

EDUCAÇÃO ESPECIAL: temas atuais

Eduardo José Manzini
Organizador

EDUCAÇÃO ESPECIAL: TEMAS ATUAIS

EDUCAÇÃO ESPECIAL: TEMAS ATUAIS

Organizador:
Eduardo José Manzini

2000

*M*_{nosp}
arília
*P*ublicações

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Copyright© 2000 Eduardo José Manzini

Diretor: Dr. Kester Carrara

Vice-Diretor: Prof. Dr. Tullo Vigevani

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

Assessoria Técnica: Maria Luzinete Euclides (Bibliotecária)

Editoração Eletrônica
e Arte Final: Edevaldo Donizeti dos Santos
Edson Ricardo Peixoto

Produtor Gráfico: Alípio Prado

© 2000 Unesp-Marília-Publicações
Av. Hygino Muzzi Filho, 737
CEP 17525-900 - Marília - SP
Tel. (014) 421-1203
e-mail: publica@marilia.unesp.br

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

Educação especial: temas atuais /organizado por Eduardo José
Manzini. Marília : Unesp- Marília-Publicações, 2000.
179p.; 21cm

ISBN 85-86738-15-8

DOI: <https://doi.org/10.36311/2000.85-86738-15-8>

1. Educação especial - tópicos gerais. 2. Deficiência - aspectos
sociais. I. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. III Título.

CDD 20-371.904

Sumário

Prefácio -----	i
Quem foi o professor Ernani Vidon <i>Sadao Omote</i> -----	v
Inclusão social e municipalização <i>Maria Salete Fábio Aranha</i> -----	1
Escola inclusiva e as necessidades educativas especiais <i>Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Lúcia Pereira Leite</i> -----	11
Análise da linguagem oral de uma criança deficiente visual <i>Tania Moron Saes Braga, Jáima Pinheiro de Oliveira</i> -----	21
Análise de processos comunicativos utilizados por uma criança com paralisia cerebral espástica <i>Débora Deliberato, Eduardo José Manzini</i> -----	35
Avaliação da aprendizagem de símbolos em tabuleiro de comunicação alternativa <i>Eduardo José Manzini, Débora Deliberato</i> -----	47
Programando ensino informatizado para indivíduos deficientes mentais <i>Celso Goyos, Alessandra F. Freire</i> -----	57
Atividade motora adaptada: um campo de atuação lúdica, esportiva e multidisciplinar <i>Manoel Osmar Seabra Júnior</i> -----	75
Sexualidade e escola: encontros e desencontros <i>Hugues Costa de França Ribeiro</i> -----	85
Estimulação de bebês com necessidades especiais <i>Lígia Maria Presumido Braccialli</i> -----	115

As mulheres deficientes frente à diversidade e o novo milênio <i>Mary da Silva Profeta</i> -----	127
O projeto pedagógico de uma instituição educacional para pessoas com condutas atípicas <i>Rossana Maria Seabra Sade, Antonio dos Santos Andrade</i> -----	141
Surdez e bilingüismo <i>Rosimar Bortolini Poker, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins</i> -----	153
Fala professor: dificuldades e alternativas pedagógicas <i>Regina Keiko Kato Miura, Mary da Silva Profeta,</i> <i>Marilene M. F. Toledo</i> -----	167

Prefácio

O presente livro foi elaborado a partir de trabalhos apresentados na V Jornada de Educação Especial – Prof Ernani Vidon, realizada pelo Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciência da UNESP, Marília, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Marília e Diretoria de Ensino da Regional de Marília, em maio de 2000.

Histórico sobre as Jornadas de Educação Especial

O evento intitulado Jornada de Educação Especial foi ventilado inicialmente em 1992, quando, em reunião do Depto de Educação Especial, a professora Eucia Beatriz Lopes Petean (hoje docente da FFCLRP - USP) lançou a sugestão de um evento que permitisse discutir questões relacionadas a Educação Especial. No período de 25 a 27 de maio de 1993, coordenada por Eduardo José Manzini, ocorreu a I Jornada de Educação Especial da UNESP, que teve como temas: a sexualidade; a família e o deficiente; a integração escolar; a atuação pedagógica na área da deficiência; e, profissionalização do deficiente. O primeiro caderno de resumos recebeu o nome de Anais da I Jornada de Educação Especial e apresentou 14 resumos. Os objetivos estabelecidos para a Jornada, presentes em todas as demais, foram: 1) discutir os principais avanços científicos na área de Educação Especial, reunindo pesquisadores e colaboradores para reflexões sobre o presente e o futuro da área; e 2) divulgar conhecimentos interdisciplinares produzidos em Educação Especial visando o aprofundamento de questões teóricas e práticas.

No período de 23 a 26 de maio de 1995, ocorreu a II Jornada sob a coordenação do Professor Hugo Pires Júnior (hoje trabalhando no Cesulom em Maringá). Naquela jornada foram apresentados 17 trabalhos.

No período de 20 a 22 de agosto de 1996, sob a coordenação do professor Hugues Costa de França Ribeiro, ocorreu a III Jornada de Educação Especial. Nesse evento, devido a falta de recursos financeiros, não foi possível convidar professores ou pesquisadores de outras universidades, e o evento contou somente com professores do Depto de Educação Especial, que apresentaram seus trabalhos de pesquisa e extensão, participaram de mesas redondas e proferiram palestras. Foram abordados temas como a formação do professor em Educação Especial, prevenção da deficiência, recursos

pedagógicos adaptados e orientação familiar ao portador de deficiência auditiva. Naquela jornada foi confeccionado um caderno de resumos, assim designado, no qual foram publicados os 17 resumos da II Jornada, e os 24 resumos da III Jornada de Educação Especial.

A III Jornada de Educação Especial teve importância especial, pois mobilizou todo o Departamento de Educação Especial, o que acabou por aumentar o número de resumos publicados.

A IV Jornada de Educação Especial, coordenada pelas professoras Tânia Moron Saes Braga, Fátima Inês Wolf de Oliveira e Mary da Silva Profeta, apresentou uma inovação em relação às anteriores: a indicação de um tema específico. O tema escolhido foi a escola diante da inclusão. Abordou a questão da perspectiva da escola inclusiva, a inclusão e o ensino fundamental, o ensino médio e superior, paradigmas em Educação Especial e informática em Educação Especial. Como atividade cultural foi realizada a exposição: O toque revelador de Alfredo Volpi, exposição itinerante do Museu de Arte Contemporânea da USP de São Paulo, evento que contou com a participação da Universidade Aberta a Terceira Idade. Naquela Jornada foram apresentados 13 resumos.

A V Jornada de Educação Especial

A V Jornada de Educação Especial ocorreu no período de 23 a 25 de maio de 2000. Nesse período, a UNESP estava em greve, e dentro desse contexto reivindicatório é que a Jornada ocorreu, fora do Campus, na Fundação Eurípides Soares da Rocha, na própria cidade de Marília.

Nessa Jornada, incluiu-se mais um objetivo do evento: possibilitar o intercâmbio entre instituições como Universidades, Centros de Estudos, Fundações, Órgãos Municipais e Estaduais visando a troca de experiências na área de Educação Especial.

O tema da V Jornada foi Abordagem Multidisciplinar em Educação Especial. Os temas abordados foram: Questões jurídicas e legais na área de educação especial; atividade física adaptada; avanços da informática na Educação Especial; inclusão e municipalização do ensino; perspectivas na área de Educação Especial. Foram publicados 48 resumos.

A V Jornada de Educação Especial fez uma homenagem ao professor Ernani Vidon. Pretende-se que seja um marco para homenagear

docentes que contribuíram para a construção do que é hoje a Habilitação em Educação Especial e o próprio Departamento de Educação Especial, da Unesp, Campus de Marília.

Nossos agradecimentos

Registramos os nossos agradecimentos, a Fundação Eurípides Soares da Rocha por, gentilmente, ceder a sua estrutura física e de recursos humanos, para que a V Jornada de Educação Especial pudesse ser realizada, em especial ao Setor de Marketing, ao Doutor Edmilson Donisete Machado, coordenador do Curso de Direito e Doutora Samyra Haydêe Naspolini, Diretora da Faculdade de Direito.

Agradecemos a Fundação para o Desenvolvimento da Unesp – Fundunesp, pelo apoio financeiro, que possibilitou a realização da jornada.

Nossos agradecimentos à comissão organizadora do evento, composta por membros do Departamento de Educação Especial da Unesp, por representante da Diretoria de Ensino da Região de Marília e por representante da Secretaria Municipal de Educação de Marília.

Agradecemos ainda aos doutores Dagoberto Buim Arena e Fátima Denari que realizaram a leitura final deste trabalho.

Eduardo José Manzini
verão de 2000

Quem foi o Professor Ernani Vidon

Em 1977, teve início a Habilitação em Educação Especial, do Curso de Pedagogia, no campus da UNESP de Marília, inicialmente nas áreas de deficiência mental e deficiência visual. A maioria dos docentes foi trazida de outras cidades - especialmente do Rio de Janeiro e de São Paulo. O Professor Ernani foi o primeiro desses docentes que a Professora Wanda Ciccone Paschoalick, responsável pela implantação da Habilitação em Educação Especial, em Marília, foi buscar no Rio de Janeiro.

O Professor Ernani chegou a Marília, no início de 1978, com a responsabilidade de ministrar as aulas das disciplinas Fundamentos da Educação Especial e Sistema Braille. Foi um dos docentes responsáveis pela implantação da Habilitação em Educação Especial, inclusive nas áreas de deficiência auditiva e deficiência física, ocorrida em 1980 e 1989, respectivamente. Com a sólida formação, construída nos anos de docência no Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, e nos anos que passou no Peabody College for Teachers, nos Estados Unidos da América do Norte, quando obteve o título de Mestre em Educação Especial, seus pensamentos deixaram marcas profundas e indeléveis na Habilitação em Educação Especial da UNESP de Marília.

Acometido por grave enfermidade, privou-nos do seu convívio em fins de 1990. Com a simplicidade e a humildade que lhe eram peculiares, deixou grandes lições a todos aqueles que com ele puderam conviver. Era um exemplo vivo de normalização. Fazia-nos lembrar da sua condição e da necessidade de algum auxílio somente nas circunstâncias em que a visão era absolutamente imprescindível. Deixou-nos importantes legados que paulatinamente vêm tornando-se visíveis nos discursos dos docentes do Departamento de Educação Especial e até na nova estrutura curricular da Habilitação em Educação Especial. Deixou-nos um modo de encarar as deficiências e a educação dos deficientes, a não diferenciação categorial e o ensino inclusivo, que se tornaram hoje temas obrigatórios em eventos científicos da área.

Sadao Omote

INCLUSÃO SOCIAL E MUNICIPALIZAÇÃO

Maria Salete Fábio ARANHA¹

Considero um privilégio ter sido convidada a participar desta Mesa Redonda, especialmente por duas razões: primeiramente, por ter a oportunidade de compartilhar reflexões, com profissionais e autoridades do sistema educacional, sobre um tema de tamanha importância, já que acredito que a construção de uma sociedade democrática passa pela construção da inclusão social das pessoas com necessidades especiais. Em segundo lugar, pelo fato do fenômeno estar, nos últimos cinco anos, figurando intensamente no cenário do debate de idéias em nossa sociedade, geralmente em processo reativo a procedimentos de busca de mudança no sistema.

Entendo, também, que meu papel aqui seria não o de apresentar um trabalho científico, mas o de compartilhar reflexões acerca da prática institucional, a partir do olhar e do conhecimento científicos.

Procurei organizar as idéias de forma a contemplar ambos os tópicos aqui relacionados, quais sejam a inclusão social e a *municipalização*, especialmente no espaço em que ambos se superpõem.



Figura 1 – Pontos de intersecção entre a inclusão social e a municipalização.

¹ Docente do Programa de Pós Graduação em Educação, UNESP-Marília

Assim, esta apresentação estará dividida em duas partes:

1. na primeira, estaremos tratando da inclusão enquanto *valor*, enquanto *paradigma* e enquanto *movimento*;
2. na segunda, estaremos focalizando a inclusão no *contexto político-administrativo da municipalização*.

Inclusão social enquanto valor

A idéia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isto significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

A Constituição Federal do Brasil assume como fundamental, dentre outros, o princípio da igualdade, quando reza no caput de seu artigo 5, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1989).

Para que a igualdade seja real, entretanto, ela há que ser relativa (dar tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais). O que isto significa? As pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as *condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais*, de forma que todos possam *usufruir das oportunidades existentes*. Tratar desigualmente não se refere à instituição de privilégios, e sim, à disponibilização das condições exigidas pelas peculiaridades individuais na garantia da igualdade real.

O principal valor que permeia, portanto, a idéia da inclusão é o configurado no princípio da igualdade, pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa: *a diversidade requer a peculiaridade de tratamentos, para que não se transforme em desigualdade social*.

Inclusão social enquanto paradigma

Tem-se aqui, por *paradigma*, o conjunto de “conceitos, valores, percepções e práticas” (Kuhn, 1999, apud Correr, 2000) compartilhadas por grupos sociais, ou por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos.

O estudo da literatura mostra claramente o movimento de mudança nos paradigmas que têm caracterizado, no decorrer da história, as relações das diferentes sociedades com as pessoas com necessidades especiais (Goffman, 1961; Pessotti, 1984; Silva, 1987; Aranha, 1980, 1995, no prelo).

O primeiro paradigma, da *Institucionalização*, fundamentava-se, de maneira geral, na idéia de que a pessoa diferente, não produtiva, estaria melhor protegida e cuidada se mantida em ambiente segregado, à parte da sociedade mais ampla. Assim, sua prática caracterizou-se essencialmente pela criação e manutenção das Instituições Totais, local de confinamento, onde esses cidadãos passavam toda sua vida.

A partir da crítica severa proveniente de diferentes representações sociais, desenvolveu-se o segundo paradigma, denominado de *Serviços*, que assumiu concepções e idéias aparentemente diferentes do anteriormente adotado. Passou-se a considerar que a pessoa diferente tem o direito à convivência social com as demais pessoas, mas para exercê-lo, tem primeiro que ser ajudada a se modificar, a se ajustar, no sentido de vir a parecer e a funcionar do modo mais semelhante possível ao dos demais membros da sociedade. Assim, começaram a proliferar instituições, entidades e organizações, tendo por como objetivos avaliar e oferecer, às pessoas com deficiência, programas de intervenção que visam *aprontar* a pessoa diferente para o processo de integração social, entendido, por sua vez, como “processo de favorecimento da convivência de alguém tido como diferente, com os demais membros da sociedade, tidos como supostamente iguais” (Aranha, no prelo).

Na década de 80, em muitos países, começou a proliferar a argumentação de que é conhecida e reconhecida a importância do tratamento, da capacitação, do ensino e de qualquer intervenção com objetivos educacionais, terapêuticos, de habilitação e de reabilitação de pessoas com necessidades especiais. Acrescentava-se, entretanto, que não se via a justificativa, para o fato de que estar passando por qualquer dessas circunstâncias fosse razão para pospor, a critério e intervalo indefinidos, o momento da integração! (Vash, 1983). Muitas categorias de razões foram debatidas, desde as de natureza

pragmática, até as histórico-críticas.

Como resultante dessa movimentação de idéias, foi se delineando o terceiro paradigma, denominado *Paradigma de Suportes*. Fundamentado técnico-cientificamente no conhecimento sobre os ganhos em desenvolvimento pessoal e social provenientes da convivência na diversidade, e sócio-politicamente, no princípio da igualdade, aponta para a Inclusão, entendida aqui como o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado. Tal compreensão traz implicações sérias, já que garantir o referido acesso vai exigir providências bi-direcionais: além das costumeiras ações de intervenção direta junto aos sujeitos com necessidades especiais, faz-se necessário desenvolver ações junto à sociedade, que deve se ajustar para a convivência na diversidade.

A provisão de suportes físicos, pessoais, materiais (equipamentos, recursos), técnicos e sociais começa a ser estudada (Correr, 2000) e a se desenvolver, como estratégia de viabilização do processo de inclusão, nas diversas áreas da vida em sociedade: comunidade, educação e trabalho.

A inclusão, portanto, é o fenômeno mais recente no debate de idéias no país, no que se refere ao delineamento das relações entre a sociedade brasileira e o segmento populacional de brasileiros com necessidades especiais. Processo mais amplo e complexo do que o proposto pela integração, já que bi-direcional, exige mudanças não somente na pessoa com deficiência, mas principalmente no contexto social, de forma a poder atender às necessidades especiais das pessoas com deficiência também, estejam ela nessas condições definitiva ou temporariamente. É no espaço da contextualização dessas idéias que reside a grande diferença de significado entre os termos *inclusão e integração*. Quando se fala em integração, apesar de aparentemente estar se falando do direito de igualdade, na realidade está se atribuindo quase que exclusivamente à pessoa com deficiência a responsabilidade por sua segregação (atribuída a sua *incompletude*). Por conseqüência, fala-se, ainda, da necessidade de se alterar, ajustar, mudar a pessoa com deficiência, para que ela possa, então, conviver com os demais de forma integrada, o que por si só, caracteriza a desigualdade real.

Inclusão enquanto movimento

A inclusão social conforme aqui apresentada, tem ainda se caracterizado por uma história de lutas sociais empreendidas pelas minorias e seus representantes, na busca da conquista do exercício de seu direito ao acesso imediato, contínuo e constante ao espaço comum da vida em sociedade (recursos e serviços).

Desenvolvida no mundo todo, configurou-se, no Brasil, por mudanças nas políticas públicas, especialmente na política educacional. Constata-se, nessa área, uma mudança profunda na prática da atenção profissional à criança com necessidades especiais, através de um gradativo distanciamento da institucionalização total, e uma aproximação cada vez maior no ensino primeiramente em escolas especiais e posteriormente, em classes especiais. Embora ainda haja muitas instituições totais no país, a tendência tem sido a de buscar alternativas menos segregatórias. Por outro lado, a produção de conhecimento sobre a Reabilitação Profissional de pessoas com necessidades especiais tem permitido o acesso, tímida mas gradativamente maior, desse segmento populacional, ao mundo do trabalho.

Quais são as necessidades e desejos do segmento populacional constituído pelas pessoas com deficiência no Brasil? O país dispõe dessa informação? O que fazer para identificar quais são essas necessidades e os desejos? Deseja-se garantir seu atendimento? Fazendo o que e como?

Municipalização

É neste momento que se faz importante *contextualizar estas reflexões no processo de descentralização do poder* em implementação no país e representado, no nível local, pela municipalização.

De natureza político-administrativa, a municipalização veio aproximar, dos cidadãos, *a instância decisória* quanto aos rumos a imprimir à vida na comunidade. Aproximou, também, *a instância do controle social* sobre a execução das direções escolhidas e das decisões tomadas.

Assim, no contexto da municipalização, cabe a cada comunidade:

1. *identificar o perfil* de necessidades e de desejos dos seus constituintes,
2. *decidir* sobre que serviços e recursos deverá criar e manter, para a satisfação de tais necessidades e desejos,

3. *planejar* sua implementação (o que fazer, como fazer e quando fazer)
4. *implementar*, estrategicamente, os serviços e recursos identificados como necessários
5. *exercer o controle social* (fiscalização) sobre os serviços e recursos implementados, tanto no que se refere a sua natureza, como a sua qualidade

Para a efetivação desse processo, conta-se com os Conselhos Municipais, que devem ser constituídos por representantes eleitos nas diversas instâncias da vida na comunidade e aos quais cabe, dentre outras funções, as de orientar e fiscalizar a prática institucional pública. Conta-se, ainda com as Conferências Municipais, instância em que se deve dar o debate social, a reflexão e a tomada de decisões, determinantes do direcionamento a ser adotado a curto, médio e longo prazos, no município.

Assim, encontra-se no espaço da própria comunidade a autonomia de decisão e de controle das ações sociais, aproximando do cidadão as condições para identificar necessidades e desejos da comunidade, decidir como enfrentá-los, bem como construir o nível de qualidade de vida que pretendem para seus participantes.

Isto é verdadeiro para todas as instâncias da vida na comunidade: saúde, educação, trabalho, assistência social, meio ambiente, lazer, e cultura.

A Inclusão educacional

A área onde se tem encontrado maior dificuldade para a implementação do processo de construção da inclusão tem sido a área da Educação.

O levantamento assistemático de dados em municípios de diferentes estados do país, bem os resultados preliminares obtidos em dois estudos que se encontram em desenvolvimento em municípios do interior do estado de São Paulo, revelam que a maioria dos professores do ensino fundamental e da educação especial pensam que:

- a opção pela inclusão, no município, foi de caráter político, tomada por órgãos político-administrativos superiores,
- foi imposta pela administração superior à comunidade educacional, sem a participação do coletivo no debate de idéias,

- foi implantada sem se conhecer a demanda real de alunos com necessidades especiais
- foi implementada sem um planejamento institucional, um estudo prévio que além de identificar as necessidades do coletivo, também previsse as adaptações que se mostrassem necessárias
- inexistem critérios e uma política consistente para a colocação de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares,
- há uma carência de capacitação continuada e de suporte técnico-científico para os professores, sejam eles do ensino regular, seja do ensino especial
- a responsabilidade tem sido toda relegada para os professores, somente
- não se percebe, da parte da administração superior, consistência entre a opção política feita e as providências de caráter administrativo e técnico-científico correspondentes e essenciais para viabilizar a construção da inclusão.

Por outro lado, os mesmos professores manifestam que:

- a inclusão é um direito
- é importante pois enriquece o processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social
- é importante pois pode mudar o comportamento da sociedade com relação ao diferente
- é inaceitável quando imposta ao professor despreparado
- é destrutiva quando feita sem planejamento, sem um compromisso responsável e voltado para cada aluno e sala de aula
- necessita maior relacionamento entre escola, família e outros serviços públicos

Em geral, tem-se obtido dos professores o posicionamento de que a inclusão é justa, é necessária e viável. Entretanto, sua real efetivação exige determinadas condições:

- seriedade política no trato do processo, garantindo-se as ações que se mostram essenciais e fundamentais para sua realização
- envolvimento de toda a comunidade educacional no planejamento da inclusão
- capacitação prévia e continuada do professor

- manutenção de sistema de suporte didático-pedagógico para o professor
- máximo de 25 alunos por sala de aula (para classes inclusivas)
- identificar modelos de trabalho de parceria entre professor do ensino regular e o educador especial
- identificar modelos de inclusão (direta e inversa)

Os dados aqui descritos mostram que algumas das experiências focalizadas, apesar de importantes por iniciar o processo de construção da inclusão, têm sido penalizadas desnecessariamente por imaturidade política, despreparo técnico-científico e às vezes, até pela falta de simples bom senso. Faz-se necessário que cada município se organize para:

1. identificar o perfil de seu alunado,
2. identificar o conjunto das necessidades especiais nele presente,
3. desenvolver estudos pilotos que possam resultar em conhecimento acerca de que práticas e procedimentos melhor atenderão às suas peculiaridades, necessidades e possibilidades.
4. desenvolver um projeto pedagógico consistente com os dados acima mencionados

Seria irrealista pensar que se pode construir um sistema educacional inclusivo do dia para a noite, em função de decisões políticas tomadas administrativamente. Mas a instância político-administrativa pode coordenar o processo de diagnóstico das necessidades da realidade municipal, o qual deve nortear a elaboração de plano com objetivos a curto, médio e longo prazos, na direção da implementação gradativa e fundamentada técnico-cientificamente do processo de construção da inclusão.

Há que se capacitar os professores, há que provê-los de suporte técnico, didático e pedagógico. Só assim se obterá um fazer apoiado no saber e uma construção de conhecimento originada no fazer.

No sistema municipalizado, o pensar e o fazer encontram-se ao alcance de todos nós: o que queremos para nossa comunidade? O que fazemos em nossa comunidade? Como o fazemos?

A educação brasileira pretende continuar mantendo as pessoas com deficiência segregadas, à parte do espaço comum da vida em sociedade, ou vai enfrentar o desafio de promover os ajustes necessários para se construir inclusiva?

Referências Bibliográficas

- ARANHA, M.S.F. *Overview of the rehabilitation movement in the United States and proposals for an extended rehabilitation model in Brazil*. Illinois, 1980. Dissertação (Mestrado) Southern Illinois University, at Carbondale
- _____. *A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica*. Temas em Psicologia (Ribeirão Preto), n. 2, p. 63-70, 1995.
- _____. *Inclusão social da criança especial. Criança especial*. São Paulo: Editora Rocca. (no prelo).
- BRASIL. *Constituição federal do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1989.
- CORRER, R. *Efeitos da introdução de suportes para a inclusão social de sujeito com deficiência mental: um estudo piloto*. Marília, 2000. Exame de Qualificação para Mestrado (Programa de Pós Graduação em Educação) Faculdade Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- GOFFMAN, E. *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Chicago: Aldine Publishing Co, 1961.
- O.N.U. Unesco. *Declaração de Salamanca*. Espanha: Salamanca, 1994.
- PESSOTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.
- SILVA, O.M. *A epopéia ignorada*. São Paulo: CEDAS, 1987.
- VASH, C. *Enfrentando a deficiência*. São Paulo: Cortez, 1983.

ESCOLA INCLUSIVA E AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Anna Augusta Sampaio de OLIVEIRA¹

Lúcia Pereira LEITE¹

Em nossa realidade, porém, parece que a competência da escola está justamente em preservar essa estrutura de poder. Como parte do sistema, ela cumpre o seu papel de seletividade: só permanecem os mais aptos, aqueles a quem foi conferido o privilégio do acesso ao saber... Não posso me conformar com essa situação. É preciso mudá-la. (Magnani, 1997, p. 203)

A construção de uma Escola Inclusiva deverá ter como pressuposto básico um novo paradigma educacional que preconiza uma Escola para Todos, garantindo a igualdade de oportunidade, independente de qualquer característica individual, incorporando a diversidade existente num país multicultural como o Brasil e nos remetendo a uma nova forma de conceber o papel da escola e o próprio conceito de deficiência. Isto começou a ser amplamente discutido após a realização de dois eventos internacionais que resultaram nos seguintes documentos: a Declaração de Jontiem em 1989, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca em 1994, na Espanha. Assim, inicia-se todo um processo de questionamentos e reflexões em relação a que mudanças educacionais devem ser adotadas para que se efetive a proposta de *ensino inclusivo* na nossa realidade educacional.

Esta nova proposta educacional tem seus pressupostos baseados no paradigma de *suportes* que, segundo Aranha, são “instrumentos que viabilizam a garantia de que a pessoa com deficiência possa acessar todo e qualquer recurso da comunidade. Os suportes podem ser de diferentes tipos (suporte social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer o que se passou a denominar inclusão social” (no prelo). Seu pressuposto básico sinaliza que todos os indivíduos são diferentes e que cada um apresenta suas particularidades, e isto deve ser entendido não só frente as questões

¹ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília, São Paulo.

relacionadas a inclusão na escola, mas sim em todas as instâncias sociais. Sendo assim, deve-se respeitar e compreender as diferenças e garantir condições para que todos possam participar ativamente do meio social, e não tentar normalizar as pessoas, como era feito anteriormente.

No paradigma anterior, o de *serviços*, entendia-se que a problemática estava centrada na pessoa, sendo ela diferente das demais. Então para ser incorporada no contexto social ela se submetia a diversos tipos de atendimentos que visavam e procuravam, através da participação em serviços especializados, viabilizar a sua inserção ao meio. “Deste ponto de vista, a deficiência é algo que está presente no indivíduo identificado como deficiente, no seu organismo ou no comportamento, e ausentes nas pessoas consideradas não deficientes” (Omote, 1993, p. 57).

No novo paradigma, o que pretende-se é entender e respeitar a diversidade, ou seja, que todos são diferentes uns dos outros e temos que no meio social criar condições para que se promova a participação de qualquer pessoa em qualquer instância social.

Essa nova interpretação conceitual é base para entender como lidar com a questão da inclusão no interior das escolas, pois esta, enquanto instituição, tem agora que garantir o acesso de todos. A opção por uma escola inclusiva, que atenda a diversidade em sua amplitude e, portanto, também aos deficientes, nos leva à reflexão acerca da concepção da deficiência.

O conceito de deficiência começa a mudar o foco de compreensão e análise, de uma abordagem centrada no indivíduo, para uma abordagem social, em que as expectativas normativas, no que se refere ao funcionamento dos grupos sociais (a escola, entre eles), se sobrepõem às patologias ou diferenças individuais e específicas, entendendo assim, a deficiência como um fenômeno socialmente construído (Omote, 1987) e ainda “*como uma condição complexa multideterminada, de limitação ou de impedimento da participação do indivíduo na trama de relações que compõem sua existência real concreta*” (Aranha, 1993, p. 69, grifos meus).

Não são as particularidades individuais que determinam se um aluno possui ou não uma dificuldade escolar que exija ações educativas diferenciadas, mas sim quando este aluno se depara frente às ações da escola, que está, na maioria das vezes, voltada para atendimento educacional a um grupo de referência, ou seja, a instituição escola espera que o aluno se “encaixe”

na forma do processo educativo que ela oferece.

O meio social cria mecanismos para classificar indivíduos, quer como normais, quer como anormais. o que é normal em um dado contexto, pode não o ser em outro. A definição de normalidade e anormalidade é relativa e o próprio meio possibilita situações de normalidade e de anormalidade, estabelecendo e criando normas e regras que acabam sendo seguidas e preconizadas como verdadeiras pela sociedade. (Del Masso, 2000, p.128)

E, é neste sentido, que a mudança de atitudes e paradigmas são fundamentais para construção de uma escola inclusiva, que não faça distinções entre deficientes e normais, que apresente uma proposta educacional que garanta e favoreça condições de aprendizagem a todos num só contexto, proporcionando uma educação diferenciada e dando respostas educativas ao aluno durante todo o processo de escolarização, se isto se fizer necessário, ou seja, oferecer uma educação permanente que atenda às peculiaridades de cada aluno.

Assim, ao conceito de inclusão se interpõem um outro: o conceito de necessidades educacionais especiais. Esta deve ser a referência no interior das escolas, uma necessidade educacional em relação ao currículo escolar, entendendo que as dificuldades para aprender se originam na interação do aluno com o contexto de ensino e aprendizagem. Portanto, as necessidades educacionais especiais tem caráter relativo e dinâmico, uma vez que a dificuldade educacional do aluno é considerada em relação ao nível curricular em que ele se encontra, ou seja, em relação a série em que ele está matriculado e o conteúdo previsto em cada componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais etc.).

Desta maneira algumas alterações e adaptações devem ser feitas pela escola, pelo professor ou por aqueles que sejam responsáveis pelo processo educativo, para possibilitar ao aluno condições para que o desenvolvimento da aquisição de conhecimentos ocorra. Ainda, deve-se verificar e identificar de que aluno necessita para o estabelecimento do processo de ensino.

Para a realização dessas alterações e adaptações a escola possui plena autonomia, seja para identificar as necessidades educacionais de sua clientela, seja para analisar e propor as devidas adaptações no currículo adotado, levando a reorganização dos elementos básicos deste currículo (conteúdos,

procedimentos, recursos, avaliação), garantindo assim o seu acesso a ele.

Em síntese, tem-se que pensar quais ajustamentos a escola necessita realizar (em sua dinâmica global, no currículo ou em qualquer outra instância) para incorporar o aluno com necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar.

Sendo assim, considera-se que um aluno apresenta necessidade educacional especial quando tem dificuldades maiores que o resto dos alunos para atingir as aprendizagens determinadas no currículo correspondente a sua idade (seja por dificuldades internas, carência social ou pelo seu histórico de aprendizagem, ou por outras questões) e necessita, para compensar estas dificuldades, de adaptações curriculares em uma ou várias áreas desse currículo, na utilização de recursos específicos, mudanças na estratégia de ensino e alterações arquitetônicas, garantindo, desta maneira, o seu acesso a escola.²

Lidar com as diferenças e com o processo de inclusão significa que a escola modifica-se para receber e manter o aluno no processo educativo, apesar da diversidade. Assim, independentemente de quais forem as diferenças, os alunos devem ser mantidos nas escolas, desde que possibilitem respostas educativas às necessidades específicas dos sujeitos. Toda escola deve se movimentar em função de um alunado diversificado e, algumas vezes, dentro da diversidade, das deficiências.

As escolas devem agir para impedir a exclusão, atuando nas classes comuns onde os alunos com necessidades educacionais estejam presentes e o processo de exclusão poderia vir a acontecer, pois inclusão é um processo anterior a segregação. Segundo Glat (1998) o perigo reside quando se faz da inclusão uma colocação do deficiente em sala de aula, não ocorrendo, em contrapartida, pelos responsáveis do processo educacional, a disponibilidade para que sejam feitas as devidas adaptações.

Deve-se considerar, inclusive, a dificuldade que as escolas têm para administrar a conquista da flexibilização e da sua autonomia, pois está também nas suas mãos a responsabilidade de efetivar mudanças que impeçam o processo de exclusão e permitam construir, verdadeiramente, uma escola inclusiva que dê respostas educativas à diversidade, sejam elas sociais, biológicas, culturais, econômicas ou simplesmente, educativas.

² Parâmetro Curriculares Nacionais - Documento de Adaptações Curriculares - SEESP - MEC, 1998

Outro elemento a ser considerado é a existência de parcelas de deficientes que não poderão beneficiar-se da escola inclusiva, pelo menos dentro dos recursos didático-pedagógicos disponíveis atualmente. No entanto, certamente, não são esses alunos os que estão presentes nas escolas atuais.

Currículo escolar e adaptações curriculares

A incorporação de um novo paradigma educacional que inclua a diversidade, obriga a modificações internas na escola, na sua organização, na oferta de apoios específicos (seja para professores ou alunos), nos intercâmbios entre escolas, classes, comunidade, na utilização dos recursos da comunidade (sejam de ordem clínica, pedagógica, materiais, físicos), alterações estruturais e adaptações arquitetônicas, preparação do pessoal técnico administrativo, treinamento de funcionários, viabilização de recursos e tudo mais que seja necessário.

Essas adaptações que permitirão a incorporação das particularidades de cada aluno devem ser previstas e planejadas no Projeto Pedagógico de cada escola, pois não é possível falar em inclusão sem ajustes específicos de cada unidade escolar. Embora, o currículo tenha que garantir a referência nacional, a escola possui autonomia para dar respostas educacionais ao seu alunado, respostas que podem ser as mais variadas, como variadas são as diferenças existentes dentro das regiões do país, dos estados, dos municípios e dos bairros. Ainda, cabe a escola entender e respeitar que todos os alunos possuem suas idiossincrasias, ou seja, assumir que o grupo social é formado de indivíduos diferentes na sua particularidade.

De acordo com Heredero (1999) adaptações curriculares são ajustes ou modificações que se efetuam na oferta educacional comum para dar resposta aos alunos com necessidades educacionais especiais em um continuum de respostas à diversidade. São previstos níveis de adaptações curriculares, partindo sempre de um nível mais geral, para chegar ao específico, se necessário. Os níveis a que nos referimos são os seguintes:

1. *adaptações curriculares de escola*: são adaptações que se realizam nos diferentes elementos do projeto pedagógico desenvolvido pela equipe da escola para responder às necessidades educacionais especiais, como por exemplo: retirada de barreiras arquitetônicas, busca de recursos materiais,

formação dos professores, configuração de horários para o trabalho interdisciplinar, organização de apoios, orientações técnicas e outras que forem julgadas necessárias pela equipe escolar.

2. *adaptações curriculares de aula*: refere-se a um conjunto de ajustes nos diferentes elementos da proposta curricular para possibilitar o processo de ensino-aprendizagem e interação do aluno com necessidades educacionais especiais na dinâmica geral da aula. São modificações que se realizam no contexto de sala de aula e estão relacionadas com a priorização de objetivos e atividades, formas de agrupamento de alunos, organização dos recursos materiais, utilização de variados procedimentos de avaliação e, essencialmente, o uso de uma metodologia variada que permita a interação e o estabelecimento do processo de ensino-aprendizagem.
3. *adaptações curriculares individuais*: essas adaptações só deverão ocorrer quando todas as alternativas foram tentadas e o aluno possua um nível curricular significativamente abaixo do esperado pela sua idade. Assim, caracterizam-se como um conjunto de modificações propostas para um determinado aluno, com o objetivo de responder às suas necessidades educacionais especiais às quais podem ser compartilhadas pelo resto dos alunos.

As adaptações também diferem quanto ao tipo, podendo ser caracterizadas como não-significativas ou pouco significativas (ou de pequeno porte) e adaptações curriculares significativas ou muito significativas (de grande porte). Adaptações curriculares não-significativas são modificações que se realizam nos diferentes elementos da programação, porém não afetam praticamente os elementos básicos do currículo, supõem leve alterações, afetam o geral e a metodologia. Trata-se de ajustes pouco significativos em seu conteúdo, nas formas de ensinar, na avaliação ou recursos utilizados, os quais poderão ser priorizados ou modificados, porém não afetam os objetivos e conteúdos considerados básicos.

As adaptações curriculares muito significativas, ao contrário, são modificações individuais que se efetuam substancialmente nos elementos básicos do currículo, nos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para responder à necessidade de cada aluno. Supõem a modificação, algumas vezes, a eliminação de conteúdos e objetivos considerados nucleares ou básicos de cada área, comprometem a superação dos objetivos do ciclo e devem ser propostas para

alunos com dificuldades graves de aprendizagem e ser utilizadas em caráter excepcional. Afinal,

a existência de currículos abertos e flexíveis é uma condição fundamental para que se possa responder às diferentes necessidades dos alunos e dos contextos sócio-educacionais em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. A resposta às necessidades especiais dos alunos deve ser buscada no currículo comum, realizando-se ajustes e adaptações precisas, como via básica para que seja assegurada a igualdade de oportunidades” . (Blanco & Duck, 1997, p. 188)

Avaliação Psicopedagógica

Ao pensar na implantação de uma adaptação curricular tem-se que estabelecer as possibilidades reais do aluno e as condições de sua aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário empreender um processo avaliativo que conduza ao delineamento das ações pedagógicas necessárias para atender determinado aluno.

Assim, uma avaliação psicopedagógica caracteriza-se como um processo de levantamento de informações e de elaboração de hipóteses descritivas e explicativas sobre as dificuldades que apresentam determinados alunos em seu processo de aprendizagem. São objetivos da avaliação: determinar a necessidade educacional do aluno, tomar decisões sobre sua escolarização, elaborar propostas de adaptações curriculares, propor adaptações significativas (se necessárias), determinar recursos e apoios à sua necessidade, e também determinar tanto o seu estilo de aprendizagem quanto o estilo de ensino do professor.

Alguns elementos são importantes para que se possa elaborar um perfil pedagógico do aluno que necessita de adaptações específicas, portanto determinados componentes avaliativos devem estar contidos nesse processo. Podem ser citados, como sugestão, os seguintes componentes:

1. Dados pessoais e familiares;
2. Motivo da avaliação;
3. Histórico da aprendizagem e apoios recebidos;

4. Desenvolvimento geral do aluno:

4.1 Aspectos psicopedagógicos

4.1.1 Biológico e motor

4.1.2 Perceptivo (visual e auditivo)

4.2.1 Adaptação sócio-emocional (interação na sala de aula)

4.2 Níveis de competência curricular

4.2.1 Áreas curriculares (componentes curriculares)

4.2.2 Estilo de aprendizagem e motivação para aprender

4.2.3 Estilo de ensinar e condições ambientais favorecedores da aprendizagem

O processo de avaliação pedagógica deverá indicar caminhos para a ação educacional, prevendo adaptações a serem empreendidas na escola, na sala de aula e, se necessário, adaptações individuais.

Após a organização dos dados avaliativos, deve-se realizar a elaboração de um documento de adaptação curricular em que ficarão estabelecidas ações gerais a serem realizadas nas diversas instâncias educacionais para acompanhamento e contínua avaliação pela equipe escolar, uma vez que a necessidade educativa tem caráter dinâmico e pode estar se modificando continuamente.

Adaptação curricular de caráter geral

NOME DO ALUNO:

ESCOLA:

SÉRIE:

PROFESSORA:

ESCOLA	AULA	ALUNO – NEE

Essa proposta abrange as ações gerais a serem empreendidas, seja pela escola ou na sala de aula e indica as necessidades educacionais específicas de um determinado aluno. Sem dúvida além destes indicadores, o professor deverá ter registros acerca das necessidades referentes a cada área dos componentes curriculares e diretrizes avaliativas para acompanhar o processo de desenvolvimento do nível curricular e educacional do aluno.

Referências Bibliográficas

- ARANHA, M. S. F. *Inclusão social da criança especial*. São Paulo: Editora Rocco (no prelo).
- ARANHA, M.S.F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 63-70 , 1993.
- BLANCO, R., DUK, C. A . A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas. In: MANTOAN, M.T. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. p. 184-195.
- DEL MASSO, M. C. S. *Orientação para o trabalho: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental*. São Paulo, 2000. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo.
- GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*, n. 20, p 27-29, 1998.
- HEREDERO, E. S. *Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 1999. (Mimeogr).
- MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos: formação de professor*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais educativas especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares* –Brasília: SEF/SEESP, 1998.

OMOTE, S. *A integração do deficiente: um pseudo-problema científico*. Temas em Psicologia, n. 2, p. 55-66, 1993.

_____. A importância do enfoque social para o estudo das deficiências. CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, 4, 1987, São Carlos. *Anais...*São Carlos: UFSCar, 1987. p. 18.

ANÁLISE DA LINGUAGEM ORAL DE UMA CRIANÇA DEFICIENTE VISUAL

Tania Moron Saes BRAGA¹

Jáima Pinheiro de OLIVEIRA²

A linguagem, em suas mais variadas funções, constitui-se como um elemento indispensável para o desenvolvimento dos indivíduos, especialmente para o deficiente visual, pois esta oferece base para que o mesmo regule e planeje o seu comportamento. Para tanto, é necessário um aperfeiçoamento dos elementos da linguagem oral, para que o indivíduo tenha um melhor desempenho nas relações sociais, principalmente nos processos posteriores de aprendizagem.

Inicialmente, o contato da criança com o adulto é fundamental na forma como a mesma irá adquirir tal aperfeiçoamento. No caso da criança portadora de deficiência visual, o adulto passa a exercer um papel ainda mais relevante, pois é este que fornece retroalimentação e motivação necessárias à ação da criança. Segundo Bruno (1993) as crianças portadoras de deficiência visual poderão encontrar dificuldades para criar sistemas de significação em virtude da ausência de observação direta de pessoas, objetos e eventos que levam à interação. Para elas, por exemplo, desde o início do desenvolvimento, a comunicação pelo sorriso, a percepção da ação materna para alimentá-la, do ritual diário de higiene, estão ausentes. A capacidade de adaptação ao meio que essas crianças adquirem está diretamente relacionada à qualidade das primeiras interações e comunicações com a figura materna ou à pessoa que cuida delas.

