos grandes Institutos do século XIX

de educação de surdos, em 1913, o Instituto passou por uma grande obra de ampliação de suas dependências, tendo sua nova e atual sede pronta em 1915.

O INES, como Centro de Referência Nacional na Área da Surdez, possui um colégio de Aplicação (CAP/INES), que atende atualmente cerca de 600 alunos da educação infantil ao ensino médio, e um Instituto Superior Bilíngue de Educação (ISBE), que é responsável pelo primeiro curso de Pedagogia Bilíngue do Brasil (Português/Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS).

O projeto pedagógico adotado nessa Instituição parte de uma abordagem bilíngue/bicultural, onde a instrução é passada em Libras (L1), e o Português é ministrado como segunda língua (L2), na modalidade escrita. Sobre essa abordagem, Skliar (2000) sustenta a ideia de que:

A experiência prévia com uma língua contribui para a aquisição da segunda língua, dando à criança as ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados linguísticos e o conhecimento, tanto geral como específico, da linguagem. (SKLIAR, 2000, p.145)

Com 152 anos, o antigo Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), órgão do Ministério da Educação (MEC), tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças. Contribui, também, na prevenção da surdez na sociedade brasileira⁶.

Com 152 anos, o antigo Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), órgão do Ministério da Educação (MEC), tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças. Contribui, também, na prevenção da surdez na sociedade brasileira.

⁵ A filosofia bilíngue se distingue de duas maneiras quando se refere à aquisição da L2. Para alguns autores, a L2 deverá ser a modalidade oral da língua de seu país, seguida da modalidade escrita; para outros, apenas a modalidade escrita será necessária.

⁶ Essas e outras informações sobre o INES encontram-se no site www.ines.gov.br.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

101

A inclusão dos alunos surdos na escola regular tem virado uma realidade no cenário educacional brasileiro. Beyer (2006) ressalta que a proposta de integração na década de 1960 ganhou novos contornos na década de 1990, com ênfase na educação inclusiva, e que esse modelo tem provocado um abalo no paradigma clínico e segregacionista da educação especial.

As políticas educacionais da educação especial propõem aos alunos surdos sua inclusão nas escolas regulares, mas não lhes dão garantias de “permanecerem” e “pertencerem” verdadeiramente a esse contexto. Para Beyer (2006, p.56) isso acontece porque o projeto da educação inclusiva foi gerado muito rapidamente pelos gestores do governo federal, sem tempo para amadurecimento nas bases, nas escolas, nos municípios, o que tem ocasionado “um descompasso muito forte entre o que se propõe e se quer, em termos de lei, e a viabilidade operacional do sistema escolar [...]. O hiato é significativo entre o ideal integracionista/inclusivista, e os recursos humanos e materiais disponíveis”.

A falta de tempo para se pensar e amadurecer a ideia de inclusão tem colaborado para que os sujeitos participantes desse processo, como os professores, os pais e os gestores, pensem a escola para todos como aquela que não concebe qualquer distinção entre as crianças. Sobre essa questão Beyer (2006) acrescenta que:

Sem dúvida, todas elas têm direito a um acesso universal e irrestrito à escola da maioria. Contudo, a condição de acesso e permanência na escola não pode significar a não-distinção

ou, melhor dito, a não-identificação da criança e de suas necessidades na aprendizagem. Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem. (BEYER, 2006, p.26)

Considerando a citação acima, podemos pensar a escola inclusiva como aquela que reconhece na diferença a singularidade de cada um. De acordo com Beyer (2006, p.55) “o conceito de diferença sinaliza para as situações individuais, ou seja, ser cego, surdo ou ter uma deficiência mental inclui estados individuais carregados de potencialidades, habilidades e, também, adversidades, assim como qualquer aluno na escola dispõe, em sua individualidade, de um espectro de habilidades e de limitações”.

Diríamos, então, que, neste contexto inclusivo, reconhecer as diferenças significa aprender a aceitar os outros. “Os ‘outros’, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles”. (CANDAU 2008, p.31)

Posicionamentos reducionistas ou até mesmo ingênuos têm tentado limitar e até mesmo eliminar o comprometimento, a disposição e o saber fazer das escolas especiais. O INES, como uma escola especial, permanece atuante na educação de surdos, uma vez que desempenha um importante papel no processo de inclusão social, educacional e cultural desses sujeitos, valorizando e mantendo vivos seus princípios, sua história, sua cultura,

suas lutas, suas conquistas e sua língua. Freeman, Carbin e Boese (1999, p.226) afirmam que “se a opção por frequentar uma escola especial deixar de existir [...], os danos causados à cultura surda poderão levar décadas para serem revertidos”.

SURDEZ: ALGUNS ASPECTOS SIGNIFICATIVOS

Não temos a pretensão de fazer aprofundamentos teóricos sobre a surdez, mas sim de apresentar algumas considerações relevantes para compreensão do tema em questão. Segundo Cesáreo (2005, p.23) “a imagem que a pessoa constrói do mundo é o resultado da inter-relação constante de todas as suas sensações. Basta, portanto, uma interferência com qualquer um dos canais sensoriais, para que a imagem do mundo seja, de qualquer maneira, deformada, falsa, alterada”.

Para entender a surdez e suas consequências no desenvolvimento da pessoa surda, é necessário primeiramente nos apropriarmos de alguns conceitos básicos e definições sobre o aparelho auditivo, a audição e a surdez propriamente dita. Sobre o aparelho auditivo podemos dizer que este encontra-se “localizado no osso temporal e possui duas funções de vital importância para o homem: o equilíbrio, que possibilita estabilidade e locomoção; e a audição, que possibilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e da comunicação” (Série Audiologia/ INES, 2005, p.7).

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

102

A audição não é propriamente um aspecto da surdez, mas ao conceituá-la entenderemos melhor as consequências de sua privação. Segundo Demetrio (2005, p.258) “a audição é um sentido social tanto quanto intelectual. É através da audição que a criança estabelece os primeiros contatos sociais primários adquirindo o sentido cultural de tudo que ocorre em sua volta”.

A audição, por sua vez, pode ser considerada a mais importante modalidade sensorial para o desenvolvimento do ser humano. Qualquer alteração auditiva pode trazer consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano. De acordo com Guarinello (2007, p.20), Aristóteles, em 384-322a.C., já afirmava que “para atingir a consciência humana, tudo deveria penetrar por um dos órgãos do sentido, e ele considerava a audição o canal mais importante de aprendizado”. Complementando a ideia de Aristóteles, Cesáreo (2005, p.23) afirma que “não é possível aprender a linguagem⁷ espontaneamente, sem a integridade de TODAS as potencialidades mentais e físicas. A primeira dessas funções é a capacidade auditiva”.

Sobre a surdez podemos afirmar que as definições mais frequentes se limitam à questão físico-biológica e têm seu paradigma baseado na normalidade funcional do mundo do ouvinte. A Série Audiologia/ INES (2005, p.11) sugere que a surdez seja “uma redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons, devido a fatores que afetaram as orelhas externa, média e /ou interna”.

A idade em que a surdez ocorre, ou seja, se é pré-natal (durante a gestação podendo ser hereditária ou não hereditária), peri-natal (durante o nascimento) ou pós-natal (depois do nascimento) é uma variável que influi significativamente na evolução da criança surda. Portanto, torna-se indispensável sabermos que outros fatores também são determinantes nesse processo, como por exemplo, o grau e o tipo de surdez.

Por conceber apenas a importância da questão físico-biológica, muitos estudos ainda hoje reconhecem os surdos como deficientes, uma vez que esses apresentam uma privação em seu aparato sensorial e consequentemente um desenvolvimento diferenciado. Victorio (2005, p.65) afirma que “qualquer alteração auditiva, independente do tipo e grau, é capaz de alterar o comportamento da criança e acarretar alterações no seu desenvolvimento”.

Quanto mais cedo for o diagnóstico da surdez, menores serão suas consequências no desenvolvimento da criança surda. Sobre a idade de início da surdez, Marchesi (1995, p.199) afirma que “não há dúvida alguma que o momento da perda auditiva tem uma clara repercussão sobre o desenvolvimento infantil. Quanto mais idade tiver a criança, maior experiência com o som e com a linguagem oral ela possui, o que facilita sua posterior evolução linguística”.

A idade em que a surdez ocorre, ou seja, pré-natal (durante a gestação, podendo ser hereditária ou não

hereditária), perinatal (durante o nascimento) ou pós-natal (depois do nascimento), é uma variável que influi significativamente na evolução da criança surda. Portanto, torna-se indispensável sabermos que outros fatores também são determinantes nesse processo, como, por exemplo, o grau e o tipo de surdez.

Através dos meios para diagnóstico é possível determinar o tipo (perda auditiva de transmissão ou condução, sensorioneural e mista), a localização (orelhas externa, média, interna ou em nível central) e o grau (leve, moderada, severa, acentuada ou profunda) de perda auditiva. Marchesi (1995, p.199) afirma que “o grau de intensidade da perda auditiva é, possivelmente, a dimensão que tem maior influência no desenvolvimento das crianças surdas, não somente nas habilidades linguísticas, mas também nas cognitivas, sociais e educacionais”.

