

REVISTA

Educação em Questão

v. 34, n. 20, jan./abr. 2009

Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Departamento e Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRN

ISSN | 0102-7735



Natal | RN, v. 34, n. 20, jan./abr. 2009

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
José Ivonildo do Rêgo

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Ana Lúcia Assunção Aragão

Chefe do Departamento de Educação
Marcos Antonio de Carvalho Lopes

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Marlúcia Menezes de Paiva

Comitê Científico

Ana Maria Iorio Dias | UFC
Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas | Univ. de Coimbra
Antônio Cabral Neto | UFRN
Arden Zylbersztajn | UFSC
Betânia Leite Ramalho | UFRN
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara
Clermont Gauthier | Laval | Quebec
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Louis Marmoz | Caen | França
Lucídio Bianchetti | UFSC
Maria Arisnete Câmara de Moraes | UFRN
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi | UFRN
Maria Piedade Pessoa de Vaz Rabelo | Univ. de Coimbra
Mariluce Bittar | UCDB
Marly Amarilha | UFRN
Nelson de Luca Pretto | UFBA
Natália Ramos | Univ. Aberta de Lisboa
Telma Ferraz Leal | UFPE

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Antônio Cabral Neto
Claudianny Amorim Noronha
Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Bolsistas da Revista

Aline Vanessa da Silva Alves
Fernanda Mayara Sales de Aquino

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

Revisão de Linguagem

Magda Silva Neri
Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Editoração Eletrônica

Marcus Vinícius Devito Martines

Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação
| BBE | CIBEC | MEC | INEP
EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas
Fundação Carlos Chagas | www.fcc.org.br
WebQualis | www.qualis.capes.gov.br
GeoDados | geodados.pg.ufrpr.edu.br
Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa | IRESIE | México D.F
Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas da América Latina,
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico.

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Central Zila Mamede | CCSA

Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59078-970 | Fone | Fax (084) 3211-9220

E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Financiamento | MEC | CAPES | PROESP

Tiragem | 500 exemplares

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 34, n. 20, jan./abr. 2009.
Periodicidade quadrimestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

RN|UF|BCZM

2009/12

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Summary

Editorial	5	Editorial	
Artigos		Articles	
Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural <i>Natália Ramos</i>	9	Cultural diversity, education and intercultural communication – politics and strategies towards the promotion of intercultural dialogue <i>Natália Ramos</i>	
Os estudos culturais e a questão da diferença na educação <i>Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira</i>	33	Cultural studies and the question of difference in education <i>Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira</i>	3
Os desafios da inclusão no ensino regular: criança com autismo e características de hiperlexia <i>Débora Regina de Paula Nunes Jane Pinheiro de Lemos</i>	63	Challenges of inclusion in regular classroom settings: child with autism and characteristics of hyperlexia <i>Débora Regina de Paula Nunes Jane Pinheiro de Lemos</i>	
Favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos com deficiência com os recursos da informática <i>Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes</i>	81	Favoring the development of phonological awareness in students with disabilities using computerized resources <i>Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes</i>	
Interação do aluno com paralisia cerebral sem oralidade frente a diferentes interlocutores <i>Débora Deliberato Vanessa Aparecida Alves Santos</i>	102	Interaction of a cerebral palsy student without speech before different interlocutors <i>Débora Deliberato Vanessa Aparecida Alves Santos</i>	



<p>Os limites para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular: entre o que falam as mães e o que falam as professoras <i>Dulciana de Carvalho Lopes Dantas</i> <i>Lúcia de Araújo Ramos Martins</i></p>	127	<p>The limits for the inclusion of people with intellectual disabilities in regular school the discourses of mothers and teachers <i>Dulciana de Carvalho Lopes Dantas</i> <i>Lúcia de Araújo Ramos Martins</i></p>
<p>O ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental como estratégia para inclusão social/educacional de alunos envolvidos em atos de indisciplina <i>Francisco de Paula Nunes Sobrinho</i></p>	151	<p>Teaching procedures of cognitive-behavioral self-control as a strategy for social/educational inclusion of students involved in indiscipline acts <i>Francisco de Paula Nunes Sobrinho</i></p>
<p>O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas de professores <i>Francileide Batista de Almeida Vieira</i> <i>Lúcia de Araújo Ramos Martins</i></p>	170	<p>The deaf student in regular classroom: teachers' principles and practices <i>Francileide Batista de Almeida Vieira</i> <i>Lúcia de Araújo Ramos Martins</i></p>
<p>Representações sobre o Eu e o Outro em ambiente hospitalar <i>Kássya Christinna Oliveira da Silva</i> <i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i></p>	194	<p>Representation on the Self and the Other in the hospital setting <i>Kássya Christinna Oliveira da Silva</i> <i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i></p>
<p>Leitura nos livros didáticos: a identificação de pontos de vista em textos escritos como objeto de ensino <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Ana Carolina Perrusi Brandão</i> <i>Mirela Rejane Pereira Torres</i></p>	220	<p>Reading in textbooks: the identification of points of view in written texts as a teaching object <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Ana Carolina Perrusi Brandão</i> <i>Mirela Rejane Pereira Torres</i></p>
Documento		Paper
<p>Decreto-Lei n.8.529 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário</p>	244	<p>Decree-Law n. 8.529 of January, 2th, 1946 Organic Law of the Elementary Education</p>
<p>Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão</p>	256	<p>General rules for publications in the Education in Question Magazine</p>