A informação visual tem sido considerada uma ajuda fundamental na aquisição do sistema lingüístico em geral e na aquisição do significado das palavras em particular. Os estudos têm encontrado diferentes resultados na aquisição da linguagem para crianças cegas. Por um lado há autores que afirmam

¹ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP – Campus de Marília, São Paulo.

² Discente do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP – Campus de Marília, São Paulo.

que as crianças cegas adquirem a linguagem de forma semelhante à das crianças com visão. Urwin citado por Pérez Pereira & Castro (1994) afirma que as crianças cegas e seus pais são capazes de usar sistemas alternativos de comunicação que não se baseiam na visão. Isto permitiria a aquisição de uma comunicação pré verbal o que provavelmente é um importante precedente para o início do uso da linguagem. Este estudo mostra que as peculiaridades da primeira linguagem de crianças cegas são comparáveis às de crianças videntes.

Bigelow (1987) centraliza seus estudos no primeiro vocabulário de três crianças cegas concluindo que são similares a dos videntes não somente nas palavras que usam mas na idade e rapidez de aquisição. Bigelow (1990) não encontra diferenças também quanto ao momento em que aparecem as 50 primeiras palavras e quanto a compreensão de preposições espaciais por pré escolares.

Perez Pereira (1994) analisa a linguagem de uma menina cega em relação e sua irmã gêmea vidente e verifica que esta não apresenta atraso no que se refere a complexidade morfosintática. Ambas usaram a linguagem como meio de manter a conversação e especialmente a cega aprendeu a usa-la em circunstâncias apropriadas com clara função pragmática

Por outro lado, temos os investigadores que sustentam que existe diferença entre a linguagem de crianças cegas e aquelas que tem visão normal. Um tema polêmico é abordado por Cutsforth (1969) que denomina de verbalismo ou irrealidade verbal a linguagem carente de significado utilizada pelos indivíduos cegos. Seu procedimento envolveu a apresentação do nome de um objeto para crianças e perguntar pela qualidade do objeto. Ele encontrou considerável porcentagem (48%) de respostas das crianças cegas congênitas apresentavam qualidades visuais enquanto que as crianças que tinham cegueira adquirida apresentavam 68% de respostas visuais. Com base nestes resultados ele afirmou que tais verbalismos levavam ‘a perda e incoerência no pensamento desde que as palavras (e implicitamente os conceitos usados pela criança cega não tinham referencial sensorial como na criança vidente. Estes resultados tiveram implicações para a educação na estruturação de programas que passaram a evitar a utilização de conceitos que não tivessem diretos referenciais sensoriais para a criança cega. Muitos questões foram levantadas a partir dos dados de Cutsforth. Estudos foram realizados que reviram e complementaram as informações existentes e indicaram formas mais específicas de atuação.

Outras investigações como as de Fraiberg (1981) indicam que as crianças cegas demoram mais para dizer orações de duas palavras o que atribui a uma experiência limitada da visão que no entanto desaparece após o terceiro ano. Também verifica atraso no uso do pronome da primeira pessoa como uma consequência de um atraso na auto-representação.

Seguindo essa abordagem, Mills citado por Warren (1984), estudando crianças cegas de 1,9 até 2,1 anos encontrou atrasos em relação aos sons que tem articulação observável. Este atraso é atribuído a dificuldade em ler os lábios para ajudar com a aprendizagem dos movimentos articulatórios.

De um modo geral os estudos têm demonstrado que as áreas de maior discrepâncias no desenvolvimento da linguagem estão na fase de aquisição desta, no desenvolvimento léxico, morfosintático, uso da linguagem para conseguir informações e estilos lingüísticos das crianças deficientes visuais em relação às videntes.

O que conhecemos até o momento sobre o desenvolvimento comunicativo dos deficientes visuais não nos permite o pessimismo. Os problemas decorrentes da falta de visão são superados por vias alternativas sempre que forem se produzidas interações adequadas. Não resta dúvidas sobre quão decisivas são as interações da criança deficiente visual com os que a rodeiam para seu ótimo desenvolvimento. Ainda que a atividade predominante no período escolar seja o desenvolvimento da inteligência e aprendizagem, consideramos que um estudo sobre a análise da linguagem oral de uma criança deficiente visual é relevante na medida em que este desenvolvimento só poderá ser estabelecido nas relações dentro e fora da escola. Sendo assim, um trabalho que investigasse os aspectos da linguagem oral de uma criança portadora de visão subnormal, numa fase antecedente à alfabetização, talvez pudesse dar contribuições significativas, no que se refere ao seu próprio desenvolvimento, especialmente em relação aos níveis de compreensão, utilização e expressão verbais dessa criança.

Para realização desta análise serão necessárias algumas considerações sobre esses aspectos básicos da linguagem, que segundo Salvia & Ysseldyke (1991), são: fonologia, morfologia, semântica, sintaxe.

A fonologia refere-se à maneira de um indivíduo ouvir e discriminar os sons em um língua. Quando se considera o canal expressivo do indivíduo, a fonologia refere-se à produção ou articulação dos sons da fala.

A morfologia é referente à forma como os sons são reunidos para contextualizar a fala do indivíduo. Nessa modalidade de avaliação serão observados, por exemplo, plural, tempos verbais, gênero dentre outros.

A semântica estaria relacionada com o nível de compreensão da criança, ou seja, seu vocabulário adquirido, categorias como: sinônimos, antônimos e outros são observados nesse componente da linguagem, porém este léxico deverá vir também contextualizado na fala da criança, caso contrário não será vantajoso em termos quantitativos.

A sintaxe está relacionada com a forma pela qual a criança estrutura e ordena as frases para que elas adquiram sentido em sua fala. Em uma avaliação de linguagem, existem três componentes relacionados à sintaxe que devem ser observados na criança: classes de palavras (conjunções, advérbios, substantivos, adjetivos, etc), ordem das palavras e transformações. Em relação às classes de palavras pode acontecer de uma criança ter um problema com uma classe específica ou várias. Já em relação à ordem de palavras, pode acontecer da criança ter noção das classes, porém não saber reuni-las ainda conforme o padrão de sua língua. E por último, as transformações, é que possibilitam a mudança na ordem clássica (s-v-o) das palavras, sem tirar o sentido da frase. As crianças que já possuem uma noção intuitiva das regras gramaticais são capazes de realizar tais mudanças.

Além dos quatro aspectos citados anteriormente, quando se avalia a linguagem de uma criança, existem outros que devem ser considerados, como o aspecto pragmático da linguagem oral, que avalia, de maneira geral, o uso que a criança faz da mesma.

Diante das controvérsias constadas na literatura, da escassez de trabalhos realizados com a nossa população e das dificuldades metodológicas, muitas vezes responsáveis pelos resultados encontrados, consideramos desejável a realização de estudos relacionados ao tema .

Portanto, este estudo tem como objetivo analisar os elementos da linguagem oral de uma criança deficiente visual e da metodologia utilizada nesta análise.

Método

Sujeito: o sujeito (S) é cliente do COE (Centro de Orientação Educacional - Unesp - Marília - SP). Atualmente está com 6 anos e sete meses

de idade. É portador de visão subnormal por afecção retiniana bilateral causada por Retinopatia da Prematuridade, com percepção de luz no OE e visão 3/20 no OD, de acordo com laudo médico. Dados da anamnese demonstram que (S) apresentou desenvolvimento normal nos primeiros anos de vida, iniciando atendimento no COE em 1995, com 2 anos e três meses de idade. Aos 3 anos e sete meses de idade começou a freqüentar uma Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI), onde permanece até os dias atuais freqüentando o último ano pré escolar.

Local: a coleta de dados foi realizada no COE, na sala onde S recebe o atendimento pedagógico semanal.

Instrumento de coleta de dados: considerando os objetivos deste estudo, optamos pelo uso de gravações em vídeo, como forma de instrumento de coleta de dados. Além dessas gravações, foram utilizados protocolos para análise das transcrições.

Procedimento: o procedimento constou de gravações de três sessões durante o atendimento no COE. As sessões foram planejadas para registrar as verbalizações de S em interação com a pedagoga, com a mãe e com a psicóloga. Na sessão com a pedagoga foram realizadas atividades de treino visomotor. Na sessão com a psicóloga foram utilizados *fantoches* de animais para que S manuseasse e criasse histórias, de forma aleatória. Na sessão com a mãe, ela inicialmente brinca com a criança utilizando-se de um jogo de figuras com letras em preto e branco e em seguida, utiliza 12 gravuras, nas quais contém seqüências de 3 histórias, narrando essas histórias, para que S as reproduzisse posteriormente.

Análise dos dados: foram selecionadas três amostras de aproximadamente 10 minutos de cada sessão. Essas amostras foram transcritas. As transcrições foram dispostas em protocolos, separando os dados de acordo com cada aspecto da linguagem oral. Para cada amostra, foi utilizado um protocolo e a partir daí, montaram-se as tabelas.

Resultados e discussão

Os resultados que serão apresentados a seguir, correspondem à análise inicial dos principais dados obtidos nas amostras das sessões. Embora a análise de cada amostra tenha sido feita separadamente, os resultados serão

apresentados de forma agrupada, por meio de tabelas, em virtude de se querer, nessa fase preliminar, enfatizar apenas qualitativamente tais resultados. Somente em relação aos aspectos pragmáticos e semânticos do comportamento lingüístico do sujeito, serão feitas algumas observações, levando em consideração a situação específica, para que esses elementos sejam caracterizados de forma mais clara.

a) fonologia

Em relação à fonologia, como pode ser observado na tabela 1, S apresenta a maior parte dos grupos consonantais, considerados as últimas aquisições fonêmicas da criança. Tanto referente à produção quanto ao uso dos fonemas, de maneira geral, o sujeito apresentou resultados que eram, de certa forma esperados para sua idade. Somente em relação ao fonema /S/, que S apresentou uma pequena distorção na produção do mesmo, em alguns enunciados. Mas nesse comportamento, o observador pôde constatar que um dos motivos de tal distorção, pode ser devido à fase de troca dos incisivos centrais superiores de S. Já em outros enunciados não se entende muito bem o que S está dizendo, ou seja, falta clareza na expressão verbal, propriamente dita, mas não devido a algum aspecto fonológico da linguagem, mas talvez por falta de um posicionamento correto dos órgãos fonoarticulatórios, que seria um aspecto mais fonético do que fonológico.

Tabela 1- Fonologia

Fonemas	Enunciados do sujeito
/ S/	“ <u>ch</u> amava”, “peix <u>in</u> ho”, “ <u>ch</u> oque”, “cach <u>o</u> rror”.
/ η/	“tijolin <u>h</u> o”, “peix <u>in</u> ho”, “tigel <u>in</u> ha”.
/ λ/	“tel <u>h</u> ado”, “vermel <u>h</u> a”, “coel <u>h</u> o”, “fol <u>h</u> a”.
/ r/	“cach <u>o</u> rror”, “escor <u>r</u> rega”, “cor <u>r</u> eu”.
/ s/	“ <u>i</u> ssor”, “travess <u>e</u> iro”, “pass <u>o</u> ”, “des <u>c</u> e”.

b) sintaxe

Na tabela 2, observa-se que, S construiu frases longas, utilizando basicamente a maioria das classes de palavras de forma adequada, mostrando assim um bom nível de desenvolvimento da linguagem oral. Por outro lado, S praticamente não realizou transformações na ordem clássica (s-v-o) gramatical,

visto que a maioria de suas construções frasais seguia essa disposição. Isso pode ser observado também na tabela 3, na categoria referente à flexão de *peessoa*. Este seria um aspecto que poderia ser melhor discutido, pois já deveria ser mais explorado pelo sujeito, devido à sua idade. Ainda no que se refere ao aspecto sintático de S, observou-se um exagerado uso de flexões do grau diminutivo. Uma das explicações para tal comportamento, pode ser o uso freqüente de tal comportamento por parte das pessoas que interagiram com S nas sessões.

Tabela 2 - Sintaxe

Categorias	Enunciados do sujeito
Construção frasal	<p>“eles viu uma menininha que comeu o bolo.”</p> <p>“talvez o balanço trombou em mim.”</p> <p>“eu acho que ele vive no rio também.”</p> <p>“meu cachorro ficou feio”</p> <p>“quando eu coloquei ela, ela tava af”</p> <p>“por que você colou aquela?”</p>
Classes de palavras	<p><i>verbos</i>: “pegar”, “gostar”, “comer”, “pescar”, “estar”, “ir”, “brincar”, “andar”, “escorregar”, “estudar”, “trombar”, dentre outros.</p> <p><i>adjetivos</i>: “marinho”, “vermelha”, “grande”, “feio”, “perigoso”, “pouco”.</p> <p><i>substantivos</i>: “escada”, “pescaria”, “cerca”, “cavalo”, “coice”, “Jonathan”, “vara”.</p> <p><i>advérbios</i>: “aqui”, “ontem”, “lá”, “depois”, “talvez”, “atrás”, “mais”, “de noite”.</p> <p><i>pronomes</i>: “outro”, “todas”, “aquela”, “quem”, “que”, “eu”, “ele”, “isso”.</p> <p><i>preposições, conjunções, artigos, interjeições e numeral</i>: “com”, “pelo”, “para”, “de”, “mas”, “em”, “nele”, “o”, “as”, “os”, “a”, etc.</p>
Transformações	<p>“tinha uma mulher olhando para a casa bonitinha.”</p> <p>“esse eu preciso.”</p>

c) morfologia

Quanto à morfologia, em relação às categorias que seguem na tabela 3, S emprega corretamente os três tempos verbais principais, de acordo com o requerimento da construção frasal ; S possui flexão de gênero, grau e pessoa. E ainda seguindo a tabela 3, observa-se que S apresentou problemas em relação à flexão de número, ou seja, na maioria das vezes ele não utilizou corretamente o plural, conseqüentemente na sintaxe aparecem também falhas de concordância. Isso pode ser explicado pelo modelo lingüístico ao qual a criança está exposta, por um período maior, especialmente ao da mãe.

Tabela 3 – Morfologia

Categorias	Enunciados do sujeito
tempos verbais	<i>presente</i> : “espero”, “estou”, “aparece”, “gosto”, “tem”, “escorrega”. <i>passado</i> : “tinha”, “comeu”, “ficou”, “pôs”, “passou”. <i>futuro</i> : “poderia”.
Gênero	“a nuvem”, “o sol”, “as estrela”, “os peixinho”, “os tijolinho”.
Número	“uma casa”, “uma menina”, “um boneco”.
Grau	“grandão”, “tamanhoão”, “tigelinha”, “casinha”, “bonitinha”, “cachorrão”.
Pessoa	“ela tá fazendo”, “eles viu uma menina”, “eu esqueci!”, “o balanço trombou em mim”, “deixa eu apagar um pouco”.

d) semântica

Como pode ser visto na tabela 4, apesar de S não ter demonstrado de forma exata os conceitos de *dia* e *noite* e também não ter identificado alguns dos *fantoches* que representavam animais, é possível identificar, pelas emissões de S, um vocabulário, de certa forma extenso e contextualizado. O que deverá ser melhor analisado, talvez num estudo mais específico, é determinar se S realmente possui a representação desses conceitos ou se sua emissão ocorre simplesmente por imitação.

Tabela 4 - Semântica

Frases emitidas pelo sujeito	Situação específica
“Eu vou alto no balanço. E tem um balanço perigoso, que eu vou nele também.” “O balanço trombou em mim.”	Conversa com a pedagoga sobre o parque da escola.
“Escorrega o lápis, ó!”	Brincadeira da criança com um lápis, numa carteira inclinada.
“Uma cobertinha.” “Outra.”	Criança referindo-se aos fantoches de feltro apresentados pela psicóloga.
“Aparece.” “No meu desenho, eu fiz.”	Respostas da criança à pedagoga, quando esta pergunta se aparece sol com estrelas.
“Deixa eu apagar um pouco.”	Criança na lousa, com o apagador na mão.
“Pegou uma escada e subiu.” “... pegando uma carriola, ... e tijolinho.”	Reprodução da sequência “ construção da casa”, pela criança.
“Ele subiu num barco.” “... pegar peixinho na linha...”	Criança reproduzindo a história de uma pescaria.
“Mas dá choque?” “De luz!”	Criança referindo-se a um fio na parede.
“jogou o cavalo no rio e afundou o cavalo.” “... mas era um cavalo marinho.” “... eu acho que ele vive no rio.”	Trechos de uma história contada pela criança com as seguintes personagens (fantoches): o cavalo e o menino “Jonathan”.

e) pragmática

Em relação a esse aspecto, observa-se na tabela 5, que houve uma grande variedade de categorias pragmáticas no comportamento lingüístico de S. Isso demonstra que ele tem um uso variado da linguagem oral. Durante a sessão com a pedagoga, observou-se um maior número de categorias. Um dos principais fatores que pode ter influência sobre esses resultados é o tipo de atividade desenvolvida em cada sessão. Na amostra da sessão com a mãe, ela passa a maior parte do tempo narrando histórias para que S as reproduza, e portanto, era de se esperar que não aparecessem muitas categorias pragmáticas no comportamento de S nessa sessão. Com a psicóloga, é um pouco diferente, pois a sessão é um pouco mais espontânea, ou seja, sem estruturação, e portanto tem maiores chances de aparecerem mais categorias.

Tabela 5 - Pragmática

Categorias	Enunciados do sujeito	Situação específica de uso
Questionar	"Que colocou a folha?" "Por que você colou aquela?" "O que é isso aqui?" "Que é isso? Caneta?"	Criança referindo-se às duas folhas utilizadas pela pedagoga, sendo que uma, ela havia colocado na lousa e a outra, ela colocou na carteira da criança. Posteriormente, a criança referindo-se à cesta contendo fantoches. Na última frase, a criança está pegando numa lapiseira, na mão da psicóloga.
Pedir/dar permissão	"Vai lá, pode ir, um , dois, três e já, vai!" "Deixa eu levantar?"	Fala da criança antes da mãe começar a narrar uma história. A criança pede à psicóloga permissão para levantar um rolo.
Atenção/mostrar	"Escorrega o lápis, ó!" "Mas eu fiz, ó!" "Olha o meu cachorrão!" "... ele pulava assim!"	A criança brincando com o lápis na carteira inclinada e a criança mostrando à pedagoga seus desenhos na folha. A criança mostra à psicóloga com o boneco (fantoche) na mão, como o menino pulava.
Explicar	"Eu caí no parque." "Segunda, num foi ontem não." "Quando eu coloquei ela, ela tava no chão."	Explicação da criança à pedagoga de como ela machucou o nariz. Posteriormente, falando à psicóloga quando começaram suas férias. E na última frase a criança explica para a pedagoga que a casa do seu desenho não está "voando".
Responder	"Um boneco." "Uma cobertinha." "Poderia."	Respostas às perguntas da psicóloga, quando ela mostra os fantoches e pergunta o que é cada um. Na última frase a criança responde à pedagoga, após ela perguntar se ele poderia escrever na lousa, sem encostar o nariz na mesma.
Solicitar	"Faz as portinha!" "... o sol, a nuvem, a árvore..." "... e as estrelas?"	A pedagoga reproduzindo o desenho da criança na lousa de acordo com seus pedidos (criança).
Interromper	"Palavras..." "Um bolo?" "E comeu..."	A criança interrompe a pedagoga quando esta pergunta quais as letras ela estava aprendendo na escola. As duas últimas frases, correspondem aos momentos nos quais a criança interrompe a mãe, quando esta está narrando as histórias.
Dispositivos de organização da Fala	"Jonathan" "Vô Bento"	Personagens das histórias produzidas pela criança.
Declarar/afirmar	"Meu cachorro ficou feio." "Ele pôs a mão no rabo do cavalo." "Vai precisar de dois 'a'."	Criança referindo-se ao seu desenho. Frase da criança, ao narrar uma história para a psicóloga. Afirmação da criança, quando ela está escrevendo a palavra casa para a mãe.

Considerações finais

Os resultados aqui apresentados permitem concluir que a metodologia empregada mostrou-se adequada para analisar a linguagem oral na criança deficiente visual.

O uso de recursos da videogravação é indispensável como forma de coleta de dados na medida em que algumas interações não poderiam ser identificados de outra forma. Especialmente por se tratar de um estudo cujo objetivo era o de analisar a linguagem oral de uma criança deficiente visual verificou-se que muitas vezes a criança nomeava objetos após tateá-los. A nomeação correta e análise de outros elementos da linguagem só foi possível pela metodologia utilizada.

Adicionalmente, a exibição destes registros permite a avaliação de aspectos da atuação dos profissionais que em atividades de rotina passam despercebidos, como é o caso do cuidado no fornecimento de informações adequadas sobre o que é discutido com a criança.

Foi possível pela análise das sessões verificar, de maneira geral, que não há diferença significativa entre os elementos da linguagem de S, presentes no seu repertório, em relação ao apresentado pela literatura, referente à criança com visão normal. Deve-se ressaltar, no entanto, a impossibilidade de generalizações relacionadas à linguagem oral do deficiente visual, dado o tamanho da amostra. Outros aspectos precisam ser observados quando consideramos este resultado: o sujeito não apresenta outros problemas físicos ou psicológicos associados ; mora com a família ; frequenta uma pré escola regular e recebeu atendimento especializado pedagógico e fonoaudiológico desde os 3 anos de idade

Alguns resultados encontrados poderão contribuir para o direcionamento de ações pedagógicas. É o caso, por exemplo, dos desempenhos morfológico e sintático de S, que em algumas categorias, os resultados apresentaram-se de forma inferior ao esperado para a idade de S.

Pensando sobre a importância do comportamento verbal na mediação para a aprendizagem da criança deficiente visual e dos relatos iniciais deste estudo constatamos a necessidade de novas investigações direcionadas a avaliar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e produzir métodos e instrumentos de avaliação adaptados para tais crianças

Referências Bibliográficas

- BIGELOW, A. Early Words of blind children. *Journal of Child Language*, v. 14, p. 47-56, 1987
- _____. Relationship between the development of language and thought in young blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. v. 15, p. 414-419, 1990
- BRUNO, M. M. G. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual*. São Paulo: NEWSWOEK, 1993.
- CUTSFORTH, T. D. *O cego na escola e na sociedade*. Brasília: MEC, 1969.
- FERREIRA, L. P. Análise das vocalizações a partir de estímulo visual seqüencializado em crianças de 4, 5 e 6 anos de idade. *Distúrbios da comunicação*, (São Paulo), .v 3, n.1, p. 21-31, 1989.
- FRAIBERG , S. *Ninos cegos*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1981.
- ISSLER, S. *Articulação e Linguagem*. São Paulo: Ed Lovise, 1996.
- PÉREZ PEREIRA, M. Imitations, repetitions, routines, and the child's analysis of language: insights from the blind. *J. Child Lang*, v. 21, p. 317-37, 1994.
- _____. CASTRO, J. *El desarrollo psicológico del los niños ciegos en la primera infancia*. Barcelona: Paidós, 1994.
- SALVIA, J., YSSELDYKE, J. E. *Avaliação em educação especial corretiva*. São Paulo: Manole LTDA, São Paulo, 1991.
- WARREN, D. H. *Blindness and early childhood development*. New York: American Foundation for the Blind, 1984.

ANÁLISE DE PROCESSOS COMUNICATIVOS UTILIZADOS POR UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL ESPÁSTICA

Débora DELIBERATO¹

Eduardo José MANZINI²

Introdução

A linguagem é centro de interesse de vários campos de estudo desde a lingüística até, mais recentemente, a neurobiologia. Assim, a busca de conhecimento sobre as áreas cerebrais específicas, a fim de explicar determinados comportamentos lingüísticos, é objeto de estudo para neurobiologistas e lingüístas. Os lingüístas analisam o comportamento manifesto: a fala. Os neurobiologistas procuram analisar as diferentes manifestações lingüísticas tentando buscar localizações cerebrais para justificar tais comportamentos, ou ainda, tentam construir modelos teóricos para explicar os mecanismos envolvidos para tal processo.

Estudos como os de Broca e Wernicke trouxeram grandes contribuições a respeito do substrato da linguagem, mostrando que determinadas regiões cerebrais seriam responsáveis pela manifestação motora da linguagem (área de Broca) e pela compreensão da linguagem (área de Wernicke). Destes estudos, surgiram os clássicos casos de Afasia de Broca e Afasia de Wernicke (Kandel et al., 1995).

Alguns estudos indicaram que lesões cerebrais em uma mesma área poderiam determinar o mesmo comportamento verbal manifesto. Outros pesquisadores, ao contrário, tentaram demonstrar que a manifestação de comportamentos verbais idênticos poderia apresentar diferentes localizações cerebrais (Kandel et al., 1995).

¹ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília, São Paulo.

² ¹ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília, São Paulo. Coordenador do Grupo de Pesquisa *Deficiências Físicas e Sensoriais* - CNPq/97.

Isto nos leva a pensar que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem deve envolver todo um sistema complexo ativo, não sendo possível estabelecer, de uma forma predeterminada, as áreas cerebrais responsáveis por suas funções. Assim, podemos entender que a linguagem está envolvida com outras funções mentais superiores.

Logo, o indivíduo apresenta um substrato orgânico com vários sistemas funcionais interligados. Este indivíduo poderá ter diferentes interações com o meio e, assim, será possível construir seu conhecimento.

Fala, escrita, expressão corporal são formas de comportamentos que o indivíduo utiliza para manifestar a linguagem interna construída. A língua de sinais, utilizada pelos surdos, também tem sido objeto de estudo para se comprovar que a linguagem é um sistema funcional complexo que, apesar da dominância do hemisfério esquerdo, envolve vários outros mecanismos do sistema nervoso como um todo. Assim, fala, escrita, língua de sinais, gestos, expressões faciais podem ser diferentes maneiras de o ser humano estabelecer um processo de comunicação.

Em termos de definição para o presente trabalho, comunicação consistiria em poder compreender o que o indivíduo *quer* dizer e/ou *fazer-se* entender pelo interlocutor a respeito do que quer *dizer*. Pertence a todos os seres vivos.

A linguagem, por sua vez, daria condições substanciais mais precisas para a comunicação, seria própria do ser humano, uma característica homem. Para Nepomuceno (1994):

Linguagem, longe de ser propriedade da palavra falada é, ao mesmo tempo, apropriação e propriedade do ser humano, traduzidas num 'querer', 'tender para', 'partir para', 'buscar', 'trocar', 'relacionar', 'atribuir', 'reconhecer', 'identificar' e, acima de tudo, poder classificar as coisas e os seres vivos e os atos por eles praticados. (Nepomuceno, 1994, p. 100).

A fala seria a manifestação oral da linguagem. Para que sua eficiência seria necessária uma seqüência ordenada e a coordenação de três processos fundamentais: 1) a organização dos conceitos, sua formulação simbólica e sua expressão; 2) a exteriorização do pensamento pela fala, com a intervenção de coordenar funções motoras como respiração, fonação, articulação e prosódia; e, 3) a programação destas habilidades motoras na produção

voluntária dos sons individuais da fala e sua combinação para formar as palavras (Brown,1978). Alteração de qualquer um destes processos poderá acarretar alterações na comunicação oral.

Em relação às crianças com paralisia cerebral cerca de 65% apresentam dificuldades no processo de comunicação oral, que variam desde pequenos erros de articulação até a impossibilidade absoluta de movimentação dos órgãos fonoarticulatórios na pronuncia de palavras com significado (Crickmay, 1987).

O tipo de dificuldade de linguagem depende, normalmente, do tipo de paralisia cerebral que determinado sujeito possa apresentar. No caso de um indivíduo com paralisia espástica, que apresenta aumento do tônus muscular, tende a produzir uma fala explosiva interrompida por grandes pausas. Nos casos mais severos dos transtornos da fala, o indivíduo com paralisia cerebral espástica pode ficar sem a produção da fala articulada, pois não consegue coordenar os mecanismos para a fonação: respiração, ressonância, articulação dos fonemas.

Devido ao grande número de indivíduos com paralisia cerebral apresentar alterações na produção da comunicação oral é que diferentes autores têm se preocupado em desenvolver recursos e procedimentos para possibilitar uma comunicação efetiva.

Nesse sentido, uma nova área de conhecimento surge com a denominação de *comunicação alternativa e aumentativa*.

Segundo Thiers (1995), comunicação alternativa é o campo da educação especial dedicado à pesquisa e ao desenvolvimento de meios que permitam a pessoas com perda ou retardo no desenvolvimento da língua falada e/ou escrita fazer-se entender pelos seus interlocutores.

Tetzchner (1997) faz uma diferenciação teórica entre comunicação alternativa, comunicação aumentativa e comunicação apoiada. Para este autor *comunicação alternativa* é usada quando o indivíduo comunica-se face-a-face por meio de outros caminhos que não a fala. Signos gráficos e manuais, código morse, escrita, são formas alternativas de comunicação de indivíduos que perderam a habilidade para falar. Já a *comunicação aumentativa* é aquela que é realizada por meio de suporte.

O termo aumentativo enfatiza o fato de que o treinar em formas alternativas de comunicação tem um duplo objetivo: promover e suplementar a

fala e garantir uma forma alternativa de comunicação se um indivíduo não começou a falar. Para Tetzchner, comunicações apoiadas incluíram todas as formas de comunicação na qual a expressão lingüística existe na forma física fora do usuário, por exemplo, fotografia, desenhos, sistemas de signos gráficos ou cartas. Quadro ou livros, máquinas que sintetizam a fala, computadores e outras formas de comunicação apoiada pertencem a esta categoria (Tetzchner & Jensen, 1996).

Sintetizando essas definições, podemos afirmar que comunicação alternativa é um recurso utilizado por um grupo de pessoas acometidas por algum tipo de deficiência que impede o uso da fala nas situações cotidianas de vida. Esse grupo pode ser constituído por deficientes físicos sensoriais (pessoa surda ou a pessoa cega) e/ou não sensoriais (com, por exemplo, portadores de paralisia cerebral).

Particularmente sobre os portadores de deficiência física, a literatura que trata desse tema coloca como meta a utilização da comunicação alternativa e aumentativa em situações de vida e não só em situações escolares. Dentre os instrumentos para comunicação alternativa pode-se citar o BLISS, P.E.T.S., P.C.S (Capovilla, 1993,1995).

Pesquisas na área sobre esses instrumentos demonstram que o uso do *Bliss* pressupõe um bom desenvolvimento das capacidades abstratas pelo usuário. Já no PCS (Picture Communication Symbols), devido a sua configuração - basicamente formada por desenhos que indicam substantivos, pronomes, verbos e adjetivos - o nível de dificuldade de abstração é menor por parte do usuário sendo, por isso, também, indicado para crianças menores. O PCS ainda é analisado como sendo um tipo de sistema pictorial que apresenta uma relação dialógica e contínua com os seus referentes, comunicando conceitos concretos e imagináveis de modo não ambíguo, o que possibilita a comunicação entre um emissor e um receptor que não falem a mesma língua (Thiers, 1995).

Importância e cuidados na seleção do recurso no trabalho com comunicação alternativa

A escolha dos recursos que poderiam ser utilizados em crianças com paralisia cerebral, a fim de favorecer processos comunicativos de forma mais efetiva e funcional, requer bastante cuidado e cautela. É importante nesse processo inicial realizar uma avaliação criteriosa da linguagem, procurando

verificar aspectos semânticos, sintáticos, fonológicos e pragmáticos da língua a qual o sujeito está exposto, caracterizando os aspectos motores e práticos necessários para a produção fonoarticulatória. Nessa avaliação é importante, também, caracterizar aspectos motores gerais, principalmente os relacionados aos membros superiores. (Deliberato & Manzini, 1997).

Durante a avaliação da linguagem é importante observar os diferentes meios comunicativos utilizados pela criança além da linguagem oral. Segundo Limongi (2000), durante muito tempo, o trabalho na fonoaudiologia, apesar de focalizar a linguagem, enfatizou a comunicação oral, a articulação.

A autora levanta a importância do profissional trabalhar a linguagem enquanto sistema construído, que terá sua expressão possível a partir da condição de diferenciação entre significante e significado, o que nos leva à condição de comunicação, seja ela qual for (Limongi, 2000).

Nessa busca pelos diferentes meios pelos quais a criança possa estar se comunicando é fundamental a participação da família e da escola. A família deverá ser orientada sobre aspectos da linguagem e as diferentes formas pelas quais uma comunicação pode ser estabelecida (Deliberato, 1997). Explorar os meios pelos quais a criança interage e se comunica em situações cotidianas poderá contribuir de forma significativa sobre a reflexão na seleção dos recursos alternativos e aumentativos de comunicação, que poderiam ser explorados com a criança.

Na escola, o professor poderia contribuir informando os aspectos expressivos utilizados pela criança nas situações de ensino-aprendizagem e nos momentos de interação com o grupo de crianças. As dificuldades encontradas pelo professor deveriam ser levantadas e discutidas com o profissional responsável pelo processo de reabilitação da linguagem, para que dessa forma pudessem construir procedimentos pedagógicos facilitadores para a comunicação. Nesse intercâmbio, seria importante a discussão dos possíveis sistemas alternativos e aumentativos de comunicação que poderiam ser utilizados na escola.

A avaliação inicial é um ponto bastante significativo para propor objetivos de atuação, mas não podemos nos esquecer que esta avaliação deve ser contínua, principalmente em relação aos recursos e procedimentos utilizados, como no caso de materiais como PCS, BLISS etc.

No trabalho com a família se faz necessário o registro regular de seus relatos e a introdução da realização de um diário de atividades, para que desta forma possamos realizar o acompanhamento das situações cotidianas e orientá-las de forma sistemática. Com isso, o profissional poderá vincular de forma mais efetiva seu trabalho com as atividades funcionais da criança.

A escolha dos recursos, que poderão ser utilizados com a criança, deverá ser feita após o processo de avaliação e reflexão, em conjunto com a família.

Relato de um caso

Durante processo de reflexão sobre a importância da utilização de diferentes recursos que poderiam auxiliar no processo de interação do aluno com paralisia espástica na relação ensino-aprendizagem e nas situações cotidianas é que foi proposto a uma família de uma criança com 8 anos, que atualmente frequenta classe especializada para deficiente físico, um trabalho de terapia da linguagem, visando procedimentos que pudessem explorar e desenvolver outros meios de comunicação, além da linguagem oral.

Após o processo de avaliação da linguagem e sistematização do trabalho familiar, foi possível o início da intervenção propriamente dita, sendo estabelecido uso do Picture Communication Symbols (PCS).

A partir do estabelecimento desse recurso comunicativo colocou-se como objetivo desse trabalho descrever as diferentes manifestações expressivas utilizadas por uma criança com paralisia cerebral, tipo espástica, que está sendo submetida à intervenção baseada em um conjunto de métodos e técnicas de comunicação alternativa e aumentativa.

Para esse fim, foi necessário estabelecer as diferentes manifestações expressivas utilizadas pelo sujeito em questão: linguagem oral, gestos e sinais; expressões faciais e outros recursos, como no caso o tabuleiro de comunicação do P.C.S. (Picture Communication Symbols).

Participa como sujeito dessa pesquisa, uma criança com paralisia cerebral tipo espástica, que atualmente está com 11 anos de idade. Essa criança frequenta classe especial para deficientes físicos e é atendida em terapia da linguagem e fisioterapia no Laboratório de Educação Especial - "Ermani Vidon",

da Unesp de Marília, duas vezes por semana, durante 1 hora em cada atendimento.

Procedimentos para coleta de informações

Como descrito anteriormente, o sujeito desse estudo vem sendo atendido em terapia da linguagem há 3 anos. Esses atendimentos estão sendo filmados em todas as sessões.

Para esse estudo estamos analisando as fitas da terapia da linguagem em intervalos quinzenais, do período de 1997 e 1998. O tempo total da análise está sendo de dois anos. Com isto temos 8 sessões para análise em cada semestre, totalizando 32 sessões durante os dois anos preestabelecidos.

Procedimento para organização e análise do material filmado

Cada fita selecionada está sendo analisada nas situações comunicativas envolvendo diferentes recursos.

Definimos *recurso* como sendo tanto o material pedagógico utilizado (livros, jogos), como o tabuleiro de comunicação do PCS (Manzini, 1999), como também, as ações realizadas por um mediador na situação dialógica (pai, mãe, terapeuta, irmão).

Nas diferentes situações, estão sendo analisadas as manifestações expressivas da criança na interação. Logo, estamos analisando a emissão da criança num *circuito comunicativo, compreendido pela utilização e pela interligação entre os recursos*, como, por exemplo, as ações do terapeuta e a utilização do tabuleiro de comunicação ou ainda, as ações do terapeuta e a utilização do computador ou a utilização de livros. Essa forma de análise procura não desvincular a *ação* do mediador do *material* utilizado. Assim, o recurso pode ser entendido como a própria ação mediadora isolada, sem material específico, como também a ação com material específico.

Resultados e análises iniciais

As fitas estão sendo transcritas e partir da análise inicial está sendo possível visualizar os seguintes resultados :

1. *Durante interação com a terapeuta sem recurso específico:* a criança utiliza-se da expressão facial, mais especificamente do olhar para designar alguma pessoa, como o pai, mãe ou até a professora. Quando associa a expressão do olhar e movimento de cabeça indicando uma direção, normalmente está designando o local do acontecimento. Ainda na situação com o terapeuta utiliza-se de gestos indicativos para expressar uma localização de eventos e pessoas. Também utiliza gestos representativos, principalmente, para expressar os significados verbais como, por exemplo: pegar, cortar, cair, bater, lutar. Por meio do olhar, também consegue expressar adjetivos, como: cansado, bravo, forte. Nessas situações associa a produção de sons vocálicos.
2. *Durante a utilização do tabuleiro de comunicação PCS (Picture Communication Symbols)* na presença da terapeuta é possível perceber a utilização da indicação das figuras associando emissões de sons e algumas palavras com bastante dificuldade na produção fonarticulatória, como no caso de *irmão* para *irmão*; *Uão* para *Rubão*. Também utiliza expressões faciais como o olhar e gestos, para complementar o relato dos acontecimentos e questionamentos no momento da interação e utilização do tabuleiro. Com a presença da mãe, durante a utilização do tabuleiro, é possível verificar a diminuição da comunicação oral, centralizando as respostas ou relatos somente com os gestos indicativos das figuras e expressões faciais menos expressivas.
3. *Terapeuta com jogos e livros:* percebe-se a tentativa da utilização da comunicação oral, principalmente para expressar os substantivos e utilização de gestos para representar os verbos. Com auxílio da terapeuta consegue relacionar fatos de sua vivência com temas do livro, por meio de expressões faciais, principalmente com o olhar e o levantar de sobrancelhas. Quando quer complementar alguma situação não compreendida pela terapeuta, busca o tabuleiro de comunicação - PCS.
4. *Terapeuta com o computador:* inicialmente foi possível perceber uma diminuição nos aspectos de comunicação no momento da utilização do computador. Provavelmente, isto ocorreu pelo fato de a criança expressar grande interesse pelo recurso e diminuir a interação com outra pessoa. No decorrer da utilização, os aspectos interacionais foram ampliados e a criança passou a utilizar mais da expressão oral, por meio de sons e palavras inarticuladas para expressar os acontecimentos relacionados com o trabalho no computador. Houve diminuição da utilização dos gestos, uma vez que a

criança estava preocupada com os aspectos motores necessários na utilização do computador. Nessa situação, foi possível observar aumento de emissões das vogais e tentativas de articular palavras sob o padrão do terapeuta.

5. *Na presença da família* pôde-se observar que a criança utiliza, principalmente, da expressão facial, gestos representativos para a expressar os verbos e emissões de sons, principalmente, das vogais associadas aos gestos e expressões.

Em virtude do interesse e uso funcional dos gestos realizados com os membros superiores foi possível trabalhar alguns sinais da Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS- com a criança. Observamos o uso desses sinais em situações espontâneas, principalmente, nos relatos das situações cotidianas.

Conclusões preliminares

A reflexão e avaliação dos diferentes recursos utilizados com uma criança com paralisia cerebral devem ser contínuas e em conjunto com a família. As manifestações lingüísticas devem ter uma funcionalidade para que possam favorecer a aprendizagem da criança.

Nesse estudo está sendo possível verificar que a introdução de um recurso, como o tabuleiro de comunicação PCS, foi um instrumento facilitador e mediador na ampliação e construção de meios expressivos, ou seja, a criança além de apontar no tabuleiro as diferentes figuras para construir uma frase busca, também, outros meios como os gestos, expressões faciais e a articulação das palavras.

Com a utilização desses recursos observa-se aumento quantitativo e qualitativo das expressões faciais, gestuais e da própria emissão oral nas situações direcionadas ao processo de construção da linguagem.

O enfoque inicial desse trabalho seria a implementação de um recurso alternativo de comunicação, uma vez que, essa criança não tinha perspectiva da linguagem oral e ou outros meios de comunicação, pelo fato de a família não permitir tal utilização. Nesse processo de construção da linguagem, com a criança e sua família, foi possível perceber que o tabuleiro de comunicação PCS tornou-se um recurso facilitador e aumentativo para a comunicação.

O fonoaudiólogo e o educador devem estar atentos e observarem nas crianças especiais como estas podem, por diferentes formas, expressar o conhecimento de mundo, ou seja, as diferentes formas de transmitir a linguagem interna construída.

Referências Bibliográficas

- BROWN, D. A. *Alteraciones motrices del habla*. Buenos Aires: Editorial Panamericana, 1978.
- CAPOVILLA, C. F. Informática aplicada a neuropsicologia. In: RODRIGUES, N., MANSUR, L.L. *Temas em Neuropsicologia*. São Paulo: Sociedade de Neuropsicologia, 1993. (Série de Neuropsicologia, v 1).
- CAPOVILLA, C. F et al. Como selecionar o melhor sistema de comunicação para seu paciente com déficit de fala? *O mundo da Saúde*. (São Paulo), v 19, n. 10, p 350-52, 1995.
- CRICKMAY, M. *A Logopedia y el enfoque bobath en parálisis cerebral*. Buenos Aires: Editorial Panamericana, 1987.
- DELIBERATO, D. Linguagem, fala, audição: como e quando meu filho começa a falar? Marília:Unesp, 1997. 9p. (manual informativo).
- DELIBERATO, D., MANZINI, E. J. Comunicação Alternativa: delineamento inicial para implementação do Picture Communication System (P.C.S.). *Boletim do C.O.E.* (Marília), n. 2, p. 29-39, 1997.
- KANDEL, E.R. et al. *Essentials os neural science and behavior*. London: Prentice Hall International, 1995.
- LIMONGI, S.C.O. A construção da linguagem na criança paralítica cerebral. In: LIMONGI, S.C.O. (Org.) *Paralisia cerebral: processo terapêutico em linguagem e cognição: pontos de vista e abrangência*. Carapicuíba: Pró-Fono, 2000. p. 119-42.
- LURIA,A.R. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP, 1981.
- MANZINI, E. J. Recursos Pedagógicos para o aluno com paralisia cerebral. *Revista Mensagem da Apae*. (Brasília), v. 36, n 84, p 17-21, 1999.