Segundo a Série Audiologia/ INES (2005, p.35), a classificação do grau de perdas auditivas se dá de acordo com o quadro ao lado.

⁷ No caso do surdo, só não é possível aprender a linguagem oral espontaneamente.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

103

I – Segundo Padrão ANSI (1969)
Tabela 1

O quadro a seguir ilustra com exemplos o que cada criança ouve a partir da sua perda:

0/25dB⁸ → normal

26/40dB → perda leve

41/55dB → perda moderada

55/70dB → perda acentuada

71/90dB → perda severa

acima de 90 dB → perda profunda

Tabela 2

Perda leve → escuta os sons, desde que estejam um pouco mais altos

Perda moderada → numa conversação, pergunta muito “hem?” e ao telefone não escuta com clareza, trocando muitas vezes a palavra ouvida por outra foneticamente semelhante (pato/rato, réu/mel, cão/não)

Perda acentuada → já não escuta sons importantes do dia a dia como, por exemplo, o telefone tocar, a campainha, a televisão, necessitando sempre do apoio visual para entender o que foi dito.

Perda severa → escuta sons fortes como latido do cachorro, avião, caminhão, serra elétrica, e não é capaz de escutar a voz humana sem a prótese auditiva.

Perda profunda → escuta apenas os sons graves que transmitem vibração (helicóptero, avião, trovão)

(Fonte: Série Audiologia/ INES (2005, p.35-36)

Reconhecer a importância do canal auditivo não significa se limitar a compreender a surdez apenas a partir desse prisma. O tipo, o grau e a idade de início da surdez são variáveis tão importantes no processo evolutivo da criança surda, quanto as condições socioeconômicas e culturais, os aspectos cognitivos e afetivos, bem como o nível e a idade de início de exposição à língua de sinais.

A exposição precoce de uma criança surda à língua de sinais, por exemplo, pode ser mais importante para o seu desenvolvimento linguístico e cognoscitivo do que a preocupação com os fatores físico-biológicos, além de ser fundamental para sua integração social.

Os surdos são pessoas e, como tais, dotados de linguagem assim como todos nós. Precisam apenas de uma modalidade de língua que possam perceber e articular facilmente para ativar seu potencial linguístico e, conseqüentemente, os outros potenciais e para que possam atuar na sociedade como cidadãos normais. Eles possuem o potencial. Falta-lhes o meio. E a LIBRAS é o principal meio que se lhes apresenta para “deslanchar” esse processo. (BRITO, 1997 *apud* SILVA, 2008, p.34)

O SURDO E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A língua de sinais é, portanto, uma língua representativa da comunidade surda, cujos membros apresentam uma diferença que não está baseada no padrão de normalidade ou de anormalidade, mas em especificidades culturais. (SILVA, 2002, p.52)

Segundo Skliar (1998, p.23) “os surdos criaram, desenvolveram e transmitiram, de geração em geração, uma língua, cuja modalidade de recepção e produção é viso-espacial”. A língua de sinais não é um sistema linguístico universal, visto que cada comunidade surda tem a sua. Nos Estados Unidos é a ASL⁹, na França é LSF¹⁰ e no Brasil a LIBRAS¹¹. Rocha (2007b, p.77) afirma que a LIBRAS sofreu “forte influência francesa em função da nacionalidade do fundador do instituto¹², foi espalhada por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus Estados quando do término do curso”.

Em 1984, a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations) declarou que as línguas de sinais deveriam ser reconhecidas como um sistema linguístico legítimo, devendo esta merecer o mesmo *status* de qualquer sistema linguístico. Quase duas décadas depois, em 24 de abril de 2002, o Brasil tem a LIBRAS reconhecida como meio legal de comunicação e expressão através da Lei 10.436. Em 22 de dezembro de 2005, esse decreto foi aprovado pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Essa conquista se deu a partir do movimento liderado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e algumas lideranças surdas do INES.

Os surdos profundos não escutam a maioria dos sons; eles percebem apenas os sons graves que transmitem vibração como de avião, britadeira,

⁸ dB são os decibéis que medem a intensidade do som

⁹ American Sign Language

¹⁰ Langue de Signes Française

¹¹ Língua Brasileira de Sinais

¹² Instituto nacional de Educação de Surdos - INES

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

104

trovão, etc. Muitos surdos, principalmente os portadores de surdez severa ou profunda, se comunicam através da LIBRAS, que é definida por Guarinello como:

Uma língua viso-espacial que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo. Nas línguas de sinais as relações gramaticais são especificadas pela manipulação dos sinais no espaço. A Libras segue as mesmas regras das outras línguas de sinais; elas são produzidas em um espaço na frente do corpo que se estende do topo da cabeça até a cintura, tendo uma distância entre a mão direita e a esquerda estendidas lateralmente. (GUARINELLO, 2007, p.51)

A LIBRAS desempenha com perfeição a mesma função de qualquer língua auditivo-oral. Sobre essa questão Guarinello (2007, p.50) afirma com muita propriedade que “as línguas processadas pelo canal auditivo-oral e de sinais fazem uso de canais diferentes, porém igualmente eficientes para a transmissão da informação linguística”. Entretanto, pelo simples fato de a LIBRAS ser utilizada por uma minoria e não ter um sistema de escrita, muitos não a reconhecem como língua, mas como simples utilização de gestos.

A maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e conseqüentemente não tiveram a oportunidade de adquirir naturalmente a língua utilizada por seus familiares. Para aprender a LIBRAS é necessário que o surdo esteja exposto a esta língua,

da mesma forma que as crianças ouvintes precisam estar expostas ao português para aprendê-lo.

Muitos estudiosos consideram as línguas de sinais como línguas naturais, pois o indivíduo as adquire mediante sua exposição a ela. Sobre essa questão Quadros diz:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 1997, p.47)

Estima-se que no Brasil sejam faladas mais de 180 línguas; entretanto, como a maioria linguística fala a língua portuguesa, fica evidente a hierarquia que esta mantém em detrimento das demais línguas. No Brasil existem muitas políticas linguísticas, ainda assim convivemos com uma repressão linguística que vem sendo imposta pela cultura hegemônica que reconhece somente o português como língua mais desenvolvida. Sabemos, portanto, que não existe uma forma linguística melhor do que a outra, o que existe são línguas “funcionalmente mais desenvolvidas que outras” (SOARES (2002, p.39).

A autora acrescenta ainda que:

O estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social. (SOARES, 2002, p.39)

Durante muito tempo, os surdos lutaram pela oficialização da LIBRAS, pois acreditam que sua utilização vai muito além de uma simples possibilidade de comunicação. Através da LIBRAS o surdo significa o seu mundo, preserva sua cultura e afirma sua identidade.

Como se sabe, a língua, além de ser o principal veículo de comunicação, é também o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura e o suporte do conhecimento da realidade que nos circunda. O problema das minorias linguísticas é, pois, muitas vezes, não apenas a privação de sua língua materna, mas sobretudo a privação de sua identidade cultural. (BRITO, 1993, p.41)

Assim, destacamos que nem todo indivíduo que é fluente em LIBRAS detém a cultura surda. Muitos intérpretes, por exemplo, são proficientes em LIBRAS, entretanto não são modelos de cultura surda, daí a importância de possibilitar à criança surda o convívio com outros surdos, especialmente os adultos.

A maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e conseqüentemente não tiveram a oportunidade de adquirir naturalmente a língua utilizada por seus familiares. Para aprender a LIBRAS é necessário que o surdo esteja exposto a esta língua, da mesma forma que as crianças ouvintes precisam estar expostas ao português para aprendê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais inclusivas confluíram muito mais dos movimentos desencadeados pelos próprios sujeitos com necessidades especiais e seus familiares do que das políticas públicas propriamente ditas. Um exemplo bastante concreto desses movimentos é a aprovação da Lei n.º 10.436/02 e do Decreto n.º 5.626/05, que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais, reconhecendo-a como meio legal de comunicação.

As propostas de inclusão escolar encontram-se amparadas nas diretrizes e normas existentes no Brasil (BRASIL, 1988, 1990, 1996) e no mundo (ONU, 1988, 1990), entretanto, o sistema educacional brasileiro tem experimentado ações que pouco têm colaborado para o sucesso da inclusão educacional, fato este que poderá reduzir a inclusão a práticas excludentes e tornar as propostas democráticas da educação inclusiva em instrumentos de discriminação. Para se trabalhar com a diversidade há de se diminuir na realidade a distância existente entre a legalidade e a realidade vividas nas

escolas deste país.

Valendo-nos do que foi exposto até aqui, concluiremos este artigo nos reportando a Silva (2008, p.98) quando diz que “a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de *sentimentos* de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas”. Aprender a conviver com a dicotomia igualdade e diferença no cotidiano é um desafio não só para as pessoas com necessidades especiais, mas para todos que vislumbram qualquer relação com a diversidade humana.