Editorial

Editorial

O ensino superior, na primeira década do século XXI, foi objeto de dois importantes eventos: um de caráter regional; outro, internacional. O primeiro foi a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES), realizada de 4 a 6 de junho de 2008, na cidade de Cartagena de Índias, Colômbia, com o apoio do Instituto Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC-UNESCO) e do Ministério de Educação Nacional da Colômbia, com a colaboração dos governos do Brasil, Espanha, México e da República Bolivariana da Venezuela. Nessa Conferência, procurou-se delinear as principais demandas da América Latina e do Caribe para a educação superior, objetivando a preparação para Conferência Mundial de Educação Superior, a ser realizada no ano 2009, em Paris. O debate ocorrido nessa Conferência realçou a necessidade de consolidação, da expansão e da crescente qualidade e pertinência da Educação Superior na região. Nesse evento, foi firmado o entendimento de que a Educação Superior é um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado, posicionamento esse contestado pelos representantes do capital privado na educação, presentes na sobredita Conferência. No documento resultante da referida Conferência Regional de Educação Superior encontra-se um apelo dirigido às autoridades e aos membros das comunidades educativas de seus países para que considerem, na formulação e na implementação das políticas educacionais, as demandas e as linhas de ação formuladas por esse fórum, sobre as prioridades que a Educação Superior deve assumir no âmbito da região. O outro evento é a Segunda Conferência Mundial sobre a Educação Superior, organizada pela UNESCO e que acontecerá, em Paris, no período compreendido entre 6 a 8 de julho de 2009, tendo como tema *a nova dinâmica da educação superior*. Os organizadores da conferência pretendem realizar um balanço das



6

mudanças ocorridas na educação superior e na pesquisa científica desde a última edição do encontro, ocorrida, em 1998, e, com base nesse balanço, formular uma plataforma global de pensamento inovador para esse nível educacional. Propõem, também, examinar a dinâmica que configura o desenvolvimento da educação superior e determinar quais as ações para facilitar o alcance dos objetivos nacionais em matéria de desenvolvimento e satisfazer as aspirações individuais das pessoas. É preciso ficar atento porque nesse evento certamente o setor privado recolocará na agenda o debate sobre o posicionamento assumido na conferência da Colômbia em que demarca que a educação superior é um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado. Ademais, nesse evento será debatida a possibilidade de a educação superior ser ou não considerada como serviço passível de comercialização no âmbito global na Organização Mundial do Comércio (OMC), órgão que governa as relações comerciais entre as nações. É necessário firmar posição de que a educação deve ser um bem público e não um serviço a ser regulado pelo mercado como defendem, desde a década de 1990, países como Estados Unidos, Nova Zelândia e Austrália. Essas conferências recolocam o tema relativo à educação superior na agenda do debate e reafirmam a necessidade de se conceberem políticas capazes de adequar esse nível de ensino às novas demandas contextuais incluindo, dentre outras características, uma reorganização da produção com desdobramentos na organização do trabalho e na atividade profissional, a intensificação do processo de globalização e o reordenamento do papel do Estado. Esse processo de reestruturação da produção em escala mundial, em novas bases, passa a condicionar a educação em todos os seus níveis, porém observa-se uma maior atenção no que concerne ao ensino superior, em decorrência do papel que este pode desempenhar nesse novo cenário de uma economia globalizada. Exige-se, desse modo, a necessidade de graus mais elevados de qualificação e de flexibilização da formação do trabalhador em todos os níveis de atuação. Argumenta-se, desse modo, que os países necessitam educar uma maior proporção de seus jovens em níveis mais altos uma vez que, na atualidade, possuir um grau universitário é requisito básico para muitos trabalhos especializados. Porém, estudos têm evidenciado que a baixa qualidade dos conhecimentos transmitidos pelas instituições de ensino superior vem se constituindo em graves dificuldades em