- NEPOMUCENO, L. A. Diagnóstico ou estigmatização. In: KUDO, M et al. *Fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional em pediatria*. 2. ed. São Paulo: Sarvier, 1994, p 99-107. (Monografias Médicas: Série Pediatria).
- TETZCHENER, S.V , JESEN, M. H.. *Augmentative and alternative communication: european perspectives*. London: Whurr Publishers Ltd, 1996.
- TETZCHENER, S.V. *Augmentative and alternative communication: assessment and intervetion: a functional approach*. São Paulo, 1997, 52p. (Mimeogr.).
- THIERS, V. de O. *Comunicação alternativa em paralisia cerebral: avaliação de iconicidade de símbolos picto-ideográficos e de variáveis de controle de busca a símbolos Bliss em tabuleiros de comunicação*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE SÍMBOLOS EM TABULEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Eduardo José MANZINI¹

Débora DELIBERATO¹

Ao longo dos quatro últimos anos, temos desenvolvido, no Laboratório de Educação Especial Professor Ermani Vidon², projetos de pesquisa e de extensão à comunidade no que se refere à área de linguagem e cognição.

Dentre esses projetos, encontram-se aqueles relacionados ao estudo de crianças, jovens ou alunos universitários que possuem dificuldades comunicativas ou dificuldades com sistemas alternativos que operam em computadores (Deliberato, Manzini, 1997a, 1997b, 2000a, 2000b; Manzini, Deliberato, 1999; Deliberato, Manzini, Miura, 2000; Manzini, 2000).

Ao trabalharmos com alunos com deficiência, é comum encontrarmos crianças e jovens que não falam, ou que possuem uma linguagem expressiva oral ainda em fase de desenvolvimento. Os projetos arrolados têm, então, como sujeitos, essas crianças e jovens que, na maioria dos casos, possuem um déficit biológico que traz como consequência a necessidade de um *suporte*³ para a fala.

Os suportes com os quais trabalhamos podem ser definidos em termos de recursos humanos ou materiais, tais como a) a presença de um *tradutor-interlocutor* que explica aquilo que o aluno com deficiência deseja expressar; b) um computador no qual é feita a escolha de figuras ou mesmo por meio da

¹ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP – Campus de Marília, São Paulo.

² O Laboratório de Educação Especial Prof. Ermani Vidon, sob a responsabilidade do Depto Educação Especial – UNESP - Marília, foi constituído oficialmente no ano de 1996, sendo inaugurado em 06/10/99.

³ A palavra suporte tem sido utilizada no Brasil como substituto para a expressão *comunicação alternativa*, ou seja, seria uma *comunicação com suporte* de algum aparato. Sobre essa questão, Tetzchener, S.V & Jesen, M. H (1996) fazem uma interessante conceituação sobre os tipos de suportes em comunicação alternativa e aumentativa.

escrita digitada (Capovilla, 1993, 1996); c) ou ainda, um tabuleiro de comunicação, tipo prancha com figuras, desenvolvido especificamente para aquela pessoa.

Exatamente esse último recurso é alvo de análise no presente trabalho, ou seja, o tabuleiro de comunicação, composto por símbolos (figuras) do PCS (Picture communication Symbols).

No PCS, os símbolos são formados por figuras compostas por linhas simples e com palavras impressas; o papel de fundo é colorido possibilitando identificar as categorias gramaticais do sistema, que são divididas em: verbos (na cor verde); pessoas (na cor amarela); sociais (na cor rosa ou lilás); descritivos (na cor azul); substantivos (na cor laranja); miscelânea (na cor branca).

A forma como as figuras estão dispostas no tabuleiro ou prancha de comunicação pode variar dependendo do usuário ou do objetivo que se tem com aquele usuário, ou seja, o tabuleiro pode ser composto por temas, do tipo festas, esportes ou, ainda, pode ser elaborada uma prancha que pressuponha o ensino e o uso de estrutura frasal, onde as figuras podem ser coladas, tendo como ordem seqüencial (da esquerda para a direita): os sujeitos, os verbos, e os predicados. A prancha, tipo estrutura frasal, irá, então, contemplar as várias categorias do PCS (pessoas, sociais, verbos, substantivos e miscelânea).

Assim, a seleção adequada de um sistema alternativo (Capovilla, 1995) e a composição de um tabuleiro de comunicação são importantes. Além desses dois requisitos, é necessária a avaliação do uso funcional desse recurso comunicativo.

A avaliação de sistemas de comunicação alternativa para pessoas acometidas por alguma deficiência, tais como retardo mental, paralisia cerebral, apraxia motora, traumatismo craniano, autismo, tem sido importante para modificar, reestruturar, ou sugerir mudanças nos sistemas ou nos procedimentos de ensino para utilizar tais sistemas.

Uma das possíveis avaliações que pode ser implementada é sobre a iconicidade que tais sistemas trazem. Assim, os símbolos que possuem alta iconicidade são facilmente reconhecidos.

O objetivo do presente estudo relaciona-se com essas questões anteriormente apresentadas, ou seja, a avaliação da aprendizagem de símbolos do PCS de um aluno com paralisia cerebral espástica, com 11 anos de idade,

após um intervalo de três meses sem o uso sistemático do tabuleiro de comunicação em terapia da linguagem. Especificamente, os objetivos foram: 1) avaliar a aprendizagem das figuras do PCS em um tabuleiro de comunicação alternativa; 2) registrar os acertos e os erros de indicação das figuras; 3) e verificar quais categorias gramaticais, ou quais símbolos, deveriam ser retomados em procedimentos de ensino.

A avaliação foi baseada na associação palavra-símbolo. O avaliador nomeava uma palavra, aleatoriamente e independente da categoria gramatical, que correspondia a um símbolo do tabuleiro de comunicação. O aluno deveria, após a nomeação, apontar a figura correspondente. O registro era feito em uma ficha previamente preparada, que continha o nome de cada um dos itens que correspondiam aos símbolos do tabuleiro. Nessa ficha, anotava-se os acertos ou erros, bem como a nomeação da figura apontada, caso ocorresse o erro.

O tabuleiro, tipo estrutura frasal, era confeccionada como se fosse uma pasta, mas que se fechava em três partes, ou seja, possuía duas dobras que se fechavam entre si (Figura 1). Essa composição em três partes era assim dividida quanto aos símbolos: 1) a primeira parte continha as categorias pessoas, sociais, miscelânea, descritivos e alguns (seis símbolos) substantivos; 2) a segunda parte continha somente verbos, 3) e a terceira parte continha somente substantivos. O total de figuras contabilizava 121 símbolos que representavam as diversas categorias, sendo que 31 eram verbos, 8 descritivos, 19 pessoas, 50 substantivos, 11 miscelânea e 2 sociais. Todos esses símbolos (121), no momento da avaliação, estavam visíveis no tabuleiro, ou seja, o tabuleiro, que continha três partes, estava totalmente aberto e, ao fazer a nomeação, o sujeito deveria escolher um entre os 121 símbolos apresentados. Na figura 1, apresentamos um desenho que representa o tabuleiro, tipo estrutural frasal, quando totalmente aberto.

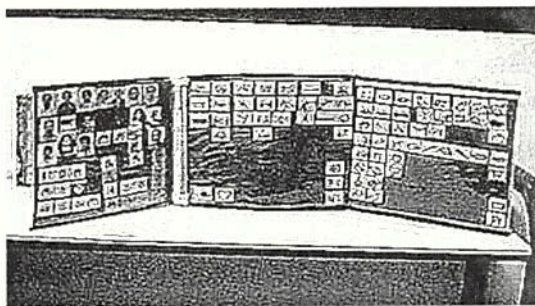
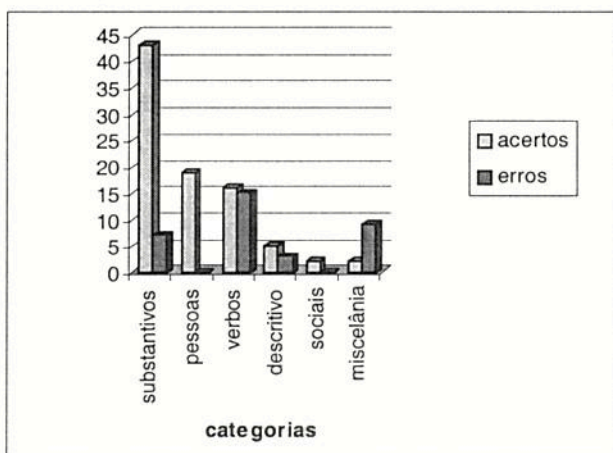


FIGURA 1 – Desenho do tabuleiro utilizado.

Resultados

Os resultados demonstraram que o sujeito não cometeu erros na categoria pessoas e sociais. Houve maior número de acertos na categoria substantivos, seguida pelas categorias descritivos, verbos e miscelânea.

GRÁFICO 1 – Acertos e erros ao identificar os símbolos do PCS em termos de categorias.



Podemos observar no gráfico 1 que, proporcionalmente, os erros foram em maior número nas categorias miscelânea (9 erros e 2 acertos) e verbos (15 erros e 16 acertos).

A tabela 1 expressa, em números absolutos, os acertos e os erros em cada uma das categorias do PCS.

Tabela 1 – Distribuição, em número absoluto, de acertos e erros nas categorias do PCS.

Categorias	acertos	erros	Total
Sociais	2	0	2
Pessoas	19	0	19
Substantivos	43	7	50
Descritivos	5	3	8
Verbos	16	15	31
Miscelânea	2	9	11
Total	87	34	121

Ao fazer uma análise dos tipos de erros cometidos em cada uma das categorias, é possível verificar que o sujeito, na maioria das vezes, indicou símbolos que pertenciam a uma mesma categoria gramatical, ou seja, quando o avaliador nomeava um símbolo, por exemplo, da categoria substantivo, os símbolos, erroneamente indicados, pertenciam, em grande parte, a mesma categoria. Este padrão somente não ocorreu na categoria miscelânea. A tabela que segue apresenta essas informações.

Tabela 2 – Análise dos erros cometidos nas categorias do PCS.

Categoria nomeada	Resposta errada		Total
	Mesma categoria	Outra categoria	
Substantivos	4	3	7
Descritivos	3	0	3
Verbos	9	6	15
Miscelânea	3	6	9

Discussão

A discussão dos resultados da avaliação da aprendizagem dos símbolos de comunicação alternativa, por meio do PCS, nos remete a três instâncias: a iconicidade dos símbolos, as categorias gramaticais apreendidas ou incorporadas, e a aprendizagem anterior à avaliação.

Um primeiro ponto de discussão nos remete à questão da iconicidade dos símbolos ou figuras do PCS. Os símbolos que possuem alta iconicidade são facilmente reconhecidos. Esse conceito pode ser estendido para as categorias pessoas, cujas representações foram feitas com fotos dos familiares e com alguns símbolos do PCS (três símbolos, representando eu, menina e professora). Essa mesma interpretação pode ser dada aos símbolos que compõem as categorias sociais e substantivos. Podemos interpretar que a categoria substantivo mostrou-se ser compostas por figuras bastante icônicas. Contrariamente, os resultados obtidos nas categorias verbos e miscelânea nos levam a interpretar que o grau de iconicidade desses símbolos parece ser menor. Essas tendências, aqui constatadas, puderam ser corroboradas por outras pesquisas da área que lidam com a questão da iconicidade dos símbolos de sistemas alternativos de comunicação (Thiers, 1995, 2000).

Um segundo ponto de discussão nos remete a questão das categorias do PCS. Na avaliação, pudemos verificar que o sujeito, ao cometer erros de associação entre a palavra nomeada e a indicação do símbolo correspondente, manteve-se, geralmente, dentro de uma mesma categoria. Esse dado é importante pois nos informa que o sujeito, no seu processo de aprendizagem, está incorporando as categorias que fazem parte de uma língua. Assim, a prancha ou tabuleiro de comunicação, tipo estrutura frasal, que tem como objetivo a comunicação não somente por meio de palavras – expressas em símbolos e figuras- mas também por meio de frases, tem cumprido o seu objetivo.

Ainda sobre a questão das categorias, é possível constatar que na avaliação da categoria miscelânea obteve-se um maior número de erros. Esse dado é interessante, pois essa categoria encerra categorias gramaticais invariáveis como advérbio de lugar (em cima, embaixo), tempo (ontem, hoje, amanhã), advérbios interrogativos (Onde? Porque?), pronome (Quem?) e ainda outra formas de comunicação (como *minha vez, sua vez*) que acabam por ampliar as funções dos símbolos. Talvez, por isso, a categoria foi nomeada pelos autores do PCS como *miscelânea*. Esse aumento da função da categoria miscelânea, associado ao baixo índice de iconicidade desses símbolos, poderia ter prejudicado a lembrança dos símbolos ensinados.

O terceiro ponto de discussão se refere à forma como foi dada a aprendizagem antes da avaliação. Essa discussão, não necessariamente advinda da avaliação em si, nos remete ao processo de seleção dos símbolos no tabuleiro de comunicação. Geralmente, os símbolos incorporados ao tabuleiro são

selecionados a partir de situações, fatos ou necessidades emergentes para o sujeito. Tal critério de seleção baseia-se no conceito de funcionalidade do tabuleiro para aquela pessoa. Assim, podemos dizer que cada símbolo incorporado ao tabuleiro de comunicação faz parte da história de vida do sujeito, ou dizendo de outra forma, cada símbolo incorporado tem uma história. É interessante como essa questão apareceu na avaliação. Exemplificando, ao nomear a palavra *banheiro* (substantivo) o sujeito indicou o símbolo *vomitar* (verbo). Isso foi computado como erro, porém esse verbo foi incorporado ao tabuleiro em uma fase em que o sujeito passou por um período que apresentava desarranjo gastro-intestinal e era levado ao banheiro constantemente. Cabe salientar que a figura que simboliza o verbo *vomitar* apresenta *uma pessoa vomitando dentro de uma bacia sanitária*. Podemos interpretar que ao nome *banheiro* foi atribuída uma função ou ação (vomitar). Parece que o mesmo ocorreu quando a palavra nomeada foi *andar* (verbo) e o sujeito apontou o símbolo *fisioterapia* (substantivo).

Conclusão

Em termos de procedimentos de ensino, conclui-se que as categorias miscelânea, verbos, e descritivos necessitam ser reimplementadas, pois foram as categorias nas quais o sujeito mais cometeu erros.

A retomada do ensino da categoria miscelânea parece ser urgente e esta categoria indicou ser a mais problemática, pois, além de o sujeito cometer várias indicações de erros, estes foram apresentados dentro de outras categorias. Uma forma possível de trabalhar com essa categoria seria fazer a diferenciação mais pormenorizada das funções desses símbolos pintando e introduzindo outras cores de fundo, ou seja, utilizando estímulos de apoio ou de esmaecimento por adição (Iñesta, 1980).

Dentro da categoria verbos, seria necessário optar por ensinar somente um dos símbolos para, efetivamente, representar o verbo *pegar*, pois se constata que esses símbolos foram, várias vezes, indicados, erroneamente, dentro da categoria verbos e miscelânea.

Referências Bibliográficas

- CAPOVILLA, C. F. Informática aplicada a neuropsicologia. In: RODRIGUES, N., MANSUR, L.L. *Temas em Neuropsicologia*. São Paulo: Sociedade de Neuropsicologia, 1993. (Série de Neuropsicologia, v 1).
- CAPOVILLA, C. F et al. Como selecionar o melhor sistema de comunicação para seu paciente com déficit de fala? *O mundo da Saúde*. (São Paulo), v 19, n. 10, p 350-52, 1995.
- CAPOVILLA, C. F. Sistemas especialistas de multimídia em Educação Especial. In : NUNES, L.R.O.P. (org.) *Prevenção e intervenção em Educação Especial*. Rio de Janeiro: Anpep, 1996 (Série Coletâneas da Anpep). p.124-150.
- DELIBERATO, D., MANZINI, E. J. Comunicação Alternativa: Estudo de procedimentos iniciais para utilização do P.C.S. com criança com paralisia cerebral. CONGRESSO BRASILEIRO DE NEUROPSICOLOGIA, 3, 1997, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Faculdades Integradas São Camilo, 1997a. p 10.
- DELIBERATO, D.; MANZINI, E.J. Comunicação alternativa e aumentativa: delineamento inicial para implementação do Picture Communication System (P.C.S.). *Boletim do COE*. (Marília) n 2, p.29-39, 1997b.
- DELIBERATO, D., MANZINI, E.J. Comunicação alternativa e aumentativa: utilização do tabuleiro PCS na situação interacional de uma criança com paralisia cerebral tipo espástica. JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “PROF ERNANI VIDON”, 5, 2000, Marília. *Anais...* Marília: UNESP, 2000a. p 37.
- DELIBERATO, D., MANZINI, E.J. Comunicação aumentativa: utilização de gestos e expressões faciais na situação interacional de uma criança com paralisia cerebral espástica: resultados iniciais. JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “PROF ERNANI VIDON”, 5, 2000, Marília. *Anais...* Marília: UNESP, 2000b. p .37-38.
- DELIBERATO, D., MANZINI, E. J., MIURA, R.K.K. Implementação de recursos para comunicação alternativa para um grupo de usuários com deficiência. Marília: Unesp, 2000. (projeto em andamento).
- MANZINI, E.J., DELIBERATO, D. Comunicação alternativa - aumentativa. In: MANZINI, E.J., CAMPELLO, J. E. (Orgs.). *Educação Especial*. São Luis: Imprensa Universitária, 1999. (Coleção Prata da Casa, 6). p. 95-103.

- MANZINI, E.J. Mapeamento de dificuldades para utilização do software *virtual vision* para um grupo de usuários cegos. Marília: Unesp, 2000. (Projeto em andamento).
- TETZCHENER, S.V , JESEN, M. H.. *Augmentative and alternative communication: european perspectives*. London: Whurr Publishers Ltd, 1996.
- THIERS, V. O. *Comunicação alternativa em paralisia cerebral: avaliação de iconicidade de símbolos picto-ideográficos e de variáveis de controle de busca a símbolos Bliss em tabuleiros de comunicação*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- THIERS V. O *Sistemas computadorizados de avaliações psicométricas de habilidades escolásticas e de ensino de símbolos Bliss em paralisia cerebral*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

PROGRAMANDO ENSINO INFORMATIZADO PARA INDIVÍDUOS DEFICIENTES MENTAIS

Celso GOYOS¹

Alessandra F. FREIRE²

Freqüentemente considera-se que o uso de computadores e da tecnologia da informação representa um grande potencial para produzir significativas melhoras no ensino. Verifica-se, por outro lado, que este potencial não está sendo explorado em toda sua extensão. Não se pode dizer que a razão para isto seja a falta de escolas onde o computador contribua efetivamente para a aprendizagem, mas os efeitos que o modelo de ensino destas escolas provoca no sistema em nível nacional é praticamente desprezível. Segundo alguns autores, a tecnologia somente contribuirá para a solução de problemas educacionais antigos se puder ter sua aplicação estendida a toda a nação (Bork, 1995). O mesmo se pensou sobre tecnologias anteriores ou mesmo sobre opções não tecnológicas, que não alcançaram este objetivo. Algumas das razões apontadas por Bork (1995) para o fracasso em atingir todo o potencial de ensino da tecnologia de computadores constituem-se na excessiva ênfase no equipamento (*hardware*); falta de foco na aprendizagem e nos alunos; programas de ensino (*software*) inadequados; grande dependência em modismos ou cultos; falta de clareza e de evidência de causalidade entre acesso à informação e aprendizagem; fracasso no preparo dos educadores; falta de pesquisas sobre a eficácia de métodos de ensino informatizado; falta de generalização dos modelos de ensino; e ausência de programas de ensino abrangentes. Uma agravante para o quadro brasileiro é que a tecnologia não está chegando a todos os potenciais usuários, por razões econômicas.

Barreiras de acesso aos computadores são encontradas no trabalho, na escola, e são extensivas a programas específicos de trabalho, educativos ou de apoio. Ou seja, os computadores, serviços de acesso à internet, cursos, etc.,

¹ Professor do Departamento de Psicologia e orientador credenciado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar. Correspondências devem ser enviadas para o primeiro autor, através do endereço eletrônico: celsogoyos@hotmail.com ou pelo endereço postal: Celso Goyos, Rua São Sebastião, 1011 Cep 13561-170, São Carlos, S.P. - fax: (0xx16) 260-8362

² Mestre em Educação Especial pela UFSCar.

e programas para usuários e desenvolvedores são caros, e ainda não se encontram disponíveis em quantidade suficiente e também muitos não foram traduzidos para o Português, e devem ainda ser adaptados para usuários com deficiências específicas. Apesar dessas dificuldades, a presença do computador em sala-de-aula da escola pública, ainda que incipiente, já é realidade, e acredita-se ainda no potencial de produção de melhoras significativas no ensino que a tecnologia de computadores oferece.

O potencial de aplicação de computadores no ensino especial, da mesma forma que no ensino em geral, é grande. No entanto, onde ocorre esta aplicação tem, com freqüência, levado ao uso de programas ou de estratégias de ensino sobre as quais muito pouco se pesquisa e, conseqüentemente, sobre as quais muito pouco se sabe.

O presente artigo constitui-se em tentativa de ilustração do potencial de aplicação de computadores no ensino especial através da descrição de nossa experiência específica como pesquisador. Inicialmente, ao adaptarmos o computador para uso em nossas atividades de pesquisa consideramos inicialmente os seguintes aspectos, considerados vantajosos por Dube & MacIlvane (1989).

Precisão. Tanto o material apresentado, quanto as respostas do aprendiz, se desejável, podem ser mantidos constantes para o uso de diferentes educadores e para quaisquer assuntos, ou aulas. Para que isso seja possível, é preciso que os elementos componentes da aprendizagem sejam claramente especificados pelos educadores.

Eficiência. Apresentações sucessivas de exercícios/tarefas. Em uma única tela o educador pode programar lições/tarefas para uma ou mais sessões de ensino. O registro da interação do aprendiz com o programa é feito automaticamente, sem que o educador tenha que se envolver diretamente com isso. Assim, o tempo do educador pode ser gasto atendendo a outras necessidades do aluno, ou de outros alunos. Os alunos podem, com alguma experiência, trabalhar independentemente. Os resultados do trabalho do aluno podem ser impressos imediatamente após a conclusão das atividades, eliminando muitas tarefas para o professor. A análise e interpretação dos resultados pode também ser facilitada.

Eliminação de variáveis irrelevantes. Em qualquer tarefa, quando utilizada para fins de avaliação do conhecimento do repertório comportamental

ou conhecimento do aluno, o resultado deve refletir que o aluno esteja sob a influência do conteúdo da tarefa. Outras possíveis fontes potencialmente indesejáveis de influência tais como postura do educador; variações temporais ou espaciais devem ser eliminadas.


Adicionalmente, procuramos uma interface de interação do usuário com o computador que fosse o mais amigável possível, dentro do contexto em que o programa foi construído. Isso significa que, o educador parte de um modelo familiar, e tem em uma única tela, acesso aos recursos necessários de multimídia (sons, imagens coloridas e monocromáticas, letras e palavras). Desenhos foram utilizados como forma de navegação pelo programa, evitando que o educador tivesse que aprender linguagens de programação.

Em nossos estudos a tarefa de ensino básica é conhecida como de emparelhamento por amostra ou emparelhamento por modelo (do inglês *matching-to-sample*), que é utilizada para gerar desempenho de discriminação condicional. Esta é uma tarefa bastante conhecida e constitui na apresentação de um modelo, na presença do qual apenas uma escolha é correta, e outras escolhas, diferentes da primeira, são incorretas. A interação do aprendiz com o computador pode dar-se através do teclado, do mouse, ou de uma tela sensível ao toque. Em geral, esta tarefa, ou alguma de suas variantes, é utilizada para o ensino de várias habilidades pré-acadêmicas, como do conceito de igual e diferente, ensino de discriminação de cores, ou de outros conceitos simples. Esta tarefa também tem sido utilizada como base para o ensino de habilidades lingüísticas para indivíduos normais e portadores de atrasos no desenvolvimento, através de equivalência de estímulos.

Equivalência de estímulos

O ensino de duas discriminações condicionais, a partir de tarefas de emparelhamento por amostra, pode gerar não somente a aprendizagem de tais discriminações, derivadas do ensino direto, mas também a emergência de várias outras discriminações condicionais não diretamente ensinadas. Suponhamos inicialmente que existam três conjuntos de eventos; de palavras ditadas; de objetos ou figuras, e de palavras impressas, os quais denominaremos de conjuntos de eventos A, B, e C, respectivamente. Suponhamos também que cada um desses conjuntos contenha três elementos, permitindo uma denominação alfanumérica dos eventos, A1, A2, A3, B1, B2, B3, e C1, C2, C3, etc. (Figura 1).

FIGURA 1 - Conjunto de eventos ou estímulos de seis modalidades diferentes envolvendo o ensino das palavras gato, vaca, sapo.

CONJUNTOS DE EVENTOS					
A	B	C	D	E	F
PALAVRA ORAL/SINAL RECEPTIVA	FIGURA	PALAVRA IMPRESSA	PALAVRA FALADA/SINAL EXPRESSIVA	LETRAS	TAMANHO, SINAL LIBRAS, ETC.
A1	B1	C1	D1	E1	F1
"VACA"		VACA	"VACA"	AVOCTAG	GRANDE
A2	B2	C2	D2	E2	F2
"GATO"		GATO	"GATO"	VOACGTA	MÉDIO
A3	B3	C3	D3	E3	F3
"SAPO"		SAPO	"SAPO"	TAGOVCA	PEQUENO

Nota: A indicação alfa-numérica corresponde aos eventos ou estímulos específicos, sendo que a letra representa o conjunto do qual o estímulo foi retirado, e o número representa a classe de equivalência a que pertencem.

Consideremos, para efeito de ilustração, que os conjuntos A, B e C envolvam eventos relacionados ao ensino das palavras *sapo*, *gato*, e *vaca* (Figura 1). Ao ensinarmos as relações entre os elementos do conjunto A com os do conjunto B, relação AB, procedemos da seguinte maneira, de acordo com a tarefa de emparelhamento por amostra. Primeiramente um dos elementos do conjunto A é apresentado, digamos A1.

O aprendiz deverá tocar com o dedo sobre o elemento, demonstrando que está atento à apresentação do mesmo. Segue-se a apresentação dos três elementos do conjunto B. Arbitrariamente designamos que B1 é a escolha correta diante de A1 (Figura 2). Conseqüências reforçadoras seguem-se para fortalecer a relação desejada, e definem o término de uma tentativa. Uma nova tentativa é apresentada em seguida, após um pequeno intervalo. Diante da apresentação de A2 como modelo, a escolha correta é B2, e diante da apresentação de A3, a escolha correta é B3. Temos, portanto, no ensino da relação AB, três tipos de tentativas, A1B1, A2B2 e A3B3. Tentativas desses três tipos devem ser apresentadas de maneira randomizada, em um número de vezes suficiente para que o aprendiz demonstre ter domínio das relações que se deseja ensinar, e não de outras relações espúrias. Com a introdução desses três tipos de tentativas tentamos obter a aprendizagem de três discriminações condicionais. Essas discriminações envolvem a aprendizagem de discriminações simples simultâneas, de B1, B2 e B3, e

sucessivas, A1, A2 e A3, e a aprendizagem de respostas de B1 na presença de A1, de B2, na presença de A2, e de B3, na presença de A3. A parte superior da Figura 3 ilustra os tipos de tentativas da relação AB, variando a posição de apresentação do comparação correto e sem que o comparação correto esteja localizado na mesma posição por mais de duas tentativas consecutivas. São apresentadas na Figura 3 seis tentativas da relação AB. No entanto, sugere-se que uma sessão contenha pelo menos 12 tentativas, com quatro tentativas de cada tipo, para que se possa fazer um julgamento adequado se o aprendiz de fato aprendeu as relações apresentadas. Na literatura exige-se um critério mínimo de 90% de acertos em uma sessão.

Após ter aprendido a relação AB, o educador introduz o ensino da relação AC da mesma maneira. Neste caso, as escolhas corretas de C1, C2 e C3 ocorrem, respectivamente, na presença de A1, A2 e A3. Somente um tipo de relação deve ser ensinado de cada vez.

FIGURA 2 - Ilustração visual das cinco etapas do ensino das relações AB, AC, BC, e CB, respectivamente, considerando a palavra vaca como exemplo.

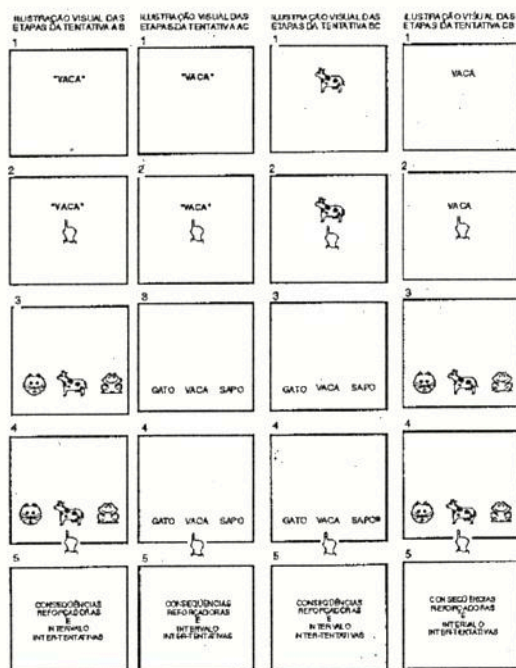




















FIGURA 3 - Ilustração da composição de seis tentativas de discriminação condicional para o ensino das palavras vaca, gato e sapo.

RELAÇÃO AB	MODELO	ESCOLHAS	
"VACA"			
"GATO"			
"SAPO"			
"VACA"			
"GATO"			
"SAPO"			

RELAÇÃO AC	MODELO	ESCOLHAS	
"VACA"	GATO	VACA	SAPO
"GATO"	VACA	SAPO	GATO
"SAPO"	SAPO	GATO	VACA
"VACA"	VACA	GATO	SAPO
"GATO"	SAPO	VACA	GATO
"SAPO"	GATO	SAPO	VACA

Nota: Na relação AB os modelos constituem-se em palavras ditadas e as escolhas em figuras. Na relação AC os modelos constituem-se em palavras ditadas e as escolhas em palavras impressas na letra caixa alta.

Após o ensino das relações AB e AC poder-se-ia perguntar se o resultado foi uma aprendizagem puramente mecânica e sem significado e não

um tipo de aprendizagem mais educacionalmente significativa. A relação BD é um teste da compreensão auditiva (ou de sinais) do aprendiz. A relação CD, em particular, é de interesse, pois em muito lembra, pelo menos estruturalmente, o comportamento de leitura. Mas como garantir que esse comportamento que se assemelha em forma com leitura, seja algo mais significativo do que uma simples memorização, ou condicionamento? A emergência das relações BC e CB (Figura 4) podem sinalizar que não apenas uma aprendizagem mecânica, mas relações simbólicas podem ter sido aprendidas (Dugdale & Lowe, 1990). Para a testagem dessas relações, de forma direta, devemos garantir que as relações ensinadas continuam intactas e que as novas relações não sejam produto de mero condicionamento. Como medida de preparação para os testes, as relações diretamente ensinadas AB e AC devem ser apresentadas juntamente, primeiramente seguidas das conseqüências apropriadas, e em seguida sem serem acompanhadas de reforçamento. Em seguida, introduz-se na sessão as tentativas de testes. Assim, tentativas de testes (BC e CB), em que as figuras e as palavras impressas são apresentadas como modelo, uma de cada vez, são intercaladas com tentativas de ensino (relações AB e AC). As tentativas de testes e de ensino não são acompanhadas de reforçamento, pois não dependem do reforçamento para emergirem, mas sim da aprendizagem anterior das relações AB e AC com reforçamento (Green & Saunders, 1998).

Os testes das relações BC e CB podem nos dizer mais sobre o significado das relações aprendidas através do presente procedimento, particularmente das relações de leitura. Para se assegurar que as relações BC e CB são derivadas do treino AB e AC, tentativas dos quatro tipos devem ser apresentadas randomicamente em uma mesma sessão. Nesses testes não existem escolhas corretas, mas escolhas consistentes com as relações ensinadas. Se houver consistência com as relações ensinadas, poderemos afirmar que as relações BC e CB são simétricas e transitivas, propriedades que devem ser apresentadas juntamente com a propriedade de reflexividade (Sidman & Tailby, 1982; Green & Saunders, 1998), e que houve a formação de três classes de eventos mutuamente substituíveis, A1B1C1, A2B2C2 e A3B3C3, e que qualquer membro da classe pode ser símbolo de outro. A emergência dessas relações indica, portanto, a formação de três classes de equivalência.

Uma característica importante da formação de classes de equivalência é a economia que representa para o planejamento do ensino. Vimos que, ao ensinar duas relações AB e AC, podemos observar outras duas BC e

CB, e possivelmente ainda outras duas, BD e CD (Figura 4), tratando-se de indivíduos com desenvolvimento normal da linguagem, sem qualquer programação adicional de ensino. Quando a estrutura de treino for diferente, AB e BC por exemplo, a partir dessas duas relações ensinadas diretamente observamos outras quatro (BA, CB, AC e CA) emergentes. Uma outra economia importante de ensino é que, uma vez tendo sido formada uma classe, para expandi-la, inserindo a ela novos membros, não é necessário que esses sejam associados a cada um dos elementos da classe, mas somente a um deles. Considerando as classes envolvendo as palavras ditadas, impressas e figuras de vaca, gato e sapo, já formadas, se associarmos, através do mesmo procedimento de emparelhamento por amostra, qualquer um dos membros das classes, digamos os membros do conjunto A, com o conjunto F, onde F1 é o adjetivo *grande*, F2, *médio*, e F3 *pequeno*, as relações BF, CF, e possivelmente FD (considerando a musculatura das cordas vocais sob o controle do indivíduo, e uma história de vida favorável) irão emergir sem qualquer ensino adicional (Figura 1). A economia representada por esse procedimento é de três relações emergentes para uma ensinada.

Stromer et al. (1982) sugeriram que as habilidades de leitura e escrita, e outras habilidades acadêmicas básicas, podem ser entendidas como uma série de relações entre estímulos e entre estímulos e respostas, que se interagem em relações com propriedades de equivalência (Figura 5). Assim, as relações AC e CD, acima, corresponderiam às relações de leitura receptiva e leitura expressiva oral, respectivamente. As relações BC e CB, emergentes, seriam importantes para se determinar que a leitura seja significativa e não meramente mecânica. Stromer et al. (1982) sugerem também a introdução de um conjunto de letras (E) para construção de anagramas, uma forma precursora da escrita. Se ensinarmos o aprendiz a construir o anagrama correspondente a palavra impressa, através de tarefas de emparelhamento por amostra, poderemos observar uma atividade bastante semelhante com a cópia, bastante comumente utilizada em sala-de-aula. Aqui, no entanto, a cópia estaria dentro do contexto do planejamento de ensino acima descrito, e não serviria simplesmente como uma atividade mecânica pois, a partir do ensino desta relação CE, poderemos observar a emergência das relações AE e DE, comumente conhecida como ditado e auto-ditado, e a relação BE, que seria um teste para escrita com compreensão. Ou seja, que a cópia da palavra impressa não se constituiu em atividade puramente mecânica, mas com simbolismo ou significado. A Figura 6 ilustra o procedimento de construção de anagramas através da tarefa de

emparelhamento por modelo para, respectivamente, as relações conhecidas como cópia, ditado e escrita com significado.

FIGURA 4 - Ilustração da composição de seis tentativas de discriminação condicional para o ensino das palavras vaca, gato e sapo considerando as relações BD, CD, BC, e CB.































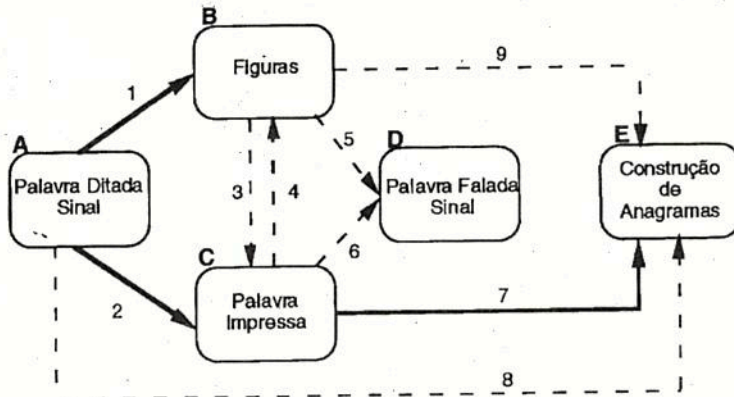
RELAÇÃO	MODELO	ESCOLHA RESPOSTA ORAL/SINAL			
BD		"SAPO"			
		"GATO"			
		"VACA"			
		"SAPO"			
		"GATO"			
		"VACA"			
CD	SAPO	"SAPO"			
	GATO	"GATO"			
	VACA	"VACA"			
	SAPO	"SAPO"			
	VACA	"VACA"			
BC		GATO	SAPO	VACA	
		SAPO	VACA	GATO	
		+ VACA	GATO	SAPO	
		GATO	VACA	SAPO	
		+ GATO	SAPO	VACA	
		SAPO	+ VACA	GATO	
	CB	SAPO			
		GATO	+ 		
		VACA		+ 	
		SAPO		+ 	
		GATO		+ 	
		VACA	+ 		

FIGURA 5 - Diagrama dos tipos de relações presentes no ensino de leitura e escrita, segundo a noção de rede de discriminações condicionais.



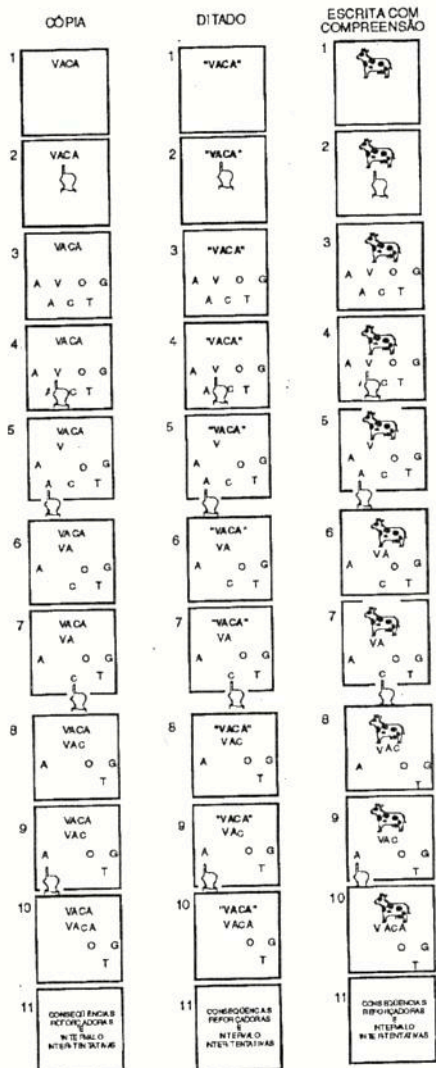
Nota: Os diferentes conjuntos de estímulos encontram-se identificados através de letras. As relações encontram-se identificadas através de números. As flechas apontam do estímulo modelo para os estímulos de escolha, considerando cada uma das relações. As linhas sólidas indicam relações diretamente ensinadas. As linhas pontilhadas representam relações potencialmente emergentes.

Algumas aplicações práticas: avaliação

O programa computacional educativo *Mestre* (Goyos & Almeida, 1994) é resultado de vários trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Brasil e no exterior ao longo dos últimos 30 anos e baseado na tecnologia descrita acima. Ele destina-se a professores e demais educadores que atuam na área de educação pré-escolar e de primeiro grau, e na educação especial. O *Mestre* foi desenvolvido com o objetivo de servir como uma ferramenta de auxílio ao ensino de habilidades acadêmicas diversas para aprendizes a partir da idade de três anos. Considera-se uma ferramenta aberta pois é possível que o educador crie atividades diversas de acordo com as suas necessidades e as do aprendiz.

As características mais relevantes do programa são descritas em seguida. Considerando-se que o público-alvo não é especialista em programação de computadores, o *Mestre* permite uma interação bastante amigável. Através da tela principal obtém-se o acesso a todas as ferramentas disponíveis. Existem seis ícones dispostos na tela principal. Cada ícone, com desenho sugestivo do conteúdo, representa e permite o acesso a uma nova tela. O acesso a estas telas se dá movendo-se o cursor sobre qualquer um desses ícones e ativando o botão do *mouse*. O ícone com o desenho da criança interagindo com o

FIGURA 6 - Ilustração dos passos do ensino da palavra vaca com o procedimento de emparelhamento por amostra com resposta construída.



Nota: Na perspectiva vertical pode-se identificar, respectivamente, as relações de cópia, ditado, e escrita com compreensão.

computador permite acesso à área de escolha da tarefa a ser executada pelo aprendiz. O desenho do adulto interagindo com o computador permite acesso à área de programação das tarefas. O desenho de uma folha de papel, permite acesso ao registro do desempenho do aprendiz, e imprimi-lo. O desenho de um gravador permite acesso ao elenco de sons disponíveis para uso, e o desenho de um câmara fotográfica ao banco de imagens disponíveis. É possível introduzir novos sons ou imagens e eliminar os já existentes, adaptando o banco de dados às necessidades do aprendiz, e introduzindo instruções específicas para o que se programa realizar. Os sons e as imagens devem ser gravadas com os recursos do computador e salvos em arquivos com a extensão *.aife .pic*, respectivamente.

Em cada tela é possível acessar o manual de utilização do programa para a tela específica onde o usuário se encontra, através do ícone representado por um ponto de interrogação. Cada tela aberta a partir da inicial possui o ícone da tela inicial, através do qual se retorna a ela.

O educador deverá utilizar a tela de criação de tarefas para a elaboração de todos os conjuntos de exercícios ou problemas que desejar criar, ou para modificação dos conjuntos de exercícios já existentes. Esta tela encontra-se dividida em três campos horizontais. Com as ferramentas dispostas nela, o educador pode criar novas tarefas, nomeá-las, introduzir sons, imagens e textos como modelos, e imagens, textos, e letras, como escolhas. Os procedimentos para introdução de sons, imagens, textos e letras, seguem as mesmas linhas gerais para modelos e escolhas. É possível introduzir até dois modelos por exercício, e até três escolhas. Após a tarefa ter sido criada, é possível editá-la, alterando o conteúdo de exercícios, adicionando novos exercícios ou eliminando os já existentes. A cada nova tarefa o educador deve repetir o mesmo procedimento. O educador poderá navegar através dos exercícios de uma tarefa, localizar e eliminar tarefas inteiras já criadas.

Ao retornar à tela inicial todos os exercícios de uma lição serão automaticamente salvos. Os arquivos gerados podem ser transferidos em disquetes e utilizados em outros computadores.