Referências bibliográficas

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de novembro de 2009.

_____. Lei n.º 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20/11/2009.

_____. Lei n.º 9.394/96 e Decreto n.º 2.208/97 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponíveis em: < www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de novembro de 2009.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. FREEMAN, R, CARBIN, C e BOESE, R. Tradução de Vera Sarmiento. *Seu filho não escuta?* Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: CORDE, 1999.

_____. Lei n.º 10.436/02 e Decreto n.º 5.626/05 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponíveis em: < www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 de novembro de 2009.

BRITO, L. F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel editora, 1993.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

106

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V. M. (Orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades: In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V. M. (Orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CESAREO, Giorgio. Consequências da privação auditiva no processo evolutivo. In *Anais do Congresso Surdez e Universo Educacional*, 14 a 16 de setembro de 2005/ (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro, RJ. 2005

DEMETRIO, S. E. S. Deficiência auditiva e família. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005, p.235-252.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: plexus, 2007.

LACERDA, Armando Paiva de. *Audiologia Clínica*. Editora Guanabara, 1976.

MARCHESI, Álvaro. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, Cezar; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). Tradução de Marcos A. G. Domingues. *Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2001.

NOVAES, Beatriz C. A. Caiuby. A criança deficiente auditiva. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005, p. 27-34.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1982). *Programa de ação mundial para as pessoas deficientes*. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br> Acesso em: 20 de março de 2010.

_____. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação especial*. Salamanca. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 20 de março de 2010.

PEDREIRA, Sílvia Maria Fangueiro. Educação de surdos(as) na escola Inclusiva e interculturalismo: uma aproximação necessária. In. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*. n.º 27 (jan/jun), Rio de Janeiro, INES/ SEESP/ MEC, 2007, p. 20-30.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, Solange. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil*. Rio de Janeiro: INES, 2007a.

_____. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Revista *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, n.º 27 (jan/jun), Rio de Janeiro, INES/ SEESP/ MEC, 2007b, p. 76-77.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPAÇO
Jan-Jun/10

107

SÉRIE AUDIOLOGIA. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Edição Revisada. ISSN 1415-207X. Rio de Janeiro, RJ, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção Social da Identidade e da Diferença. In: _____. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto alegre: Mediação, 1998.

_____. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In SKLIAR, Carlos (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto alegre: Mediação, 1998, p.139-156.

VICTORIO, S.C.D. Avaliação da audição da criança. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005, p. 65-69.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

108

EDUCAÇÃO PRECOCE E CONCEITO LINGUÍSTICO

Premature education and linguistic concept

***Ana Lucia do Nascimento**

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas, da UNIGRANRIO. Especialista em Deficiência Auditiva do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade S. Judas Tadeu. Professora de Educação Precoce (INES).

E-mail: nascimento.lucia2004@ig.com.br

Material recebido em setembro de 2009 e selecionado em outubro de 2009.

RESUMO

Na Educação Precoce, famílias ouvintes apresentam como queixa principal a falta de comunicação entre elas e a criança surda. Com isto, as primeiras aprendizagens que ocorrem através da linguagem não verbal ficam comprometidas. Objetivamos investigar os primeiros conceitos linguísticos da criança surda. Dialogando com alguns teóricos traremos nossa prática pedagógica. Vygotsky defende que o processo de significação da palavra tem início nos primeiros meses de vida da criança, ocorrendo através de suas interações. Brazelton e Greenspan concordam que a base da comunicação é a linguagem não verbal. Spitz afirma ser importante que a criança compreenda o conceito da palavra “não”. Para nós as experiências vivenciadas por elas, na educação precoce, podem facilitar as significações linguísticas de maior complexidade, contribuindo para sua autonomia.

Palavras-Chave: Educação precoce. Linguagem não verbal. Conceito linguístico.

higher complexity contributing for their autonomy.

Keywords: *Premature education. Nonverbal language. Linguistic concept.*

ABSTRACT

In the Premature Education, listener families bring as the main complaint the lack of communication between them and the deaf child. Therefore, their first learnings that happen through the nonverbal language are compromised. We aim to investigate the first linguistic concepts of the deaf child. Dialoguing with few academics we will bring our pedagogical practice. Vygotski defends that the word's signification process begins in the first months of the child's life and occurs through its interactions. Brazelton and Greenspan agree that the base of the communication is the nonverbal language. Spitz affirms that it is important that the child understands the concept of the word "no". For us, the experiences lived by them in the premature education can ease the linguistic significations of

INTRODUÇÃO

Na Educação Precoce, famílias ouvintes apresentam como queixa principal a falta de comunicação entre elas e a criança surda. Diante disto muitas vezes, em situação extrema, deixam de interagir com a criança. Tal situação interfere em suas primeiras aprendizagens, principalmente, aquelas ligadas aos conceitos linguísticos e que têm início através da linguagem não verbal. Este artigo tem como objetivo investigar estes primeiros conceitos que possibilitam não apenas a comunicação, mas, a interação da criança surda com seu meio social e seu desenvolvimento cognitivo.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

109

A estimulação precoce é definida pelo MEC/SEESP como um “conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo”.

EDUCAÇÃO PRECOCE

A estimulação precoce é definida pelo MEC/SEESP (1995, v. 3, p. 11) como um “conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo”.

No INES este atendimento teve início em 1975, idealizado pela professora Ivete Vasconcelos. Ao observar que muitas crianças surdas, aguardando a idade para serem matriculadas nesta Instituição, perdiam um tempo precioso para suas primeiras aprendizagens, propôs uma intervenção precoce para aquelas crianças e, paralelamente, um atendimento aos familiares.

Atualmente, este serviço, no Instituto, é denominado de educação precoce. As crianças atendidas têm de 0 a 3 anos de idade e surdez profunda ou severa. Seus familiares, participando de tais atendimentos, são apoiados, orientados e incentivados a participar do processo de escolarização de seus filhos.

Neste atendimento procuramos manter alguns pontos que são fun-

damentais para o desenvolvimento da criança surda, entretanto, através do pensamento vigotskiano, buscamos um olhar mais crítico sobre as primeiras aprendizagens da criança surda, dentro da abordagem sócio-histórica. A questão do conceito ou significado linguístico apresentada por Vygotsky nos mobiliza para o ponto mais desafiante e de maior vulnerabilidade para o atendimento à criança surda. Assim, esse autor defende que “o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VYGOTSKY, 2008, p.104). Segundo o autor, estas funções começam a ser desenvolvidas desde o nascimento, através das interações do bebê com o adulto.

Procurando alcançar esses objetivos, orientamos as famílias para a importância de cada uma dessas funções. Visando o desenvolvimento global da criança surda e na sala de aula, as atividades são sempre desenvolvidas em um clima de ludicidade, já que é esta a linguagem reconhecida por qualquer criança e que lhe permite a aquisição de conhecimentos cada vez mais complexos. Assim, atender a criança surda e seus familiares continua sendo a principal característica

deste atendimento, entendendo que as primeiras aprendizagens se efetivam, principalmente, em seu núcleo familiar.

SURDO E SURDEZ

Para este estudo é importante definirmos a surdez e consequentemente o que se entende por pessoa surda, uma vez que ao iniciarmos os atendimentos na educação precoce a família necessita conhecer estes termos e assim (re)conhecer a criança que está diante dela, bem como seu potencial. Adotaremos a definição apresentada pelo INES (2003, p. 11) como sendo “a redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons, devido a fatores que afetam as orelhas externa, média e/ou interna”.

A definição de pessoa surda que é apresentada pela Lei de LIBRAS (BRASIL, Decreto n.º 5.626/05), como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS”, consideramos incompleta para nosso estudo, pois falar de surdo e surdez exige um conhecimento um pouco mais aprofundado, uma vez que as famílias trazem muitas indagações para a sala de aula. Tais perguntas são respondidas por nós ou, quando exigem um conhecimento mais específico, a família é encaminhada para ser orientada por profissionais especializados neste tema.

Marchesi (1995, p.199) aponta que as diferenças existentes entre um surdo e outro são aspectos relevantes. Deste modo, considerar o tipo e o grau de surdez, além da idade em

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

110

que ocorreu e sua causa, são aspectos que vão diferenciar o atendimento para a criança surda visando melhor atendê-la, principalmente, na faixa etária a que estamos nos referindo. Entretanto, devemos considerar, também, a época em que ela foi inserida no processo educacional, pois são fatores relevantes para seu desenvolvimento global e que diferenciam nossa abordagem pedagógica.