relação à competitividade entre os países, fato que constitui um problema para as nações em desenvolvimento. A necessidade de os estados nacionais empreenderem ações para democratizarem o acesso da população a esse nível de ensino apresenta-se, portanto, como uma necessidade imperativa, particularmente nos países da América Latina que têm uma dívida histórica com a formação graduada de seus jovens. Segundo dados da UNESCO (2008), nessa região, somente 24% da população com idade para frequentar uma instituição de ensino superior está efetivamente inscrita porcentagem que alcança 68% na Ásia e 87% na Europa. No Brasil, esse percentual é de apenas 13%. O estudo revelou, também, que a porcentagem do Produto Interno Bruto investido na educação é insuficiente, considerando o papel-chave da educação superior no desenvolvimento nacional. Evidenciou, também, o estudo que, na região latino-americana, há cerca de 9.000 centros de ensino superior, mas somente 13,8% das universidades utilizam um sistema de avaliação que garante a qualidade de seu ensino. Tal realidade recoloca a centralidade do papel do poder público na definição de políticas de estado no que concerne à democratização do acesso de setores cada vez mais amplos da população ao ensino superior e na formulação de marcos regulatórios para disciplinar a qualidade da educação ofertada, seja por entes públicos ou privados. Essa defesa está assentada na compreensão de que a democratização da educação superior deve considerar, pelo menos, três dimensões relevantes, sem as quais não se pode falar em democratização desse nível de ensino: universalização do acesso, construção de padrões competitivos de qualidade científica e humana e relevância social. No Brasil, essas três dimensões da democratização têm enfrentado problemas visto que o Estado brasileiro, historicamente, não foi capaz de desenvolver políticas mais consistentes para equacionar o acesso dos jovens ao ensino superior. Isso resultou em uma situação em que, atualmente, apenas uma pequena quantidade de jovens, na faixa de 18 a 24 anos de idade (13%), frequente esse nível de ensino e, o mais grave, é que a grande maioria (79%) desse contingente está matriculada em instituições privadas, demarcando, desse modo, uma ausência de políticas públicas para atender a essa camada da população. Embora, nos últimos anos, tenham-se verificado, no país, algumas ações para redimensionar esse quadro (REUNI, por exemplo), há consenso de que elas não serão capazes de



produzir resultados suficientes para alterar, significativamente, esse quadro visto que não se constituem políticas de estado e estão pautadas em uma lógica produtivista que esgarça o verdadeiro papel das instituições de ensino superior. Espera-se, pois, que os debates e os encaminhamentos que serão delineados, como resultados da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, reafirmem a centralidade do poder público na oferta desse nível de educação e possam influir na formulação de políticas consistentes em nível dos Estados nacionais, notadamente em países como o Brasil que necessita fazer investimentos mais robustos para construir um novo patamar de política voltada para a educação superior. Esse é um debate necessário e deve ser enfrentado por todos os setores sociais e, particularmente, pela academia que tem uma responsabilidade de produzir análises pertinentes para embasar alternativas de políticas públicas no campo da educação. E, nesse sentido, cabe demarcar a importância da Revista Educação em Questão que vem há décadas contribuindo com o debate e com o acúmulo de conhecimentos em todos os ramos da área de educação.

8

Antônio Cabral Neto

Conselho Editorial da Revista Educação em Questão



Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural

Cultural diversity, education and intercultural communication – politics and strategies towards the promotion of intercultural dialogue

Natália Ramos
Universidade Aberta | Lisboa

Resumo

As problemáticas da diversidade cultural e da interculturalidade são da maior actualidade no contexto do mundo globalizado, estando no centro das preocupações dos Estados, dos profissionais e da população, em geral. Elas implicam um novo reposicionamento metodológico e epistemológico em nível da pesquisa, intervenção e formação, colocando novos desafios às sociedades e políticas do século XXI, no que diz respeito à gestão da diversidade cultural, das identidades, dos conflitos, da educação e da comunicação interculturais, às interações entre o eu e o outro, entre o universal e o singular. São apresentados e analisados alguns princípios, estratégias e políticas de: acolhimento e promoção da diversidade cultural; aquisição de competências pedagógicas, comunicacionais, interculturais e de promoção de valores democráticos; gestão das identidades múltiplas e da diversidade cultural; reforço da cidadania, da interculturalidade e da participação de grupos subrepresentados ou em exclusão na sociedade; criação de espaços de diálogo intercultural nos diferentes setores da sociedade; promoção da comunicação e diálogo intercultural nas relações individuais, intergrupais e interculturais.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Interculturalidade. Educação e comunicação intercultural.