No menu principal a opção para resolver tarefas encontra-se representada por uma criança frente ao computador. Nesta tela encontram-se disponíveis todas as lições já criadas pelo educador. O usuário poderá escolher uma dessas lições para ser executada, levando o cursor sobre o nome da lição e clicando sobre ele com o *mouse*. O aprendiz pode identificar-se, escrevendo seu nome, que será impresso juntamente com o nome da tarefa no relatório.

Existe também a opção de escolha de usar ou não conseqüências para as escolhas. No *Mestre*, as tarefas com tentativas de testes deverão ser executadas com a opção *sem efeito* em vigor. O aprendiz poderá utilizar o *mouse* ou o teclado para interagir com o programa. As apresentações dos modelos e das escolhas na tela com a qual o aprendiz irá interagir dar-se-á nos moldes descritos anteriormente nas tarefas de emparelhamento por amostra.

O educador terá à sua disposição um relatório com informações relevantes ao desempenho da criança durante a execução de uma dada tarefa. Ao abrir esta opção, o educador terá uma tela contendo informações sobre todas as tarefas disponíveis para solicitação de relatório. O educador pode escolher uma tarefa específica dentre elas, para produzir o seu relatório. O relatório contém informações identificando o nome do aprendiz, a qual lição o relatório se refere, data, horário do início e do fim da tarefa, a opção de impressão, e um resumo do desempenho do aprendiz na lição: frequência simples e porcentagem de acertos e erros. O relatório apresenta informações detalhadas a respeito do desempenho do aprendiz na lição: número e ordem das tarefas apresentadas, estrutura de cada tarefa (os modelos, e as três escolhas), a escolha determinada como correta pelo educador, e a escolha efetiva do aprendiz.

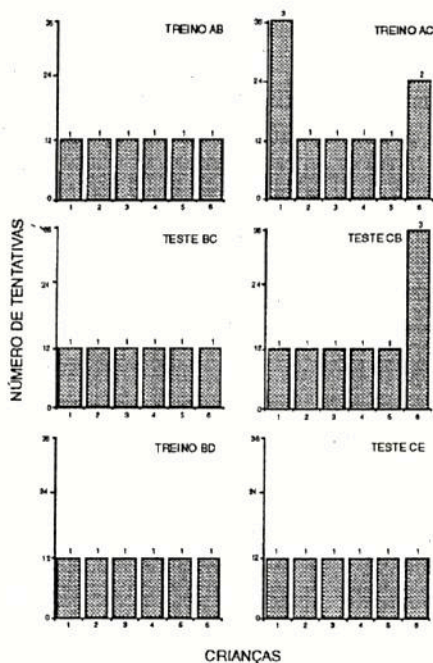
A configuração mínima necessária para a instalação do programa *Mestre* é de computador PC 386, ou superior, Windows® 3.1, ou superior, memória RAM de 8 MB, memória livre de 15 MB na CPU, monitor colorido, CD e caixas de som.

Segundo Bork (1995) há falta de pesquisas sobre a eficácia de métodos de ensino informatizado. Em seguida iremos examinar o quanto se pode dizer do *Mestre* enquanto uma ferramenta verdadeiramente eficaz no ensino de habilidades acadêmicas simples para indivíduos com atraso no desenvolvimento, e apresentar ilustrações práticas do modelo de programação de ensino de habilidades acadêmicas simples de acordo com o procedimento de emparelhamento por amostra, formação de classes equivalentes, e rede de relações condicionais.

Freire (2000) realizou um estudo que teve como objetivo propor e avaliar um programa de ensino multidisciplinar para crianças portadoras de deficiência mental ou de dificuldades de aprendizagem. Este estudo foi conduzido com seis crianças de ambos os sexos, com idade entre 8 e 12 anos no início dos trabalhos, e que freqüentavam uma classe especial de primeira e

segunda séries do primeiro grau. O estudo foi desenvolvido no laboratório de computação da escola, e o material necessário consistiu em um computador e o software Mestre. Vamos aqui nos restringir a descrição da primeira parte deste estudo, que teve como objetivo ensinar três relações entre conjuntos de estímulos e entre conjuntos de estímulos e de respostas, através do procedimento de emparelhamento por amostra, descrito acima. O conjunto de estímulos A consistia nas palavras ditadas pelo computador correspondentes aos numerais *um, dois e três*. O conjunto de estímulos B consistia nas figuras de uma, duas, e três bananas, cenouras, ou couves, e o conjunto C era formado pelos numerais impressos 1, 2 e 3. O conjunto D referia-se às respostas de contagem, e o conjunto E aos numerais falados pelo aprendiz. As relações diretamente ensinadas foram AB e AC, seguidas dos testes entre as relações BC e CB, após os quais foi ensinada a relação BD, e foram então introduzidos testes para a relação CE. Os resultados do ensino e dos testes encontram-se apresentados na Figura 7.

FIGURA 7 - Desempenho de seis crianças nas relações AB e AC, diretamente ensinadas, e nas relações BC, CB, BD, e CE, emergentes do ensino inicial.



A Figura 7 mostra o desempenho das seis crianças que participaram do estudo, traduzido em número de tentativas necessárias para a obtenção do critério de 90% de escolhas corretas, para as relações de ensino AB, AC, de testes BC e CB, de ensino BD, e de testes CE. Conforme se verifica pela Figura 7, todas as crianças aprenderam rapidamente as relações ensinadas, e demonstraram a emergência das relações nos testes, indicando a formação de classes de equivalência. Todas as crianças, com exceção de duas, aprenderam as relações em apenas uma sessão, num total de 12 tentativas. As relações testadas também emergiram para todas as crianças em uma sessão, com exceção de uma delas.

O procedimento, portanto, demonstrou ser de grande eficácia para o ensino de habilidades acadêmicas simples de leitura e de matemática, combinadas, para indivíduos portadores de deficiência mental ou dificuldade de aprendizagem. Destaca-se o aspecto de economia relacionado com o procedimento. Três relações foram ensinadas e outras três foram observadas como derivadas do ensino das anteriores. No entanto, para que fossem observadas as três relações derivadas somente duas relações, AB e AC, seriam necessárias. As relações BD foram ensinadas tendo em vista a continuidade do estudo. Um outro aspecto de economia foi das relações terem sido ensinadas em apenas uma sessão com somente doze tentativas. Este aspecto poderia levar o leitor a acreditar que o ensino foi feito anteriormente à aplicação do procedimento. Esta hipótese foi desconsiderada, pois anteriormente ao início do estudo as crianças participaram de um pré-teste em que todas as relações a serem ensinadas pelo programa foram apresentadas, sem que elas tivessem respondido corretamente. Uma outra hipótese possível de ser levantada a partir destas mesmas características dos resultados é a de que a aprendizagem pode ter ocorrido em função do ensino realizado em sala-de-aula. No entanto, é pouco provável, conforme conclui Freire (2000) a partir de certas manipulações experimentais realizadas em fases posteriores do estudo.

O que se pode dizer do programa Mestre com respeito à facilidade com que um educador poderia aplicar tal procedimento utilizando o mesmo software.

Uma característica importante do ensino informatizado também defendido por Bork (1995), é que os educadores recebam treinamento específico para empregá-lo. Esta também nos parece uma condição fundamental para a expansão em larga escala do ensino informatizado.

Em um estudo realizado por Ribeiro (1997), que serviu como base de sua dissertação de mestrado defendida na Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Prof. Verônica B. Haidú, nove professores do ensino fundamental aplicaram um programa de ensino informatizado a 16 crianças da primeira à quarta séries. Foram necessários quatro encontros de preparação dos professores. Todas as crianças aprenderam ao longo de até 9 sessões, um repertório de leitura e escrita de 20 palavras novas.

Segundo Ribeiro (1997), o programa de ensino *Mestre* e o procedimento utilizados foram eficazes para capacitar os professores na recuperação de leitura de palavras de alunos de primeira a quarta séries. Ainda segundo esta autora, o mesmo programa diversa características que proporcionam a aprendizagem de leitura além de permitir a aplicação, controle, avaliação e retroalimentação do processo. Outras observações importantes de Ribeiro referiram-se a grande motivação das crianças em participarem do estudo, e do potencial do programa ser aplicado em crianças com dificuldades de audição.

Conclusões

Não haverá melhoras significativas para o ensino, produzidas a partir de sua informatização, a não ser que possa ser estendido a toda a população. É necessário também que os programas de ensino focalizem o processo de ensino/aprendizagem, sejam efetivamente eficazes e sejam de uso fácil por educadores. Baseado na tecnologia de equivalência de estímulos, apresentou-se um programa para informatização de ensino de habilidades acadêmicas simples. Essa programação pode ser igualmente aplicada a aprendizes com desenvolvimento normal e com atrasos de desenvolvimento. As pesquisas que servem como base para tal programação e descritas no presente capítulo sugerem fortemente que se trata de programa altamente eficaz e que pode ser utilizado no ensino de um repertório que tem sido tradicionalmente negligenciado, principalmente com relação à população com atrasos no desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- BORK, A. Why has the computer failed in schools and universities? *Journal of Science Education and Technology*, v. 4, n. 2, p. 97-102, 1995.
- DUBE, W. V., MACILVANE, W. J. Adapting a microcomputer for behavioral evaluation of mentally retarded individuals. In: J. A. MULICK, R. F. ANTONAK (Eds.), *Transitions in Mental Retardation*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co, 1989.
- DUGDALE, N. A., LOWE, C. F. Naming and stimulus equivalence. In: D. E. BLACKMAN, H. LEJEUNE (Eds.). *Behaviour analysis in theory and practice: Contributions and controversies*. Brighton, U.K.: Erlbaum, 1990. p. 115-138.
- FREIRE, A. F. *Equivalência aplicada à programação de ensino multidisciplinar para crianças de classe especial*. São Carlos, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos.
- GOYOS, C., ALMEIDA, J. C. B. Mestre (Versão 1.0) [Computer software]. São Carlos, SP: Mestre Software (www.geocities.com/EnchantedForest/Glade/1252), 1994.
- GREEN, G., SAUNDERS, R. R. Stimulus equivalence. In: LATTAL, K. A., PERRONE, M. *Handbook of Research Methods in Human Operant Behavior*. New York: Plenum Press, 1998. p. 229-62.
- RIBEIRO, M. J. L. *Dificuldades de leitura: capacitação de professores para a utilização de uma metodologia de ensino informatizada*. Londrina, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina.
- SIDMAN, M., TAILBY, W. Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*; v. 37, p. 5-22, 1982.
- STROMER, R., MACKAY, H. A., STODDARD, L.T. Classroom applications of stimulus equivalence technology. *Journal of Behavioral Education*, v.2, n. 3, p.225-56, 1992.

ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA: UM CAMPO DE ATUAÇÃO LÚDICA, ESPORTIVA E MULTIDISCIPLINAR

Manoel Osmar SEABRA JÚNIOR¹

A Educação Física vem sofrendo significativas transformações que se centram na formação profissional e na constante produção e incorporação do conhecimento na área, e, por essa razão, vem se projetando nas mais diversas áreas do conhecimento, dada a sua valorização como fator de desenvolvimento humano, sendo a prática e o conhecimento corporal entendidos como uma necessidade social, fisiológica e psicológica.

No contexto brasileiro, suas origens marcam um vínculo com as instituições militares e com a classe médica, fato que determinou e deturpou sua concepção e finalidade, quanto ao seu campo de atuação e a forma de ser ensinada (Brasil, 1998). Características que atravessaram o século e ainda permeiam os objetivos, métodos e conteúdos de alguns profissionais que ainda não romperam com o modelo mecanicista imposto em décadas passadas.

Tendo em vista as mudanças de referenciais, da sociedade, no que diz respeito ao corpo e sua contribuição na formação do indivíduo, a Educação Física também se adequou a esta realidade mudando seu enfoque, de uma realidade puramente biológica para uma dimensão psicológica, social, cognitiva e afetiva, oferecendo objetivos educacionais mais diversificados, com vistas a pressupostos mais humanos vinculados a concepções como as abordagens referenciadas por Darido (1998), como: desenvolvimentista (Tani et al., 1988); interacionista-constructivista (Freire, 1989); crítico superadora (Coletivo de Autores, 1992) e Sistêmica (Betti, 1992) que não mais retratam vertentes tecnicistas, esportivistas e biologistas *desmascarando* o adestramento para os exercícios, esportes e a formação do físico.

Nesta conjuntura, a Educação Física tomou posições para visualizar sua diversidade, passando a focar a relevância e o significado que o movimento tem para o ser humano, disseminando, com sua prática, as possibilidades de as atividades motoras poderem oferecer retorno social para todo indivíduo.

¹ Docente responsável pela área de Educação Física Adaptada- UNIMAR, Marília.

A partir dessa proposição e de um estímulo na formação profissional, a resolução 3/87, do Conselho Federal de Educação, que trata da reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, recomendou a inclusão de disciplina voltada para a formação do profissional, para o atendimento ao portador de deficiência, incluída como Educação Física especial. Incorporada por uma grande parte das instituições de ensino superior, essa deliberação promoveu um crescimento de profissionais envolvidos com esse alunado, considerando-se, cada vez mais, como um campo de atuação e estudos.

Para tratarmos das discussões pertinentes à atividade motora voltada à pessoa portadora de deficiência, é necessário entender os pressupostos que norteiam esta prática. Historicamente, a indicação de atividades físicas para portadores de deficiência foram direcionadas com ênfase em objetivos terapêuticos. Os programas desenvolvidos eram denominados de ginástica médica e visavam a remediar doenças, utilizando-se de exercícios preventivos e corretivos (Pedrinelli, 1994). Hoje, o que se observa é a Educação Física para portadores de deficiência ser entendida e conceituada sob denominações como educação física corretiva, preventiva, ortopédica, reabilitativa entre outras, que norteiam a passagem de um modelo médico, com enfoque no alívio de distúrbios físicos e doenças, para o chamado modelo educacional que privilegia desenvolver o potencial do aluno (Correia et al., 1990).

A Educação Física Adaptada, como é reconhecida a área que reúne e sistematiza os conhecimentos da Educação Física voltados a clientela com deficiência, é definida por Seaman & DePaw (1982) como um programa de atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e atividades rítmicas e expressivas, cuja organização está baseada em interesses, capacidades e limitações dos indivíduos portadores de necessidades especiais. No Brasil, o uso do termo Educação Física Adaptada esta diretamente relacionado com as investigações científicas que inevitavelmente se apoiam na literatura norte-americana, embora para Seaman & DePaw (1982) o uso das terminologias Educação Física adaptada e Educação Física especial sejam as de uso mais comum.

A atuação do profissional que ministra atividades motoras a esta população direciona seu enfoque para duas principais vertentes. A primeira visa os objetivos que desenvolvam as capacidades e interesses dos praticantes, numa perspectiva lúdica e esportiva, utilizando da aplicação de atividades motoras adaptadas, com direcionamento para o aprimoramento do domínio motor,

através da aprendizagem de habilidades, de jogos e esportes adaptados, veículo que tem sido meio de integração, de quebra de estigmas e de preconceitos. Numa segunda vertente, encontramos a Educação Física Adaptada atuando indiretamente na recuperação funcional, como terapia integrante de um programa multidisciplinar de reabilitação, tendo seu foco nas capacidades funcionais, cujo objetivo é propiciar a melhora de seu potencial reabilitacional (Seabra, 1991).

Não podemos considerar estas vertentes de modo estanque, pois no que tange à prática, elas se fundem como um só objetivo, seja pedagógico, seja terapêutico. No meio acadêmico esta idéia representa uma das grandes discussões que se perpetuam neste âmbito, a fim de classificá-la. O que se pode notar é que a Educação Física Adaptada tem desenhado uma ação tanto pedagógica quanto terapêutica, pois não há como dissecá-las. A atividade física deve privilegiar o seu potencial, mas considerando sua totalidade. Carmo (1990), abordando esta discussão, defende a tese de que a ação pedagógica e tão terapêutica quanto a ação terapêutica é pedagógica.

No entanto, observa-se que a Educação Física Adaptada vem paulatinamente incorporando-se aos programas multidisciplinares de reabilitação, tendo em vista que esta área tem fundamentado sua prática, estruturando-se metodologicamente, enquanto adaptação de suas atividades, dos materiais e das estratégias de ensino, o que tem gerado um aumento na sua produção científica, fator preponderante para a contemplação da área, pelas chamadas equipes multidisciplinares.

Algumas considerações devem ser pontuadas, no que diz respeito a formação de turmas para as aulas de Educação Física. As categorias de deficiência, por exemplo, não devem ser fator determinante para a constituição de grupos, porém é positivo que os grupos sejam formados por alunos com características semelhantes, visando uma maior homogeneidade para as atividades. Deve também ser respeitado o fato de que pequenas adaptações podem ser feitas para determinados alunos de modo a incluí-los em grupos de alunos sem deficiência (Pedrinelli, 1991; 1994).

Neste caminho é necessário compreender as necessidades, as capacidades e o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência. É necessário conhecer patologia com que se está trabalhando, para elaboração de objetivos e de programas para o estabelecimento de atividades ou ainda

para a restrição de determinadas atividades motoras, que, de certa forma, ao invés de colaborarem para seu desenvolvimento ou sua melhor qualidade de vida, provocam a progressão de seu quadro patológico como, por exemplo, a degeneração das fibras musculares em um portador de distrofia muscular progressiva em decorrência de atividades com exercícios resistidos.

Estes elementos devem nortear o programa a ser preparado, considerando a restrição motora e sua condição neurológica, de modo a oferecer, assim, oportunidades de movimentos mais favoráveis e que sejam desafios que exijam superação. As estratégias e materiais adequados e adaptados a cada grupo constituem, sobretudo, o fator primordial para alcançar as metas propostas, principalmente no que tange às modificações no seu comportamento, estimulando uma maior autonomia de movimento, buscando uma locomoção independente ou ainda a descoberta de novas possibilidades motoras, mais propícias a soluções de problemas do seu cotidiano.

Pesando nisso, verificamos historicamente uma tendência das pesquisas em desenvolvimento motor e aprendizagem motora centradas numa perspectiva psicobiológica de alguns modelos de aprendizagem da linha cognitivista e comportamental dentro da Psicologia. No entanto, encontramos modelos de desenvolvimento (Seaman & DePaw, 1982) e de comportamentos psicomotores (Sherril, 1988), propostos na literatura internacional e adaptadas em nossa literatura, para nortear a elaboração de propostas de atividades para os diferentes grupos de trabalho.

Pedrinelli (1991;1994) enfoca que além dos cuidados com a adaptação de materiais, estratégias de ensino, constituição de grupos, e condição de desenvolvimento de cada aluno, deve-se considerar determinadas implicações gerais de ordem pedagógica para cada tipo de deficiência, que facilitem a atuação e o sucesso do profissional em atingir seus objetivos. Devido a sua relevância destacamos algumas das principais implicações ou, como intitula Conde (1994) ao escrever sobre alunos com deficiência visual, “Estratégias básicas propostas e cuidados especiais para programas de Educação Física para portadores de deficiência”, dos quais inferimos outras, com as quais temos nos identificado em nossa prática de Educação Física adaptada. Para a Deficiência Mental as propostas são:

- Progredir lentamente, oferecendo primeiramente atividades familiares;
- Introduzir atividades novas ou não-familiares na primeira parte da aula;

- Dar orientações claras sobre a tarefa a ser realizada;
- Apresentar as idéias de forma lenta e apresentar pequena quantidade de informações por vez;
- Usar exemplos concretos;
- Apresentar metas que estejam no nível de desenvolvimento dos alunos e que possam ser alcançadas;
- Enfatizar a terminologia das atividades;
- Utilizar demonstrações (do professor ou de outros alunos).

As propostas para deficiência física tiveram por base as vivências do nosso Grupo de Atividades Motoras Adaptadas da Universidade de Marília, e os estudos de Mattos (1994) e Pedrinelli (1991) as quais destacamos:

- Periodicamente obter aprovação médica quanto à participação do aluno, analisar sua anamnese constatando sua patologia e os cuidados recomendados pelos profissionais envolvidos no atendimento;
- Planejar as atividades de forma a dar a cada aluno a oportunidade de participar tanto quanto possível;
- Proporcionar mais espaço individual para a realização das atividades;
- Oferecer mais períodos de descanso àqueles que tem resistência limitada;
- Substituir posições sentadas ou deitadas, por posições em pé quando possível e necessário;
- Sempre que possível transferir os alunos que fazem uso de cadeira de rodas para execução das atividades sentados ou deitados, com ou sem apoios;
- Procurar adequar ao máximo às regras já existentes, minimizando assim a segregação já imposta pela condição deficiente;
- Os locais a serem utilizados para competições devem ser, na maioria das vezes, os utilizados pelas modalidades esportiva sem adaptações.

Por sua vez, na Deficiência Visual, indicamos as propostas de Melo (1991); Pedrinelli (1991) e Conde (1994), sendo elas:

- Reconhecimento (conceituação e mapa mental) das áreas, implementos e

materiais a serem utilizados, dando tempo suficiente para o reconhecimento do ambiente de aula.

- Uso de pistas ambientais, utilizando de materiais manipulativos e sonoros, como ponto de referência e pista auditiva, essenciais a sua orientação e locomoção e a formação do mapa mental do ambiente físico ou da memória motora assim compreendida por Telford & Sawrey (1978);
- Mencionar o nome do aluno sempre que se dirigir a ele;
- Mesclagem de alunos cegos e de visão reduzida, tendo em vista o aumento das possibilidades de exercícios em duplas ou grupos;
- Verbalização clara e tranqüila, sem explicações longas;
- Ocorrendo limitação na compreensão da atividade a ser executada através da verbalização, o professor deve fazer uso da ajuda física e a percepção cinestésica, tocando no seu aluno e deixando que ele o toque;
- Aumentar as dimensões dos objetos e proporcionar luminosidade adequada para os alunos de baixa acuidade visual;
- Auxiliar o aluno conduzindo-o através do movimento correto;
- Buscar informações relativas à anamnese médica para formar padrões básicos para sua intervenção.

Por fim, na Deficiência Auditiva, selecionamos as propostas de nossa prática com essa deficiência além das citadas por Pedrinelli (1991) e Ferreira (1994). São elas:

- Posicionar o aluno de onde o rosto do professor lhe seja visível;
- Conduzir o olhar ao aluno quando introduzir uma atividade, facilitando a compreensão da linguagem labial e gestual;
- Usar sinais com as mãos ou linguagem manual durante o comando verbal;
- Utilizar recursos visuais e demonstração;
- Não mudar constantemente ou abruptamente as regras de uma determinada atividade;
- Não articular exageradamente as palavras;
- Substituir as pistas sonoras por visuais se necessário;

- A cada mudança de atividades ou regras, o professor deve utilizar um sinal padrão para o comando ou interromper a dinâmica, colocando-os em posição estratégica para corrigir a atividade, fornecer nova informação ou tarefa.

Estas premissas têm proporcionado uma forte necessidade de se estabelecer um campo de conhecimentos básicos ou teóricos. As produções acadêmicas na área têm tido uma tendência em abolir as comparações obtidas nos estudos, sejam eles de padrões e esquemas motores, sejam formas de aprendizagem com o padrão de normalidade, para estabelecer um padrão mais apropriado de análise, avaliação e intervenção para cada grupo, com características específicas de suas limitações.

Um outro fato que tem elevado a Educação Física Adaptada no contexto social está relacionado com a atuação dos profissionais de Educação Física com o esporte adaptado. A prática esportiva tem sido difundida entre os portadores de deficiência considerando as seqüelas impostas pelas deficiências e as regras eleitas para as diferentes modalidades esportivas que necessitam de adaptações para torná-las acessíveis (Mattos, 1994).

O esporte adaptado tem sua origem com o fim da 2ª guerra, embora Araujo (1998) descreve alguns registros anteriores da atividade esportiva. Seu enfoque centrava-se na reabilitação e integração de grupos, visando ao retorno à sociedade.

Os primeiros jogos internacionais ocorreram em 1952, na Inglaterra, quando muitos dos profissionais envolvidos tinham por objetivos, com a atividade esportiva, uma ocupação terapêutica, considerando preponderante na reabilitação psicossocial dos deficientes. Concebiam a competição como oportunidade para aprender a competir em outros ambientes sociais.

Em decorrência da repercussão positiva em torno dos jogos denominados Stoke Mandeville, vários movimentos e associações foram criadas em prol do esporte adaptado, surgindo formas diferenciadas em cada área de deficiência. Em virtude disso os jogos se propagaram, criando assim a denominação de Parolímpicos, os quais hoje ocorrem paralelamente as olimpíadas.

No Brasil, o esporte adaptado tem seus registros na década de 50, quando os movimentos organizados pelos próprios portadores de deficiência deram origem a associações e federações que hoje respondem em âmbito nacional

pelo desporto adaptado. São elas:

FENAPAES - Federação Nacional das APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais;

ABDA - Associação Brasileira de Desporto para Amputados;

ABDC - Associação Brasileira de Desporto para Cegos;

ABRADECAR - Associação Brasileira de Desporto em Cadeira de Rodas;

ANDE - Associação Nacional de Desporto para Deficientes;

CBDS - Confederação Brasileira de Desporto para Surdos.

A intenção deste texto foi a de refletir, através das mudanças conjunturais pelas quais passou a Educação Física no últimos anos, sobre as possibilidades de ações que a Educação Física Adaptada pode promover quando inserida num processo multidisciplinar de reabilitação com as pessoas portadoras de deficiência , seja num contexto de recuperação funcional, lúdico seja no esportivo. Assim, frente a exigência de cada grupo, as implicações pedagógicas mudam e devem ser observadas no atendimento e na interação professor/aluno.

É fundamental considerar que este aluno, seja portador de um impedimento, de uma incapacidade, seja de uma deficiência, tem várias fases distintas em sua vida. Assim deve ser respeitado em sua individualidade especialmente quando da elaboração de qualquer programa de intervenção.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, P. F. *Desporto adaptado no Brasil*; origem, institucionalização e atualidade. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/INDESP, 1998. 147p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 96p.

CARMO, A. A. do, Educação física adaptada: terapêutica ou pedagógica?. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, 2, 1990, São Paulo. *Anais...* São Paulo:USP, 1990. p.63

CONDE, A. J. M. A pessoa portadora de deficiência visual, seu corpo, seu movimento e seu mundo. In: PEDRINELLI, V. J. *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN,1994, p. 87-98.

- CORREIA, M. M. et al. Da ginástica médica à educação física adaptada: evolução conceitual. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, 3, 1990, São Paulo. *Anais...* São Paulo:USP, 1990. p.42
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 20, n. 1, p. 58-66, 1988.
- FERREIRA, S. Atividades motoras para deficientes auditivos. In: PEDRINELLI, V. J. *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: MEC-SEDES/ SESI-DN, 1994. p. 99-114.
- MATTOS, E. Pessoa portadora de deficiência física (motora) e as atividades físicas, esportivas, recreativas e de lazer. In: PEDRINELLI, V. J. *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994. p. 75-85.
- MELO, H. F. R. *Deficiência visual: lições práticas de orientação e mobilidade*. Campinas: Ed. Unicamp, 1991.
- PEDRINELLI, V. J. *Curso de extensão universitária em educação física adaptada: a criança portadora de dm, dv, df, da e a prática de atividade física*. São Paulo: EEFUSP, 1991. (Mimeo).
- PEDRINELLI, V. J. Educação física adaptada: conceituação e terminologia. In: PEDRINELLI, V. J. et al. *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994. p. 7-11.
- SEABRA JR., M. O. *A educação física adaptada no currículo dos cursos de graduação em educação física do estado de São Paulo*. Rio Claro, 1991. (Monografia, UNESP, Campus de Rio Claro).
- SEAMAN, J., DePAW, K. P., *The new adapted physical education*. Califórnia: Mayfield Publishing Company, 1982.
- SHERRILL, C. Institutional accountability in adapted physical education: a review of research. In: _____. (ed.) *Leadership training in adapted physical education*. Champaign: Human Kinetics Book, 1988.
- TELFORD, C. W., SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*, 3. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

SEXUALIDADE E ESCOLA: ENCONTROS E DESENCONTROS

Hugues Costa de França RIBEIRO¹

Educação sexual: tentativas de implantação

A sexualidade é uma tema bastante inquietante e perturbador, que parece ter sido deixado de lado pela maioria das escolas. Para muitos, sexualidade e escola são duas instâncias distintas, que se encontram completamente separadas. Por um lado, ainda se apresenta como um tema tabu envolto em um sem número de preconceitos e incompreensão. Por outro lado, os conservadores, provavelmente influenciados pelos dogmas religiosos, insistem em negar-lhe a importância como assunto que deva fazer parte dos temas abordados pela escola, defendendo a sua privacidade, como algo que deve ser trabalhado apenas no âmbito da família. Logo, a proposição de que se torne tema de discussão escolar, ainda encontra resistência.

Entretanto, a sexualidade está presente e permeia as manifestações do viver de todos os seres humanos. Deste modo, como não foi permitido que entrasse pela porta da frente na escola, sorrateiramente, encontrou as brechas para manifestar-se através das frases deixadas nos banheiros, nos depoimentos gravados nas carteiras, nos bilhetes às escondidas trocados pelos adolescentes enamorados.

As tentativas de discussão de temas relacionados à sexualidade nas escolas no Brasil remonta a década de 30, quando o professor Stawerski introduz no Colégio Batista do Rio de Janeiro o ensino da evolução das espécies e da educação sexual. Este professor foi expulso da referida escola em 1954, quando lhe foi movida uma ação judicial por comportamento imoral, sendo demitido do cargo sem direito a indenização (Barroso & Bruschini, 1982).

Nas décadas de 40 e 50 não se dispõe de dados referentes aos assunto, mas pode-se argumentar que foram períodos de grande repressão sexual e da proibição da discussão, de forma aberta, de assuntos ligados à sexualidade.

¹ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia – UNESP - Campus de Marília; Membro do Grupo de Estudo: *Estudos sobre a Sexualidade*; Membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Comportamento e Sexualidade - CEPCoS.

Na década de 60 as tentativas de implantação de programas de orientação sexual limitaram-se à região Sudeste do Brasil. Em 1963, o assunto é introduzido num colégio mineiro para alunos do 4º ano ginásial, experiência que durou apenas três anos, interrompida por pressões dos pais dos alunos (Barroso & Bruschini, 1982). Em 1964 nova experiência é registrada no Colégio Pedro de Alcântara, no Rio de Janeiro. No ano de 1968, também no Rio de Janeiro, nos Colégios André Maurois, Infante Dom Henrique e Orlando Rouças a orientação sexual fazia parte do currículo escolar (Jornal do Brasil, 9/11/72).

Em São Paulo as experiências sucederam-se em número maior que as verificadas no restante do Brasil. A destacar a experiência do Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo, cuja orientação era dada pelo Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Esta experiência registrou-se entre os períodos de 1963 e 1968, com os *Ciclos de Educação Sexual*, com os alunos de primeiras e segundas séries ginásiais. Detalhe interessante é que os pais também participaram destes ciclos e recebiam informações do que ali era discutido. O pico da experiência aconteceu entre os anos de 1967 e 1968, havendo, em seguida, a dissolução da equipe e a impossibilidade de continuação do trabalho.

Experiências semelhantes também se desenvolveram nos Ginásios Vocacionais de São Paulo, de 1961 a 1969, bem como no Ginásio Pluricultural Experimental – GEPE, de 1966 a 1968 (Pimentel & Sigrit, 1971).

Na década de 70 estas iniciativas deveriam ser intensificadas e aprofundadas, mas o que se observou foi um recuo da orientação sexual, principalmente, nas experiências iniciadas em São Paulo. Entre os fatores que podem ser aventados para justificar este recuo, está o parecer emitido no relatório da Comissão de Moral e Civismo do Ministério de Educação e Cultura. Tal parecer fez-se necessário em função da oposição feita pelos conservadores e moralistas ao projeto de lei apresentado pela Deputada Federal Julia Steimbruck, propondo a introdução obrigatória da educação sexual nas escolas de nível primário e secundário do país.²

A rejeição do projeto levou as experiências das escolas de introdução à educação sexual para a semi-clandestinidade. Muitos dos projetos iniciais foram interrompidos, não havendo a multiplicação de novas experiências (Werebe, 1978).

² Para maiores esclarecimentos consultar Werebe, 1977.

No ano de 1970 a censura prévia era instituída no país por decreto presidencial, aprovado no Congresso. Segundo este decreto, o Ministério da Justiça poderia proibir todo o texto que atentasse contra a moral e os bons costumes. Caberia aos poderes públicos a “proteção dos valores éticos indispensáveis à boa formação moral da juventude brasileira”.

O regime militar instaurado no país, em 1964, disseminou uma onda de puritanismo e de repressão legais, desse modo, o clima não era favorável à educação sexual³. Entretanto, como atesta Werebe (1978), esta prática não desapareceu das escolas, segundo o resultado de uma sondagem realizada em 1976, existiam cinquenta e seis trabalhos de educação sexual sendo desenvolvidos em dezessete unidades da federação, especialmente em São Paulo.

Na década de 80 as experiências foram retomadas, pelo menos no Estado de São Paulo. Antes, no ano de 1976, época da estruturação da Secretaria de Educação do Estado, surgiu a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – CENP; com a função de coordenar, planejar e assessorar a prática pedagógica dos educadores da Rede Estadual de Ensino. Pressionada pelo fato da Rede Municipal estar desenvolvendo um programa de educação sexual, encabeçado por Ana América, dá-se início, em 1980, a estruturação de um novo trabalho em nível estadual, orientado pela CENP.

As dificuldades para a implantação desse programa iam desde a resistência à área da educação sexual, até a precariedade de recursos financeiros disponíveis. Ainda assim, o trabalho foi coordenado pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE). A partir de um levantamento inicial das dificuldades para implantação dos programas, a CENP iniciou a realização de reuniões com os Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Educacionais, das escolas que os possuíam, na capital, além de outros profissionais ligados ao assunto (Ribeiro, 1995).

A primeira experiência foi realizada em 1981, englobando apenas seis escolas, três de Primeiro Grau e três de Segundo Grau. O treinamento

³ No decorrer do texto em algumas ocasiões as expressões educação sexual e orientação sexual serão usadas como sinônimos, pois muitos estudiosos não usavam no passado a distinção entre educação sexual e orientação sexual. Outros, mais recentemente, como por exemplo Maria J. G. Werebe prefere ao invés de falar em educação sexual e orientação sexual, identificar a educação sexual informal como o processo mais amplo de aquisição de informações, valores e atitudes na área da sexualidade humana que começa ao nascer não tendo época para terminar, e a educação sexual formal como a oferta de informações realizada de forma sistematizada durante o período da adolescência. Outros estudiosos, entre os quais me incluo, usam educação sexual para o período mais amplo (educação sexual informal) e orientação sexual com sinônimo da educação sexual formal.

montado, de início, era de quarenta horas. Após este treinamento os profissionais retornavam às suas escolas iniciando a parte prática propriamente dita. A experiência foi bem sucedida, visto ter-se obtido avaliação positiva entre os professores, alunos, pais de alunos e diretores. Apontou-se como uma das dificuldades que não permitiram resultados mais positivos, a resistência de algumas Delegacias de Ensino por medo de que a programação não desse certo, em função de se atuar em área considerada perigosa (Ribeiro, 1995).

Em continuidade a este trabalho, uma segunda experiência tentou incluir também escolas da periferia. Participaram da experiência um total de vinte escolas, porém seis delas acabaram desistindo. Aí também a desistência ocorreu por medo de que o trabalho não desse certo. Não fica claro, se esse medo de que o trabalho não desse certo, não seria na realidade, o medo da oposição da comunidade a este tipo de experiência (Kirby & Scales, 1983).

Os resultados positivos colhidos nas duas experiências levaram a supor a viabilidade de sua expansão. Entretanto, esta ampliação não se verificou, em função da mudança de Governo, no ano de 1983. Neste terreno, parece que com as mudanças de Governo tanto Estadual quanto Municipal, é hábito, freqüente, que as experiências bem sucedidas sejam automaticamente suspensas, ainda que sob o pretexto de uma reavaliação. Quase sempre, os novos governos não dão continuidade a experiências passadas bem sucedidas ou não se aproveitam das mesmas, tentando-se apresentar o “novo começo” como algo inédito, como um fator de promoção política. Pelo menos no que diz respeito a implementação de programas de educação sexual para crianças e adolescentes, não existe o hábito de se colher os subsídios de uma experiência anterior bem sucedida, e dar-lhe prosseguimento ou realizar modificações com vistas a um ajuste (Ribeiro, 1995).

Em 1984 o projeto da CENP voltou a ser retomado, agora com uma nova filosofia, com base nas críticas recebidas. A proposta era trabalhar com professores do Magistério de 1º Grau – antigo Curso Normal. Este trabalho não consistia em prepará-los para elaborar a programação, mas apenas fazer com que passassem pelo processo, com o intuito de que pudessem ficar sensibilizados pelo assunto. Embora não se possua dados sobre os resultados desta experiência, pode-se afirmar que um de seus pressupostos básicos era que a sensibilização do professor (trabalho mais centrado nas atitudes) deveria acontecer durante sua formação como professor de Nível 1, já que caberia aos Cursos de Especialização e Reciclagem oferecerem a fase de aquisição de informações, propriamente dita.

Além desses projetos que também não conseguiram se consolidar, outras experiências, no Estado de São Paulo, foram significativos na área da educação sexual. Entre estes podemos citar alguns projetos desenvolvidos pela Fundação Carlos Chagas, que tiveram seu início no final da década de 70. O primeiro foi uma experiência cujo objetivo era estudar as atitudes dos jovens de diferentes classes sociais em relação à sexualidade, dando origem a uma publicação intitulada *Educação Sexual: Debate Aberto*, feita pela editora Vozes.

A partir desta experiência, os autores do projeto publicaram um outro livro intitulado *Sexo e Juventude*⁴. Esta publicação era dirigida ao Orientador Educacional que quisesse informações para atuação na área da orientação sexual.

O projeto com os jovens visava pesquisar a viabilidade de uma orientação sexual fora dos moldes tradicionais, pela utilização de palestras, conferências, etc., procurando-se saber se era possível abrir-se um espaço para os jovens definirem os seus interesses, as suas próprias questões neste terreno. Tinha-se jovens de diferentes classes sociais debatendo em grupos, com orientadores treinados na Fundação para coordenar os debates.

Os resultados conseguidos não levaram entretanto, a possibilidade de que esta experiência pudesse ser aproveitada na Rede de Ensino Estadual, não estando as autoridades competentes, antenadas com uma experiência, que apesar de ter sido realizada por uma instituição dedicada à pesquisa e a projetos inovadores na área da sexualidade humana, apontava para uma forma de se proceder a orientação sexual no panorama escolar. Por outro lado, fica evidente a grande resistência em se colocar em prática os resultados de pesquisas, quando estas enveredam pelo terreno da sexualidade e evidencia-se um choque entre uma postura mais liberal com o conservadorismo imperante.

Dando prosseguimento a esta panorâmica histórica, poderíamos ressaltar que no ano de 1987 na tentativa de integrar os principais grupos que estudam a sexualidade humana em áreas multidisciplinares, em nível de Educação, Psicologia Social, Sociologia, Medicina, etc. foi criada a Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana, SBRASH. Esta Sociedade surgiu com a finalidade de aglutinar grupos isolados de profissionais que lidam com a sexualidade, sendo que a idéia da criação foi propiciar a reunião desses grupos.

⁴ Para maiores esclarecimentos consultar Barroso, C. & Bruschini, 1982.

Apesar de ter sido fundada em 1987, a Sociedade só conseguiu publicar uma revista no ano de 1990, em parceria com a editora Iglu.

A Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana vem preocupando-se com a educação sexual, por considerar esta área repleta de problemas. Uma de suas maiores inquietações neste sentido, refere-se a caracterização de quem desempenha o papel de educador sexual? Considera que não existe um perfil traçado deste profissional. Argumenta que existe muita dificuldade de profissionais não treinados lidarem com o assunto, em função da multiplicidade de pontos de vista. Pela ausência de critérios para atuar na área podem ser cometidas vieses, que culminariam com a oferta de uma educação sexual repressora, contaminada por influencia de valores e atitudes não alicerçadas pela contribuição da ciência (Ribeiro, 1995).

De um modo geral, o que vem acontecendo é que a educação sexual acaba caindo nas mãos do professor de Biologia, abordando-a no tema Reprodução Humana. Em função do despreparo deste professor, a sexualidade reduz-se a uma aula de reprodução humana, pelo fato do responsável pelo assunto não ter sido preparado. Normalmente, o que se assiste é a *biologização* da orientação sexual, deixando-se de lado aspectos de fato mobilizadores para os adolescentes, de modo que as questões relativas a aspectos psicológicos, sociais e existenciais relacionados à sexualidade humana, não são foco de exploração e discussão.

Em função desta realidade, a Sociedade tem uma proposta que pretende apresentar ao Ministério da Educação, para a criação de cursos de formação do educador sexual. Nesta proposta, a Sociedade pretende a preparação em três níveis para a intervenção do educador sexual no âmbito escolar. Um nível básico, onde todos os profissionais deveriam ter acesso a informações sobre sexualidade humana. O segundo nível, dirigido aos familiares dos alunos, e ainda um terceiro nível de assessorar a implantação e funcionamento de programas de orientação sexual nas escolas. A proposta da Sociedade num primeiro momento seria introduzir o Nível Básico (nível 1) em todas as escolas, inicialmente em nível universitário, por não existir nenhuma universidade que prepare alguém para exercer a função de educador sexual. Acrescente-se que não existe uma legislação que regulamente a formação deste profissional.

Por outro lado, a Sociedade defende a idéia de que este trabalho deverá iniciar-se pelo nível 1, pelo fato de poder ser o mais adequado para o

Brasil, em função de nosso estágio nesta questão. Deve existir também uma preocupação em definir o que será esta educação sexual e o que se pretende com ela. Caso contrário, esta educação terá grandes possibilidades de ser utilizada como mecanismo de opressão e imposição de valores e atitudes que pouco favoreceriam um avanço para o busca de um forma de vida mais satisfatória e saudável na área da sexualidade.