LÍNGUA, LINGUAGEM E COGNIÇÃO

Outro assunto bastante complexo diz respeito ao tema: língua, linguagem e cognição. Fernandes nos apresenta dois conceitos pertinentes a este estudo, uma vez que estão ligados, direta ou indiretamente, ao tema surdo e surdez. Para ela linguagem significa:

[...] qualquer meio de comunicação, como a linguagem corporal, as expressões faciais, a maneira de nos vestirmos, as reações de nosso organismo (tanto aos estímulos do meio, como de nosso pensamento ou, mesmo, dos aspectos fisiológicos), ou a linguagem de outros animais, os sinais de trânsito, a música, a pintura, enfim, todos os meios de comunicação, sejam cognitivos (internos), socioculturais (relativos ao meio) ou da natureza, como um todo. (FERNANDES, 1999, p. 64)

A definição que esta autora apresenta sobre língua indica ser um sistema abstrato de regras gramaticais. Para ela tais regras têm sua estrutura identificada “nos seus diversos planos – dos sons; da estrutura; da formação e das classes de palavras; das estruturas frasais; da semântica;

da contextualização e do uso”.

Estas duas definições nos dão a base para a compreensão deste estudo, que vai ser complementada pelo pensamento de Kozlowsky (2000, p. 49) ao afirmar que a língua de sinais tem uma estrutura própria e que um sinal gestual envia a um conceito, não havendo correspondência termo a termo com a língua oral. Complementando esta ideia Quadros (2003, p.99) diz que “ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro”. Assim, através destas duas autoras compreendemos que a língua de sinais e a língua portuguesa apresentam todos os elementos de uma língua, porém, se diferenciam em sua realização.

Outro ponto a ser discutido é a relação entre a aquisição de uma língua e o desenvolvimento cognitivo. Fernandes e Correia (2008, p. 18) afirmam que a capacidade humana para adquirir uma língua “se apresenta como uma competência específica para a operação, produção e decodificação dos signos, permitindo, através desta faculdade, a produção dos significados”. Além disto, esses pesquisadores entendem que a aquisição de uma língua não apenas auxilia na comunicação entre os seres humanos, mas, também, o seu desenvolvimento cognitivo. Isto é verdadeiro tanto para o surdo quanto para o ouvinte, porém, cada um organiza o pensamento de acordo com sua percepção de mundo onde o surdo desenvolve uma base

viso-espacial e o ouvinte, uma base oral-auditiva. Sobre estas diferenças Quadros e Schmiedt (2006, p.14-15) afirmam que as formas como o surdo organiza o pensamento e a linguagem “transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso com características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes”. Estes dados nos oferecem uma compreensão sobre a importância do período anterior à aquisição de uma língua, que permite à criança surda formar sua base linguística através de elementos denominados não verbais. É a este período que estaremos nos referindo, neste artigo.

LINGUAGEM NÃO VERBAL

Segundo Brazelton e Greenspan (2002, p.125) “a segurança interior, que torna possível a uma criança prestar atenção, também dá à criança a capacidade de ser amorosa, confiante e íntima tanto com adultos como com seus iguais”. Estes autores afirmam que esta capacidade se dá ainda no primeiro semestre de vida do bebê, entre o quarto e sexto mês de vida. Para eles “o bebê estuda os rostos de seus pais, arrulhando e desenvolvendo seus sorrisos com um brilho especial próprio, enquanto os dois se cortejam e aprendem sobre o amor juntos”. Estes dois autores completam que é nesta relação que “todos os conceitos intelectuais, abstratos, que as crianças dominarão em idades posteriores, baseiam-se nos conceitos que elas aprendem em seus primeiros relacionamentos”.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

111

Várias pesquisas apontam que crianças surdas diante dos sinais visuais podem adquirir as mesmas aprendizagens que o bebê ouvinte. Esta é uma orientação importante para os pais, na educação precoce. Muitas vezes, diante de um laudo de surdez, eles se distanciam do filho deixando de utilizar não apenas a voz, mas, também, a linguagem não verbal apontada por Brazelton e Greenspan (2002, p.24) como base da comunicação. Com isto, durante nossas orientações aos familiares, enfatizamos que a linguagem não verbal propicia inúmeras aprendizagens ligadas aos gestos, às expressões corporais e aos sinais perceptivos, e que estes são importantes para que a criança surda interaja em seu meio familiar permitindo seu equilíbrio interno, uma vez que ela poderá compreender melhor seus sentimentos e pensamentos, externando suas necessidades e desejos.

Desde os primeiros atendimentos da criança surda, na educação precoce, procuramos identificar com a família de que forma é feita a comunicação entre ela e a criança. Algumas dizem que falam e a criança entende. Outras famílias dizem que não conseguem se comunicar com a criança. Nossa postura é orientá-las sobre a surdez e as formas de se comunicarem com sua criança surda, considerando o sorriso, os olhares assertivos, as caretas, bem como apontar, pegar e devolver, além de negociar, entre outros sinais, apontados por Brazelton e Greenspan (2002, p.24) como linguagem não verbal.

Na maioria das vezes, após alguns atendimentos, a própria família, buscando uma forma mais adequada para se comunicar com a criança, sinaliza para nós que houve uma

melhora em suas interações. Isto oferece mais tranquilidade tanto para o adulto quanto para a criança, favorecendo a (re)construção do vínculo familiar. Além disto, para Brazelton e Greenspan (2002, p. 24), destes sinais, “surge um sistema complexo de solução de problemas e interações reguladoras que continuam por toda a vida do indivíduo”.

O GESTO DE APONTAR

Durante nossos atendimentos, em diversas situações, a criança surda aponta nos indicando um brinquedo ou objeto. Aproveitando seu interesse iniciamos uma “brincadeira” de adivinhar: “É este?”. “Não”. “É este?” “Não”. E assim, continuamos nossa brincadeira. Quando a família está presente, pedimos que ela signifique aquele gesto da criança explicando para ela que esta é uma forma de comunicação muito importante neste período do desenvolvimento linguístico.

Vygotsky (2007, p.56) em seus estudos afirma que o gesto de apontar, inicialmente, “não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação”. Desta forma o ato de esticar o dedo, na concepção Vygotskyana, é um movimento onde a criança “tenta pegar um objeto colocado além do seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar”. Esta tentativa de aproximação do objeto vai ser modificada qualitativamente pela presença do adulto. E Vygotsky prossegue em seu exemplo dizendo que:

Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros [...]. Neste momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. (VYGOTSKY, 2007, p. 57)

Para a criança surda o gesto de apontar possui um grande significado porque é, basicamente, sua forma de comunicar necessidades, desejos, medos. Neste momento, ao dar um significado para este gesto indicativo, o adulto, também, está oferecendo sua atenção e a criança se sente mais confiante e segura.

O CONCEITO DA PALAVRA “NÃO”

Este processo de conceituação que se inicia no nascimento, através das interações que vão se efetivando, principalmente entre a mãe e o bebê, permite que, próximo ao seu primeiro aniversário, a criança, seja ela surda ou ouvinte, apresente uma mudança em seu comportamento. Ou seja, tal mudança representa um salto qualitativo na vida da criança, que se torna mais autônoma. Para Spitz (2004, p.188) “o mêncio negativo

Várias pesquisas apontam que crianças surdas diante dos sinais visuais podem adquirir as mesmas aprendizagens que o bebê ouvinte.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

112

da cabeça 'não' é também, e talvez principalmente, o primeiro conceito abstrato formado na mente da criança". De acordo com este autor:

[...] torna-se bastante evidente que não é imitação pura e simples. É verdade que a criança imita o gesto da mãe. Mas é a criança que escolhe as circunstâncias em que deve usar esse gesto e, mais tarde, quando deve usar a palavra 'não'. Ela usa primeiramente o gesto, quando recusa algo, seja uma solicitação ou um oferecimento. (SPITZ, 2004, p.188)

O autor conclui que "o estudo cuidadoso das circunstâncias que levam a criança ao domínio do gesto de meneio negativo da cabeça revela que é o resultado de um complexo processo dinâmico."

Quadros e Schmiedt (2006, p.20) complementam esse pensamento trazendo o exemplo da criança surda afirmando que por volta dos dois anos de idade "é verificado o início do uso da negação não manual através do movimento da cabeça para negar, bem como o uso de marcação não-manual para confirmar expressões comuns na produção do adulto".

Tal fato constatado por essas autoras pode ser comparado ao uso do meneio negativo de cabeça a que Spitz se refere indicando que a criança ouvinte já adquiriu o conceito, porém, somente depois é que faz uso da palavra, no caso da criança surda, do gesto e das expressões faciais que o acompanham. Isto comprova que a criança surda, antes de se utilizar da língua como um instrumento, seja ela oral ou de sinal, utiliza o gesto e a expressão corporal.

Spitz (2004, p.189) enfatiza que "o principal fato intelectual necessário para tais abstrações e generalizações não pode ser explicado através da simples acumulação de traços de memória".

É necessário ressaltarmos que a criança surda precisa da expressão corporal para sua compreensão. Assim, ao empregarmos o "não" precisamos dizê-lo com todo o corpo: o olhar; a expressão facial e a postura corporal precisam conter este conceito, somente assim a criança surda vai gradativamente compreendendo o significado da palavra "não". Isto cabe para qualquer conceito linguístico.