Abstract

The themes of cultural diversity and interculturality are a great deal nowadays in the context of a global world, being among the central concerns of the States, the professionals and the population, in general. These themes imply a new methodological and epistemological repositioning, in terms of research, intervention and training, which create new challenges to societies and politics of the 21st century. Such challenges are associated to the need to manage cultural diversity, identities, conflicts, and intercultural education and communication. They also involve the interaction between the Self and the others, and between the universal and the singular. Some principles, strategies and politics are presented in this article related to: the acceptance and promotion of cultural diversity; the acquisition of pedagogical, communicational, and intercultural competences; the acquisition of competences to promote democratic values; the management of multiple identities and cultural diversity; the reinforcement of citizenship, interculturality, and participation of underrepresented or excluded groups in society; the creation of contexts of intercultural dialogue in the different sectors of society; the promotion of communication and intercultural dialogue in individual, inter-group and intercultural relations.

Keywords: Cultural diversity. Interculturality. Education and intercultural communication.



Introdução

O aumento da globalização, dos fluxos migratórios e da multiculturalidade faz com que os Estados e as diferentes instâncias sociais sejam confrontadas com uma grande heterogeneidade linguística e cultural dos seus utentes, profissionais e cidadãos, o que exige destas a adoção de práticas, de estratégias e de políticas adequadas para atender a essa nova realidade social, cultural, educacional, comunicacional e política.

No mundo contemporâneo, as sociedades são confrontadas por um número crescente de populações estrangeiras, originárias de diferentes culturas e portadoras de outros costumes e línguas, que afluem, sobretudo às cidades e que partilham espaços, atividades e o quotidiano.

Na atualidade, segundo dados das Nações Unidas, uma, em cada trinta e cinco pessoas, é migrante internacional, constatando-se que, perto de 200 milhões de pessoas, vivem, hoje, fora dos seus países de origem, migrando essencialmente para as cidades. Com efeito, tanto a globalização e a mobilidade das populações, como a urbanização, aumentaram sem precedentes os contactos entre as culturas e a coabitação entre diferentes grupos étnico-culturais e modos de vida contribuindo, assim, para a multi/interculturalidade das sociedades, particularmente das cidades, para a interdependência social e económica, vindo colocar sérios desafios à gestão da diversidade cultural, à comunicação intercultural e à coabitação das várias culturas. (LAVALLEE; OUELLET; LAROSE, 1991; LABAT & VERMES, 1994; WIEVIORKA, 1996).

Nas sociedades atuais, a crescente complexidade e diversidade tem repercussões sobre as políticas e estratégias dos diferentes sectores e agentes para dar resposta aos problemas do planeamento e governabilidade das cidades e às necessidades e aspirações dos seus cidadãos. A cidade, onde reside actualmente mais de metade da população mundial (65%), é e será cada vez mais espaço de pluralismo cultural e “[...] tem de promover e respeitar as esperanças e os medos dos seus cidadãos.” (RYKWERT, 1988, p. 3).

A cidade congrega unidade e diversidade; é lugar de convergência e divergência; é espaço de refúgio, de protecção, de libertação, de bem-estar, de união, de diálogo sendo, igualmente, espaço de conflito, de ameaça, de violência, de opressão, de discriminação e de doença.



A gestão da diversidade cultural, nas zonas urbanas, constitui uma das grandes preocupações do Conselho da Europa e da Comissão Europeia, os quais projectaram para 2008 o programa designado *Cidades Intercultural*, de modo a fazerem da cidade um espaço aberto e plural, um lugar privilegiado de diálogo intercultural e de cidadania, de concretização de sonhos e esperanças, indo ao encontro de Levi-Strauss quando afirma: “A cidade é natureza e cultura, é indivíduo e grupo, é vivida e sonhada: ela constitui o facto humano por excelência.” (LEVI-STRAUSS, 1973, p. 15).