Para se ter uma idéia das dificuldades impostas em relação à formação do profissional responsável pela educação sexual desenvolvida nas escolas, o depoimento de um membro da Sociedade é exemplar para sinalizar os cuidados que devemos ter com esta formação. Conta o profissional, que ocupa cargo de direção na SBRASH, que por volta do ano de 1989 a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo resolveu fazer uma reciclagem dos professores que eram os responsáveis pela temática da sexualidade nas escolas. Reuniram-se então numa classe, todos os professores que ministravam aulas sobre o assunto nas escolas estaduais. A característica principal da maioria desses professores, além da atitude rígida e preconceituosa era a desinformação da fisiologia sexual:

....então reuniram-se numa classe professores do Estado de São Paulo todo, que davam educação sexual nas escolas. Veio gente da capital e do interior.... . Olha, foram as cabeças mais fechadas que eu já conheci na vida. Eu fui falar de sexualidade e, entre outras coisas.....falei da masturbação. As pessoas não quiseram aceitar, pura e simplesmente, que a masturbação é um componente natural da sexualidade..... . O adolescente está excitado, não tem com quem ter relações sexuais, ele tem mais é que se masturbar! Eles querem colocar limites. Então tinha um professor.... : - mas como pode se masturbar, sem fazer mal? – O que quiser, o quanto ele agüentar, o quanto o organismo exigir, enquanto tiver tesão (resposta dada à sua pergunta). – Não,..... não vai fazer mal? Não vicia? Aí eu disse: - Você está vendo a coisa do ponto de vista errado! Então eu insisti , insisti.....e chegou a hora que alguém perguntou assim: - Na ejaculação a pessoa não perde proteínas? Eu falei: - Olha, vamos fazer o seguinte, você tenta se desidratar cuspingo; o dia em que você conseguir, eu concordo que a masturbação conduza à significativa perda de proteínas. O sujeito foi embora assistiu uma semana de curso e eu tenho absoluta certeza, que ele voltou para casa com a mesma idéia. Essa pessoa é a responsável pela educação sexual de uma escola. (Ribeiro, 1995, p.91)

Outra demonstração de que em nosso país projetos bem sucedidos acabam não tendo seus resultados aplicados e disseminados no cenário nacional, na área da orientação sexual, é a experiência realizada na cidade de Campinas. Esta experiência aconteceu nos anos 80/90 e continua ocorrendo através do funcionamento de um programa de orientação sexual na Rede Municipal de Ensino.

Nesta empreitada chama a atenção o longo período de sua duração, quando nos deparamos com o curto espaço de tempo que duraram outras tentativas no mesmo sentido. O programa funciona a cerca de vinte anos. Iniciou-se quando uma escola da Rede Municipal de Campinas convidou um psicólogo para fazer uma palestra sobre educação sexual. A partir da realização desta palestra, apareceram as necessidades da escola neste terreno.

A escola então solicitou a continuidade do trabalho e o psicólogo em questão, convidou um outro colega de profissão para iniciar uma intervenção mais sistemática na área da educação sexual. Desse modo, pode-se identificar a motivação inicial emergente na própria escola, que sentiu a necessidade e importância dessa programação, mas em condições normais poder-se-ia esperar a interferência dos Coordenadores Pedagógicos nesse sentido, caso a maioria das escolas pudesse contar com os serviços desses profissionais (Ribeiro, 1995).

A intervenção inicial começou apenas numa escola. De posse de resultados concretos, a escola foi à Secretaria de Educação e pediu a oficialização do trabalho. A partir daí outras escolas da Rede Municipal interessaram-se pela implantação da programação. Ficam evidentes um longo período para a consolidação da experiência em apenas uma escola e o crescimento progressivo no interesse, baseado no sucesso da experiência. Só nesta escola a equipe ficou por três anos, e só então ampliou-se o número para quatro outras escolas que se interessaram. Em seguida passou-se a atender dez escolas e hoje todas as escolas que compõem a Rede Municipal participam do projeto.

O trabalho nos anos 90 esteve sob a coordenação de um psicólogo, uma Pedagoga da Secretaria de Educação e uma equipe de profissionais cedida pela Secretaria de Saúde da Prefeitura. O trabalho é construído em torno da figura do professor, considerando-se isto básico para o sucesso. Neste programa defende-se a idéia de que quem deve ministrar a orientação sexual é o professor. Segundos depoimentos de avaliação do programa, fica claro que se o trabalho não estivesse centrado no professor, não se teria atingido todas as escolas. Talvez

esta postura advenha da conscientização dos coordenadores do programa, da impossibilidade de contarmos com especialistas no assunto, pois na época não existia no Brasil um curso de formação de educadores sexuais, a não ser em nível de Pós-Graduação Lato Sensu.

O funcionamento do programa acontece da seguinte forma. Cada escola manda um professor para ser treinado em orientação sexual, pela equipe já citada. Após receber o treinamento, o professor volta à escola de origem, iniciando a programação. O que se pretendeu foi fazer com que este professor ficasse responsável pela escola. Então, os professores de 1^a a 4^a série da escola começaram a procurá-lo a fim de receber informações sobre a sexualidade, transformando-o no responsável pela programação na unidade escolar (forma de descentralizar as decisões, a partir das críticas relativas à centralização excessiva das experiências desenvolvidas pela CENP, nas décadas de 70/80).

Outra experiência bem sucedida na implantação de programas de orientação sexual em nível escolar, que poderia ter se ampliado e fornecido bases para a implantação de programas deste tipo no Estado de São Paulo, quiçá em todo Brasil, foi o programa de orientação sexual desenvolvido na Rede Municipal da cidade de São Paulo.⁵

Neste projeto o Grupo de Pesquisa em Orientação Sexual – GTPOS - foi convidado em 1989 pelo professor Paulo Freire, então Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, na gestão da Prefeita Luísa Erundina de Souza, para implantar um projeto de orientação sexual para adolescentes nas escolas da Rede (1989–1992). Foi então introduzido o Programa de Formação permanente dos educadores, dentro de uma dinâmica da interdisciplinaridade.

O projeto tinha como objetivos: 1) desenvolver um processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo, 2) respeitar a autonomia da escola, 3) valorizar a unidade teoria-prática. O projeto visava atingir o professor e o aluno. O projeto tinha a intenção de que o professor aumentasse sua informação na área da sexualidade e que trabalhasse dentro de uma metodologia participativa. Por outro lado, o educando teria a oportunidade de refletir sobre seus valores e o dos outros, de modo que se criassem condições para o exercício de uma vida afetivo-sexual com amor, respeito e responsabilidade.

⁵ Para uma visão mais minuciosa desta intervenção consultar *Sexo se aprende na escola*, GTPOS, 1995.

A concepção do projeto levava em conta, desde seu início, de que há grande diferença em ter informações adequadas na área da sexualidade humana e de fato poder colocá-las em prática. Os autores da proposta tinham claro, de que para as mudanças comportamentais, apenas a utilização de aulas expositivas seriam de pouco valor, sendo imprescindível que o aluno tenha tempo para pensar sobre seus valores e avaliá-los.

Para poder garantir que os alunos não dispersariam dos encontros para o desenvolvimento da programação, partiu-se da premissa de que os temas a serem abordados fossem escolhidos por eles próprios. Os professores tinham a necessidade de aprender a como se comportarem consoantes com a metodologia participativa. Já que nesta estratégia evita-se responder precipitadamente as dúvidas dos alunos, as discussões necessitam ser amplas, abordando para cada questão aspectos sócio-político-culturais que envolvem o tema e as emoções em jogo (Sexo se Aprende na Escola, 1995, p.99).

De início os coordenadores do projeto prepararam um questionário, publicado no Diário Oficial, que deveria ser respondido pelos interessados em participarem do treinamento, que seria oferecido aos selecionados. Entre as questões que faziam parte do questionário, a que era a pergunta crucial referia-se ao fato de saber se o professor era procurado pelos alunos para conversar sobre sexo. Outras questões versavam sobre a infra-estrutura da escola para tocar o projeto e a disponibilidade de tempo do interessado para supervisão e estudo.

Aos selecionados ofereceu-se um workshop de dezesseis horas, que tinha maior preocupação com o questionamento de uma postura do que com a aquisição das informações necessárias. Após o treinamento o professor participava de supervisões semanais de duas horas. O começo da intervenção junto aos alunos estava condicionada pelo fato de se respeitar o tempo necessário para que o professor se sentisse à vontade diante do tema.

As supervisões tiveram a duração de dois anos, em grupos de dez professores. Durante a supervisão aconteciam a preparação das sessões para abordagem dos temas solicitados pelos alunos, aprofundamento das informações solicitadas diante dos itens, troca de experiências e exposição das dificuldades do orientador.

O programa desenvolvido junto aos alunos foi oferecido fora do horário das aulas, numa variedade grande de possibilidades. Não se tornou

obrigatória a participação dos alunos, pela dificuldade de se introduzir a orientação sexual no apertado calendário escolar, além da falta de professores suficientes para ministrá-la pela carência de profissionais especializados no assunto.

O programa foi iniciado com os alunos da 7ª e 8ª séries, estendendo-se mais tarde para as classes mais novas. A etapa centralizada foi até dezembro de 1990, sob a coordenação do GTPOS e acompanhamento da Divisão de Orientação Técnica (DOT) da Prefeitura. A partir de janeiro de 1991 sucedeu-se uma descentralização, passando a coordenação a ser realizada pelo DOT e pelos Núcleos de Ação Educativa (NAE), com assessoria do GTPOS.

Na avaliação realizada sobre a adequação do programa, os resultados mostraram-se positivos e animadores para a ampliação da experiência para muitas outras escolas. Os professores consideraram satisfatória a supervisão, relatando como a participação no projeto havia afetado sua prática pedagógica, sua compreensão dos adolescentes, melhorando seu relacionamento com os alunos e indiretamente favorecendo um melhor desempenho escolar por parte destes.

Na avaliação feita pelos alunos ressaltaram o aumento das informações, ampliação na capacidade de pensar e expressar opiniões próprias, na capacidade de falar sem constrangimentos sobre os temas, desenvolvimento de uma visão crítica, mudança na visão do que é ser homem e mulher, aumento da auto-estima, etc.

Para concluir sobre este projeto pode-se contabilizar que no período de 1989-92 foram treinados 1.105 professores e atendidos 30.000 alunos, em sua maioria pertencentes à 6ª, 7ª e 8ª séries. Na capacitação para pré-escola foram treinados 189 professores de 101 escolas.

No entanto, como é de praxe, a partir da troca do Governo Municipal, que passara às mãos de um novo partido político, o programa foi interrompido. Embora a experiência tenha sido avaliada como bem sucedida, a Secretaria de Educação do novo Governo prometeu reformular o projeto (o que não parecia necessário) que seria retomado em agosto de 1993, passando a chamar-se “Programa de Atendimento Integral ao Escolar” e englobaria a orientação sexual, AIDS, doenças sexualmente transmissíveis e prevenção do uso de drogas. Esta postura caracteriza uma flagrante desprezo por um trabalho cuja eficácia, se houvesse a utilização de bom senso e uma preocupação com a

necessidade de se priorizar o aspecto educacional, não deveria ter sido interrompido (Ribeiro, 1995)

Outro ponto a se destacar nesta trajetória, é a implantação de programas de orientação sexual nas escolas particulares freqüentadas por alunos da classe média alta, na cidade de São Paulo a partir dos anos 90. Parece que a mobilização para justificar tal medida seria a disseminação da AIDS em nosso país e o crescente aumento da gravidez na adolescência. Dentre estas escolas podemos citar: o Colégio Pio XII, o Bandeirantes, o Equipe, Nossa Senhora do Morumbi e Porto Seguro.⁶

A situação para a próximos anos parece adicionar um complicador, a partir da publicação no ano de 1996, da Nova Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação. Nestes documentos a educação sexual deverá ser trabalhada em todas as escolas, inserida dentro do que foi identificado como *Temas Transversais*. Após a publicação da lei, não se tem notícia de esforços das Secretarias Municipal ou Estadual de Educação, pelo menos no Estado de São Paulo, para criação de um programa de capacitação dos professores para lidarem com esta questão. Corre-se o risco de termos uma legislação que não será cumprida pelo despreparo dos professores para atuarem nesta área.

Nesta introdução fizemos uma breve revisão da relação escola - sexualidade e das tentativas de implantação e funcionamento de programas de orientação sexual no Brasil, com maior ênfase no ocorrido no Estado de São Paulo. Adiante, conforme nosso propósito, iremos investigar duas concepções teóricas que norteiam, ainda hoje, de forma definitiva as orientações nas áreas da educação e da orientação sexual.

Freud e a sexualidade: algumas considerações

Freud revolucionou o conhecimento da Medicina do seu tempo sobre a questão da sexualidade. Isto aconteceu ao publicar a *obra Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905). Foi o responsável pela desestruturação e desmistificação das concepções vigentes sobre o instinto sexual. Teve a coragem de desafiar as teses dominantes na Medicina do século XVIII, e criou grande polêmica ao afirmar, mediante os resultados dos trabalhos realizados na

⁶ Para maiores esclarecimentos consultar *A morte de dona cegonha*, Suplemento Veja – São Paulo, 1993, p.14-19.

observação de seus pacientes, que a sexualidade não estava ausente na infância como se pensava, que não se manifestava apenas na puberdade e através de uma atração irresistível entre os sexos opostos.

É interessante antes de adentrarmos mais especificamente no legado de Freud que exerce, ainda hoje, forte influência sobre as diretrizes aplicadas à questão da educação sexual, que abordemos uma diferença básica entre o controle exercido sobre o comportamento sexual através do que ficou conhecido como *Ciência Sexual*⁷ de um lado e a *Arte Erótica* de outro. Este tipo de Ciência é uma criação do Ocidente, em contraste com a Arte Erótica, verificada em outras culturas. A Arte Erótica consiste em um conjunto de técnicas, de um saber prático que se apresenta sob a forma literária ou poética, tendo reflexos no corpo e no espírito (Souza, 1997).

A Arte Erótica não estabelece uma distinção entre o proibido e o permitido, cabendo ao próprio sujeito elaborar aquilo que coloca em prática. A Arte Erótica é confundida com o sagrado em muitas culturas: Grécia e Roma clássicas, O Hinduísmo Védico, O Taoísmo Chinês, etc. (Souza, 1997).

Como aponta Foucault (1988) a Ciência Sexual foi uma forma de saber desenvolvida a partir do século XVIII, graças a nascente fisiologia da reprodução e ao saber médico. Se na Arte Erótica o saber é deixado aos encargos do folclore popular e dos confessores, na Ciência Sexual há uma apropriação da sexualidade em seu aspecto normativo, através do discurso científico.

Segundo Foucault (1988) a literatura médica relativa ao sexo ganha importância na regulamentação da conduta sexual, quando esta passa das mãos da Teologia para a da Ciência. Isto acontece em função da separação entre Igreja e Estado. O sexo passa a ser algo do interesse do Estado, que se detinha na preocupação com o controle demográfico e suas implicações econômicas.

É na Biologia que a Medicina do século XVIII vai buscar a fundamentação para considerar a sexualidade humana como um fenômeno natural. O sexo enquanto fenômeno da natureza tem como função a propagação da espécie, passando a estar vinculado a função reprodutiva (Souza, 1997).

Em seguida a Medicina transfere seu discurso *normativo* (sexo para fins reprodutivos e criação de normas para afastá-lo de outras

⁷ Para uma visão mais ampla da questão, aconselhamos a consulta à obra *Conhecimento sexual, ciência sexual: a história das atitudes em relação à sexualidade* de Roy Porter & Mikulas Teich (Org.), 1998.

possibilidades) para a Pedagogia. Esta o encampa e as escolas passam a falar da sexualidade sob a capa da repressão, através da vigilância das crianças, no combate à masturbação, na separação dos sexos etc. Ao impulso sexual só se permite que seja utilizado para fins reprodutivos, qualquer outra modalidade colocaria a espécie humana em perigo.

A concepção biológica da sexualidade foi questionada de maneira contundente, diante das colocações freudianas, contidas nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* já citado anteriormente. Freud questiona a invariabilidade da manifestação do instinto sexual, centrando-se na questão da homossexualidade. Pretendia com isto chamar a atenção para o fato de que existiam desvios do instinto sexual em relação a seu objeto. Usando como exemplo o homossexualidade, afirma que esta não se trata de uma anomalia da sexualidade (da pulsão em relação a seu objeto), mas de algo accidental em razão da história do sujeito, tendo pouco haver com a determinação biológica para um rígido padrão de escolha da orientação sexual do desejo.

Freud vai mais além ao questionar o conceito de perversão, concebido como atividades sexuais que não envolviam a zona genital, mostrando que formas de perversão podem estar presentes em atos considerados normais. Nos seres humanos podemos encontrar formas de manifestações do instinto sexual cuja pulsão foi investida em outras partes do corpo, numa reminiscência de fases arcaicas do desenvolvimento da sexualidade infantil (oral, anal e fálica).

Com aponta Souza (citando Freud, 1977a) os reflexos biologicamente herdados, como por exemplo a sucção, que tem o objetivo saciar a fome, aliada ao prazer consecutivo desta satisfação, desenvolvem em paralelo o prazer sexual. Deste modo, o prazer sexual torna-se independente, pois quando a criança suga o polegar o prazer experimentado pode estar desligado da sensação de fome, pois os lábios tornaram-se uma zona erógena.

Por último, pode-se afirmar que Freud conclui que a sexualidade humana não é regida por diretrizes registradas em nossos corpos pela Biologia, mas que se manifesta por um movimento de desvio, de desnaturalização do instinto sexual. Por conseguinte, não se pode admitir que teríamos de predizer uma forma *natural* pretendida para o exercício de nossa sexualidade por influencia de pressupostos legados pela Biologia.

A escola e as colocações de Freud

A princípio deve-se acrescentar que ligar a obra de Freud à educação sexual, segundo sua própria visão seria muito difícil. No entanto, Freud abordou de forma direta a questão da educação sexual em um texto de 1907 onde discorre sobre o *esclarecimento sexual das crianças* (citado por Kupfer, 1989).

Freud começou a ser interpelado sobre o assunto, na época em que formulou as relações entre cultura e sublimação, quando era consultado sobre a forma de aplicar suas descobertas na educação sexual de crianças. Ao se posicionar sobre o tema esclareceu que as crianças deveriam receber educação sexual desde que mostrassem interesse. Pois se na criança existe algo da natureza sexual, parece impossível que lhes neguemos acesso à informação, já que o que solicitam no plano intelectual, já o estão vivenciando ou vivenciaram na prática.

Neste texto, Freud aborda sobre os motivos que levariam os pais e educadores a manifestarem atitudes negativas diante da oferta de informações aos filhos. Presumia, que os pais tinham medo de dar informações aos filhos por acreditarem estar estimulando precocemente a sexualidade que só deveria desabrochar durante a puberdade.

Freud chega a apontar como saída que devêssemos informar pais e educadores sobre o desenvolvimento da sexualidade infantil. Chegou a pensar com entusiasmo nessa solução até, aproximadamente, o ano de 1910. Entretanto, de forma pessimista no texto citado, deixa antever sua descrença na possibilidade de os pais poderem fornecer uma boa educação sexual para os filhos. Seguindo essa afirmativa freudiana, pode-se argumentar que a escola deveria desempenhar importante função na educação e orientação sexual de seus alunos, a partir desta limitação apontada na atuação dos pais.

A escola no Ocidente está presa a tradição iluminista de que o conhecimento científico tem um potencial libertador. No entanto, parece que a informação sexual fornecida nas escolas está ligada a *biologização da sexualidade*, resumindo-se a algumas aulas sobre o funcionamento do aparelho reprodutor e, mais recentemente, com a disseminação de informações sobre a prevenção da AIDS. Os adolescentes percebem que as informações transmitidas resvalam para assuntos que não estão no centro de seus interesses. Gostariam mais de discutir o prazer sexual, o enamoramento, as paixões, as inquietações diante da *primeira vez* etc.

Parece entretanto que a orientação sexual (informações dadas aos adolescentes na escola), de um modo geral, se justificaria nos últimos anos, apenas em função de coibir a disseminação da AIDS e tentar reduzir o e aumento das tachas de gravidez na adolescência.

Por outro lado, na década de 60 ficou patente a disseminação de publicações de inspiração psicanalítica desaconselhando a repressão às manifestações da sexualidade infantil na escola, antes que esta possa entender as razões da proibição, visando sua felicidade sexual futura. Souza (1997) acredita existir uma interpretação equivocada nesse sentido sobre as idéias de Freud, ao se atribuir a felicidade como objetivo por meio da crítica à escola ao que tinha de repressiva, contrária ao que Freud pensava a respeito.

Freud acredita que a sociedade tem como um de seus atributos importantes dosar e restringir a pulsão sexual e sujeitá-la a uma vontade individual que é idêntica à ordem da sociedade (Freud, 1977b). Isto não significa que não aponte os exageros de uma moral sexual demasiado austera, e não acredita que a educação possa ser outra coisa sem a repressão ao preenchimento do desejo humano, porque a civilização necessita desta repressão para constituir-se. Freud não era defensor da permissividade educacional, justificando a necessidade da repressão, coerente com suas contribuições teóricas.

Numa reviravolta a partir da década de 80 os psicanalistas começaram a criticar os pais e professores pela falta de limites colocados na educação das crianças. Tendo como consequência a formação de pessoas egoístas, mimadas, sendo que esta falta de limites era responsável por uma futura fragilidade psíquica, fornecendo o apelo às drogas, ou fazendo os jovens sucumbirem à frustração, por não poderem consumir tudo que a publicidade veicula (Souza, 1997).

Freud manifestou sua visão pessimista sobre a possibilidade da escola ter participação na produção de futuros adultos felizes no terreno da sexualidade, porém pôde ensinar conteúdos, inseridos na tradição cultural em que a escola está enraizada. A percepção da sexualidade saudável que é oferecida às crianças e jovens, dentro e fora da escola, na tradição iluminista, é restritiva, banalizadora e autoritária. Talvez a escola pudesse repensar sua ação não apenas no âmbito científico, abrindo espaço também para explorar a sexualidade nos campos literário, artístico, filosófico que podem oferecer outras percepções acerca da sexualidade (Souza, 1997).

Por último, registre-se que Freud (citado por Kupfer, 1989) chega a propor que os pais deveriam ser afastados da tarefa de informar sexualmente os filhos, o que parece uma forma de se fugir ao problema, do que tentar enfrentá-lo. A saída vislumbrada ao achar que cada pai, por iniciativa própria, se submetesse a uma análise, está longe de poder ser considerada como solução possível em nível coletivo.

Reich a sexualidade e o processo educativo

A importância fundamental da contribuição de Reich (1897-1957) foi acentuar o importante papel atribuído à sexualidade como determinante do comportamento humano. Reich desenvolveu suas idéias tendo como base a matriz do pensamento psicanalítico e o humanismo do Renascimento. Antes que realizasse uma leitura cuidadosa dos escritos freudianos, causava-lhe indignação que a sexualidade e a procriação fossem considerados sinônimos e a existência, entre tantos instintos identificados, de um *instinto moral*, encarregado da moralidade, sendo sua origem apresentada como filogenética. Também lhe causava desgosto o tratamento ético dado às perversões sexuais, consideradas coisas do diabo, degeneração moral. Os criminosos eram considerados como que marcados biologicamente, não sendo possível qualquer tipo de ajuda (Reich, 1987)⁸

No Renascimento, período compreendido entre os séculos XV e XVI, o Ocidente assistiu profundas transformações políticas, econômicas, sociais e religiosas. No terreno religioso a Igreja católica defendia a submissão do homem a *vontade de Deus* e a seus interpretes na terra: a classe clerical (Albertini, 1997).

No terreno da sexualidade a Igreja distinguia entre o *amor profano* (carnal) e o *amor espiritual*, sendo que somente o segundo produziria uma forma de satisfação plena, conduzindo ao engrandecimento da alma, abrindo o caminho para a vida eterna. Idealizava uma vida ascética, inimiga do prazer mundano, da fruição dos instintos, dando pouco valor à vida terrena.

Os humanistas propagavam sua revolta contra a tirania dos dogmas religiosos e apoiados pela emergência da força da Ciência Moderna (que retira

⁸ Nas citações das obras de Reich, a primeira data refere-se ao ano da publicação original, a segunda ao ano da publicação utilizada.

o monopólio do saber das mãos da Igreja) acreditam na possibilidade da razão ser a faculdade diretora da ação humana. Nesta nova proposta de se encarar a existência humana, no terreno da sexualidade, apesar de defenderem uma nova filosofia de vida que abolia a idéia de pecado, propondo a alegria de viver na terra, ainda eram reticentes quanto a libertação dos *instintos corporais prazerosos* (Albertini, 1997).

Ressaltando a influência de Freud sobre a teoria reichiana, pode-se constatar que o fascínio de Reich pelas contribuições iniciais de Freud fez com que desenvolvesse forte admiração e respeito intelectual, a ponto de Reich, durante boa parte de suas formulações teóricas, submeter a visão crítica de Freud seus manuscritos. A ruptura entre ambos, vai acontecer quando Reich rejeita a postulação feita por Freud da existência de uma pulsão (algo primária e natural) auto e heterodestrutiva no homem, representada pela pulsão de morte (Albertini, 1997).. Nesse sentido passa a defender a idéia, que forças auto-destrutivas podem emergir sem que possam ser mobilizadas por situações marcadas pela história de vida do sujeito.

Reich ao defender um conceito positivo da natureza humana, tanto em relação a natureza externa, quanto interna, não aceita esta proposição de Freud, passando a defender a luta pela possibilidade do prazer ser vivido da forma mais plena possível. Considera que só emergirão forças destrutivas se os sujeitos se submeterem a um estilo de vida pouco satisfatório quando a razão não conseguirá funcionar.

Reich e a educação sexual

Pode-se argumentar que as propostas educativas reichianas apoiam-se na sua concepção teórica, enquanto analista, de que adultos que conseguiam estabelecer vínculos amorosos/sexuais em suas vidas, apresentavam melhoras em seu estado geral e se tornavam mais inunes ao retorno dos sintomas neuróticos já trabalhados na análise. Esses vínculos na realidade, tinham que conduzir a possibilidade de se conseguir o prazer sexual, o prazer orgástico, já que uma vida sexual amorosa satisfatória não dependia apenas da realização do ato sexual (Reich, 1987).

Para Freud os desejos inconscientes liberados pelo paciente submetido à psicanálise, quando tornados conscientes poderiam ter três destinos: 1) serem dominados pelos *recursos superiores* - o recalque seria

substituído pelo julgamento e condenação conscientes, 2) serem compensados pela sublimação – deslocamento da energia do desejo para outros alvos socialmente valorizados e 3) serem satisfeitos de forma direta pela liberação do desejo liberto.

Segundo Reich, a satisfação sexual direta consegue descarregar mais quantidade de libido (energia sexual), quando comparada com a satisfação propiciada pela sublimação. Reich não acredita que o ser humano consiga descarregar toda a libido apenas via sublimação, sem que haja comprometimento de sua saúde psíquica, já que essa descarga evita a formação de um grande acúmulo de energia. Nesse sentido, uma leitura mais cuidadosa de Freud, mostra que apesar de considerar que o primeiro destino dos desejos inconscientes é o mais freqüente, reitera a necessidade de que uma parte dos desejos libidinais tem de encontrar satisfação direta, e este cerceamento acarreta prejuízos funcionais para o sujeito (Albertini, 1997).

O conceito central da teoria reichiana é a potência orgástica, que é definida como a capacidade de envolvimento e entrega total de uma pessoa no encontro amoroso, que acontece no clima orgástico (Reich, 1987).

A todos os pontos já apresentados, destaque-se que Reich sempre manifestou fortes preocupações com questões sociais, estando preocupado com saúde pública e prevenção de doenças psicológicas. Na perspectiva social alimentou esperanças de que a Revolução Socialista de 1917 desencadeada na antiga União Soviética, na qual se engajou no embate entre pró-comunismo contra o nazismo, pudesse produzir diretrizes educacionais que conduziram a uma maior saúde psíquica da população (Boadella, 1985).

É importante destacar segundo nosso interesse, como as questões iniciais colocadas por Reich levaram-no a discutir do ponto de vista sociológico, o tema crítico de como os sistemas políticos poderiam impor sanções à realização sexual, em nome dos interesses das classes dominantes. Durante algum tempo acreditou que a Revolução Socialista de 1917 pudesse instituir uma forma de regime que se aproximasse de seus ideais, que conduziram toda a população a uma vida mentalmente saudável. Porém, os ideais desta revolução no terreno da sexualidade não se sustentaram por muito tempo e o desencanto de Reich foi notório, a ponto de passar de sua posição de ideólogo das reformas no âmbito sexual, a alguém acusado de desviar a atenção dos motivos principais da revolução para o terreno da sexualidade (Boadella, 1985).

Reich chamou de miséria social o choque entre as exigências biológicas de uma sexualidade natural e a repressão à sexualidade exercida pelos regimes autoritários. Na antiga União Soviética a reforma sexual pretendia eliminar as irregularidades na vida sexual das pessoas. O que não foi possível, pois as classes dominantes para manter e controlar o poder, em choque com as necessidades sexuais biológicas, levaram a uma crise indissolúvel no contexto social (Reich, 1979)

É neste contexto de transformações sociais que Reich vai abordar a área educacional. Seu público alvo são os pais, professores, atendentes de creches e orfanatos. Reich mesmo atrelado as concepções freudianas dos anos 20, de que a neurose é algo inevitável no mundo civilizado e pouco se pode fazer para preveni-la, neste período elabora propostas educacionais objetivando minimizar as dificuldades humanas (Albertini, 1997).

As idéias de Reich sobre educação podem ser inferidas, a partir de duas publicações: do livro *O Caráter Impulsivo* (1975a)⁹ e do artigo *Os pais como educadores: a compulsão a educar e suas causas* (1975b).

Longe de ser o defensor da liberdade total no terreno da sexualidade, afirma a necessidade de contenção por parte do educador. Para Reich a boa educação seria a que conseguisse colocar limites, sem inibir completamente a vida pulsional das crianças, proporcionando a dosagem ótima entre frustração e satisfação pulsional. O erro educativo seria função tanto do exagero quanto da falta de ação repressiva por parte dos pais e educadores. A crise na educação sexual começa com a falta de esclarecimento sexual. Os pais deveriam orientar os filhos, com a contemplação do nu como algo natural e não fazerem mistérios sobre as questões sexuais (Reich, 1978).

Entretanto, geralmente a educação infantil, desde cedo, instala na criança o sentimento de culpa pelo prazer da observação e exibição das partes eróticas do corpo. Porém, como o impulso sexual é forte, vai entrar em conflito ao tentar inibi-lo. A educação pudica que proíbe a exibição das partes sexuais, vai dar a estes comportamentos um caráter místico, sendo a contemplação natural e saudável das partes eróticas do corpo substituída pela curiosidade lasciva.

Existe para a prevenção da saúde mental nas crianças, a necessidade de uma educação sexual afirmativa, por parte da família e dos

⁹ O obra de Reich, até a presente data, não foi publicada em português. O texto pode ser consultado no livro *Early Writings*, 1975a, v. 1, p.237-332.

educadores, pois, se assim não procederem, o caminho estará aberto para a futura atrofia da vida amorosa e a formação de um solo fértil para o desenvolvimento de sintomas neuróticos ou a eclosão de uma perversão exibicionista. A educação sexual afirmativa conduzirá a criança a não experimentar vergonha ou inibição diante dos órgãos sexuais. Esse primeiro momento crítico propiciará à criança sentir-se à vontade para iniciar suas perguntas, com vistas à obtenção de informações sexuais.

No artigo citado acima, faz alusão a um fato que poderia explicar, em parte, a tendência dos *educadores* em reprimir as manifestações da sexualidade dos *educandos*. Diante das práticas sexuais instintivas por parte dos filhos, muitos pais podem entrar em contato com os seus desejos sexuais reprimidos durante a sua própria infância.

Outro tipo de motivação apresentada para justificar o comportamento compulsivo dos pais para educar, tem também ligação direta com a própria infância do educador. Incumbido da função de corrigir tudo que possa ter saído errado em sua educação, não consegue perceber que a força primitiva de seu inconsciente pode transformar sua ação em vingança, pelo uso da compulsão sádica para educar, com base nas motivações inconscientes.

Ainda nestas duas publicações, Reich repudia toda forma de frustração imposta à criança de maneira desnecessária. Apesar de neste ponto de sua obra admitir a inevitabilidade da neurose, mais tarde se afastara desta postura, defendendo a possibilidade de um desenvolvimento sadio, se forem dadas certas condições sociais (Reich citado por Albertini, 1994, p. 64).

Em relação a questão da vida sexual dos jovens, Reich já na década de 20 posicionava-se contra a proibição de atividades sexuais fora do casamento, pois seria uma forma de destruir relações sentimentais entre eles. As ligações sexuais deveriam ser governadas pela sexualidade, não havendo a imposição de interesses econômicos da superestrutura ideológica da sociedade. Ao ser admitido como idealizador, na terreno da sexualidade, das transformações que a Revolução na União Soviética de 1917 se propunha, pretendia livrar os jovens da obrigatoriedade do casamento compulsório indissolúvel, as ligações deveriam se manter enquanto o amor estivesse vivo entre os parceiros, como forma de garantir a satisfação de necessidades biológicas neste terreno. A reforma sexual pretendida não foi consumada, e o casamento monogâmico é indissolúvel passa a ser o pretendido, como forma de atender os interesses através das leis da herança e concepção. A rigorosa fidelidade da esposa encontra defesa nos

escritos religiosos, porém, em verdade, camufla o controle da concepção de filhos bastardos (Reich, 1979).

Ainda no final da década de 20 observa-se na obra de Reich um conceito que vai assumir o papel central em seu referencial teórico a *auto-regulação*, descrita como uma espécie de competência biológica espontânea e criativa da própria vida. Em função da existência deste *potencial criativo interno*, a educação deve propiciar condições para que este potencial seja exercido em plenitude (Reich, 1980). O sentimento de culpa que poder ser implantado na criança ao se masturbar livremente, faz com que esta se masturbe muito mais, pois o sentimento de culpa, o medo e a contrariedade aumentam a excitação sexual (ibid., p. 37-9).

Reich concorda com Freud, quando este defende a idéia de que existem relações entre o comportamento sexual e a vida como um todo. O comportamento sexual de um ser humano, freqüentemente, constitui o protótipo de suas demais relações diante da vida (citado por Albertini, 1997). Do homem que mostra firmeza na conquista de seu objeto amoroso, podemos esperar que revele igual constância e energia na luta por seus outros fins. Porém, se por uma série de motivos renuncia a satisfação de seus instintos sexuais, seus comportamentos em outras áreas da vida serão, em vez de enérgicos, conciliatórios e resignados (Freud, 1970, p. 203).

Por ultimo, cabe reafirmar que essas teses freudianas foram fortemente corroboradas por Reich, que vai insistir num intenso combate cultural contra a repressão da sexualidade. Segundo Reich esta repressão prepara o caminho para as demais, acabando por gerar indivíduos impotentes para com a vida, que facilmente submetem-se as ideologias totalitárias, dado o caráter de proteção e satisfação de impulsos perversos que essas ideologias manifestam (Albertini, 1997).

Problemas na oferta da orientação sexual e usos dessas informações na prática

A informação na área da sexualidade no final do século XX tornou-se acessível 'a maioria dos adolescentes e jovens, por meio de revistas, livros, televisão e, poucas vezes, através da escola. A escola parece não ter se dado conta que ao deixar o debate sobre as questões relativas à sexualidade,

praticamente fora de seus muros, perdeu a oportunidade de atuar de forma significativa sobre a educação e orientação sexual.

As novelas, os filmes exibidos, as revistas parecem ir de encontro aos temas de fato motivadores para os jovens, porém nem sempre permitindo a abordagem da questão de maneira científica e educativa. Mesmo as escolas que dizem possuir em seus currículos a orientação sexual parecem, na grande maioria, veicular apenas informações biológicas sobre a sexualidade. Pode-se afirmar, como já o fizemos antes, que a orientação sexual pode reduzir-se a algumas aulas de reprodução humana agendadas nos cursos de Ciências e Biologia.

Outra questão que vem inquietando os educadores diz respeito ao fato, muito em voga, na discussão das medidas preventivas em relação ao uso da camisinha, de que o jovem pode ter informação sobre a necessidade do uso do preservativo, mas não ser capaz de utilizá-lo quando a situação assim o exigir. Esta questão vem permitindo uma revisão da maneira como a educação e a orientação sexual deveriam ser trabalhadas.

Dificuldades para que se tornem disponíveis e utilizáveis informações sobre a sexualidade fornecidas pela escola

Partindo-se do princípio de que a escola estaria de fato interessada em enquadrar a orientação sexual como um tema necessário de ser abordado em sua programação curricular (apesar de ser estipulada pela LDB, 1996), de modo que pudesse prestar informações e ter alguma garantia que tais informações seriam utilizadas em situações práticas por seus alunos, que dificuldades deveriam ser enfrentadas?

Como aponta Sayão (1997) os professores ao terem de transmitir para seus alunos informações relacionadas à sexualidade ficam bastante incomodados com as reações verificadas entre eles. Não são pouco comuns os risos, as gozações, as brincadeiras que deixam o professor com a sensação de desconforto para trafegar por caminhos para os quais não se sente seguro de enveredar, sem experimentar a percepção que pode não abordá-los com a naturalidade e segurança que admitem ser necessárias. Muitos preocupam-se com o fato de poderem demonstrar constrangimento, quando o aluno passa a exigir-lhe uma intimidade e domínio sobre temas que ainda lhe causam um certo embaraço aos serem abordados.

Cabe acrescentar que parece que os professores não vem recebendo a preparação adequada para atuar nesta área, consoante com as sugestões impostas pela LDB que data de 1996, que introduz a educação e a orientação sexual como temas a serem abordados pelos professores no que se resolveu designar como *temas transversais*. Minha experiência com professor universitário ministrando aulas no Curso de Pedagogia, da Faculdade de Ciência e Letras, UNESP, mostrou que o futuros educadores não estão de fato preparados para esta tarefa, principalmente em função do fato de que a proposta de educação sexual oferecida de 1ª a 4ª série deverá ser trabalhada de maneira informal, quando as situações emergirem no dia à dia da sala de aula. Pode-se perceber esta preparação deficitária, quando da oferta da disciplina *Sexualidade e Deficiências*, oferecida como disciplina optativa junto a Habilitação em Educação Especial.

Quando começou-se a trabalhar com o grupo de alunos que se matriculava nesta disciplina, percebeu-se que antes de abordar aspectos ligados à sexualidade em portadores de deficiências, havia a necessidade de fornecer informações e propiciar discussões e vivências em diferentes aspectos na área da sexualidade humana. Os futuros professores demonstravam pouco domínio de assuntos básicos e atitudes, muitas vezes, preconceituosas diante de temas controvertidos. Deste modo, antes de abordarmos aspectos ligados à sexualidade de pessoas portadoras de necessidades especiais, temos de usar boa parte da carga horária da disciplina para esta tarefa. Os alunos alegam que, de um modo geral, as disciplinas cursadas até o ingresso na disciplina citada, não haviam trabalhado a sexualidade humana de forma sistemática, sendo que alguns temas eram tratados de forma pulverizada, mas nenhuma delas oferecia condições de um estudo detalhado sobre aspectos da sexualidade humana que pudessem favorecer a atuação em situações dentro da sala de aula.

Após esta pequena digressão oportuna, voltemos a enunciar outros fatores dificultadores para o sucesso na tarefa de oferta da educação e orientação sexual aos alunos. Outro ponto apontado por vários especialistas na área diz respeito a necessidade de que a informação fornecida transforme-se em conhecimento efetivo que possa ser utilizado pelo adolescente em suas vivências na área da sexualidade. A estratégia mobilizada para atingir tal objetivo esquece de levar em conta quem é o adolescente que se encontra em nossa frente. O adolescente encontra-se numa fase de intensa vida interior, tem convicções, desejos e costuma ter uma resistência em aceitar de forma passiva conselhos dados por aqueles que considera como os *baluartes da antiga forma de viver*,

que a princípio querem questionar. Na busca por sua identidade e independência, as vezes, a sensação de poder fugir das normas ditadas pelos adultos fascina-o, apenas pelo poder de subverter esta relação de domínio.

Desta forma deve-se levar em conta que toda informação recebida pelo adolescente, deve passar por um processo de transformação antes que possa ser assimilada. Isto implica na possibilidade do educador respeitar e aceitar a sua leitura dos fatos de forma interessada e respeitosa, criando condições para que explicitem suas interpretações e ansiedades diante do tema. Manter uma postura rígida e propensa a emitir juízos de valor cria obstáculos iniciais que podem romper com o elo inicial da cadeia.

Outra dificuldade é a falta de uma política clara em relação a educação sexual nas escolas. Normalmente, as regras e normas sobre os comportamentos sexuais são confusas e pouco estruturadas, não caminhando em sintonia com uma proposta clara de educação sexual. Um exemplo simples desta questão remonta a maneira com as escolas lidam com os namoros e envolvimento afetivos entre seus alunos adolescentes. Em muitas delas quando indagamos sobre como são abordados os namoros entre seus alunos, recebemos informações, do ponto de vista psicopedagógico, de que o assunto é tratado com naturalidade, pois os envolvimento afetivos fazem parte da vida afetivo-sexual de adolescentes e iniciam a trajetória em direção a um padrão de estruturação da sexualidade em sua fase adulta. Entretanto, este discurso é contraditório quando somos inteirados de que manifestações de envolvimento afetivos entre alunos, não poderão acontecer nas dependências da escola, independente das atividades em que estejam envolvidos.

Outro aspecto interessante negligenciado na questão da oferta de educação sexual é que a linguagem em que se expressa um pensamento é contaminada pelo estilo de quem fala. A maior parte das vezes, não se leva em conta o estilo de quem escuta (Sayão, 1997). Os adolescentes criam e recriam constantemente uma linguagem própria repleta de termos novos que usam e abusam em suas formas de comunicação. A informação sexual para estar acessível não deve desprezar esta linguagem, incorporando-a como uma forma de tornar a informação acessível, pois a apreensão do mundo é intermediada por esta linguagem. Usar um discurso bem alicerçado pelas contribuições da sexologia com os adolescentes, mas em nada afinado com seus termos para sinalizar acontecimentos, fatos e vivências, é desperdiçar a oportunidade de poder transformar os conhecimentos em informações significativas ajustadas à forma de entender a realidade compartilhada pelos adolescentes.

As dificuldades apontadas acima se não forem transpostas, não farão com que as informações veiculadas pela escola possam ser consideradas educativas.

A informação educativa e suas características

Ainda é pequeno o número de escolas que de fato colocam em prática uma educação sexual e dentre estas seria ainda menor o número daquelas que não a transformam apenas em algumas aulas de *reprodução humana*, fornecendo informações de cunho estritamente biológico. Algumas escolas particulares, no Estado de São Paulo, tem colocado em prática programas melhor elaborados e com o enfoque em questões ligadas aos aspectos psicológicos e existenciais do exercício da sexualidade.

No entanto, todas as escolas têm sofrido pressão para que comecem a se preocupar com a oferta da educação e orientação sexual em sua programação curricular, seja em função das exigências da LDB, datada de 1996, seja pelo fato da solicitação dos pais pelo advento da AIDS e do aumento no número de casos de gravidez na adolescência.

Mais uma vez reforçamos a idéia central de que a informação será educativa quando levar em conta o usuário a quem se destina (Sayão, 1997). Quando tentamos refletir sobre esta questão somos tentados a uma simplificação, não considerando a relevância e a dificuldade que a tarefa apresenta. Além da sintonia com a linguagem dos adolescentes (com enfoque na comunicação e na expressão de suas vivências), anteriormente abordada, é importante o conhecimento de variados aspectos da vida destes adolescentes. Neste sentido temos de levar em conta quem é este adolescente, que assuntos deseja explorar e conhecer, como lida com tal questão? Só desta maneira poderemos criar um atalho que conduza a oferta de informações que terão alguma chance de serem assimiladas e possam ser aplicadas em suas vidas sexuais.