As atividades desenvolvidas por nós, na sala de aula, contêm momentos de dramatização onde a criança surda expressa seus sentimentos e experiências de mundo, podendo com isto criar situações novas porque adquiriu do conceito linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças surdas, da educação precoce, adquirem os primeiros conceitos através da linguagem não verbal, em que o gesto de apontar e o meneio negativo da cabeça acompanhado do movimento do dedo indicador são empregados por elas dentro de um contexto real. Isto permite um crescimento quantitativo e qualitativo de suas interações, conseqüentemente, lhe permitindo maior autonomia para que resolvam seus problemas através da ludicidade, envolvendo imaginação e criatividade, próprias de todas as crianças, incluindo as surdas.

Referências bibliográficas

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); art. 18, da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 02 de dezembro de 2009.

BRAZELTON, T. Berry; GREENSPAN, Stanley I. *As necessidades essenciais das crianças: o que toda criança precisa saber para crescer, aprender e se desenvolver*. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNANDES, Eulália. Pensamento e linguagem. In: CARNEIRO, M. (Org.). *Pistas e travessias: bases para o estudo da linguagem*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p.63-81.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

113

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Carlos Manoel de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

INES. *Série Audiologia*. Edição revisada. Rio de Janeiro: INES, 2003.

KOZLOWSKY, Lorena. O modelo bilíngue/bicultural na educação do surdo. In: Anais do seminário - *Surdez: desafios para o próximo milênio*. Rio de Janeiro: INES, 2000.

MARCHESI, Álvaro. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, A. (Orgs.). Tradução de Marcos A. G. Domingues. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MEC/SEESP. *Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce*. Brasília: MEC/SEESP, 1995 [Série Diretrizes, v. 3].

QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de vista*. Florianópolis n.º 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/ponto-devista_05/05_quadros.pdf. Acesso em: 06 de dezembro de 2009.

_____; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SPITZ, René A. *O primeiro ano de vida*. Tradução de Erothildes Millan Barros da Rocha. Revisão: Monica Stahel. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organização: Michael Cole... [et al.]. Tradução: José Cipolla Neto... [et al.]. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VISITANDO O ACERVO DO INES

CARTAS DE PAIS: O INSTITUTO NA DÉCADA DE 30

Letters from parents: the Institute in the thirties

*Solange Maria da Rocha

Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- RJ). Mestre em Educação Especial – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pedagoga – UERJ. Licenciada e Bacharelada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Responsável pelo Acervo Histórico do INES.

E-mail: solangerocha3@gmail.com

Material recebido em setembro de 2009 e selecionado em novembro de 2009.

Apresentamos uma seleção de cartas enviadas ao Instituto no início da década de 1930.

Essa documentação faz parte do acervo contido no livro de Correspondências Recebidas, ano 1931, do então Instituto de Surdos Mudos, durante a gestão do Dr. Armando Paiva de Lacerda (1930/1947). São cartas escritas por familiares, tutores ou amigos, pleiteando vaga para seus protegidos estudarem na Instituição.

Essas fontes documentais são importantíssimas para que possamos ter a compreensão de como se dava a conquista de uma vaga na única Instituição pública especializada em educação de surdos no Brasil.

Vindas de diferentes regiões do país, essas cartas apresentam também um interessante mosaico do perfil sócioeconômico das famílias que buscavam educação pública para seus filhos surdos nos anos trinta.

No entanto, embora sendo uma instituição pública, era cobrada uma mensalidade dos alunos de famílias com mais recursos. As famílias de baixa renda, através de documentação comprobatória, ficavam isentas da mensalidade.



VISITANDO O ACERVO DO INES

INES
ESPAÇO
Jan-Jun/10

115



PRODUÇÃO ACADÊMICA

AS INTERAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO ORAL A PARTIR DA INSERÇÃO DE RECURSOS DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA ASSOCIADA AOS PROCEDIMENTOS DO ENSINO NATURALÍSTICO

The social interactions of students with limited oral communication after the inclusion of augmentative and alternative communication resources associated with naturalistic teaching procedures

Autora: DANELON, Maria Cristina Tavares de Moraes

Orientadora: Leila Nunes

Instituição: Faculdade de Educação/Rede Sirius/CEH-A/UERJ

E-mail: crisdanelon@yahoo.com.br

Material recebido e selecionado em outubro de 2009.

RESUMO

Com o objetivo de analisar a influência do uso de recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) nas interações sociais entre pessoas com dificuldade de comunicação oral e seus parceiros comunicativos, dois estudos de caso foram conduzidos numa instituição filantrópica e na residência dos sujeitos na cidade de Resende. A proposta foi imple-

mentar os recursos de CAA associados aos procedimentos do Ensino Naturalístico numa triangulação dos ambientes interacionais (casa, escola e terapia) desses sujeitos, tomando por base inicial as estratégias comunicacionais usuais de mediação de seus interlocutores. As ações empregadas envolveram o planejamento conjunto, a construção de fichas, pranchas e pastas de comunicação alternativa e o uso dos recursos confeccionados, de acordo com as características do ambiente e dos sujeitos envolvidos.

Os dados demonstraram um crescimento significativo nos padrões comunicativos dos sujeitos focais, com ampliação na qualidade das interações durante o período de intervenção. O uso da comunicação alternativa foi expressivo, tendo como suporte os procedimentos do ensino naturalístico. Foi observada uma ampliação nas vocalizações e o surgimento da autonomia em ambos os sujeitos, bem como a ampliação de ações relativas à responsividade nos interlocutores.

Os dados demonstraram um crescimento significativo nos padrões comunicativos dos sujeitos focais, com ampliação na qualidade das interações durante o período de intervenção.

UMA LEITURA SOCIOLÓGICA DA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR À LUZ DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A sociological reading of the school space in light of the inclusive education paradigm

Autora: ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas

Orientadora: Rosana Glat

Instituição: Faculdade de Educação/CEH-A/Rede Sirius/UERJ

E-mail: kátiuscia.vargas@hotmail.com

Material recebido em julho de 2009 e selecionado em agosto de 2009.

RESUMO

No intuito de contribuir para a problematização da Educação, numa perspectiva sociológica, a dissertação em tela consiste numa análise da construção do espaço escolar, buscando explicitar se a maneira como este foi e/ou é construído e organizado propicia a marginalização ou a inclusão social dos indivíduos que dele fazem parte. O recorte foi feito a partir da realidade vivenciada pelos portadores de necessidades especiais no espaço escolar. A pesquisa de campo foi realizada numa escola regular da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro, localizada na zona oeste da cidade. Participaram da

pesquisa a equipe de gestão da escola (Diretora, Coordenadora Pedagógica e Diretora Adjunta) e duas professoras de turmas regulares que tinham alunos com necessidades especiais incluídos. Para realizar este trabalho foi adotada a pesquisa qualitativa, pautada numa abordagem etnográfica, que se constituiu num trabalho de observação participante, realização de entrevista semiestruturada, análise documental e análise de conteúdo das entrevistas realizadas. Desvelar o discurso encoberto pela construção do espaço escolar e a sua organização foi o que impulsionou todo o processo de análise, visto que, numa perspectiva de construção social do espaço, é necessário analisá-lo como uma forma de comunicação, um discurso que deve ser lido criticamente.

Desvelar o discurso encoberto pela construção do espaço escolar e a sua organização foi o que impulsionou todo o processo de análise, visto que, numa perspectiva de construção social do espaço, é necessário analisá-lo como uma forma de comunicação, um discurso que deve ser lido criticamente.

RESENHAS DE LIVROS

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

118

DOCÊNCIA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA VISÃO DE HAYDÉE FIGUERÊDO

Teaching and research in education in Haydée Figueirêdo's vision

Resenha: NUNES, Clarice (Org.). *Docência e pesquisa em educação na visão de Haydée Figueirêdo*. Rio de Janeiro: Litteris Editora, 2010, 232 p.

Autora: Inês Ferreira de Souza Bragança

Inês Ferreira de Souza Bragança

Professora-Adjunta do Departamento de Educação e do Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA).

E-mail: inesbraganca@uol.com.br

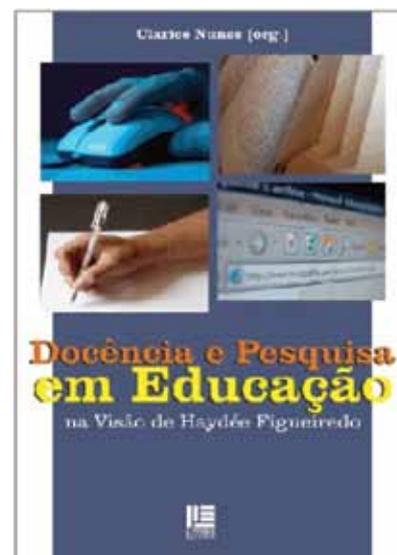
Material recebido e selecionado em em outubro de 2009.