Por outro lado, vale a pena chamar a atenção para o fato de que o professor no exercício da orientação sexual, deve estar atento para, antes de mais nada, não cair na armadilha de sair ditando novas regras e normas, massacrando os adolescentes com temas que considera importantes. É preciso ser um ouvinte atento e aplicado. Deve criar espaço para que os adolescentes expressem suas necessidades e sua forma de compreender e interpretar questões ligadas à sua sexualidade. Nada mais eficaz para estimular o adolescente a

prestar atenção nas informações, quando este percebe que está diante de um interlocutor que dá atenção máxima aos assuntos trazidos, respeita seus pontos de vista, acompanha suas preocupações e dúvidas permitindo que expresse a seu modo sua singularidade.

A atuação da escola

Ainda que a maioria das escolas tente não admitir que a discussão sobre a sexualidade é tema que deve ser obrigatório nos programas curriculares e não apresente nenhuma forma de intervenção sistematizada nesta área, as situações que mobilizam aspectos da sexualidade estão presentes a todo momento na escola. São comuns chegarem à diretoria acontecimentos que mobilizam o quadro de professores e os obriga a ter que dar respostas, além de transmitirem atitudes e valores ao fazerem comentários, expressarem opiniões sobre assuntos trazidos para dentro da escola diante dos acontecimentos noticiados pela televisão, jornais e revistas.

Os professores nem sempre têm consciência de que estão atuando como educadores sexuais. Se a assunto ainda hoje causa incômodo, já não existe estímulo para que se mantenha escondido, pois a sociedade nos últimos anos fez com que de matéria de interesse apenas de teóricos e especialistas, invadissem os noticiários, as novelas, os programas de telejornalismo, todos atentos ao retorno financeiro que a exposição de tais assuntos pode acarretar.

Os professores acabam fazendo o melhor que conseguem, mas pode ser que este melhor esteja distante de um atuação que pode ser considerada satisfatória. Os professores mostram muito interesse em melhorar sua informação sobre a assunto, mas estas boas intenções por si só não produzem as melhores ações. Se o treinamento em suas formações não permitiu que este assunto fosse trabalhado com a atenção devida, algumas escolas tentam suprir falhas na formação dos educadores, convidando psicólogos, terapeutas e educadores para proferirem palestras com vistas a melhorar a preparação dos professores para a atuação na área da sexualidade.

No entanto, como aponta Ribeiro (1995), que avaliou este aspecto entre os professores que atuavam no ensino especial para alunos portadores de deficiência mental, esta estratégia não é apontada como ideal na própria visão dos professores. Pois não permite explorar questões ligadas a valores e atitudes, que dificultam aos professores colocarem em prática as informações acumuladas

na freqüência as palestras. Falta uma preparação mais eficaz para que percebam a sutileza das mensagens que podem ser transmitidas, carregadas de valores morais e preconceitos, em muitas ocasiões. Sayão (1997) cita como exemplo desta questão a resposta dada por uma professora diante da pergunta realizada por uma aluna de 14 anos sobre o que era um aborto. A professora respondeu que era *o assassinato de um filho*. A resposta é de cunho moralizante, e tinha a intenção de ocasionar uma conclusão por parte aluna que era desejo da professora, mas que não estava contida na pergunta. Melhor seria que a professora tivesse respondido *que o aborto é a interrupção de uma gravidez*.

Então como se poderia pensar no papel a ser desempenhado pela escola, sem deixar de esquecer que é ponto fundamental rever a formação de professores para a ação na área da sexualidade humana? Esta questão apresenta seus complicadores.. Mesmo que os professores freqüentem disciplinas diretamente relacionadas à questão do manejo das manifestações da sexualidade em alunos, esta preparação não será suficiente para que coordenem a implantação de programas de orientação sexual nas escolas, exigência mais formalizada para os alunos da 5ª a 8ª Séries, ainda que possam ser os responsáveis pela intervenção. No entanto, é possível que a equipe ou os professores envolvidos nestes programas possam receber uma espécie de supervisão prestada por profissionais que tenham, pelo menos, realizada um curso de pós-graduação em educação sexual. Ou que se possam estabelecer convênios entre as escolas e outras instituições com comprovadas experiências na implantação e funcionamento de programas de orientação sexual.

Outro ponto importante a esclarecer é que é preciso não se partir da premissa de que a pessoa mais indicada para atuar na orientação sexual é o professor de biologia. O importante é que a própria equipe da escola escolha a quem caberá tal tarefa. Critérios que parecem predispor à escolha adequada são a disponibilidade pessoal para se responsabilizar pelo trabalho, ser um professor no qual os alunos costumam confiar seus problemas, com o qual os alunos estabelecem uma relação de confiança e cumplicidade. É importante que o profissional não emita juízos de valor quando conversar com os alunos e que seja um bom ouvinte, criando condições para que possam livremente se expressarem. A programação de um esquema de supervisão fará com que este profissional vá aos poucos adquirindo as informações necessárias para desempenhar esta função.

Outro ponto crucial diz respeito a necessidade de participação

dos pais. O ideal é que se crie uma parceria neste sentido, para que conflitos não possam ser gerados. Em condições ideais os pais poderiam receber informações minuciosas sobre as estratégias de intervenção na área. A escola deve respeitar os valores de cada família, mas deve também ter como premissa básica de que é impossível manter total neutralidade quando trabalhamos na área da orientação sexual. Professores, orientadores pedagógicos e outros profissionais que atuam devem perceber com clareza que o trabalho de orientação sexual é em essência transformador, tendo como objetivo maior favorecer para que os alunos possam ter uma vida mais saudável, levando-os a uma reflexão sobre seus preconceitos.

Referências Bibliográficas

- ALBERTINI, P. A sexualidade e o processo educativo: uma análise inspirada no referencial reichiano. In: AQUINO, J. E. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- _____. *Reich: histórias das idéias e formulações para a educação*. São Paulo: Ágora, 1994.
- BARROSO, C. , BRUSCHINI, C. *Educação sexual: debate aberto*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- _____. *Sexo e juventude: como discutir sexualidade em casa e na escola*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- BOADELLA, D. *Nos caminhos de Reich*. São Paulo: Summus, 1985.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade humana I: a vontade de saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREUD, S. Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1970. v. 9.
- _____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1977a. v. 8.
- _____. Conferências introdutórias sobre psicanálise. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1977b. v.1.

- KIRBY, D., SCALES, P. Perceived barriers to sex education: a survey of professionals. *The Journal of Sexual Behavior*, v.19, n. 4, p. 309-26, 1983.
- KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.
- PIMENTEL M., SIGRIST, A. C. *Orientação educacional*. São Paulo: Pioneira, 1971.
- PORTER, R. , TEICH, M. *Conhecimento sexual, ciência sexual*. São Paulo: UNESP, 1998.
- REICH, W. *Early writings*. New York: Farrar, Strauss and Giroux, 1975a. v.1.
- _____. Os pais como educadores: a compulsão a educar e suas causas. In: _____. *Conselho Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim*. Porto: Escorpião, 1975b.
- REICH, W. *A erupção da moral sexual repressiva*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- _____. *A revolução sexual*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. Sobre o onanismo. In: Reich, A. *Se teu filho pergunta*. Rio de Janeiro: Espaço Psi, 1980
- _____. *A função do orgasmo*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- RIBEIRO, H. C. F. *Orientação sexual e deficiência mental: estudos acerca da implementação de uma programação*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- SAYÃO, R. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO J. G. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- Sexo se aprende na escola*. São Paulo: GTPOS/ Olho d'água, 1995.
- SOUZA, M.C.C.C de. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: AQUINO, J. G. *Sexualidade na escola: alternativas práticas e teóricas*. São Paulo: Summus, 1997.
- WEREBE, M. J. G. *A educação sexual na escola*. Lisboa: Moraes, 1977.
- WEREBE, M. J. G. Implantação da educação sexual no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), n.26, p. 21-27, 1978.

ESTIMULAÇÃO DE BEBÊS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Lígia Maria Presumido BRACCIALLI¹

Introdução

A construção de um programa de estimulação para bebês com necessidades especiais se alicerça no conhecimento do desenvolvimento e do funcionamento do sistema nervoso e as influências que esse exerce no processo evolutivo de cada indivíduo.

O cérebro de uma criança no nascimento já contém os 100 bilhões de neurônios encontrados no cérebro de um indivíduo adulto, no entanto, essas células passarão por modificações estruturais e funcionais com o aumento da idade. Apesar de o número de neurônios estar pré-determinado, o cérebro do bebê é considerado imaturo, pois as conexões neuronais não foram totalmente estabelecidas e as fibras nervosas não estão completamente mielinizadas.

Assim, o cérebro, que pesa em torno de 335g ao nascimento, atinge na vida adulta 1350g, sendo que os primeiros 5 anos de vida é o período de maior transformação (quadrol).

Contudo, receber um patrimônio genético rico não garante que o bebê terá um bom desenvolvimento. Os caracteres e o potencial orgânico de cada indivíduo resultam do patrimônio genético herdado dos pais, porém, a expressão e emergência das potencialidades em aptidões e capacidades serão decorrentes dos estímulos externos recebidos, das experiências individualmente vivenciadas, das relações com o mundo circundante, associado a boas condições nutricionais, de higiene e saúde.

Assim, as experiências pelas quais os indivíduos passam, principalmente na infância, contribuem para a formação do seu cérebro, uma vez que essa estrutura apresenta uma grande plasticidade, ou seja, capacidade de adaptação frente aos diferentes estímulos recebidos. Para Goleman (1996), a experiência esculpe o cérebro, pois os bebês nascem com uma quantidade de neurônios maior do que reterá seu cérebro maduro, sendo que, as ligações

¹ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP – Campus de Marília, São Paulo.

neurônais menos utilizadas serão perdidas e os circuitos neurônais mais usados serão fortalecidos.

O crescimento e a maturação do cérebro estão intimamente relacionados ao desenvolvimento psicomotor da criança, sendo a estimulação e a exploração motora fatores importantes para potencializar as aptidões de cada indivíduo. Dessa forma, o desenvolvimento tem um caráter individual, não existindo duas crianças exatamente iguais. Cada uma é o resultado da herança genética recebida de seus pais somado aos estímulos recebidos durante toda sua vida.

Quadro 1- Crescimento cerebral nos primeiros anos de vida (Williams, 1983)

Peso cerebral	Idade	Observações
335 g	0 meses	Circunvoluções mais marcadas. Cérebro pequeno
516 g	3 meses	Aumento da vascularização, do tamanho dos lobos e das circunvoluções. Distingue-se a massa cinzenta e branca.
750 g	9 meses	O lobo temporal aproxima-se do seu tamanho adulto normal, as circunvoluções continuam a aumentar.
925 g	1 ano	O lobo frontal adquire proporções perto das do adulto, as circunvoluções continuam a aumentar. O peso do cérebro triplicou em tamanho desde o nascimento.
1024 g	18 meses	Os lobos e as circunvoluções estão quase idênticas em tamanho às do adulto.
1064 g	2 anos	A cor do cérebro altera-se e o córtex motor diminui de espessura
1140 g	3 anos	Aumento consistente do peso cerebral. Distinguem-se os gânglios da base. Continua o aumento do cerebelo.
1190 g	4 anos	Crescimento acentuado das vias auditivas.
1235 g	5 anos	Modificações importantes no córtex motor (atinge uma espessura de 3,95mm). Diferenciam-se as seis camadas do córtex motor.
1245 g	6 anos	O peso cerebral é ligeiramente inferior ao do adulto (1350 g)

De acordo com a teoria neuro-evolutiva, toda criança passa pelas mesmas fases de desenvolvimento e obedece uma seqüência preestabelecida. A evolução da motricidade ocorre das reações mais primitivas e simples, como os reflexos, para atividades corticais mais complexas, dos movimentos involuntários e globais para movimentos voluntários e finos.

Não se pode, no entanto, estabelecer um padrão de desenvolvimento, pois existem diferenças no aspecto ritmo, velocidade e execução de gestos em cada conquista.

As potencialidades do cérebro expressam-se em períodos pré-determinados para a aprendizagem de cada atividade, da mesma forma que, com o passar do tempo, a possibilidade de se expressarem diminui. Deste modo, não resolve superestimular uma criança sem considerar o momento de maturação que se encontra o seu cérebro. Esse necessita estar apto para processar as informações recebidas. Estimular não significa suprimir etapas. A prática extra de uma atividade não acelera o processo maturacional, mas aperfeiçoa as habilidades. Uma criança não aprende uma habilidade antes que seus músculos, ossos, capacidade cognitiva e sistema nervoso tenham se desenvolvido de maneira apropriada. Após atingir um determinado estágio, a criança necessita de oportunidades para repetir, modificar e adaptar as habilidades adquiridas para novas situações, só assim, pode-se dizer que houve aprendizagem.

Desde a vida embriológica até a velhice, o indivíduo estará exposto a inúmeros fatores que poderão contribuir para o processo de desenvolvimento, lesão e degeneração do sistema nervoso. Após uma lesão no cérebro sempre é possível alguma recuperação devido sua plasticidade. Contudo, a recuperação funcional dependerá de diferentes fatores tais como: a precocidade do início de um programa de reabilitação, dos estímulos ambientais recebidos, do período de tempo diário despendido para a reabilitação associados aos aspectos emocionais e motivacionais de cada um. O local e a extensão da lesão, bem como a idade do indivíduo, também devem ser considerados fatores influenciadores na recuperação.

Em relação a precocidade no atendimento, sabe-se que a maneira como se posiciona, manuseia e transporta a criança são essenciais para possibilitar um desenvolvimento adequado. Não adianta a criança ser atendida periodicamente por uma equipe de reabilitação se grande parte do dia essa permanece em casa e, geralmente, recebendo estímulos inadequados. Apenas os momentos de terapia não são suficientes para suprir todas as necessidades das crianças deficientes. Para o bebê com necessidades especiais conseguir progredir, necessitamos da participação ativa e colaboração de todas as pessoas que convivem com ele, pois é importante posicioná-lo e movimentá-lo corretamente em todos os momentos, seja na escola, na terapia, em casa e nas atividades de recreação.

Estimulando o desenvolvimento

O desenvolvimento motor de um bebê com necessidades especiais é estimulado se oferecermos oportunidades para que ele vivencie experiências e sensações diversificadas e adequadas para a fase em que se encontra. Todas as experiências e sensações adequadas que oferecermos a criança serão percebidas e armazenadas em seu cérebro, estimulando desta forma seu desenvolvimento e a execução de movimentos mais adequados, com maior amplitude e evitando o aparecimento de posturas anormais, encurtamentos musculares e deformidades. Podemos dizer que a criança aprende com maior facilidade as atividades que ela vivência.

Devemos lembrar que experiências como o tocar a criança (abraçar, acariciar, massagear), o conversar, o explorar o próprio corpo são sensações importantes para seu desenvolvimento. Todas estas atividades podem ser exploradas no dia-a-dia, ou seja, na hora do banho, no momento de vesti-la, na hora da refeição. Durante a realização de quaisquer dessas atividades é necessário darmos oportunidade à criança para participar, sentir, visualizar e cooperar durante a execução do movimento.

A estimulação do bebê com necessidades especiais será bem sucedida se obedecermos alguns critérios:

- ajudar somente o necessário, não realizando a atividade por ele;
- incentivar a realização do movimento sem auxílio;
- oferecer oportunidades para que a atividade seja repetida;
- dar tempo suficiente para a realização da atividade;
- exigir apenas o que ele está apto a realizar;
- encorajá-lo a cada esforço, ao invés de criticá-lo se não conseguir terminar a atividade.

A movimentação do bebê

O ritmo e a velocidade que utilizamos para movimentar o bebê e a segurança que transmitimos são importantes para estabelecer um vínculo afetivo e para conquistar a sua confiança.

O manuseio de uma criança espástica, por exemplo, deve ser

realizado com movimentos lentos sendo preciso dar tempo suficiente para que o seu corpo se ajuste a nova postura.

O movimento é facilitado e otimizado quando utilizamos determinados pontos chaves durante o manuseio, o ombro, o quadril ou a cabeça da criança, pois estimulam a aquisição de padrões adequados de movimentos e normalizam o tônus. O manuseio incorreto de bebês com necessidades especiais nas primeiras semanas de vida parece influenciar no desenvolvimento do tônus anormal (Brandão, 1992) e, conseqüentemente, no aparecimento e na fixação de padrões de posturas patológicos.

Como posicionar o bebê deitado

As melhores posições para colocar o bebê deitado é em decúbito ventral ou em decúbito lateral, porém devemos mudar periodicamente sua postura para estimular seu desenvolvimento e facilitar a exploração do ambiente.

Decúbito lateral é a posição que oferece melhores oportunidades para bebês, sejam com necessidades especiais ou não (figura 1). Nesta posição a criança mantém as mãos na linha média, facilitando sua exploração, simetria e a coordenação olho-mão. Ao mesmo tempo permite o posicionamento dos ombros para frente, inibindo o padrão extensor, comum nas crianças espásticas, e os encurtamentos dos músculos da nuca.

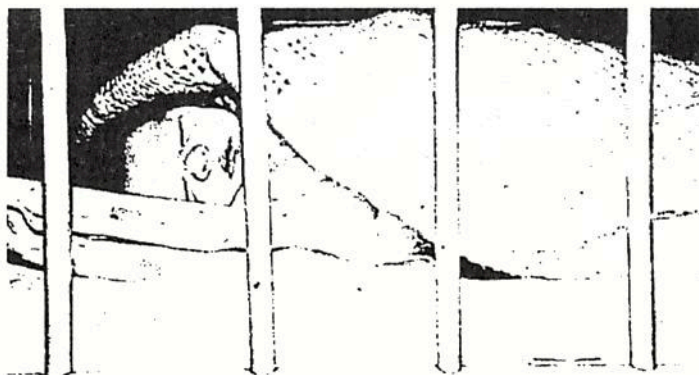


FIGURA 1 - Bebê posicionado em decúbito lateral

Quando o bebê for posicionado em decúbito ventral é necessário utilizar um rolinho ou uma coberta enrolada embaixo do peito, e colocar os

seus braços para frente. Esta postura estimula o controle da cabeça, a exploração do ambiente, fornece uma grande quantidade de estímulos visuais, facilita a simetria dos braços e exercita a musculatura do tronco (figura 2). Quando esta postura for utilizada é conveniente colocar, também, um rolinho nos pés o que evitará o pé eqüino.

O bebê com necessidades especiais não deve ser mantido em decúbito dorsal. Esta posição não oferece oportunidades para que ele explore o ambiente, não estimula o controle de cabeça e o trabalho da musculatura abdominal, essencial para a aquisição da postura sentada, além de facilitar o aparecimento de posturas inadequadas, estimular o padrão patológico e o aparecimento de deformidades, como o pé eqüino.

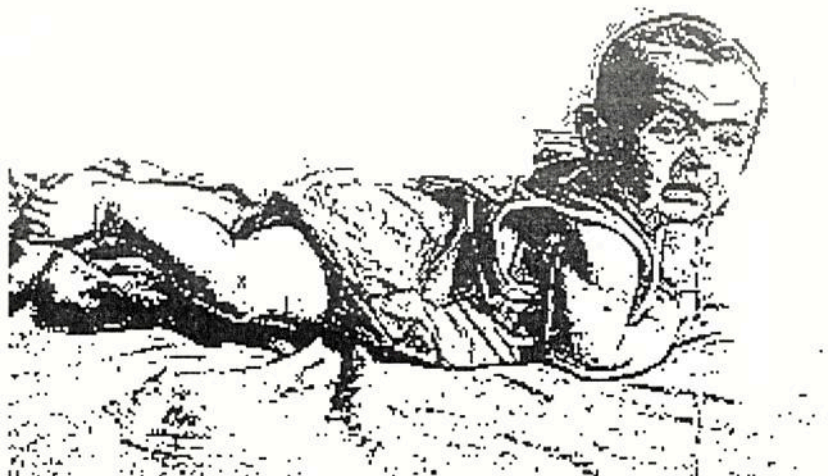


FIGURA 2 - Posicionamento do bebê em decúbito ventral

Quando o bebê for mantido deitado, devemos utilizar um colchão firme, pois facilitará a mudança de postura, principalmente o rolar e a transferência de deitado para sentado.

A melhor maneira para sentar o bebê

A posição sentada deve ser utilizada, apenas, quando o bebê estiver com a musculatura preparada para a manutenção dessa postura e deve-se obedecer alguns critérios:

- nunca mantê-lo sentado por períodos prolongados;
- evitar a posição sentada em *buda*;
- utilizar, sempre, mobiliário adequado.

A manutenção da postura sentada por períodos prolongados é responsável pelo aparecimento de encurtamentos musculares em membros inferiores que poderão evoluir para deformidades e contraturas, dificultando a aquisição da marcha.

Como foi discutido anteriormente, a criança deve ter oportunidades para experimentar diferentes posturas durante o dia. Devemos mantê-la um período deitada, um período sentada e, em alguns momentos, na postura em pé, o que evita o aparecimento de encurtamentos dos músculos das pernas e previne a luxação de quadril.

Quando for necessário mantê-la sentada por períodos maiores, deve-se utilizar cadeiras ou carrinhos apropriados. Esses devem fornecer o apoio necessário para evitar o desabamento da criança ou a fixação da postura patológica. Caso for necessário, utilize almofadas, cunhas e apoios para melhor posicioná-la.

Sempre que sentada, a criança deve manter os braços apoiados em uma bandeja. Esta postura facilita o controle de cabeça, o posicionamento das mãos em simetria, na linha média e a experimentação sensorial. A utilização da bandeja ajuda também a coordenação olho-mão, o trabalho da musculatura abdominal, a inibição do padrão patológico e da elevação dos ombros. As mãos devem ser mantidas sempre abertas e apoiadas para estimular sensorialmente a região palmar e inibir o padrão flexor de punho e dedos. Esses estímulos facilitam o desenvolvimento de habilidades como: pegar, soltar, explorar e trocar objetos de mãos.

As cadeiras utilizadas devem ter apoio para os pés e manter as articulações do tornozelo, quadril e joelhos em 90°. Esta postura parece facilitar o trabalho da musculatura abdominal, evitar deformidades e inibir o padrão patológico (Finnie, 1980; Telg, 1994). As pernas devem ser mantidas paralelas,

nem muito abertas, nem muito fechadas, para facilitar a mobilidade articular do quadril, estimular a transferência de peso e permitir o trabalho de toda musculatura da coxa.

A postura sentada em buda deve ser evitada, pois favorece as assimetrias, os encurtamentos e as contraturas dos músculos das pernas.

Portanto, quando sentada no chão, as pernas devem ser mantidas esticadas e semi-abertas para evitar encurtamentos, se possível os braços devem estar apoiados em uma bandeja.

Como carregar o bebê

O bebê com necessidades especiais não deve ser transportado no colo deitado e com face virada para o corpo da mãe, postura típica que as mães utilizam para carregar o bebê. Esta posição não estimula o controle da cabeça e não permite a exploração do ambiente.

A criança deve ser carregada na posição sentada com a face virada para frente, pois facilita o controle de cabeça, amplia o campo visual e permite uma melhor exploração do meio ambiente (figura 3).



FIGURA 3 - Transporte correto do bebê

Outra maneira para se carregar a criança adequadamente é em decúbito ventral, pois, também, estimula o controle cervical e amplia o campo visual da criança.

Qual a melhor maneira para vestir e despir as roupas

A criança deve sempre participar da realização de qualquer atividade. O momento vesti-la e despi-la pode ser um momento importante para a vivência de experiências enriquecedoras. Essas oportunidades devem ser aproveitadas para ensinar as partes do corpo, diferenciar as cores, nomear os objetos e facilitar as mudanças de posturas.

No entanto, devemos evitar trocá-las em decúbito dorsal, posição que favorece o aumento do tônus dificultando a movimentação da criança e acentuando o seu padrão patológico. Caso seja necessário usar essa posição, coloque um travesseiro sob a cabeça da criança para que ocorra a diminuição do tônus extensor.

A posição deitado de lado é a mais fácil de ser utilizada, pois inibe os reflexos patológicos, torna a criança mais simétrica e facilita a sua movimentação.

Quando vestimos ou despimos bebês é conveniente colocá-los em decúbito ventral no colo (figura 4). Nessa posição, estimulamos o controle da cabeça, permitimos que os braços fiquem liberados e inibimos alguns reflexos patológicos, além de fortalecermos o vínculo bebê/pais. A simetria e a inibição dos reflexos proporcionados nessa posição facilitam a movimentação do bebê e, conseqüentemente, o vestir e despir as suas roupas.



FIGURA 4 - Bebê sendo trocado em decúbito ventral

Podemos colocá-la, também, sentada lateralmente no colo da mãe com os pés apoiados na cama, o que inibirá o padrão patológico, facilitará a transferência de peso e permitirá uma maior participação da criança.

As crianças maiores, quando possível, devem ser trocadas sentadas e com pés mantidos apoiados. Essa posição facilita a extensão e rotação externa dos braços e a transferência para a lateral do peso.

A estimulação do bebê no banho

O banho é um dos momentos mais agradáveis para o bebê, pois possibilita diferentes e inovadoras experiências sensorio-motoras. Esse momento deve ser aproveitado para massagear o corpo do bebê com esponjas de texturas diferentes, com a toalha, e com as mãos; realizar brincadeiras; movimentá-lo na água, e para estabelecer e fortalecer o vínculo afetivo (figura 5).



FIGURA 5 - Experiências sensoriais diversificadas

A importância do brincar

Brincar é uma das formas mais apropriadas para estimular a aprendizagem e, ao mesmo tempo, é um meio efetivo para que ocorra a interação dos pais com o bebê, bem como para estabelecer o vínculo entre o bebê e o terapeuta durante a intervenção terapêutica.

Dessa forma, devemos oferecer a criança brinquedos que despertem seu interesse, que possibilitem a experimentação, estimule a novas descobertas, que explore a sua imaginação permitindo que ocorra a aquisição de novas

habilidades, sejam essas cognitivas, de linguagem, motoras, afetivas ou sensoriais (figura 6).



FIGURA 6 - Brincar: oportunidade para aprendizagem

Conclusão

O bebê com necessidade especial tem menos oportunidade do que a criança normal para aprender por tentativa e erro, devido as alterações de tônus e postura que ocorrem durante a realização das atividades. Um movimento só é repetido e generalizado quando se sente prazer ao experimentá-lo, o que não se verifica nas crianças que apresentam alterações sensório-motoras.

Nesses casos, quando não contamos com a colaboração da família, o desenvolvimento continua a ocorrer, porém de forma lenta e alterada.

Os padrões de movimentos adequados são aprendidos quando permitimos que o bebê experimente sensações agradáveis e quando evitamos a fixação dos padrões patológicos por meio de posicionamento e manuseio adequado.

Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, J. S. *Bases do tratamento por estimulação precoce da paralisia cerebral*. São Paulo: Memnon, 1992.
- FINNIE, N. *O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral*. São Paulo: Manole, 1980.

- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- TELG, E. K. Posturas adequadas em paralisia cerebral. *Boletim Informativo da Associação Brasileira de Paralisia Cerebral*, p.4, 1994.
- WILLIAMS, H. G. *Perceptual and motor development*. New York: Prentice-Hall. 1983.

AS MULHERES DEFICIENTES FRENTE À DIVERSIDADE E O NOVO MILÊNIO

Mary da Silva PROFETA¹

O texto *As mulheres deficientes visuais frente à diversidade e o novo milênio* surge para reflexão, análise e conhecimento da problemática que elas enfrentam, na busca de possibilidades para sua auto-realização, *para minimizar* a discriminação, *o* preconceito e *a* exclusão dominantes na sociedade brasileira. Por meio de relatos de vida, auto-biografia, artigos e entrevistas, elas contribuíram com este texto, esclarecendo sobre a forma de vida com qualidade e competência com as quais interagem nos diferentes segmentos: família, escola, trabalho e sociedade. No decorrer deste, apresentaremos uma breve retrospectiva histórica do que a deficiência visual *provocou* desde séculos passados, contextualizando também os dias atuais. Diversas culturas nos levam, ao longo dos tempos, a fazer uma análise sobre a vida da mulher deficiente visual, essa mulher que sempre inquietou o mundo no âmbito das culturas mais antigas. Mesmo havendo poucos dados sobre o assunto, os consultados para este trabalho convergem para o mesmo ponto: as mulheres deficientes vivem um longo e duradouro processo de discriminação, desvalorização e de exclusão social.

Para Goffman (1982, p. 11-2) a discriminação e exclusão são estigmas, atributos profundamente depreciativos para muitas categorias de pessoas marcadas com algum sinal corporal que as diferencie das tidas como normais.

A sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais para membros e cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas.

Os séculos XVII e XVIII foram marcados pela conduta comum de exterminação dos deficientes, nas cidades de Esparta e Atenas, na Grécia e,

¹ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília, São Paulo.

isso marcou o início do século XIX, embora, com menos requinte de crueldade. Belarmino (1997, p. 35-6) menciona as tragédias naquelas cidades gregas. Sabe-se que foi um período em que os *imperfeitos* eram jogados por seus pais, nos precipícios; eram vendidos como escravos, colocados em vasos de barro e deixados às margens dos caminhos e também abandonados na mata.

A idéia da cegueira sempre esteve associada à morte. Isso predominava no imaginário de algumas culturas, tanto que na linguagem rábina dizia-se: *O homem cego é como morto*.

Na dizimação dos estigmatizados, estavam as meninas cegas e, desde então, as mulheres vivem períodos difíceis; mesmo com o passar dos séculos, embora não sejam jogadas de penhascos ou vendidas, são, em muitos casos, abandonadas à própria sorte. Mesmo nos dias atuais, em lares nos quais nasce uma menina cega ou há alguma com perda de visão, abate-se a tragédia. As famílias se desestruturam, se desesperam diante da evidência nunca imaginada. É uma desgraça, uma maldição, um castigo que atormenta a todos e, logo começam a procurar razões, culpados e, nesse conflito, famílias se desfazem porque, para o homem, a imperfeição é culpa da mulher. Só a sua constituição genética pode causar tamanho infortúnio.

As perdas visuais ocorrem nas mais diferentes faixas etárias e patologias; quando diagnosticada como perda irreversível, manifestam-se todos os transtornos mencionados e por isso a família, inconscientemente, pode agir como o primeiro agente de discriminação.

Passado algum tempo, as famílias que permanecerem unidas de alguma forma buscarão atendimentos para suas filhas. As meninas que, apesar da deficiência, tiverem o privilégio de nascerem em lares de pais informados a respeito de centros de atendimentos, perderão menos, enquanto outras, sobreviverão anos e anos sem conhecerem as possibilidades de aprendizado.

É no começo do século XIX que nasce a maior preocupação das mulheres com suas filhas, deficientes ou não. Mas o preconceito as levava à morte social. Sair do abismo era um processo muito difícil e doloroso.

O legado das mulheres pioneiras que ousaram enfrentar desafios na questão de gênero é assimilado pelas mulheres cegas que, unidas ou isoladamente, buscam melhores condições para sobreviverem em uma sociedade machista, moralista e preconceituosa. Na realidade, alguns desses movimentos são iniciados pelas mães das meninas cegas que peregrinam pelos jardins de

infância, incansavelmente, até encontrarem um que aceite a sua filha, facilitando a sua vida no sentido de abrir-lhe possibilidades de interação com crianças da mesma faixa etária, num processo contínuo de desenvolvimento.

No Brasil, as mulheres cegas, depois de uma longa jornada de reivindicações, para não serem abandonadas à própria sorte, começaram a ver os resultados. Entre essas mulheres, algumas tiveram destaque e, por isso, serão citadas nesse trabalho como exemplos de perseverança para adquirirem respeito e valorização. Não havemos de dizer que a mulher cega deseja ser respeitada e valorizada como as demais, porque as outras também não o são. Isso seria mascarar uma realidade cruel que se nos apresenta a todo o momento, como mulheres, bastando para tanto, que estejamos fora dos padrões determinados socialmente.

Nowill (1996, p. 7) reforça a luta das mulheres cegas com o seu exemplo de perseverança e relata um pouco de sua vida e a árdua batalha para ter suas conquistas escolares, profissionais, familiares e muito mais na busca de recursos especializados para os cegos do Brasil. O fato de ter nascido no seio de uma família de posses foi determinante para que estudasse em boas escolas particulares, freqüentasse a elite paulistana, tivesse excelentes amigos e, ao perder a visão aos dezessete anos, não encontrasse dificuldade para imediatamente se alfabetizar pelo sistema Braille. Nowill é a primeira mulher cega brasileira que iniciou lutas incansáveis em benefícios dos cegos e com um carinho especial para as mulheres.

Ela acredita que não sucumbiu à perda visual e consegue ter ânimo para realizar tudo o que realiza, devido à sua religiosidade e fé em Deus. As manifestações de Deus, que as pessoas interpretam como casualidade, ela as chama *Providência Divina*. Movida por esta fé, não teve um minuto de desânimo e nem permitiu que sua família se prostrasse sem ação ao ter o diagnóstico de cegueira fechado pelos médicos que procurou. Foram os melhores especialistas do país. Onde diziam que havia um que poderia curá-la, lá estavam ela e seus pais. A fé não a impediu de aceitar alternativas de cura fora da medicina. Participou de sessões espíritas, deixou-se benzer e sempre acreditou e desejou voltar a enxergar, mesmo que fosse por meio de milagres que sempre pediu a Deus.

Quando perdeu a visão, era época de ir para o Colégio Normal e ela foi imediatamente, porque não queria perder tempo. No colégio, todos os colegas, e muito mais seus professores, não acreditavam que fosse possível

estudar sem enxergar, mas Nowill segura de si, foi mostrando que tudo era possível, o que os deixavam perplexos. Os colegas da sala logo se acostumaram e não a tratavam com diferença. A integração foi completa num período em que a cegueira nem era tão conhecida, quanto mais aceita.

Nowill (1996, p. 7-8) relata que alguns professores, como que num desafio, a integravam em diferentes atividades, sem a preocupação com os resultados, e isso colaborou para que fosse cada vez mais conquistando respeito bem como criando oportunidades para outras mulheres cegas.

No ano de 1987, na cidade de Florianópolis, foi realizado o *I simpósio sobre mulheres cegas*, e as que dele participaram, apresentando trabalhos eram deficientes visuais: cegas ou portadoras de visão subnormal. Os temas apresentados mostraram um pouco da vida dessas mulheres frente a toda diversidade:

- A mulher cega e os cuidados pessoais com a aparência;*
- A mulher cega como mulher;*
- A mulher cega como mãe;*
- A mulher portadora de visão subnormal e o exercício profissional;*
- A mulher cega na vida diária;*
- A mulher cega no esporte;*
- A mulher cega como profissional .*

Percebe-se nesses temas a preocupação da mulher cega com a sua condição estigmatizada, o que não a deixa inerte, porque acredita que a limitação visual não é inutilização e nem atrofia do cérebro como alguns ainda pensam.

Enquanto partes de uma sociedade preconceituosa, que valoriza determinados padrões de beleza e inferioriza aos que deles fogem, devemos reavaliar a nossa conduta diante da diversidade, porque com a chegada do novo milênio, apesar de tantas lutas por mais igualdade, pode-se esperar um retrocesso e aumento da discriminação; as mulheres estão avançando em muitas frentes de trabalho ameaçando a supremacia dos homens que ainda se consideram líderes em muitas situações e profissões. A tradição de cultura possibilita essa projeção.

Moreira (1987, p. 6-7) em trabalho apresentado no *I Simpósio da mulher cega*, mencionou que suas vidas são muito difíceis, devido aos preconceitos, que quase sempre começam dentro do lar, com seus familiares,

desgostosos de terem um parente cego; para ela é a família que estende o preconceito à sociedade.

Como dona de casa, Moreira sempre valorizou os avanços tecnológicos que vieram a facilitar a vidas das mulheres que realizam as tarefas do lar e espera que muito ainda seja feito. Deseja, inclusive, que fabricantes façam catalogação e manual de funcionamento dos equipamentos em Braille. Isso talvez seja utópico, mas algumas funções dos aparelhos eletrônicos podem ser escritas por pessoas que conheçam o Braille e pelas próprias donas de casa. Esse procedimento, praticado nos lares de muitas mulheres cegas, tem viabilizado melhor desempenho nos afazeres, evitando que salguem o que deve ser adotado e vice e versa.

Na oportunidade do evento, Moreira mostrava-se muito pessimista com a condição profissional da mulher cega, não acreditando que um dia lhe dariam crédito, nem confiariam em suas possibilidades, o que hoje é realidade. A evolução nesses treze anos foi significativa.

Ao contrário da postura de Moreira, Rego (1987, p. 8-10) compara o lar com um outro espaço no qual a mulher cega preparada ativa suas habilidades motoras e criativas, o que servirá de canal para a sua profissionalização e exercício de uma função fora do lar.

Ela explica seu pensamento, exemplificando a atividade de limpar a casa que envolve: varrer, lavar, passar pano molhado e seco no piso; limpar móveis, tirar pó, passar lustra móveis, álcool em vidros, enfeitar colocando toalhas e adornos; arrumar a cama, dobrar e guardar cobertores, trocar lençóis, fronhas, estender colchas; organizar gavetas; limpar fogão, geladeira, pia; colocar louça e talheres em seus devidos lugares; limpar e organizar banheiros, quintal e jardins.... Se ela não souber desempenhar essas atividades da vida diária com destreza e ordem, terá dificuldades em realizar um trabalho formal.

No lar, a mulher desenvolve outras atividades e cada vez com mais facilidade, porque longe está o tempo em que tiravam água dos poços, cortavam lenha para acender o fogão ou mesmo lavavam roupas no riacho.

Para Moreira (1987), a mulher, após perder a visão, deve passar pela reabilitação tão logo quanto seja possível, porque como processo social composto de atividades coordenadas num contínuo de ajustamentos, devolve ao indivíduo a dignidade humana e o direito a viver com mais qualidade, realizando atividades que forem necessárias.

A reabilitação possibilita que a pessoa tenha uma participação mais ativa, do ponto de vista social e do profissional. Oportuniza ao deficiente serviços especializados que incluem o método Braille, orientação e mobilidade, atividades de vida diária, incluindo higiene pessoal, socialização, preparação para o trabalho, profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

As mulheres ainda não são maioria nos centros de reabilitação e isso talvez aconteça devido ao preconceito histórico de que lugar de mulher é dentro de casa, pilotando fogão e tanque de lavar roupa, ou então em instituições que as segreguem, impossibilitando-as de viver integradas na sociedade (Aguero, 1956, p. 43-6).

Profeta (1994, p 45) confirma essa informação por ter realizado uma pesquisa com homens e mulheres que frequentassem ou não centros de reabilitação, escolas e diferentes instituições para deficientes visuais, oportunidade em que procurou saber da necessidade ou não dos centros para adquirirem, principalmente, locomoção independente.

Isso pode vir acontecendo não por a mulher ser cega, mas porque a velha história de deve ficar em casa a acompanha. Então ela se exclui não por ser cega, mas por ser mulher, embora muitas não admitam isso. As mulheres estão ousadas, não querem mais ficar em casa, desobedecem aos pais e aos maridos, deixam seus filhos com empregadas, com os avós e vão cuidar da pele, do corpo, dos cabelos. De um lado estão as mulheres pretendendo ocupar lugares antes tidos como dos homens e do outro eles não estão dispostos a aceitarem essa invasão feminina. Conviver com a mulher pública, televisiva, que está nas primeiras páginas dos melhores jornais e revistas, será difícil para esse segmento machista e conservador.

Belotti (1987, p. 15) informa que pelo menos do ano de 1956 para cá o preconceito deveria ter diminuído, porque naquele ano descobriu-se a existência de espermatozoides portadores de cromossomos X e espermatozoides portadores de cromossomos Y e, por isso estranha-se que às portas do século XXI, a discriminação seja ainda tão forte que os homens culpam as mulheres por darem a luz a meninas e as levam a pedir desculpas a eles, como se tivessem cometido pecado. Para a autora “os preconceitos têm raízes profundas nos costumes, desafiam o tempo, as retificações, os desmentidos, por apresentarem uma utilidade social”.

O preconceito é tanto, que por anos foi vedado à mulher o direito de ser pública e Perrot (1998, p. 8) deixa muita clareza em relação a isso quando apresenta em uma de suas obras um quadro retratando a silhueta de uma mulher ao lado de um homem, na rua, sob um guarda-chuva. Reforça nessa cena a presença da mulher, mas mesmo assim, há dúvidas quanto à fidedignidade da imagem. E o quadro é intitulado *Homme et femme sous un parapluie* de Gustave Caillebotte (1848-1894).

Para Pitágoras, isso é inviável, porque *uma mulher em público está sempre deslocada*. Nesse período os homens associavam às mulheres idéias de desordem, selvageria e uma sensibilidade pouco racional e ameaçadora. Para eles se ela aparecesse a noite, seria uma feiticeira ou cortesã. Imaginem aceitar entre os homens e nos lugares públicos uma criatura como Eva, que desafiou a ordem de Deus, a ordem do mundo (apud Perrot, 1998, p. 8)

Homens como Gustave Le Bon, Gabriel de Tarde, Hippolyte Taine, chegavam a atribuir às mulheres os excessos das revoluções. Segundo eles, as mulheres deveriam ficar em casa, educando seus filhos, servindo aos seus maridos e, assim estariam prestando um grande bem à humanidade (Perrot, 1998, p. 9).

Com isso, pode-se compreender que o preconceito é muito mais com relação à condição de mulher do que à condição de cega, embora algumas digam que sofrem duplamente a discriminação, o que é também procedente em diferentes oportunidades, porque ao competir com uma mulher normal a cega dificilmente vence, independente da capacidade. Todavia, em relação ao homem negro isto também acontece: ele pode ter a mesma formação que uma mulher branca, mas competindo, perderá. Isso pode ser verificado em pesquisas do IBGE, conforme artigo publicado por Torres (1998, p. 3).

A mulher cega que vai competir no mercado de trabalho tem de ser melhor que a vidente. Deve estar muito mais capacitada para ocupar uma vaga. Além disso, deverá se apresentar bem vestida, falar num tom de voz baixo, saber gesticular com elegância e, só quando estritamente necessário, ser independente em sua locomoção, higiene pessoal, comunicação escrita e falada, ter cabelos e dentes muito bem cuidados. Poder-se-ia dizer que não é nada diferente do que exigem das outras mulheres? Errado. Sabe-se que não se exige tanto da outra mulher, principalmente se ela for sexy.

Pensando nessa diferença é que Oliveira (1987, p. 10-2), como

mulher cega, trabalha com a questão da aparência, valorizando sem excesso as boas maneiras, etiqueta social, porque esses componentes são muito avaliados numa mulher e em especial nas cegas. Ela adverte quanto aos exageros no falar alto, gesticular demais, tocar continuamente nas pessoas com as quais interage, mexer demais nos cabelos, roer unhas, brincar com as jóias que usa, morder os lábios, torcer as mãos, segurar o queixo ou o rosto. Comportamentos como esses são condenados socialmente.