A leitura de *Docência e Pesquisa em Educação na Visão de Haydée Figueirêdo* trouxe lembranças vivas de diferentes momentos de encontro e aprendizagem que tive oportunidade de compartilhar com as autoras. A Professora Clarice Nunes traz à memória o tempo fértil de estudo no Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, entre os anos de 1994 e 1997, especialmente a participação no grupo de pesquisa “Visões de História da Educação”; seu rigor e serenidade como docente e pesquisadora me ensinaram. A querida Haydée Figueirêdo como companheira de trabalho na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e no Núcleo Vozes da Educação, nos poucos, mas ricos anos em que convivemos, entre 2000 e 2003. A autoria no plural revela um texto escrito por Haydée Figueirêdo e organizado, (re)tecido, em seus múltiplos fios, por Clarice Nunes, amiga e orientadora do Doutorado em Educação que Haydée (1950-2003) cursava na

Universidade Federal Fluminense e que foi interrompido com sua passagem para “outra margem da vida”.

Na apresentação da obra, Clarice Nunes nos conta a história do livro – se toda pesquisa, todo texto, todo livro tem uma história, no caso da obra em tela, revelar a tessitura de sua escrita assume especial relevância – temos uma obra inacabada, interrompida pela fragilidade de nossa estada no mundo, uma obra cheia de potências e sentidos que se abrem aos leitores e pesquisadores. Haydée partiu logo após entregar o texto preliminar de sua qualificação à orientadora, que assumiu como “honra” e “dever” a tarefa de socializá-lo. Ao retomar seus estudos, escritos e pesquisas, Clarice, entretanto, nos apresenta, além do material da qualificação, outros textos que, por meio de cuidadosa organização, brindam-nos com lampejos da travessia intelectual da autora.

Inicialmente, “ouvimos”, porque a leitura nos traz a lembrança de sua voz - a história de Haydée por ela mesma – seu memorial de formação.



Em sua fala encontramos sentidos da escrita autobiográfica – a possibilidade sempre aberta de reescrever a vida e dar a ela novos significados. Significados que, em seu memorial, vão entrelaçando suas memórias “às lutas pela reinvenção da escola pública, gratuita e para todos, uma das marcas do século XX na sociedade brasileira” (FIGUEIREDO In: NUNES, 2010, p.19). Seu texto traz a intensidade dos atravessamentos entre memória e história individual e coletiva - ao falar de si aponta para desafios da educação brasileira e, de forma especial, para a cidade de São Gonçalo, onde nasceu, viveu e militou no campo da educação e da formação de professores.

Das imagens da infância que trazem o grupo escolar e as professoras “zelosas no seu trabalho, pacientes com as traquinagens da infância, rigorosas quando da ultrapassagem das regras” (ibid., p. 21), o memorial vai apresentando sua opção pelo magistério e sua trajetória como professora da Faculdade, comprometida com a articulação ensino-pesquisa-extensão, com a pesquisa histórica e a formação de professores. De uma profunda implicação acadêmica com esse espaço-tempo de trabalho e vida, vemos o encontro com sua temática de pesquisa no doutoramento – “a opção por compreender a trajetória da Faculdade de Formação de Professores” (ibid., p. 39). Observamos, assim, com sua escrita, a força do texto narrativo que apresenta o pesquisador nas tramas de sua história, indicando, especialmente no caso do memorial, os fios que, de forma complexa, levam ao problema de pesquisa.

A seguir, temos um conjunto de textos que revelam caminhos percorri-

dos por Haydeé Figueirêdo no campo da pesquisa histórica e da formação de professores, alguns publicados em anais de eventos, outros textos inéditos que foram escolhidos pela organizadora, considerando a relevância e contribuição da produção. Por meio desse conjunto, mergulhamos no rigor teórico-metodológico das abordagens desenvolvidas e testemunhamos uma permanente inquietação e problematização da história da educação fluminense, em trabalhos realizados como integrante de dois grupos de pesquisa da Faculdade de Formação de Professores: o Núcleo Vozes da Educação – Memória e História das Escolas de São Gonçalo e o Laboratório de Pesquisa Histórica.

Haydeé foi uma das fundadoras do “Núcleo Vozes”, no ano de 1996, e, em um belo texto, conta a história de constituição do grupo. A preocupação com o levantamento de fontes sobre a história da educação em São Gonçalo levou o Núcleo ao desenvolvimento da Gincana Cultural – caminho metodológico que envolveu a comunidade acadêmica e escolar na busca de “vestígios da história da cidade, de suas instituições e dos seus cidadãos como ponto de partida” (FIGUEIREDO In: NUNES, 2010, p. 45). A documentação proveniente da Gincana se desdobrou em um metódico trabalho de análise que toma “o jornal como fonte, o jornal como texto”, com material coletado na referida atividade do Núcleo Vozes.

O texto “Valorizando o local: a educação gonçalense no século XIX” apresenta um importante estudo sobre a história da educação gonçalense, trazendo reflexões sobre a docência e a prática educativa e, a seguir, os textos caminham tematizando a prática da pesquisa histórica em um permanente

diálogo com as atividades de ensino e extensão, como a oficina “invenção do patrimônio na cultura escolar”. A participação no Laboratório de Pesquisa Histórica marca um tempo significativo de sua produção; o grupo desenvolveu o projeto “Explorando a iconografia gonçalense: fotografia e história”, uma mostra itinerante que percorreu as escolas de São Gonçalo, gerando um intenso diálogo entre a Faculdade de Formação de Professores e as redes de ensino.

Mas o livro sinaliza, também, a preocupação com as políticas de formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e o envolvimento de Haydeé Figueirêdo com o Curso de Pedagogia da Faculdade. Em um dos textos, a autora retoma a história do curso e analisa, à luz do estudo de Bourdieu, as biografias escolares de estudantes da terceira turma do referido curso, trazendo uma importante contribuição para o campo que articula abordagem (auto)biográfica e formação de professores.

O caminho de leitura vai favorecendo, assim, a pouco e pouco, o mergulho na intensidade do trabalho, da produção acadêmica e da vida, que dão visibilidade a fios que se entrelaçam – *história, memória e formação de professores*. Lembro a última oportunidade que tive de conversar com a Haydeé. Foi em um encontro informal em que ela, com profunda inquietação, me contou os movimentos de sua pesquisa de doutoramento sobre a história da Faculdade e a perplexidade frente a um conjunto de materiais que encontrou no corredor e que estavam prontos para serem “descartados”, quando ela, então, interrompeu esse processo e tomou a documentação

RESENHAS DE LIVROS

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

120

como importante conjunto de fontes para a pesquisa. Foi com emoção que li, no último texto do livro, o relato dessa experiência como parte de suas elaborações e análises.

E, assim, como “mulher-memória” Haydeé Figueirêdo se lançou em uma rigorosa pesquisa de fontes, trazendo à luz a “memória descartada”. Trabalhando com documentos e depoimentos, elaborou uma significativa e potente versão da história da FFP/ UERJ, em diálogo com a história da educação e, especialmente, da formação de professores. Uma história viva e que convida à leitura na tentativa de compreender e “desnaturalizar a trajetória da Faculdade de Formação de Professores”, o que exige trabalho laborioso de experiência e memória.



E, assim, como “mulher-memória” Haydeé Figueirêdo se lançou em uma rigorosa pesquisa de fontes, trazendo à luz a “memória descartada”. Trabalhando com documentos e depoimentos, elaborou uma significativa e potente versão da história da FFP/ UERJ, em diálogo com a história da educação e, especialmente, da formação de professores. Uma história viva e que convida à leitura na tentativa de compreender e “desnaturalizar a trajetória da Faculdade de Formação de Professores”, o que exige trabalho laborioso de experiência e memória.

CÁ ENTRE NÓS

Between us

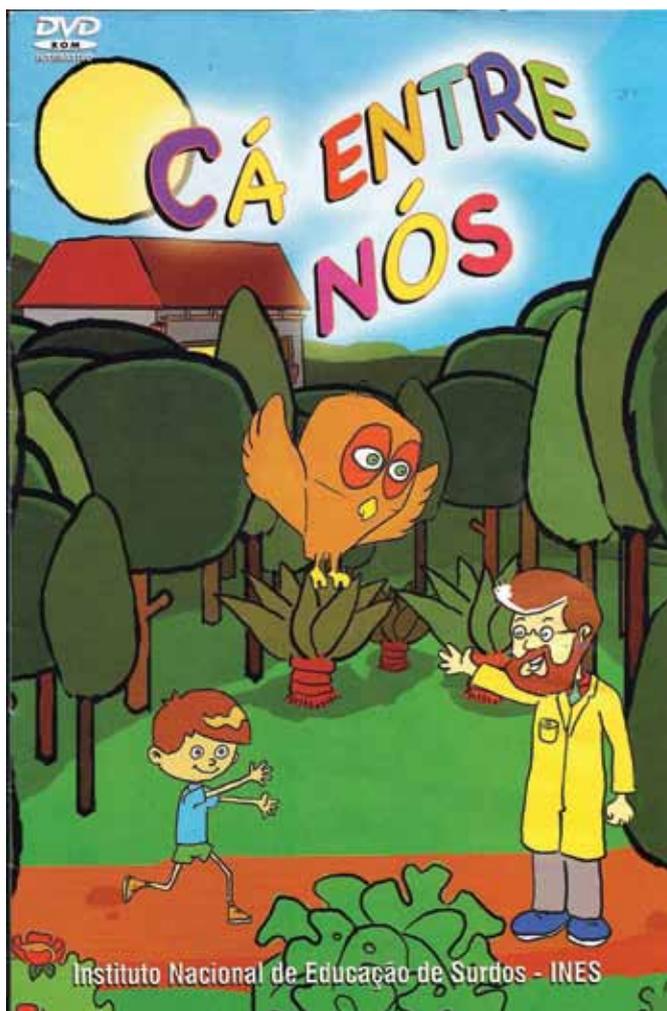
Utilizando técnicas fonoaudiológicas e um bom nível tecnológico, o INES lançou mais um material didático para surdos, familiares de surdos e profissionais da área da surdez, desta vez, voltado para o mundo encantado.