É importante tratar desse assunto com a mulher cega objetivando minimizar as dificuldades que encontram em seu caminho, enquanto buscam a auto-realização. A mulher cega precisa saber impressionar, seduzir com elegância, sem um único sinal de volubidade ou vulgaridade, mas para isso tem de contar com a ajuda de pessoas que enxergam para auxiliá-la na compra e organização de suas roupas, objetos de maquiagem, calçados, roupas íntimas, permitindo com isso que se apresente de acordo com as convenções.

Para que tudo ocorra de forma tranqüila, a mulher cega deve conhecer bem o seu corpo e suas possibilidades e para isso necessita saber tratá-lo, principalmente com uma boa alimentação. Precisa ter consciência de tudo que pode fazer com e pelo seu corpo.

Nunes (1987, p. 13-6) considera importante que os centros de atendimentos, de reabilitação e instituições para as mulheres cegas, promovam cursos ou palestras que as orientem nos cuidados com o corpo e com a aparência e pensa ser indispensável que se tenha ginástica estética, porque ajuda a relaxar e dar boa forma ao corpo, proporcionando movimentos leves e agradáveis, tornando-as mais sensuais, porque a mulher cega pode e deve ser sexy, bonita, sedutora...

Para que a mulher se torne bonita, desejável, ela precisa praticar esportes e por isso, Vieira (1987, p. 7) foi umas das primeiras cegas a ser atleta. Ela enfatiza o esporte e analisa a mulher nesse ponto de vista, porque acredita que ele seja um forte elo de inteiração entre as pessoas, uma vez que enquanto o praticam não se alienam e não se discriminam. Ela sempre praticou natação e ganhou dezoito medalhas em sete Olimpíadas de Deficientes Visuais em que participou nos diferentes Estados brasileiros. Lembra que nunca esteve em uma escola de natação e que todo o seu conhecimento e prática foram adquiridos nadando em um rio que passava próximo à sua casa.

O esporte é muito utilizado entre os deficientes por ser saudável,

por aproximar as pessoas, por proporcionar um grau elevado de segurança e independência facilitando a interação com novos amigos e permitir moldar o corpo da forma que mais se desejar. Hoje, de maneira em geral, as mulheres cegas praticam as mais diferentes modalidades esportivas e participam de Olimpíadas de e para deficientes em nível internacional.

Para muitas pessoas a mulher deficiente visual, seja atleta, dona de casa ou profissional no mercado de trabalho, não tem capacidade para ter namorado, casar e constituir família, como se sua limitação visual a impedisse de ter sentimentos que não sejam rejeição e complexos.

Nowill (1996, p. 61) confirma essa preocupação da sociedade ao informar que “parece divagação toda essa preocupação sobre o meu trabalho, o meu relacionamento com meus filhos e os meus deveres de mãe e esposa”. Ela ouve pessoas, mas não se deixa influenciar e nem pensa em parar de trabalhar por causa dos filhos, netos e marido, até porque, são eles seus maiores incentivadores.

Navas (1987, p. 15) alerta as mulheres para que não se deixem influenciar pelas que não se valorizam, que não têm charme, que não sabem seduzir, senão também serão amargas, tristes e insatisfeitas. Reforça a tese de que a mulher deve ter graça, sexualidade, ser sensível sem ser fraca e não perder a feminilidade ao competir com os homens na luta contra a discriminação. Adverte que se as mulheres perderem o assédio masculino estarão dando margem ao aumento do chamado terceiro sexo, que originou a queixa feminina: *Há poucos homens no mundo.*

A autora faz considerações bem humoradas, sobre a questão de gênero:

A mulher cega, se capaz, transforma um homem desajustado, inseguro e incerto, no mais íntegro, confiante e seguro de si.

A mulher cega inteligente, manda no homem, sem que ele perceba, sem humilhá-lo, sem modificá-lo e sem diminuí-lo perante quem quer que seja. Ela eleva e exalta o homem aos mais altos degraus de sua vida. (Navas, 1987, p. 16).

A mulher, diz o escritor francês Victor Hugo, “*Está onde começa o céu, por isso, ela faz quando boa e capaz, da vida do homem um paraíso ou o pior dos infernos*” (apud Navas, 1987, p. 16).

Como com as demais mulheres, se surgir na vida da mulher deficiente alguém interessante a quem ela queira unir-se e ter filhos, a relação será bem vinda; todavia, não é vital para algumas, mas outras se desesperam por não terem um parceiro.

Embalando o berço, a mulher embala sonhos que tem para o seu filho. Com a cega não é diferente. A nova experiência não fará com que ela desista de cuidar e educar sua criança devido à sua limitação, porém nem o fascínio nem o egoísmo poderá impedir que faça tudo organizada e seguramente, para o que necessitará de orientação de médicos, amigos e familiares. Não poderá, se não tiver experiência, cuidar sozinha de sua criança por pensar que não confiarão em seus cuidados.

Desde o início da gravidez terá de contar com apoio de outras pessoas. A preparação do enxoval é essencialmente visual e alguém de sua confiança deve estar ao seu lado. Depois vem o primeiro banho, a primeira mamadeira, a primeira papinha e todas as outras necessidades e cuidados que são importantes no trato com os bebês.

Souza (1987, p. 17) foi mãe e, como sua limitação visual a impedia de cuidar do filho sozinha, recebeu todas as orientações do pediatra. Alguns procedimentos não são diferentes daqueles exercidos pelas mães que enxergam. Para saber a temperatura do leite da mamadeira ela a colocava no rosto; quando o bebê tinha assadura, sentia a parte afetada mais quente; se colocasse a criança de bruços e ela parasse de chorar, era cólica. E, assim, foi criando alternativas com a ajuda do pediatra, para cuidar da sua criança sem necessidade de outra pessoa em sua casa.

Uma fase muito difícil, que ela apresenta em seu artigo sobre ser mãe, é a dos passeios nos jardins e parques, porque tinha de manter o filho sempre muito próximo ao seu corpo. Não podia, como as outras mães, observar sua criança brincando. Esse aspecto a deixava triste, mas quando sentia necessidade de a criança brincar com mais liberdade, pedia ajuda a uma mãe que estivesse por ali com seu filho.

Quando engravidou novamente e teve o segundo filho, tudo foi muito mais fácil. A experiência e orientações lhe valeram para cuidar do outro com mais segurança, dando-lhe mais liberdade, mas acrescenta que sua tristeza em relação aos passeios continuou presente.

Nowill (1996, p. 61) teve cinco filhos: três meninos e duas meninas.

Informa que não foi feliz na primeira gravidez porque perdeu o bebê, mas depois com outros cinco filhos recuperou-se daquela perda. Muito corajosa e ousada como ela se afirma, não desanimou diante de tantos filhos para cuidar, trabalho e viagens fora do país; já no segundo banho do seu primeiro filho, assumiu toda a responsabilidade, embora contasse com o apoio do marido, da mãe, empregados e até enfermeiras, recursos que sua situação financeira favorecia.

Sua auto- biografia revela que só parou de trabalhar no período permitido pelas licenças, mas isso não fez com que seus filhos ficassem sem seus cuidados e carinhos.

Em entrevista a Vieira (1992, p. 90-2) revelou que nunca atribuiu um fracasso à sua cegueira e eles foram muitos. Mas em vez de detê-la eles a impulsionavam na busca de conquistas e essas sempre foram maiores que os fracassos.

Quando moça, logo ao perder a visão, Nowill se inscreveu concorrendo a uma bolsa de estudos para os Estados Unidos e foi contemplada. Não perdeu a oportunidade e, juntamente com duas amigas, foi estudar fora do país. Fez cursos de orientação da vida americana em Washington; curso de verão em Ypsilanti, na Michigan States Normal School, perto de Detroit e, posteriormente as sessões de inverno e primavera no Teachers College da Columbia University em Nova Iorque. Nesse período, além de outros cursos, fez contatos com várias instituições para cegos, as quais até hoje ajudam a manter instituições brasileiras que atuam com deficientes visuais.

Nowill é reconhecida entre os cegos, como uma pioneira na conquista por melhores condições de vida a eles e, com um carinho especial, tem se dedicado às causas das mulheres cegas. Dela partiu o primeiro gesto de inclusão, quando se matriculou na escola normal. Estudou com adolescentes e adultos normais e adquiriu por sua conduta, respeito e admiração. Adquiriu notoriedade nacional e internacional e hoje, aos 81 anos de idade, tem 64 anos de luta por melhores recursos e menos preconceitos. Acredita-se, devido ao seu desprendimento que, se não tivesse nascida em um ambiente favorável em recursos financeiros, teria tido a mesma perseverança, porque sua tenacidade e ousadia não a impediriam.

Como toda a mulher que perdeu a visão, Nowill sempre esperou um milagre e isso é confirmado em uma entrevista dada para Vieira (1992, p. 91):

Se por um lado, jamais me revoltei contra o destino, por outro lado nunca deixei de rezar pelo milagre de recuperar a visão, e concluí até hoje rezo. Queria muito dar uma voltinha pelo mundo.

Todos que a conhecem entendem que essa *voltinha* teria de ser enxergando, porque como cega, já a fez.

A luta das mulheres cegas não tem sido muito coesa. Há muitos grupos isolados, por falta de comunicação e distância de localidades, mas ainda assim, quando há alguma conquista, imediatamente, em qualquer lugar, alguém será beneficiado porque as notícias se espalham rapidamente e as necessidades são semelhantes, por isso não se solidificam em grandes associações, o que para Belarmino (1997, p. 56) deveria acontecer, considerando que as lutas isoladas perdem força e podem provocar o eco das próprias reivindicações.

No novo milênio, as mulheres cegas conhecerão, devido aos avanços tecnológicos, recursos que a trarão para o centro das atenções do mundo. Não está longe o dia em que elas estarão exercendo profissões em grandes empresas, estarão na mídia e ocuparão posições antes nunca imaginadas. Neste século XX, pode-se constatar seu crescimento social e profissional, todavia, há muito para ser feito.

Para demonstrar como houve evolução com o passar dos séculos, ainda que insuficiente, Belarmino (1997, p. 35) relembra que no século XVII, a possibilidade da mulher cega alfabetizar-se era por meio de letras fundidas em metal, cujos caracteres eram recortados em papel o que permitia leituras de pequenos textos. Um outro sistema era o dos alfinetes espetados em almofadas formando letras do alfabeto, que permitiam a leitura tátil. Mas essas possibilidades eram privilégios para os mais afortunados, tanto que pelo dos alfinetes Maria Teresa Von Paradies, uma aristocrata francesa cega foi alfabetizada e fez todo o seu aprendizado. Tornou-se uma famosa pianista e, pelo método das letras fundidas outra mulher cega da aristocracia francesa, Mademoiselle Palignac, também alfabetizou-se.

Pelos métodos descritos, nem se poderia pensar em ter um livro para cegos. O primeiro livro em relevo só foi escrito no último quarto do século XVIII.

Hoje, final de XX e chegada do XXI, a informática revolucionou e faz recuperar o tempo que se perdeu com recursos primitivos e ineficientes e a cada invenção, pensa-se na mulher deficiente visual. O avanço tecnológico as

coloca diante de equipamentos que superam até mesmo o método Braille, porque nos novos canais de comunicação oral e escrita, lhe é possibilitado ouvir por meio de uma sonorização, bastando para isso usar um kit de software acoplado ao seu computador.

Esses sistemas estão disponíveis em poucos centros de atendimentos, instituições e escolas do Brasil, e a ampliação está sendo viabilizada pelas mulheres e homens deficientes visuais.

Refletindo-se sobre o posicionamento das mulheres deficientes visuais participantes deste texto, vislumbra-se que no próximo milênio terão grandes realizações, o que obrigará a sociedade a repensar seus valores preconceituosos, porque a diversidade e a discriminação não impedirão que continuem na luta como cidadãs que têm direito a mais respeito e dignidade, mesmo que para isso tenham de fazer valer o que lhes assegura a Constituição do país e mesmo para mudar leis, normas e convenções, como vêm fazendo as mulheres que se locomovem com cães guias, em relação aos locais nos quais são impedidas de entrar com eles.

O novo milênio, que chega com o século XXI, será das mulheres que acreditarem em seu potencial, tendo a consciência de que as realizações humanas acontecem no nível das idéias. Portanto, faz-se necessário que se instruem, conheçam toda a tecnologia que lhes possibilitará valorização pessoal no seu importante papel social frente à diversidade, num século que, como a mídia prevê, será das mulheres.

Referências Bibliográficas

- AGUERO, D. S. Y de. Filosofia da reabilitação. New York: 1956. p.46-53.
- BELARMINO, J. Associativismo e política: luta dos grupos estigmatizados pela cidadania plena. João Pessoa: Idéia, 1997.*
- BELOTTI, E. G. *Educação para a submissão*. Petrópolis :Vozes, 1987.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MOREIRA, M. M. S. A mulher cega na vida diária. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA MULHER CEGA, 1, 1987, Florianópolis. *Anais...*São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1987. p.6-7.

- NAVAS, L. P. A mulher cega como mulher. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA MULHER CEGA, 1, 1987, Florianópolis. *Anais...*São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1987. p.15-16.
- NOWILL, D. ...E eu venci assim mesmo. *São Paulo: Totalidade, 1996.*
- NUNES, M. T. P, OLIVEIRA, R. F. C. A mulher cega e os cuidados pessoais com sua aparência. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA MULHER CEGA, 1, 1987, Florianópolis. *Anais...*São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1987. p.10-12.
- OLIVEIRA A mulher cega e os cuidados pessoais com sua aparência. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA MULHER CEGA, 1, 1987, Florianópolis. *Anais...*São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1987. p.10-11.
- PERROT, M. *Mulher pública*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP,1998.
- PROFETA.S.M. Reflexão sobre o atendimento educacional aos deficientes visuais a partir da perspectiva de diretores, professores, alunos e familiares. Marília, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista.
- REGO, M. V. R. A mulher cega e suas atividades no lar. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA MULHER CEGA, 1, 1987, Florianópolis. *Anais...* São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1987. p.8-10.
- SOUZA, A R. A mulher cega como mãe. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA MULHER CEGA, 1, 1987, Florianópolis. *Anais...*São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1987. p.17-18.
- TORRES, S. Mulher branca ganha mais que homem negro. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 ago. 1998.p.3. Cotidiano 3, p.3.
- VIEIRA, A .M. A mulher cega no esporte. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA MULHER CEGA, 1, 1987, Florianópolis. *Anais...* São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1987. p.17-18.
- VIEIRA, I. Dorina Nowill: longe da escuridão. *Revista Cláudia* (São Paulo), p. 90-2, 1992.

O PROJETO PEDAGÓGICO DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL PARA PESSOAS COM CONDUTAS ATÍPICAS

Rossana Maria Seabra SADE¹

Antônio dos Santos ANDRADE²

Este trabalho nasceu de uma pesquisa desenvolvida como dissertação de mestrado junto ao Departamento de Pós-graduação em Educação Especial na UFSCar, cujo tema pesquisado foi a violência simbólica estabelecida por uma Instituição Escolar que trabalhava com crianças e adolescentes que apresentavam algum quadro de distúrbios emocionais.

O interesse em desenvolver esta pesquisa estava ligado à trajetória profissional da primeira autora, que percebia a dicotomia entre os discursos dos profissionais e suas práticas. O indivíduo, sendo cerceado em sua essência, tinha os seus direitos de cidadãos relegados à vontade do outro. Todos estes questionamentos tornaram-se mais claros após um estágio no movimento da anti-psiquiatria na Itália. Muito do que percebia ocorrer na trajetória destes alunos era o processo de Institucionalização, tornando-se uma relação patológica entre a Instituição escolar e seus alunos.

Introdução

Apesar da literatura, na área de educação especial, a respeito do tema tratado, ser reduzida, para fundamentação teórica recorreu-se a autores como: Telford (1978), Coll (1993), Cruickshank (1975), Gallager (1994), Dunn (1972).

Para Gallager (1994) a maioria das definições de distúrbios emocionais baseia-se em critérios por meio dos quais é possível entender comportamentos da criança e do adolescente considerados inadequados para

¹ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília. (e-mail) rossana@marilia.unesp.br

² Docente do Departamento de Psicologia e Educação da FFLRP - USP (e-mail) antandra@ffclrp.usp.br
Home page: <http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/2060>

idade, o que resultaria em conflito social, infelicidade pessoal e fracasso escolar. Devido ao fato de praticamente todas as crianças manifestarem comportamento inadequado para a idade em um período ou outro, a definição desta categoria de distúrbio depende das dimensões de intensidade e duração para que se possa distinguir entre comportamento normal e excepcional. Os profissionais nessa área discordam a respeito da extensão de grau e persistência de certos comportamentos que classificam uma criança nessa categoria. Além disso, o comportamento não é a única variável que determina a classificação dentro da categoria.

A pessoa que percebe o comportamento da criança como inadequado também desempenha um papel fundamental na decisão. Por isso, definições posteriores tendem a incorporar o observador no quadro. Graubard (1993), por exemplo, define distúrbios emocionais, como uma variedade de comportamentos deficientes, excessivos e crônicos, que variam desde o impulsivo e agressivo até o depressivo e de retraimento, que violam as expectativas de inadequação do observador e a qual este deseja ver interrompida.

Antigamente cabia aos clínicos que tratavam de crianças e adolescentes problemáticos através de consultas diárias observar certos padrões e regularidades e tentar agrupar esses casos de um modo significativo. A acumulação dessas decisões clínicas foi então organizada em categorias psiquiátricas. Os principais sistemas de classificações desenvolvidos a partir da experiência clínica foram organizados em categorias psiquiátricas. Sendo (DSM IV) (Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais) e (Sistema de Classificação dos Distúrbios Psicopatológicos na Infância).

Duas décadas atrás, o tratamento oferecido para esta clientela era de natureza psiquiátrica, de responsabilidade dos profissionais de saúde mental, mas hoje passou a ser também de responsabilidade do pessoal escolar. As estratégias do programa educacional incluem diferentes abordagens rotuladas de psicodinâmicas, psicoeducacionais e modificação de comportamento.

A ênfase da abordagem psicoeducacional ainda é sobre a avaliação e diagnóstico, baseados na área clínica, sendo pouco delimitado o trabalho com esta clientela a nível educacional, persistindo certos problemas como: poucos profissionais especializados; compreensão das causas do problema; metodologia inadequada para desenvolver o trabalho, poucos recursos

financeiros, sendo reduzidas as intervenções e a construção teórica na área escolar.

Do ponto de vista da psiquiatria, recorreu-se também para fundamentação teórica deste trabalho a autores como: Cooper (1976), Goffman (1983), Szasz (1984), Moreno (1983), Basaglia (1979), Heller (1992), etc. Partindo-se do conceito de “doença mental” foi sendo delineada a trajetória teórica da pesquisa.

De acordo com Szasz (1984), o que determina a doença são as condições. O que pode ser considerado sadio em uma sociedade não é em outra; as crenças e as ações que cercam a doença são cultural e historicamente determinadas.

Ainda segundo Szasz (1984), a visão de doença mental, como um conjunto de juízos e valores sobre o comportamento humano, leva a questionar, que os indivíduos, que não se conformam às normas sociais, comportam-se de maneira diversa das normas aceitas e de um modo que perturba os demais, são chamados doentes mentais pelos psiquiatras e são oprimidos em benefício dos interesses da sociedade.

Para Cooper (1976), a “loucura” não está em uma pessoa, e sim em um sistema de relações do qual participa o indivíduo. Uma vez estigmatizado dessa maneira, espera-se um certo tipo de comportamento.

Goffman (1982) afirma que o indivíduo estigmatizado não pode ser definido como diferente de qualquer outro ser humano, ainda que, ao mesmo tempo, ele e as pessoas próximas o definam como alguém marginalizado. Dada essa contradição básica do indivíduo estigmatizado, é compreensível que ele se esforce para descobrir um código que forneça um sentido consistente à sua situação. Os códigos elaborados pelo indivíduo estigmatizado, quer explícita ou implicitamente, tendem a cobrir certas questões, levando este indivíduo a uma auto-alienação.

Ainda segundo Goffman (1982), o estigma tem a sua própria história, servindo como meio de controle social, entre o que é desviante e o normal.

Para Basaglia (1968), a loucura se constitui pelas contradições do corpo, orgânico e social, sendo uma contradição que se verifica no ambiente social, que não é um produto apenas da sociedade, mas de uma interação dos

níveis dos quais nos compomos: biológico, sociológico, psicológico. Daí, afirmar, que a loucura é um produto histórico-social.

Nesta linha de pensamento é que se procurou delimitar os objetivos e a metodologia. Os objetivos foram assim propostos: verificar a ocorrência de indícios de violência física e simbólica nas relações estabelecidas pela instituição; e investigar a relação entre os profissionais da instituição escolar e os alunos com intuito de revelar o projeto pedagógico assumido por ela.

Metodologia

Na metodologia procedeu-se a uma investigação do tipo etnográfica em uma instituição educacional da Cidade de Curitiba-PR. Esta escola prestava atendimento a crianças e adolescentes que apresentavam distúrbios de comportamento. Nesta abordagem o pesquisador mantém contato direto com o cotidiano institucional, realizando aí a coleta de dados, através da observação participante.

O propósito inicial era criar um clima amigável junto aos profissionais da instituição, a fim de garantir um maior envolvimento com a pesquisadora.

O papel da pesquisadora nesta instituição foi de estagiária, buscando sempre um contato com os seus integrantes de modo que se apresentasse destituída de todo seu conhecimento anterior sobre a clientela e sobre a instituição.

Além da observação, utilizou-se entrevistas etnográficas e a análise de documentos.

Resultados

Com os dados coletados foi possível realizar uma descrição da instituição que inclui: sua história; sua organização administrativa, as turmas e seu funcionamento, compreendendo a descrição das turmas, dos alunos, etc.

Os papéis e atores sociais estão relacionados com cada função dos integrantes profissionais. O projeto pedagógico da instituição e suas dificuldades de funcionamento referiam-se à proposta desta instituição como clínica-escola e às barreiras para realizar o trabalho.

Esta instituição escolar possuía uma estrutura organizacional que incluía os seguintes níveis: administração geral; conselho deliberativo; conselho técnico; e assembléia geral. Era uma instituição privada sem fins lucrativos. Uma vez concretizada a matrícula do aluno os pais passavam a integrar a categoria de sócios titulares.

A clientela atendida por esta Instituição eram crianças e adolescentes com os seguintes quadros clínicos:

- Portadores de distúrbios neurológicos, associados a distúrbios de estrutura psíquica;
- Quadros de autismo e outros quadros psicóticos.
- Distúrbios de aprendizagens que impossibilitam a freqüência em escola regular, mesmo em classe especial, pelo distúrbio em si ou pela idade.

Essa clientela era atendida em dois turnos, manhã e tarde, sendo quatro turmas à tarde e três turmas pela manhã. Cada turma era composta por, no máximo, cinco alunos, reunidos de acordo com a faixa etária, nível de pensamento e quadro clínico compatível com os objetivos do programa terapêutico da turma. Cada grupo ficava sob a responsabilidade de um técnico de sala, que era um psicólogo, e, para auxiliar o técnico de sala, a escola contava com um quadro de estagiários de psicologia.

O objetivo central da clínica-escola era oferecer um ambiente terapêutico, estimulante para a aprendizagem. Como linha teórica, esta Instituição seguia abordagem psicanalítica, com enfoque lacaniano, razão pela qual a instituição deveria dar escuta clínica não só à criança, mas também à família, na tentativa de resgate da dignidade, tanto de um como de outro, como sujeitos humanos com direito à vida.

O atendimento era realizado com base em 5 programas:

- Estimulação de base: programas para crianças portadoras de quadros psicóticos, o trabalho era voltado para estimulação e atividades de vida diária.
- Psicopedagogia Nível I: programa voltado aos pré-requisitos da alfabetização.
- Psicopedagogia Nível II: programa para crianças e adolescentes em condições de escolarização sistemática.

- Trabalhos individuais.
- Trabalhos com pais.

A faixa etária predominante dos 29 alunos que freqüentavam a escola era de 13 a 23 anos. A maioria deles (18 alunos) estava nas turmas de Psicopedagogia I e II. Analisando o histórico institucional dos alunos verificou-se que 3 já freqüentaram escola regular; 21 estiveram em escolas especiais antes de ingressar nesta instituição; 4 passaram por hospitais psiquiátricos; e apenas 1 não freqüentara nenhuma instituição anterior. Dos 29 alunos, 14 estavam na instituição há mais de 4 anos.

As atividades cotidianas da instituição foram subdivididas em: didático-pedagógicas, cuidados pessoais, recreativas, disciplinares e de organização coletiva.

Atividades didático-pedagógicas eram aquelas voltadas para a escolarização e eram aplicadas conforme o nível das turmas, assim divididas: Oficina; Estimulação de Base; Psicopedagogia Nível I; Psicopedagogia Nível II; e Trabalho individual. Em geral, estas atividades consistiam em trabalhos tais como: exercícios motores, cópias de texto, exercícios de aritmética, trabalhos voltados para alfabetização, envolvendo: procurar palavras em revistas, colar areia sobre a vogal, pintar as vogais, copiar palavras do quadro, formar frases com palavras ditadas. Ainda faziam parte das atividades pedagógicas: culinária, jardinagem, pintura, colagem, dobradura, etc. Para realização destas atividades os alunos dependiam do apoio do técnico, segurando a sua mão ou observando a atividade.

As atividades de cuidados pessoais eram aquelas ligadas a higiene, como: pentear o cabelo, escovar os dentes, trocar de roupa, etc. Nestas, o técnico também auxiliava na suas realizações.

As atividades recreativas eram do tipo atividades de lazer, exemplo: escutar música, brincar de roda, jogar futebol etc.

As atividades disciplinares eram aquelas utilizadas para contenção, tais como o isolamento do grupo, quando o aluno perturbava a classe. Assim, por exemplo: se o aluno cuspiu no colega várias vezes, era colocado sentado em uma cadeira afastada dos outros colegas, para *pensar* sobre sua atitude. Outra forma de contenção era a repreensão verbal. Também utilizava-se a contenção física quando o aluno entrava em crise. Um exemplo era enrolar o

aluno em um cobertor e segurá-lo firme ou o técnico deitava o aluno no chão e segurava firme suas mãos.

As atividades de organização coletiva eram aquelas que envolviam a grande maioria dos alunos, já que eram comuns às várias turmas: entrada, refeição, saída. As atividades festivas eram comemoradas por todas as turmas juntas. Por exemplo, em festa Junina, em dia da criança. O dia na instituição era organizado, geralmente, da forma como se apresenta na tabela a seguir:

Tabela 1 – Atividades de organização diária da instituição

Atividades	Horários
Entrada	13h30
Atividades pedagógicas	14h
Lanche	15h
Recreação	15h30
Atividades pedagógicas	16h
Preparo para saída	17h
Saída	17h30

Observamos conforme tabela acima, que o grupo de alunos permanecia a maior parte do horário em sala, sentados, com atividades acadêmicas, enquanto os horários de recreação eram poucos. Algumas atividades eram ritualísticas, como por exemplo, passar perfume, escovar o cabelo, lavar as mãos, todos os dias, no período que antecedia a saída.

O projeto pedagógico desta Instituição tinha como objetivo resgatar os indivíduos para a sociedade, porém aparecia constantemente a falta de cooperação, planejamento e organização, sendo questionado pelos técnicos, em vários momentos, que a Instituição atravessava dificuldades para cumprir seus objetivos. Muitas destas dificuldades estavam ligadas na dinâmica de seu funcionamento.

Através da descrição do cotidiano, pretendeu-se verificar a ocorrência de indícios do processo de produção social da loucura, tais como: estratégias de contenção e violência física e simbólica. Além disto, tentou-se

investigar a relação entre técnicos, professores e alunos com o intuito de revelar o projeto pedagógico implícito nela.

A partir dos resultados e do referencial teórico, levantou-se que esta instituição, embora tivesse como proposta um trabalho alternativo e desinstitucionalizante, na sua prática não o fazia. Setenta por cento dos alunos estavam há mais de 6 anos nesta escola. A promoção de socialização era muito baixa. Das 4 horas que os alunos permanecem neste local, 3 horas ficavam dentro de sala de aula, sentados, observando atividades. Um exemplo registrado pela pesquisadora assim os descreve: todos os alunos estão sentados em torno da mesa, o técnico propôs a atividade de jardinagem, pegou os vasos de flores que estavam sobre o armário e tirou as folhas mortas, depois colocou terra e molhou as plantas. Em geral, os alunos permaneciam sentados, observando atividades estáticas como a descrita acima, que eram rotinas na Instituição.

As conclusões sobre o espaço físico revelaram que, para evitar o trânsito de alunos do piso superior para o inferior e vice-versa, existiam dois portões com cadeados. Desta forma, para saírem da sala de aula precisavam da permissão do técnico. Essas limitações físicas cerceavam-lhes a liberdade de ir e vir. Basaglia (1968, p. 23) reafirma que “os portões, os cadeados, as grades, as camisas de força são meios de coerção, geradores de violência”. Diz ainda que gritar, agitar-se, tentar atacar, são atitudes que só existem em uma comunidade repressiva.

A partir das observações sobre esta instituição podemos perceber que a violência apresentava-se de forma explícita, principalmente nas formas de contenção. Todos esses procedimentos ocultavam o discurso dos dirigentes e profissionais, segundo os quais, eram técnicas aplicadas, para segurança e bem estar do aluno e do grupo. Basaglia (1968) ilustra dizendo: “os graus de aplicação dessa violência dependerão, entretanto, da necessidade que tenha aquele que detém o poder de ocultá-la ou disfarçá-la. É daí que nascem as diversas instituições, desde a familiar e escolar até a carcerária e a manicomial”.

A violência e a exclusão estão justificadas por serem necessárias, nas primeiras, como consequência da finalidade educativa, nas segundas, da *culpa e da doença*. Tais instituições podem ser definidas como instituições da *violência*.

Discussão e conclusão

Esta instituição, assim como muitas outras que trabalham com o *doente mental*, institucionaliza, cerceia a liberdade, tornando-se uma ante-sala do hospital psiquiátrico.

Como trabalhar com a *loucura*, sem perceber este indivíduo de igual para igual? Um indivíduo sem voz, sem escuta, é apenas um ser patológico. Enquanto as instituições que trabalham com a doença mental não desmistificarem a patologia, não interagirem com o indivíduo, respeitando seu direito como cidadão, como um ser capaz de dialetizar com o mundo, isto não será possível.

Segundo Basaglia (1968), o que sobra para estes indivíduos é o mundo do terror, o mundo da violência, o mundo da exclusão. Se não podemos reconhecer que esse mundo somos nós, já que somos as instituições, as regras, os princípios, as normas, as ordens e as organizações; já que não podemos reconhecer que fazemos parte do mundo da ameaça pelo qual o “doente” se sente esmagado, tampouco somos capazes de entender que a crise do doente é a nossa crise... O “doente” sofre sobretudo por ser constrangido a viver de maneira a problemática e a dialética, embora freqüentemente as contradições e as violências de nossa realidade sejam insustentáveis.

O único espaço que lhe é concebido é o espaço de uma só dimensão criado para ele. Este espaço não pode ultrapassar as barreiras estabelecidas pelas instituições.

Sendo assim conclui-se que as questões sobre indivíduos portadores de distúrbios emocionais, inicialmente deve ser encaminhada repensando o que é ser *normal* nos padrões educacionais. Além disso, essa relação coloca à prova, mais que nenhuma outra, nossos recursos e nossa criatividade. Nossa relação educacional é bastante desarticulada e é acompanhada, pelo professor com sentimentos de piedade, medo e estupor, havendo uma ordem oculta de significados que a educação especial não consegue decifrar. Por isso, joga-se estes indivíduos para a psiquiatria. Sendo doentes mentais não compete a educação especial dar conta deles, assim comungando a Instituição e o professor dentro deste processo, onde a única saída é rotular e medicar.

Esta clientela, até algumas décadas esquecida pela Educação Especial, deve ser incluída nas buscas por estratégias psicoeducacionais, a fim de que se encontrem formas mais adequadas e mais humanas de atendimento.

Desmistificando o poder terapêutico e envolvendo os pais e a sociedade no trabalho, é possível diluir o poder e o saber, encontrando um “caminho novo” para este aluno especial.

Referências Bibliográficas

- AGNES, M. *O doente mental na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.
- AUBIN, H. *As psicoses da criança*. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.
- BARROS, A., LEHFELD, W. *Projeto de pesquisa*. Petrópolis : Vozes, 1990.
- BASAGLIA, F et al. *Autobiografia di un movimento*. Firenze: Stampa, 1979.
- _____. *A psiquiatria alternativa*. São Paulo : Brasil Debates, 1979.
- _____. *II Circuito del controllo. Trieste*, Cooperativa Libreria - Centro Culturale, 1980.
- _____. *A instituição negada*. Rio de Janeiro : Graal, 1985.
- BARIGIAN, H.M. *Schizophrenia, Epidemiology*. Belo Horizonte : Científica Nacional, 1987.
- BLEGER, J. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1984.
- CICOUREL, A. *Teoria e método em pesquisa de campo*. Trad. A. Z. GUIMARÃES. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1980.
- COOPER, D. *Psiquiatria e anti-psiquiatria*. São Paulo : Perspectiva, 1976.
- DELAMONT, S., HAMILTON, D. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, M.H.S. (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiróz, 1981.
- DELLACQUA, G. *Storie del manicomio di Trieste*. Trieste: Cooperativa editoriale, 1972
- EZPELETA, J. *Notas sobre investigación participante y construcción teorica*. Seminário de Pesquisa Participante. Brasília : INEP, 1984. (Mimeo.).

- EZPELETA, J., ROCKWELL, E. Escuela y classe subalternas. *Cuadernos Políticos*, v. 37, p. 70-80, 1983.
- _____. *Pesquisa participante*. São Paulo : Cortez, 1986.
- FOUCAULT, M. *História da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. *Doença mental e psicologia*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1975.
- FREEMAN, T. *Psicopatologia de los psicosis*. Barcelona : Toray, 1972.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. D. M. Leite. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. *Estigma*. Trad. M. B. M. L.Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- HELLER, A. *O Cotidiano e a história*. Trad. C. N. Coutinho. 4. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
- JORNAL BRASILEIRO DE PSIQUIATRIA. Belo Horizonte : Científica Nacional. v. 36- 37 e 39, 1987-1990.
- JORGENSEN, G. *Uma educadora diante da loucura*. Rio de Janeiro : Agir, 1979.
- KANDEL, L. Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não-diretiva, e sobre as pesquisas de opinião. In: THIOLENT, M.J.M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 3. ed. São Paulo : Pólis, 1982.
- LIMA, O. R. *Psicose*. São Paulo : Sarvier, 1985.
- LANG, R.D. *A política da experiência*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- LUDKE, M., ANDRÉ, E.D.A. M. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAHLER, M. *As psicoses infantis e outros estudos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1983.
- MANNONI, M. *A criança sua "doença" e os outros*. Rio de Janeiro : Guanabara, 1967.
- _____. *Educação impossível*. Lisboa : Moraes, 1973.

- MAZET, L. *Autismo e psicoses da criança*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- MELLO, A., SILVA, M. *Projeto esperança - Europa 88*. Espírito Santo: Comunicação Social da LBA, 1988.
- MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, M.J.M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 3. ed. São Paulo : Pólis, 1982.
- MYER, V. Toward a synthesis of ethnographic and survey methods. *Human Organization*. v. 36, n. 3, p. 244-251, 1977.
- MORENO, J. L. *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. Trad. A. D. M. Cezarino Filho. São Paulo: Mestre Jou, 1974
- _____. *Las palabras del padre*. Trad. J. Ortiz. 2. ed. Buenos Aires: Vancu, 1976.
- _____. *Fundamentos de psicodrama* Trad. M. S. M. Neto. São Paulo: Summus, 1983.
- _____. *O teatro da Espontaneidade*. Trad.: M. S. M. Neto. 2. ed. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. *Psicodrama*. Trad. A. Cabral. São Paulo: Cultrix, 1987
- NUNES, E.O. (Org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- OLSEN, V.L., WHITTAKER, E.W. Role-making in participant observation processes in the research-actor relationship. *Human Organization*. v. 26, n.4, p. 273-281, 1967.
- RIBEIRO, M. L. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1987.
- ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. Separata de: Cuadernos de Investigaciones. Loucativas, México, n.3, p: 1-71, 1982.
- ROCKWELL, E., EZPELETTA, J. La escuela: relato de um processo de construcción inconcluso. *Dialogante*. n.2, p.26-47, 1983.
- _____. *Pesquisa participante*. Trad. F. A. Barbosa. São Paulo: Cortez, 1989
- _____. La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. In: MADEIRA, F.R., MELLO, G.N. (Org.). *Educación na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo : Cortez, 1985.

SURDEZ E BILINGÜISMO

Rosimar Bortolini POKER¹

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira MARTINS²

I A questão dos métodos na educação do surdo

O surdo encontra-se impossibilitado de adquirir a fala, de desenvolver a linguagem oral, bem como de compreender a fala dos outros de maneira natural, como acontece com os ouvintes. No entanto, o problema mais grave enfrentado pelo surdo não é a deficiência auditiva em si, mas o que essa limitação sensorial acarreta.

Ter condições de compartilhar uma linguagem comum constitui-se aparentemente um pré-requisito para viabilizar a participação efetiva do surdo na coletividade em que vive.

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

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

É preciso ressaltar que na ausência da linguagem, qualquer que seja, o pensamento do indivíduo nunca chegaria a tornar-se social, ou seja, não haveria meios disponíveis para a realização de troca de conhecimentos e

¹ Docente do Departamento de Educação Especial – da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília. (e-mail) poker@marilia.unesp.br.

² Docente do Departamento de Educação Especial – da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília. (e-mail) sandreli@marilia.unesp.br

experiências, de comunicação, entre os diferentes sujeitos. Além disso é a linguagem, em seu sentido amplo, que eleva o pensamento a um nível mais elaborado, dado que através dela torna-se possível ao sujeito fazer ligações mais rápidas entre acontecimentos, libertando-o do imediato por meio da representação.

Conforme Ghisi (1993, p. 95), a surdez “priva a criança surda de fazer uso de forma natural e espontânea do instrumento de comunicação mais importante do ser humano: a língua falada. A fala é a forma de comunicação mais freqüente nas comunidades sociais majoritárias”.

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

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

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

De acordo com a literatura, os idealizadores da educação do surdo são o Abade de L'Épée (1710 - 1789), que fundou na França a primeira escola

para crianças surdas utilizando a comunicação manual ou a linguagem de sinais; e Samuel Heinicke (1723 - 1790), que criou na Alemanha a primeira escola pública para surdos, empregando métodos orais de comunicação. Com base nos estudos de Telford & Sawrey (1984, p. 541) tem-se o conhecimento que por volta de 1800, surge como resultado desses dois métodos originais, “duas escolas opostas de pensamentos na Europa quanto a questão de qual a melhor maneira de lecionar para crianças surdas – o sistema francês, ou o sistema de sinais (manual), e o sistema alemão, oral. Por mais de 200 anos, prosseguiu o debate acerca desses dois meios rivais de comunicação”.

1.1 O método oral: seus defensores e seus críticos

O método oral defendido por Heinicke, foi o método aceito por todo o mundo como o mais adequado a partir do Congresso de Milão em 1880, que constituiu-se num encontro mundial de educadores de surdos que optaram pela abordagem oralista acreditando que esta forma de trabalho facilitaria a integração do surdo na sociedade ouvinte.

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

Os precursores da metodologia oralista acreditavam que este método poderia oferecer resultados positivos evidentes, principalmente com a aparição e desenvolvimento dos aparelhos de amplificação sonora, que permitiam melhor aproveitamento dos resíduos auditivos, e conseqüentemente, colaboraram para o aprimoramento da pronúncia e articulação dos surdos. Além disso, vários países estavam experimentando este método e desenvolvendo estratégias para tentar superar as dificuldades encontradas pela criança surda no processo de aquisição da linguagem. Para que a aplicação do método fosse bem sucedida, as crianças deveriam ser submetidas a ele o mais precocemente possível estendendo-se até a idade adulta. Além disso desde o início até o final da etapa educacional, o domínio da linguagem seria a atividade primordial. Somente desta forma se alcançaria a integração plena do surdo na sociedade.

Até a década de 1960 o oralismo foi predominante, sendo muito influenciado pelo desenvolvimento da medicina, da perspectiva clínica que caracterizava a surdez como doença. Dessa forma a educação do surdo deveria pretender aproximá-lo o máximo possível do modelo *físico*, modelo *formal* de ouvinte, reduzindo o problema da surdez a uma questão de aparência, isto é, o surdo deveria comportar-se como ouvinte, mesmo não o sendo organicamente. De acordo com Ghisi (1993, p. 95) “dentro dessa concepção clínica, a surdez é um déficit a combater e para isso tem auxílio de disciplinas como a audiologia, fonoaudiologia, foniatria e concepções psicológicas como o condutivismo, e utiliza recursos como o aparelho auditivo (para citar um exemplo) e o treinamento da língua oral de forma isolada e privilegiada”. Tudo isso desconsiderando a maneira significativa pela qual o sujeito desenvolve a linguagem no processo de construção de conhecimento.

Usando o argumento da *integração* do surdo à sociedade, o oralismo defende a sua *normalização*. Isto quer dizer que na tentativa de levá-lo a superar sua diferença, o surdo deveria empregar todos os recursos disponíveis para se adequar aos padrões estabelecidos pela sociedade ouvinte. Desta maneira, ser-lhe-ia proporcionada a oportunidade de ter acesso a todo tipo de informação que na maioria das vezes se transmite oralmente e, além disso, possibilitaria ao surdo ser compreendido, a expressar-se no meio ouvinte que, é evidente, constitui a maioria da população em qualquer sociedade.

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

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

que existe maior número de professores adequadamente preparados no método oral (Silverman et al., 1971, p. 394).

Há que se lembrar ainda que, para os oralistas a aprendizagem da linguagem oral permite o contato contínuo com o seu ambiente pois o sujeito pode vocalizar constantemente, perceber e imitar sons da fala, ouvir e imitar ritmo. Pode ainda posteriormente, desenvolver a compreensão de símbolos abstratos através de pistas contextuais, adquirir e usar um vasto vocabulário na sintaxe apropriada (Pollack, 1970).

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

Segundo Massone (1993, p. 76):

...o surdo sofre assim “uma decepção constante, porque o oralismo o lembra do que nunca poderá ser e o deixa livre à incerteza do seu próprio destino. O oralismo estabelece clara e explicitamente a inaceitabilidade da diferenciação lingüística quando esta diferença não é só gramatical e léxica, mas também, quando é transmitida através de uma modalidade distinta. Constitui uma ferramenta da sociedade ouvinte para estabelecer o seu poder simbólico sobre os surdos ao deixar assentado como pré-requisito o domínio no uso da fala. Os surdos vivem num mundo que foi feito para o ouvinte, mas com o qual devem continuamente se confrontar.