O DVD “Cá entre nós”, de autoria da fonoaudióloga Teresa Cristina Siqueira Rude, com coordenação da Fonoaudióloga Cláudia Ferreira Barroso e supervisão em LIBRAS dos profissionais surdos Valdo Nóbrega e Áulio Nóbrega, lançado em fevereiro /2010, foi idealizado para auxiliar o processo de aquisição da primeira língua (Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS) e da segunda língua (Português oral e escrito) por crianças surdas, numa fase em que se encontram ávidas por aprender o nome de tudo que as cerca.

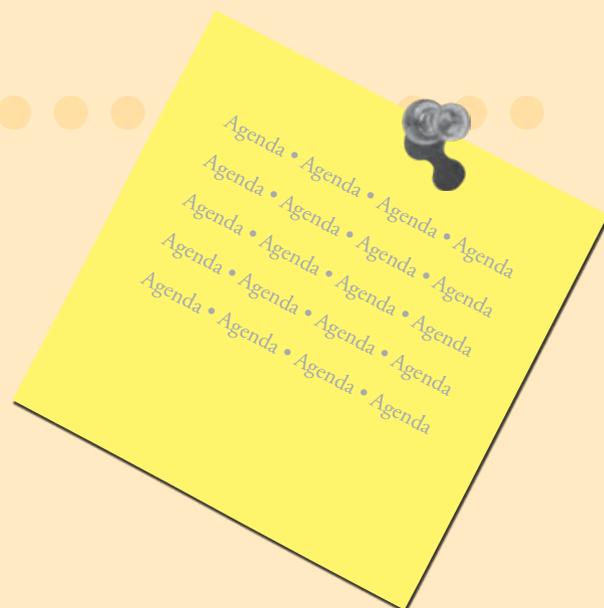
O DVD “Cá entre nós” apresenta cinco histórias, treze músicas, alguns jogos e atividades interativas que despertam o interesse da criança em aprender, através de conteúdo lúdico, o que potencializa sua imaginação e criatividade.

Este DVD também coloca à disposição do usuário a possibilidade de cópias de cenários e personagens, que poderão ser usados como material de apoio.

Com uma tiragem inicial de 5.000 exemplares, a obra tem garantida uma distribuição gratuita nos eventos realizados pelo INES e nas instituições educacionais em todo território nacional.



AGENDA



- ✓ **7.º Congresso Internacional de Educação Superior - UNIVERSIDADE 2010**
Período: 08 a 12 de fevereiro de 2010
Local: Havana - Cuba

- ✓ **Congresso Internacional de Educação 2010 - CIEPG**
Período: 27 a 29 de maio de 2010
Local: Ponta-Grossa - Paraná

- ✓ **XVI Congresso Mundial de Ciência da Educação**
Período: 31 de maio a 4 de junho de 2010
Local: Monterrey - México

- ✓ **2º Congresso Paulista de Otorrinolaringologia**
Período: 18 a 19 de junho de 2010
Local: São Paulo

- ✓ **Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos**
Período: 21 a 23 de julho de 2010
Local: Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro - EMERJ-RJ



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

123

CARACTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES DA REVISTA ESPAÇO

- **Espaço Aberto:** artigos de relevância teórica pertinentes à área de surdez
- **Debate:** tema previamente escolhido a ser discutido por diversos autores.
- **Atualidade em Educação:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da Educação.
- **Reflexões sobre a Prática:** discussões e relatos de experiências de profissionais sobre sua prática.
- **Produção Acadêmica:** referência e dissertações de mestrado e teses de doutorado na área da surdez e/ou temas afins realizadas em instituições nacionais e/ou internacionais.
- **Resenha de livros:** apresentação de resumos de obras.
- **Material técnico-pedagógico:** divulgação de materiais.
- **Visitando o acervo do INES:** Apresentação de material de relevância histórica constante no acervo do INES.

Os interessados em enviar artigos para a Revista ESPAÇO devem seguir, obrigatoriamente, o seguinte padrão editorial:

1. A ESPAÇO aceita para publicação artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros que tratem de Educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões etc. Excepcionalmente poderão ser publicados artigos de autores brasileiros ou estrangeiros editados anteriormente em livros ou periódicos que tenham circulação restrita no Brasil.
2. Os ARTIGOS devem ter no mínimo trinta mil e no máximo cinquenta mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas e as notas (contar com *Ferramentas* di processador de textos *Word* ou *Star Office*, por exemplo).
3. A publicação de ARTIGOS está condicionada a dois pareceres de membros do Conselho Editorial ou de colaboradores *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à Educação Geral, à Educação Especial e à Educação de Surdos e áreas afins, bem como a linha editorial da ESPAÇO. Contam, também, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao mesmo, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
4. De acordo com a caracterização das seções, a ESPAÇO também publica REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, RESENHAS e RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES.
5. As REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA não devem ultrapassar vinte mil caracteres com espaço. Os demais requisitos para os artigos também devem ser atendidos.
6. As RESENHAS não devem ultrapassar oito mil caracteres com espaços e os RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES, quatro mil caracteres com espaços. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada; a digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos. As RESENHAS serão submetidas aos pareceristas *ad hoc*.
7. Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, como defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção DEBATE. Nesse caso, a ESPAÇO procura publicar no mínimo dois artigos com diferentes abordagens. Os textos devem obedecer ao limite de cinquenta mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

8. Os originais poderão ser encaminhados à comissão editorial da **ESPAÇO** (comissaoeditorial@ines.gov.br) ou pelo correio. Nesse último caso, é obrigatório o envio em uma via impressa e do arquivo correspondente em disquete ou CD.
9. Os artigos e outros textos para publicação devem ser digitados em um dos programas de edição de texto em formato *Word for Windows*. As orientações para formatação estão especificadas ao final destas Normas.
10. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à forma (Autor, data) ou (Autor, data, p.), como nos exemplares: (Ferreira, 2004) ou (Ferreira, 2004, p. 39). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data, como por exemplo: (Jordan, 2001a), (Jordan, 2001b).
11. As Referências Bibliográficas devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT. **Textos que não contenham as referências bibliográficas ou que apresentem de forma incorreta não serão considerados para exame e publicação.** Observa-se que as bibliotecárias das Universidades estão aptas a oferecer orientações relativas ao seu uso correto. Exemplos da aplicação das normas da ABNT encontraram-se no final destas Normas.
12. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página (usar comando automático do processador de textos: *Inserir/Notas*).
13. Todos os artigos deveram conter, no início, títulos em português e **em inglês**, resumo (em português) e **abstract (em inglês)** que não ultrapassem mil caracteres cada, com indicação de pelo menos três palavras-chave e *keywords*. **Não serão aceitos abstracts produzidos por meio de tradutor eletrônico.**
14. **No início do texto, o autor deve também fornecer um minicurriculo com dados relativos à sua maior titulação, instituição e área em que atua, bem como indicar o endereço eletrônico e o endereço postal completo para correspondência.**
15. Os quadros, gráficos, mapas, imagens etc. devem ser apresentados em folhas separadas do texto (indicando-se os locais em que devem ser inseridos), devendo ser numerados e titulados e apresentando-se indicação das fontes correspondentes. Sempre que possível, deverão ser confeccionados para sua reprodução direta.
16. O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessa integral dos direitos autorais.
17. A **ESPAÇO** não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

Orientação para a formatação dos textos

1. Digitar todo o texto em fonte Times New Roman, tamanho 12, entrelinha simples, sem fonte ou atributos diferentes para títulos e seções.
2. Utilizar negrito e maiúscula para o título principal, e negrito e maiúscula e minúscula nos subtítulos das seções.
3. Assinalar os parágrafos com um único toque na tabulação e dar *Enter* apenas no final do parágrafo;
4. Separar títulos de seções, nome autor etc. do texto principal com duplo *Enter*;
5. Para ênfase ou destaque no interior do texto, utilizar apenas itálico.
6. As citações diretas com mais de três linhas devem aparecer em Times New Roman, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo *Enter* e introduzidas em recuo de 4 centímetros da margem esquerda, sem aspas.