Além disso, os adeptos do uso da língua de sinais na educação do surdo argumentam que os oralistas preocupam-se demasiadamente com a aquisição da linguagem oral, ficando a educação do surdo reduzida apenas a esse aspecto, uma vez que esse processo torna-se muito desgastante tanto para o aluno surdo como para seu professor. Aspectos relacionados a outras áreas de conhecimento ficam muitas vezes negligenciados em prol da habilidade de falar.

As críticas dirigidas ao oralismo enfatizam também os *vícios* que os surdos internalizam e depois dificilmente se desprendem. Um exemplo deles

consiste na repetição de gestos ou outros artifícios, eventualmente empregados por professores e terapeutas para auxiliar nos exercícios de *colocação de fonemas*, o que confere uma aparência *mecânica* e pouco fluente a fala do surdo, pois preocupam-se demasiadamente com o *como* falar e não tanto com o *que* falar, ou seja, com o significado do que é falado.

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

Outra crítica refere-se à forma como o surdo é visto no 'oralismo', ou seja, enquanto portador de uma patologia, precisando de cuidados, sendo descapacitado para ouvir. Tal concepção clínica de enxergar a educação dos surdos trata o falar e o ouvir como os grandes objetivos de seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido,

... o resultado tem sido gerações e gerações de analfabetos ou surdos analfabetos funcionais. O sistema educativo nasce com uma intenção assistencialista e reparadora, ainda que faça com que as crianças percam muito tempo útil e produtivo, formando analfabetos funcionais e dificultando-lhes o acesso ao mercado de trabalho e social, fomentando a sua falta de auto estima e valorização, negando-lhes o direito de expressão e livre comunicação e formando indivíduos desprotegidos legalmente. (Moura et al., 1993, p. 96)

1.2 O método gestual: seus defensores e seus críticos

A favor do uso da língua de sinais, os gestualistas argumentam que os surdos não devem ser reduzidos a uma imitação do sujeito ouvinte. Afinal, é preciso considerar que o déficit sensorial existe e por isso o surdo não poderá desenvolver a linguagem oral da mesma maneira que os ouvintes.

Pesquisas realizadas na área da lingüística na década de 1960 começaram a examinar a língua de sinais como sendo a verdadeira língua natural e não apenas como simples representação manual da língua falada. Desta forma,

o surdo passa a ser visto como diferente e não mais como deficiente. Diminui-se a ênfase dada ao déficit auditivo, havendo uma tendência a respeitar o sujeito surdo através da valorização de sua língua e de sua cultura, consideradas de maneira equivalente a dos ouvintes num grupo social.

Outro argumento empregado pelos gestualistas e em especial por Ghisi (1993) diz respeito ao fato de que a língua de sinais é a língua natural do surdo e, por isso, facilmente será adquirida. O quanto antes for utilizada, a língua de sinais favorecerá o desenvolvimento da competência lingüística do surdo. Além disso, há pesquisas que indicam que do ponto de vista biológico, a linguagem gestual organiza-se no cérebro da mesma forma que a linguagem oral e, assim como esta, apresenta um período crítico de aprendizado.

De acordo com os gestualista, o que é imprescindível na educação do surdo é a possibilidade dele se apropriar da informações por um canal facilitador e não complicador. Em síntese, as informações devem partir de um sistema lingüístico visual-verbal, e é por isso que Luján (1993, p. 100) considera que a:

Língua de sinais se constitui em um elemento insubstituível ao acesso da simbolização e da conceituação. Ela dará à criança surda a possibilidade de construir seus significados, elaborar seu conhecimento de mundo e transmiti-los àqueles que a rodeiam. Além do mais, dará a ela o sentimento de pertencer a uma comunidade que lhe proverá o meio de identificação como indivíduo.

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

Para os educadores oralistas, devem ser dadas aos surdos a

oportunidade de aprender a falar, uma vez que “a linguagem é um meio básico de comunicação e portanto, um mecanismo vital de adaptação no ambiente” (Silverman et al., 1971, p.102). Segundo os defensores desta abordagem, esta oportunidade é negada às crianças pelos educadores, que sustentam que a linguagem natural dos surdos seria a linguagem de sinais, impedindo-os de ter acesso à linguagem usada universalmente pela humanidade.

Além disso, Perello & Tortoza (1978, p. 345) no estudo a respeito dos métodos, indicam que dificilmente o surdo educado dentro do gestualismo poderia desenvolver e compreender a fala, pois “um surdo que desenvolve a habilidade dactilológica vai diminuindo sua capacidade fonoarticulatória, se não receber reforços que evitem esse processo. Do mesmo modo, se habitua o surdo a entender a dactologia, ao exigir-lhe a atenção aos movimentos da mão, abandona o hábito de olhar a boca, o que incapacita-o para a leitura labial, a não ser que se reforce”.

Segundo os referidos autores, no momento em que se aceita o gesto, a fala e a leitura labial tem poucas chances de se desenvolver e isso comprometeria o acesso à forma universal da comunicação humana, que é oral. Acrescente-se a isso ainda o fato de que é pouco provável que o surdo encontre, distante de sua comunidade surda e dos ouvintes que lhes são mais próximos, pessoas que saibam fazer uso da linguagem mímica para se comunicar com ele.

2 A Comunicação Total e o Bilingüismo

A partir das considerações realizadas até o momento foi possível verificar que as divergências em relação aos princípios filosóficos de educação da criança surda, sempre foram (e ainda são) temas de discussões e polêmicas para os profissionais que atuam nesta área.

Visando não incorporar o tom polêmico que caracteriza as argumentações a respeito da novas tendências educacionais, este artigo tem como objetivo trazer mais informações sobre os pressupostos teóricos que permeiam as propostas pedagógicas no ensino da criança surda.

Levando em consideração a breve retrospectiva dos métodos de ensino na educação do surdo, se faz importante verificar que a partir do fracasso do oralismo, novas propostas educacionais foram surgindo.

Representante de uma nova tendência, a Comunicação Total

começou a expandir-se a partir deste século, com o objetivo de ampliar os recursos comunicativos na educação da criança surda. Tal proposta educacional passou valorizar a utilização de diferentes recursos comunicativos para facilitar o acesso do surdo a aquisição da linguagem oral e escrita.

Precursora da Comunicação Total no Brasil, Ciccone (1990) argumenta que seria uma visão reducionista tomar esta abordagem educacional como um método. Nessa filosofia, desloca-se o enfoque da patologia para o quadro médico: o surdo passa a ser visto com uma pessoa que apresenta a marca da surdez, diferença essa que traz repercussões de ordem social e se configura como fenômeno social. Portanto, no trabalho educacional, os esforços devem ser organizados para um atendimento que corresponda as necessidades individuais do sujeito.

A Filosofia da Comunicação Total resultou na criação de vários métodos e sistemas de comunicação, com o intuito de possibilitar ao surdo o acesso mais fácil às modalidades oral e escrita da língua majoritária. Em sua maioria, os sistemas foram caracterizados da seguinte forma: língua falada sinalizada exata (busca a reprodução precisa da estrutura da língua); língua falada sinalizada (codificada em sinais); associação de códigos manuais para auxiliar na discriminação e articulação dos sons; e combinações diversas de sinais, fala alfabeto digital, gesto, pantomina etc (Góes, 1999).

Dentre essas possibilidades de sistemas, destacou-se na educação do surdo o método bimodal que propõe o aprendizado da língua majoritária nas duas modalidades: falada e sinalizada. A utilização do método bimodal, originou modos de trabalhos diferenciados. Um deles referem ao uso de práticas simultâneas da língua majoritária, que deve ser desenvolvida na modalidade falada e na modalidade codificada em sinais, em correspondência exata aos segmentos da fala (língua falada sinalizada exata). Já a outra forma de compreender a comunicação bimodal refere-se a incorporação de sinais da língua de sinais para acompanhar a fala (língua falada sinalizada).

Svartbolm (1999) ao discutir sobre o uso da simultaneidade entre as línguas falada e sinalizada na Suécia, refere que as modificações em relação a utilização da língua de sinais no método bimodal (uso simultâneo das línguas) neste país, estiveram relacionadas as dificuldades de fazer entender e compreender o surdo. Segundo relatos dos professores que tinham aprendido a língua de sinais na Suécia, a comunicação em sala de aula funcionava melhor com os surdos nos primeiros anos escolares, quando os professores não usavam

sinais sistematicamente, e também pode se notar que muitas crianças surdas demonstravam melhores habilidades no Sueco - mas os progressos eram insatisfatórios e limitados.

Os avanços das pesquisas sobre a língua de sinais da comunidade dos surdos segundo diferentes pesquisadores (Brito, 1993; Quadros, 1997; Svartbolm, 1999), possibilitou o esclarecimento sobre a causa do uso simultâneo da fala e sinais. Para Svartbolm (1999, p. 16) “as diferenças podem estar relacionadas as condições para a produção e percepção das línguas”. Dito de outro modo, a autora considera ser importante reconhecer a supremacia do grau de informação lingüística dos sinais em relação a fala, e ainda, a sua especificidade de organização temporal. Explicita que quando utilizamos a língua de sinais fazemos uso das mãos, de expressões faciais, corporais etc, pois os sinais por si só não são capazes de expressar informações lingüísticas complexas, através de uma organização temporal específica. Assim sendo, os estudos nos permitem esclarecer que a utilização da fala e sinais concomitantes, não nos habilita a dizer que estamos utilizando duas línguas, mas sim duas modalidades diferentes da mesma língua.

Apesar de Ciccone (1990) referenciar que jamais tenha recomendado práticas simultâneas dentro da Comunicação Total, a autora reconhece que esta superposição existe em muitas experiências brasileiras. Tal fato fez com que experiências recentes acabassem por coexistir, no uso de recursos, sobretudo da bimodalidade simultânea.

De acordo com Góes (1999, p. 43):

...os debates em torno da Comunicação Total e do bimodalismo começaram a surgir desde que estes foram propostos, e as oposições intensificaram-se, ou porque os esforços para concretizar as diretrizes resultaram numa multiplicidade de soluções, com o uso de sistemas que não são línguas; ou porque acabaram orientando-se, implícita ou explicitamente, à apenas a aprendizagem da língua majoritária.

Recentemente, com base nos avanços de estudos sobre língua de sinais, a filosofia de educação bilíngüe tem proposto o acesso da criança a duas línguas: a língua de sinais e a oficial do país. Contrária à filosofia da Comunicação Total, nessa visão, ambas as línguas não podem ser usadas simultaneamente pelo fato de possuírem estruturas diferentes. Seus proponentes concebem o sinais como a ‘língua natural dos surdo’ sendo estes considerados como

pertencentes, na maioria dos casos, a uma comunidade distinta daquela a que pertencem os ouvintes (Moura et al., 1993; Brito, 1993).

A LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, como toda a Língua de Sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual, porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão: portanto, diferenciada da Língua Portuguesa, que é uma língua da modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua nos níveis lingüísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático.

A implementação de propostas bilíngües, segundo Góes (1999), envolve problemas complexos, uma vez que exige por parte dos educadores mudanças de concepção e reorganização de modos de atendimentos institucionais, além da escola e da família.

Semelhante as experiências educacionais de outros países (Uruguai, Venezuela, Suécia) no Brasil, percebe-se a implementação de diferentes *modelos* bilíngües. Seus proponentes referem que as diferenças entre os modelos diz respeito a sobretudo, a questões do momento em que devem ser introduzidas as experiências sistemáticas de aprendizagem da segunda língua (a majoritária), com sugestões de que esta se inicie vinculada ao começo das atividades escolares. Além dessas discussões, também é comum variar nos modelos, a modalidade que deve ser sistematizada como segunda língua (língua falada ou escrita). Para Souza (1998) as discussões sobre a concepção de sujeito bilíngüe, na *práxis* pedagógica, tem sido tema de grandes polêmicas entre seus proponentes, isso porque, assegura a autora, não se tem muito clara qual deveria ser a segunda língua ou mesmo se ela seria necessária a vida desses indivíduos.

Por fim, um outro fator que diferencia os modelos bilíngües, está intimamente relacionado a extensão em que se revela a identidade cultural da pessoa surda, que convive na comunidade de surdos e ouvintes, tornando-os sujeitos não apenas bilíngües, mas bilíngües-biculturais.

As discussões sobre a cultura da pessoa surda ou seu biculturalismo, são questões muito complexas e controvertidas, o que exigiria um aprofundamento maior dos temas enfatizados, que não se faz objetivo deste

artigo³. Desse modo, as questões sobre métodos e filosofias educacionais na educação do surdo, parece ainda estar muito longe de alcançar um consenso nos séculos subseqüentes. Mais do que tomar partido dentro destas discussões atuais, entendemos ser importante reconhecer que as descobertas na área dos estudos lingüísticos sobre a práxis pedagógica têm levado profissionais a atuarem com surdos vislumbrando novas perspectivas no ensino da língua. Fatos como estes, tem ressaltado importância do reconhecimento da Língua de Sinais, como direito lingüístico da pessoa surda, e ainda como possibilidade real de desenvolvimento pleno no exercício de sua cidadania.

No entanto, o sistema público de ensino, seja ele municipal ou estadual, ainda não assimilou, na prática, estas recentes postulações teóricas. O sistema educacional vigente apesar de apontar em seus documentos oficiais a necessidade da implementação da abordagem bilíngüe na educação dos surdos, não aponta como isto deve ocorrer e muito menos não oferece as condições mínimas de trabalho pedagógico dentro da abordagem bilíngüe.

Os professores apesar de sentirem a necessidade de transformações em sua *práxis* pedagógica, e por isso têm procurado fazer cursos de Libras fora da escola, não têm qualquer respaldo da rede oficial de ensino no sentido de oferecerem cursos de atualização, curso de Libras que seriam imprescindíveis para a alteração efetiva da metodologia de ensino do professor. Por isso mesmo, pode-se observar professores bem intencionados buscando apreender estes conhecimentos por conta própria. Assim percebe-se que as modificações que vêm ocorrendo na prática pedagógica do professor encontram-se num nível muito incipiente e superficiais, pois são dadas poucas possibilidades estruturais e organizacionais para a modificação do modelo educacional vigente a caminho de um modelo verdadeiramente bilíngüe na educação dos alunos surdos.

Conclui-se, assim, que, mais uma vez, a qualidade do ensino fica gravemente comprometida, na medida em que se observa o professor do sistema público de ensino, que trabalha com a educação de surdos, viver um sério dilema: não aceita mais desenvolver seu trabalho pedagógico em modalidades de ensino já *ultrapassadas* porque tem consciência de suas limitações e não tem condições de fazer valer em sua prática uma nova perspectiva que vislumbra. Apesar de ter a intenção e a vontade de trabalhar dentro desta nova abordagem bilíngüe não detém as mínimas condições necessárias para organizar um proposta

³ Para maiores esclarecimentos ver os estudos de Góes (1999) e Skliar (1999).

pedagógica coerente dentro deste modelo. Assim sendo, nem bem faz uma coisa e nem outra, o que leva a um desgaste tanto dos professores, que sentem-se cada vez mais desvalorizados e menosprezados, como dos alunos, que sofrem inevitavelmente todas as conseqüências deste processo.

É claro que não é preciso lembrar que estamos passando por um momento histórico de mudança de paradigma na educação em geral, e na educação do surdo especialmente, entretanto, a implementação de mudanças tão importantes na direção de um novo modelo de educação de alunos surdos não poderia ser tratada da forma como vem sendo, ou seja, este fato não justifica tal atitude por parte dos órgãos oficiais de ensino. Qualquer mudança na prática pedagógica deveria estar amparada numa estrutura mínima necessária, capaz de facilitar a implementação do novo modelo teórico a ser desenvolvido. Afinal estamos tratando de sujeitos que tem pleno direito a uma educação de qualidade e de professores que são os agentes da transformação social.

Referências Bibliográficas

- BRITO, L. *Integração social e educação do surdo*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.
- CICCONE, M. C. A. *Comunicação total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GHISI, E. M. Dinâmica institucional na operacionalização da educação bilíngüe do surdo no Uruguai. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C. e PEREIRA, M.C.C. (ed.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. p. 94-104
- LUJÁN, M. A. As Crianças surdas adquirem sua língua. In: MOURA, M.C., LODI, A.C., PEREIRA, M.C.C. (ed.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1993. p. 129- 36
- MASSONE, M. I. O lingüista ouvinte frente a uma comunidade surda e ágrafa: metodologia da investigação. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C., PEREIRA, M.C.C. (ed.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1993. p 72-93

- MOURA, M.C, LODI, A. C. B, PEREIRA, M. C. C. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art v. 3, 1993. (Séries de neuropsicologia)
- PERELLO, J., TORTOZA, F. *Sordo mudez*. 3 ed. Barcelona: Editorial Científico Médico, 1978.
- POLLACK, D. *Educational audiology for the limited hearing infant*. Illinois: Charles Thomas Publisher, 1970.
- QUADROS, R.M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SILVERMAN, S.R., LANE, H. S., DOEHRING , D. G. Sordera infantil. In DAVIS, H. E SILVERMAN, S. R. *Audicion e sordera*. México: La prensa Medica Mexicana, 1971.
- SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto alegre: Ed. Mediação, 1999.
- SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta?* São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SVARTBOLM, K. Bilingüismo dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- TELFORD, C.W., SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

FALA PROFESSOR: DIFICULDADES E ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

Regina Keiko Kato MIURA¹

Mary da Silva PROFETA¹

Marilene M. F. TOLEDO²

Dentre as variáveis que interferem na prática pedagógica das escolas, o movimento para a inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais tem influenciado a atual configuração do sistema educacional de nosso país. Esta influência mostra que as escolas estão mudando, porém o alto índice de evasão e repetência ainda é uma realidade, apesar de as estatísticas oficiais indicarem o contrário; os estudos apontam que muitas crianças abandonam ou não gostam das escolas porque acham a escola chata e desinteressante (Nascimento, 2000). Assim, todos os envolvidos na área educacional devem participar do movimento mundial de mudanças curriculares das escolas, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais relevante e mais interessante para as crianças e os jovens.

Neste contexto, ao participar da comissão organizadora da V jornada de Educação Especial “Prof. Ernani Vidon”, surgiram alguns questionamentos sobre as expectativas e ansiedades dos professores diante da atual realidade educacional. Idealizamos o mini-curso para que pudéssemos ouvir os professores e tentar favorecer perspectivas de atuação educacional e apontar pelo menos um caminho para a concretização de princípios e postulados subjacentes ao paradigma da escola para todos.

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

² Diretoria de Ensino – Regional Marília

O que os professores falaram

Participaram deste mini-curso três coordenadores pedagógicos, uma fonoaudióloga, dois professores da área de educação física e 36 professores da educação infantil e ensino fundamental, todos das redes públicas de ensino municipal e estadual de diversas regiões do Estado de São Paulo; dentre os professores, apenas dois trabalham em instituições que lidam com deficientes. Observou-se que a maioria dos professores atua na educação infantil e ensino fundamental, e tem alguns alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em suas salas de aula.

Após a breve apresentação dos participantes deste mini-curso, iniciou-se uma dinâmica de trabalho utilizando-se cartões de papel cartão de cores diferentes, com medida de 10cm por 22cm, com questionamentos sobre a prática pedagógica. Os questionamentos apresentados aos participantes, em três etapas, foram compostos pelas seguintes perguntas:

- Primeira etapa (cartão amarelo): Qual a principal problemática da sua prática pedagógica na sala de aula?
- Segunda etapa (cartão verde): Como tem solucionado a dificuldade diante da problemática apresentada?
- Terceira etapa (cartão azul): Quais os resultados obtidos?

Em todas as etapas de questionamentos, cada participante anotou individualmente a sua resposta no cartão e com uma fita adesiva anexou-a lousa. Em seguida, os cartões foram agrupados, em discussão com todos os participantes, de acordo com a semelhança do conteúdo das respostas (por exemplo: problemas relacionados a questões familiares ou relacionados aos métodos de ensino, etc), eliminando-se os cartões com respostas que estavam contempladas em outro cartão. Os participantes não foram obrigados a escrever suas respostas nos cartões, ou seja, a participação na dinâmica de trabalho foi espontânea.

Quadro1 – Fala do professor acerca de sua prática pedagógica

Questões		
Qual a principal problemática da sua prática pedagógica na sala de aula?	<i>Como tem solucionado as dificuldades diante da problemática apresentada?</i>	<i>Quais os resultados obtidos?</i>
dificuldade do professor em lidar com a metodologia adequada para a criança deficiente que recebe em sua sala; obter melhor entendimento sobre a inclusão de um aluno deficiente numa sala numerosa.	com a mudança da metodologia e do comportamento em relação a criança; diminuindo o número de alunos por sala, para facilitar o trabalho individualizado.	receptividade dos alunos para a nova metodologia
dificuldade em lidar com o aluno "especial" agressivo e sem limites.	com apoio psicológico e da direção; com atividades do interesse da criança o que a torna mais responsável e concentrada.	menos agressividade.
dificuldade em compreender os preconceito, os mitos e as posturas diante do deficiente.	com apoio dos colegas mais experientes e leituras especializadas.	alguns alunos tiveram melhora significativa e muita motivação.
mais apoio dos professores especializados.	- sem resposta	- sem resposta
dificuldade para trabalhar a leitura e a escrita.	com apoio dos colegas mais experientes e leituras especializadas.	- sem resposta
dificuldade de manter a família no processo educacional do filho.	com maior interação com os familiares.	alguns familiares começaram e outros aumentaram a participação junto à escola.
dificuldade de trabalhar a mente por meio do corpo, nas atividades de educação física.	com atividades de pintura e música.	- maior concentração e interesse dos alunos.

O quadro anterior mostra as respostas dos participantes aos questionamentos diante de sua atuação profissional. Apesar da importância das questões sobre as estruturas de ensino e de políticas educacionais, não foi objetivo do mini-curso realizar reflexões teóricas sobre o que está adequado ou inadequado no nosso sistema de ensino ou realizar debates com relação à política educacional vigente, mas tentamos apontar um caminho para a questão da atuação pedagógica, principalmente no que se refere às atitudes do professor diante do aluno.

Observamos, na primeira etapa, quando os participantes escreveram no cartão as suas inquietações diante dos principais problemas em

sua classe, as dificuldades em lidar com preconceitos e mitos em relação ao aluno diferente, e preocupação quanto à falta de clareza sobre quem é o aluno com necessidade educacional especial de quem tanto se fala no ensino inclusivo. A formação continuada para lidar com a realidade atual da escola parece ser uma necessidade claramente especificada pelos participantes. Além disso, nessa primeira etapa, os professores relataram sobre as dificuldades encontradas quanto ao manejo de classe, falta de conhecimento sobre as metodologias para o ensino de áreas específicas do currículo e a falta de apoio das famílias no processo ensino e aprendizagem dos alunos.

Na segunda etapa, os participantes apontaram algumas soluções para as suas dificuldades diante da problemática apresentada. Os relatos, também descritos em cartões, mostram que a maioria dos professores pontua as alternativas a partir de atividades e não como objetivos a serem estudados e implementados ao longo de um processo. As soluções que buscam o apoio psicológico, direção, bem como a diminuição do número de alunos por sala para facilitar o trabalho individualizado, podem ser indicativos de que há necessidade de os professores terem acesso a cursos de aperfeiçoamento ou necessidade de conhecimento sobre como lidar com o aluno deficiente ou com necessidade educacional especial.

Os resultados obtidos, a partir da implementação das soluções apontadas para os problemas vivenciados pelos professores em sala de aula, foram relatados na terceira etapa do trabalho. Neste momento, muitos professores não responderam por falta de dados de seus alunos ou porque não gostariam de falar sobre os resultados. Os resultados, de fato, não apresentam dados concretos de que os alunos tiveram melhora significativa e muita motivação ou de que os familiares começaram e aumentaram a participação junto à escola. A diminuição da agressividade e a receptividade do aluno para a nova metodologia podem ser resultados positivos de que a solução apresentada tenha produzido efeito, mas, ainda assim, seria necessário algum instrumento para medir a melhoria em sala de aula. Talvez seja imprescindível que os professores tenham formas de analisar e descrever os bons e os maus resultados de sua atuação em sala de aula. Caso o professor consiga registrar com clareza, verificando quais as variáveis que estão, de fato, interferindo em suas dificuldades ou a respeito dos avanços ocorridos com seus alunos, isso poderá facilitar, sobremaneira, a busca de subsídios para melhorar e atualizar seus conhecimentos para cada um dos resultados obtidos.

A partir dos relatos dos professores nas três etapas de questionamentos e discussões, propusemos um programa com conteúdos ministrados em forma de palestras sobre a conceituação de necessidades educacionais especiais, grupos de leituras de textos sobre as estratégias de ensino positivo (Hitzing, 1999). Não houve tempo para a realização do debate, mas os professores tiveram oportunidade para ler o texto para o dia seguinte do curso, relatar experiências práticas e discutir sobre manejo de sala de aula no ensino inclusivo e sobre a relação família e escola. Assim, esperamos ter alcançado os objetivos de ouvir os professores, de tentar favorecer perspectivas de atuação educacional e de apontar pelo menos uma reflexão sobre a prática de ensino, para a concretização de princípios e postulados subjacentes ao paradigma da escola para todos. Os conteúdos das palestras relatadas durante o mini-curso serão brevemente descritos a seguir.

Palestra: O conceito que temos da deficiência se relaciona diretamente com as nossas atitudes diante do aluno.

Pressupomos que a deficiência é um fenômeno construído socialmente e assim afastamos do *modelo médico*, segundo o qual *a criança é que tem problemas*. Não descartamos a existência do problema da criança e enfatizamos a capacidade do meio escolar, social e familiar em lidar com ele, procurando aumentar as potencialidades e melhorar a qualidade de vida dessas pessoas, apesar da limitação imposta pela deficiência.

Neste sentido, é importante que os professores tenham clareza quanto à utilização do termo *necessidade educacional especial*. Significa que não há critérios de elegibilidade para o aluno freqüentar as escolas inclusivas. Sendo assim, a matrícula do aluno não está relacionada necessariamente a alguma deficiência, talento, origem socioeconômica ou cultural, mas a uma prática de inserção de todos em escolas, nas quais todas as necessidades dos alunos sejam satisfeitas.

Entretanto, muitos professores, durante os questionamentos e debates do mini-curso, apontaram desconhecimento sobre a definição de deficiência. Por que as pessoas com deficiências também são alunos da escola inclusiva? O objetivo do ensino inclusivo é lidar com a diversidade dos alunos. As necessidades educacionais de um aluno com algum comprometimento

orgânico ou psicossocial nem sempre são diferentes das necessidades de outras crianças da classe regular. Neste sentido, convém esclarecer que o meio social em que o aluno convive pode estar incapacitando e colocando-o em desvantagem ainda maior, dificultando o desenvolvimento de suas potencialidades e o desempenho de papéis sociais. Assim, a deficiência não pode ser barreira para que a pessoa seja participante ativa de todas as oportunidades, em todas as áreas da vida humana, da sociedade vigente. Para melhor esclarecimento, reproduzimos aqui as definições de cada um dos termos segundo a Organização Mundial de Saúde, descritas por Amaral (1995):

As *deficiências* são relativas a toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja sua causa; em princípio significam perturbações em nível de órgão. A deficiência caracteriza-se por perdas ou alterações que podem ser temporárias ou permanentes e que incluem existência ou ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou outra estrutura do corpo, incluindo a função mental. A deficiência representa a exteriorização de um estado patológico e, em princípio, reflete perturbações ao nível de órgão.

As *incapacidades* refletem as conseqüências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo; as *incapacidades* representam perturbações ao nível da própria pessoa. A incapacidade caracteriza-se por excesso ou insuficiências no comportamento ou no desempenho de uma atividade que se tem por comum ou normal. Podem ser temporárias ou permanentes, reversíveis ou irreversíveis e progressivas ou repressivas. Podem surgir como conseqüência direta da deficiência ou como resposta do indivíduo - sobretudo psicológica - a deficiências físicas, sensitivas ou outras. Representa uma objetivação de uma deficiência e, como tal, reflete perturbações ao nível da pessoa. A incapacidade concerne às capacidades que, sob a forma de atividades e comportamentos compostos, são geralmente consideradas como componentes essenciais da vida quotidiana. São exemplos as perturbações no adequar do comportamento, no cuidado pessoal (como o controle dos esfíncteres e a capacidade de se lavar e alimentar), no desempenho de outras atividades da vida diária e nas atividades da locomoção (como a capacidade de andar).

A *desvantagem* diz respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; refletem pois a adaptação

do indivíduo e a interação dele com o meio. A desvantagem (handicap) refere-se ao valor dado à situação ou à experiência do indivíduo, quando aquele se afasta da norma. Este valor caracteriza-se pela discrepância entre a atuação, o estatuto, ou as aspirações do indivíduo e as expectativas, que dele ou de um determinado grupo a que pertence, existem. Assim, a desvantagem representa a expressão social de uma deficiência ou incapacidade, e como tal reflete as conseqüências - culturais, sociais, econômicas e ambientais - que, para o indivíduo, derivam da existência de deficiência ou da incapacidade. Provém da falha ou impossibilidade em satisfazer as expectativas ou normas do universo em que o indivíduo vive.

As atitudes dos professores devem estar relacionadas à compreensão das definições de deficiência, incapacidade e desvantagens, acima citadas, e aos fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos e a possibilidade de serem modificados para alcançar o progresso de alunos com dificuldades.

A compreensão das definições dos termos deficiência, desvantagem e incapacidade é fundamental para que os professores e os familiares de pessoas com necessidades educacionais especiais não reforcem, ainda mais, as limitações impostas pela deficiência e tenham atitudes para diminuir as incapacidades e desvantagens dessas pessoas. Muitos fatores, como por exemplo, a origem sócio econômica desfavorável ou baixa atratividade física (Bueno,1993; Carvalho,1984; Glat, 1989; Goffman,1982; Omote,1999), podem levar o aluno a ser rotulado como incapaz de realização de alguma tarefa, o que provavelmente aumentará a dificuldade de aprendizagem deste aluno, cuja auto-estima foi rechaçada pelas pessoas que o rotularam.

...o mais preocupante dos aspectos decorrentes da classificação das crianças é o seu efeito na atitude das pessoas. Referir-se a uma criança por meio de um termo ou frase que resume o que ela é, o que é capaz (ou não) de fazer e o que irá acontecer no futuro, equivale a criar um estereótipo. Dizer que uma criança tem incapacidade qualquer, uma deficiência...conduz somente levar em conta essa característica e a generalizá-la, impedindo de estar atento às outras características individuais. O recurso a um estereótipo limita a expectativas sobre o que a criança é capaz de realizar. Um exemplo eloqüente dessa atitude depreciativa é o uso, em algumas escolas,

do termo “diferente”. O fato de uma criança ter sido indicada para apoio porque é “diferente” significa, habitualmente, que alguém na escola, em geral com base no aproveitamento da criança em leitura e escrita, decidiu que ela é de compreensão lenta. Esse fato terá como consequência uma idéia fixa de que a criança nunca terá grande aproveitamento na escola. (BRASIL,1998, p.83)

Neste sentido, a comunidade de profissionais especializados e familiares desempenha importante papel no processo de estigmatização do deficiente. Felizmente, houve mudanças positivas na relação entre os professores e alunos e melhoria em relação a condições de vida dessas pessoas. Se um estudante não aprende, a educação tradicional usualmente atribui a culpa a uma causa interna e se diz que ele não está motivado ou que apresenta algum problema mental ou físico que não lhe permite aprender. Havendo uma mudança de atitudes de professores e familiares em relação à deficiência, possibilitando ao aluno uma melhor interação dele com o meio, é possível que ele seja visto como uma pessoa que participa afetivamente, socialmente, economicamente, etc, de uma vida comum a todos.

São necessárias adequações de todos os tipos e apoio de recursos materiais e humanos, no mundo organizado para pessoas que não apresentam necessidades educacionais especiais, para tornar possível o acesso à integração ou inclusão na vida em sociedade, de qualquer pessoa independente de ser deficiente ou não.

Discussão sobre alternativas de intervenção pedagógica

A - Relato de experiência

Apontamos como uma das alternativas para intervenção pedagógica a organização de projetos de trabalhos. A partir de experiências com projetos de trabalho, duas professoras, da rede estadual de ensino, apresentaram a organização dos conhecimentos escolares com os seus alunos. A professora Rosa³ relatou como atingiu os objetivos educacionais, com a construção do alfabeto a partir de palavras pesquisadas em notícias lidas por alunos em jornais. As primeiras letras das palavras retiradas das notícias lidas formaram um

³ Os nomes das professoras são fictícios.

alfabeto, cujas palavras e desenhos foram sintetizadas em tela de pintura e camisetas dos próprios alunos. A professora Mariana organizou o projeto de trabalho utilizando os bordados em ponto cruz e vagonite, nos quais abordaram as várias disciplinas curriculares, tornando o ensino funcional e divertido para os alunos e para ele.

Dado ao exíguo tempo de que dispúnhamos para desenvolver alguns dos pontos das três etapas das questões propostas aos professores, optamos por discutir brevemente os projetos de trabalhos, a partir dos relatos de experiências das referidas professoras e indicamos literatura a respeito da temática, especialmente o livro *Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio* de Hernández & Ventura (1998).

B - Manejo de classe diante do ensino inclusivo

As preocupações apontadas pelos professores presentes (ver Quadro 1) sobre a compreensão do professor de classe comum acerca da inclusão de um aluno deficiente numa sala numerosa, a dificuldade em lidar com o aluno *especial* agressivo e sem limites, e a necessidade de mais apoio dos professores especializados, levou-nos a abordar a temática sobre o manejo de classe no contexto de ensino inclusivo. Basicamente, a temática foi abordada com a apresentação e discussões dos textos de Iverson (1999) e LeBlanc (1993).

Não estendemos a discussão sobre o conceito de inclusão ou a política e estrutura organizacional de uma escola inclusiva e para introduzirmos a temática, apenas concordamos com a suposição de que a inclusão tem a característica de inserir uma criança que tenha mais necessidades do que a maioria das outras da turma. Essa necessidade, eventualmente pode ser diferente daquelas de outras crianças da classe, o que possibilita que os professores eficientes em classes comuns também o sejam em classes inclusivas (Iverson, 1999).

De acordo com LeBlanc (1993), para se alcançar êxito no ensino, é relevante refletir sobre um programa educacional que considere algumas noções básicas referentes às técnicas de ensino que resultam em aprendizagens efetivas. Selecionar as técnicas de ensino para facilitar a aprendizagem, fornecer oportunidades para o desempenho de papéis em atividades coerentes com faixa etária do aluno, e deixá-lo realizar a tarefa por si mesmo pode parecer algo

complicado. Ao decidir-se pela a utilização de técnicas de ensino, deve-se observar o aluno diante da dificuldade que apresenta na atividade. O professor deve estar apto a identificar possíveis alternativas para execução da atividade, conforme as aptidões atuais do aluno e fornecer algum tipo de auxílio somente quando for necessário, com muita segurança. Saber oferecer ajuda (e na medida certa para que o aluno não se torne dependente) é importante para evitar o desnecessário fracasso e o surgimento de comportamentos disruptivos (por exemplo: agressão e estereotípias) freqüentemente associados às situações e tarefas de ensino difíceis para o aluno.

Segundo Iverson (1999), alguns estudiosos da área educacional apontam que uma das características fundamentais de um professor eficiente é a capacidade de realizar manejo competente da classe. A autora descreve que, para desenvolver o plano de manejo de classe, é fundamental que os professores tenham conhecimentos sobre as habilidades e conhecimentos necessários para a sua atuação profissional. Por isso é importante que o professor conheça a pesquisa, a teoria sobre o manejo de classe, e as necessidades do aluno e, além disso, diversos saberes tais como: estabelecer relacionamentos positivos, usar métodos de ensino que promovam aprendizagem, usar métodos de ensino que maximizam o comportamento do aluno nas tarefas e usar vários métodos para envolver alunos na reflexão e na correção dos comportamentos inadequados.

C - Relação entre a família e a escola

A integração num contexto mais amplo como a escola, a comunidade e outros é fundamental para melhorar a qualidade de vida de pessoas com necessidades educacionais especiais. Porém, há de se preocupar com a primeira fase desse processo de integração, no meio familiar, onde a integração entre os membros da família e a pessoa deficiente também não ocorre de forma tranqüila. Muitas vezes, os pais de alunos com deficiência freqüentemente relutam em repreender, ensinar condutas sociais adequadas, demonstrar carinho ou afeto adequadamente (por exemplo: se adulto, por que infantilizar a fala) e apresentam atitudes e posturas diferentes do que fazem com os outros filhos "normais". Assim, o comportamento inadequado é moldado pelas ações e atitudes de outrem e os modos de ajustamento da família de uma criança com necessidades educacionais especiais podem limitar e distorcer, ou estimular e facilitar o seu

potencial de crescimento (Glat, 1996). A orientação aos familiares de deficientes é um trabalho conjunto com a escola, no qual se busca refletir sobre as atitudes que podem conduzir aos comportamentos inadequados ou adequados, demonstrar por meio do processo de ensino e aprendizagem o desenvolvimento do potencial do deficiente e produzir bons resultados com a prática pedagógica.

Os familiares são co-participantes na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Ao iniciar a intervenção educacional, é essencial que as atitudes dos familiares sejam consistentes e semelhantes com o proposto na situação escolar (Miura, 1999). Os familiares devem participar do contexto de ensino, na própria escola, recebendo orientações e treinamentos sobre como proceder com o aluno nas tarefas do cotidiano, reconhecendo que é inútil ensinar estudantes somente em locais formais de ensino, porque a maior parte de suas vidas passam com os familiares, em casa e na comunidade (Mayo & Leblanc, 1993).

Os pais, então, são tão importantes para seus filhos quanto os professores, por isso é imperioso que se ensine às pessoas com problemas de aprendizagem de forma contínua, durante todo o dia. Ensinar ao aluno em todas as oportunidades que o ambiente doméstico pode oferecer é muito mais rico em experiências significativas e, os conhecimentos e as habilidades aprendidos serão facilmente transferidos para situações semelhantes na comunidade.

Um estudo de caso descrito por Iverson (1999), que demonstra a relação conflituosa entre a família e a escola, apresenta reflexões e sugestões para planejamento na área que envolva o relacionamento entre o lar e a escola, nos passos descritos a seguir:

1. Fazer com que os alunos participem da construção de regras e procedimentos em aula, durante a primeira semana letiva.
2. Informar pais ou responsáveis por meio de cartas, enviadas no início do ano, sobre regras e procedimentos disciplinares da escola e da classe.
3. Dar aos responsáveis a oportunidade para discordar e negociar alternativas.
4. Desenvolver parcerias entre o lar e a escola, por meio de atividades (ex: reuniões), com objetivo de alertar os pais sobre as diferenças entre o lar e a escola.

5. Ensinar aos professores técnicas de manejo de classe que incluam os de conteúdo acadêmico e de relacionamentos entre o professor, aluno e os colegas.
6. Desenvolver procedimentos para lidar com alunos que saem da sala de aula e ensinar esses procedimentos aos alunos nas primeiras semanas de aula
7. Capacitar os professores no uso de técnicas de restrição adequadas
8. Capacitar os professores em habilidades que visam desenvolver a harmonia, habilidades de escuta, incluindo aquelas necessárias para reduzir a raiva dos alunos e dos pais.
9. Capacitar os professores a utilizar passos da resolução de problemas, incluindo o estabelecimento de uma atmosfera calma como o primeiro passo.

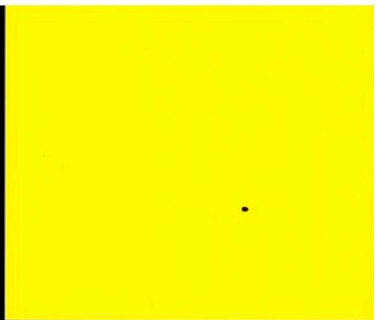
Conclusão

Garantir a todos os participantes a apropriação de conhecimentos ou habilidades foi uma preocupação do mini-curso, no qual os professores tiveram a oportunidade de relatar as experiências e dificuldades encontradas no cotidiano escolar, bem como analisar e discutir algumas de suas atitudes e posturas para promover melhor relacionamento entre professores e alunos. Enfim, analisaram-se propostas de ação tanto para os professores quanto para prover a participação efetiva dos pais na educação, conforme os propósitos da educação inclusiva.

Bibliografia básica:

- AMARAL, L. A *Conhecendo a deficiência* : em companhia de Hércules. São Paulo: Probel editorial,1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Conjunto de materiais para a capacitação de professores: necessidades na sala de aula*. Brasília:MEC/SEESP,1998
- BUENO, J.G.S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

- CARVALHO, M.F. Da marginalização ao fracasso escolar: estudos de uma classe de primeira série do I grau. *Psicologia*, v.10, n. 1, p. 27-42, 1984.
- GLAT, R. *Somos iguais a você*: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro:Agir, 1989.
- GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.2, n.4, p.111, 1996
- GOFFMAN, E. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalhos* : o conhecimento é um caleidoscópio. 5 ed. Trad. J. H. Rodrigues. São Paulo: Artes Médicas, 1998.
- HITZING, W. Apoio e estratégias de ensino positivas. In: STAINBACK, S., STAINBACK, W. *Inclusão*: um guia para educadores. Trad. M. F. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 353-368.
- IVERSON, A M. Estratégia para o manejo de sala de aula inclusiva. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão*: um guia para educadores. Trad. M. F. Lopes.- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.335-352.
- LEBLANC, J.M. Estratégias de instrucción para la ensenaza individual y grupal. SIMPOSIUM INTERNACIONAL DEL CENTRO ANN SULLIVAN, 3, 1993, Peru. *Anais...Peru*: Centro Na Sullivan, 1993. p.1-3.
- MAYO, L., LEBLANC, J. M. Avances en el entrenamiento de padres de niños con autismo y retardo mental. In: SIMPOSIUM INTERNACIONAL DEL CENTRO ANN SULLIVAN, 3, 1993, Peru. *Anais...Peru*: Centro Na Sullivan, 1993. p.34.
- MIURA, R.K.K. Currículo funcional natural e o ensino de pessoas com necessidades especiais. *Mensagem DA APAE*. (Brasília), v.36, n.84, p.32-35, 1999.
- NASCIMENTO, G. O fracasso de todos nós. *Revista Educação*: v.27, n. 231, p.36-44, 2000.
- OMOTE, S. Componentes da atratividade física facial. In: MIURA, R.K.K. (Org.) *Educação Especial: formação de professores, ensino e integração*. *Cadernos da FFC*.(Marília) v.8, n. 1, p. 87-108, 1999.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão*: um guia para educadores. Trad. M. F. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.



ISBN 85-86738-15-8



9 788586 738159