Orientação para aplicação das normas da ABNT

A) Nas citações:

1. Citação direta, entre aspas, inserida na frase articulista:

- a) Se o articulista mencionar em sua frase o nome do autor da citação, logo após esse nome deverá constar, entre parênteses: ano de publicação da obra/ vírgula/ número(s) da(s) página(s) de que foi retirado o segmento citado.

Exemplo: Fernandes (2007, p. 42) afirma que o fenômeno educacional musical é muito complexo, sendo “um campo onde múltiplas disciplinas se encontram”, ainda sofrendo com a “ausência de técnicas de pesquisa adequadas, escassez de teorias próprias e falta de recursos”.

- b) Se o articulista **não** mencionar em sua frase o nome do autor da citação, logo após essa citação deverá constar entre parêntese: sobrenome do autor, com todos os caracteres em maiúsculos / vírgula / ano de publicação da obras / vírgula / número(s) da(s) página(s) de que foi retirado o segmento citado.

Exemplo: Vale ressaltar que a paralisia cerebral se apresenta em vários níveis de comprometimento, e “embora possa haver múltiplos transtornos associados à disfunção motora, muitas vezes as faculdades intelectuais e muitas outras funções regidas pelo cérebro encontram-se intactas” (COLL, et al, 2004, p. 217).

2. Citação direta, com três linhas ou mais, separada do texto:

Digitar em fonte Times New Roman, tamanho 11, separar do texto principal com duplo *Enter* e introduzir com recuo de 4 centímetros de margem esquerda, sem aspas. Após a citação, colocar um ponto. Em seguida, entre parênteses: sobrenome do autor com todos os caracteres em maiúsculo / vírgula / ano publicação / vírgula / página(s).

B) Nas Referências Bibliográficas:

1. **Livros:** sobrenome(s) do(s) autor(es) em maiúsculo / VÍRGULA / respectivos nomes em maiúscula e minúscula / nome do livro em itálico seguido de dois pontos e subtítulo (se houver) em fonte normal / PONTO/ nome do tradutor (quando houver e em fonte normal) /PONTO/ edição/ local de publicação seguido de dois pontos / editora / VÍRGULA/ ano da publicação/ PONTO.

Exemplo: SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

2. **Artigos:** sobrenome(s) do(s) autor(es) em maiúscula / VÍRGULA/ respectivos nomes em maiúscula e minúscula/ PONTO/ número do periódico/ VÍRGULA/ páginas correspondente ao artigo/ VÍRGULA/ ano da publicação/ PONTO.

Exemplo: MACHADO, L.R.S. Cidadania e trabalho no ensino de segundo grau. *Em Aberto*, v. 4, n. 28, p. 35-8, 1985.

3. **Coletâneas:** sobrenome(s) do(s) autor(es) em maiúscula /VÍRGULA /respectivos nomes em maiúscula e minúscula / PONTO / título do capítulo em fonte normal/ PONTO/ In:/ sobrenome do(s) organizador(es) em maiúscula seguido (s) das iniciais dos respectivos nomes/ Org(s) entre parênteses/ título da coletânea em itálico/ dois pontos e subtítulo (se houver) em fonte normal/ PONTO/ nome do tradutor (quando houver e em fonte

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

normal)/ PONTO/ edição/ VÍRGULA/ local da publicação seguido de dois pontos/ editora/ VÍRGULA/ ano da publicação/ PONTO.

Exemplo: AZÙA, Félix. Sempre em Babel: In: Larrosa, J. e SKLIAR, C. (Orgs.) *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

4. **Dissertação ou tese acadêmica:** sobrenome do autor em maiúsculo/ VÍRGULA/ nome em maiúsculo e minúsculo/ PONTO/ título da obra (em itálico)/ DOIS PONTOS/ subtítulo, se houver em fonte normal/ PONTO/ ano da defesa/ PONTO/ tipo (dissertação ou tese)/ grau acadêmico (entre parênteses)/ TRAVESSÃO/ Instituição onde foi apresentada/ PONTO.

Exemplo: COSTA, Rejane Pinto. *O Ensino de Inglês em uma Ótica Multicultural*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Humanas, UFRJ.



GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ARTICLES FOR PUBLICATION

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

127

CHARACTERIZATION OF THE SECTIONS OF ESPAÇO

- *Espaço Aberto / Open Space*: theoretically relevant articles related to the area of deafness.
- *Debate / Debate*: articles with different approaches on a previously chosen theme.
- *Atualidades em Educação / News on Education*: theoretically relevant articles on Education.
- *Reflexões Sobre a Prática / Reflections on the Practice*: articles describing and discussing professional experiences.
- *Visitando o Acervo do INES / Visiting INES Collection*: comments on historically relevant material in the permanent collection of INES.
- *Produção Acadêmica / Theses and dissertations abstracts*: abstracts of masters dissertations or doctoral theses in the area of or related to deafness, approved by universities in Brazil or abroad.
- *Resenhas de Livros / Reviews*: critical book reviews.

Format and Preparation of the manuscripts

1. ESPAÇO publishes original articles of Brazilian and foreign authors that discuss education based on theoretical studies, research, reflections about concrete practices, as well as polemic discussions and the like. Exceptionally it can publish national or international articles previously edited in books or journals that have narrow circulation in Brazil.
2. The articles should be of the minimum length of thirty thousand and maximum of fifty thousand characters with spaces, including bibliographic references and notes, counted with the Tools of the *Word processor* - either *Word* or *Star Office*, for instance).
3. The publication of articles is conditioned to two appraisals by referees from the Editorial Board and/or by *ad hoc* referees. The selection of articles for publication takes into account its contribution to General Education, Special Education, Education of the Deaf and similar areas and to the editorial line of ESPAÇO, as well as the originality of the theme and of its discussion and the rigor and consistency of its theoretical and methodological framework. Any eventual change in structure or content as suggested by either the referees or the Editorial Board is only incorporated into the text with the thorough agreement of the authors.
4. According to the characterization of its sections, ESPAÇO also publishes REFLECTIONS ON THE PRACTICE, REVIEWS and THESES AND DISSERTATION ABSTRACTS.
5. REFLECTIONS ON THE PRACTICE should be of the maximum length of twenty thousand characters with spaces and should fulfill all the other requirements.
6. BOOK REVIEWS should not exceed eight thousand characters with spaces and THESES and DISSERTATIONS ABSTRACTS should not consist of more than four thousand. Complete bibliographic references are obligatory for reviewed or commented texts and the typing and formatting should follow the same instructions given for the articles. The BOOK REVIEWS will be submitted to the *ad hoc* referees.
7. Texts that discuss polemic subjects or that debate a particular point of view or opinion on a subject can be published in the section named DEBATE. In this case, ESPAÇO tries to publish at least two articles with different approaches. The texts should not exceed fifty thousand characters with spaces and should fulfill all the other requirements.
8. The original manuscripts can be sent to the Executive Committee of ESPAÇO either by mail (including one copy in press and the corresponding file in a floppy disk) or by the e-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br

GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ARTICLES FOR PUBLICATION

9. The articles and other texts for publication should be typed in one of the programs of text editors in Words for Windows format. Instructions for formatting the manuscripts can be found at the end of this guideline.

10. Citations of authors within the text should be as follows: (Author, date) or (Author, date: page.), as in the following examples: (Ferreira, 2004) or (Ferreira, 2004: p. 39). Different titles of the same author that have been published in the same year should be mentioned with a different letter after the date, as for instance: (Jordan, 2001a), (Jordan, 2001b) and so forth.

11. Bibliographic references should have only the authors and texts cited within the article and should be presented at the end of it, in alphabetic order. *Articles without bibliographic references or works that inappropriately present the references will not be considered for publication.*

12. References at the bottom of the page should be exclusively of a clarifying nature. All of those should be numbered and be presented at the bottom of the page (please use the automatic computer key that reads *Insert/Notes*).

13. All the articles should have, in the beginning, **a title in English and in Portuguese, a summary (in Portuguese) and an abstract (in English)**. Those should not be longer than a thousand characters each, indicating at least three key words.

14. **In the beginning of the paper, the author should also present data relative to his/her highest degree, institution and area of knowledge, as well as full e-mail and postal address for correspondence.**

15. Tables, graphs, maps, images and others should be presented in separate sheets and the places where they should be inserted should be presented. They also should be numbered and have titles attached to them, as well as present their corresponding sources. Whenever possible, they should be available in a direct reproduction mode.

16. Sending an article for publication implies in the cession of copyrights to ESPAÇO.

17. ESPAÇO is not compelled to give back the manuscripts it has received.

Instructions in order to format the manuscripts

1. The whole manuscript should be typed in Times New Roman, size 12, with simple lines between them, without any special fonts or attributes for titles and sections.

2. Use bold and capital letters for the main title, and bold and capital and normal letters for the sub-titles of sections.

3. For highlighting purposes within the manuscript, use only italics; also, paragraphs should be signaled only with a touch of tabulation and by touching the *Enter* key only.

4. Separate titles of sections, name of the author and so on from the main text with a double *Enter*.

5. For transcriptions, use the same Times New Roman, size 11, separated from main text with a double *Enter* and introduced with two tabulation touches.