Essas novas realidades sociais, culturais e urbanas exigem novos modelos conceptuais e novas políticas e estratégias de intervenção, baseados numa perspectiva global e multi/interdisciplinar centrada nos indivíduos, nas relações sociais e nos processos ambientais, culturais e políticos, capazes de gerir a diversidade cultural e de promover e harmonizar os direitos humanos e culturais, com as necessidades, qualidade de vida e bem-estar psicológico e social dos indivíduos, das famílias e dos grupos, maioritários ou minoritários, nacionais ou migrantes.

Como estipula a Conferência das Nações Unidas do Cairo sobre População e Desenvolvimento, no seu artigo 12: “Os países deverão garantir a todos os migrantes os direitos humanos fundamentais integrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 6).

O pluralismo cultural e as relações interculturais fazem actualmente parte e integrarão cada vez mais, o contexto social, económico, político, religioso, educativo, mediático e sanitário. A diversidade cultural integra e integrará, cada vez mais, todos os contextos da esfera pública e essa diversidade cultural deverá ser considerada como destaca a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2001, p. 23), na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, artigo 3: “[...] uma das fontes de desenvolvimento, entendido não só como crescimento económico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afectiva, moral e espiritual satisfatória.”

A crescente diversidade cultural e interculturalidade, nas sociedades actuais, faz com que as mulheres e os homens do século XXI mantenham múltiplas pertenças e redes transnacionais, desenvolvam novas formas de relações sociais e interculturais e novas práticas de cidadania, tenham conquistado



novos direitos, mas conheçam, igualmente, novos conflitos, novos problemas identitários e de comunicação e novas formas de discriminação e de exclusão.

A diversidade cultural ao nível mundial e urbano

○ crescente desfasamento entre níveis de desenvolvimento e entre estruturas demográficas de países ricos e países pobres, os conflitos armados e políticos, têm originado um número cada vez maior de migrantes e de refugiados que afluem essencialmente às cidades. Actualmente, aproximadamente duas centenas de milhões de homens e mulheres são imigrantes legais ou ilegais e refugiados, crescendo esses fluxos a um ritmo mais rápido do que o crescimento da população mundial.

Os fluxos migratórios têm vindo a aumentar atingindo todos os continentes e os diferentes setores da vida pública, prevendo-se que, em 2050, as migrações internacionais atinjam os 230 milhões. O número de migrantes internacionais quase triplicou desde 1970. Em relação à União Europeia (UE), o número de migrantes provenientes de países extra europeus aumentou 75% desde 1980. É válido assinalar que, perto de 9% de migrantes do mundo, são refugiados 16 milhões de pessoas. (PNUD, 2004). Só em 2005, os fluxos migratórios nos países da OCDE, aumentaram 11% relativamente a 2004. Nesses países, os fluxos de estudantes estrangeiros também aumentaram mais de 40% desde 2000, assim como os fluxos de trabalhadores qualificados. (OCDE, 2007).

No que diz respeito a Portugal, *país tradicional de emigração* (estimando-se que o número de portugueses e de descendentes no estrangeiro é perto de 5 milhões) este, tem vindo, igualmente, a reforçar o seu carácter de *país de imigração*. (RAMOS, 2004). A partir sobretudo dos anos 70, Portugal viu-se confrontado com o fenómeno da imigração, a população imigrante em Portugal representando em 2007 perto de 5% da população residente (435.000 estrangeiros), (SEF, 2007), concentrada nas principais cidades: Lisboa, Faro, Setúbal, Porto, Aveiro, Coimbra e Braga. A comunidade estrangeira mais numerosa em Portugal é a brasileira (66.354) seguida das seguintes comunidades: cabo-verdiana (63.925); ucraniana (39.480); angolana (32.728); guineense (23.733); do Reino Unido (23.608) romena (19.155); espanhola (18.030); moldava (14.053).



Dados do Ministério da Educação salientam que, em Portugal, no ano letivo de 2003/2004, estavam inscritas nas escolas portuguesas, 81.470 crianças de origem estrangeira; a grande maioria desses alunos imigrantes concentrava-se essencialmente em nível do ensino básico.

Também em Portugal os dados do Observatório Português da Ciência e do Ensino Superior (OCES), revelam que 17.594 estrangeiros estavam inscritos no ensino superior público e privado português no ano lectivo 2004/2005, sendo a maioria de Angola (4.258), Cabo Verde (3.835) e Brasil (1.796).

De acordo com o OCES, o número de estudantes estrangeiros inscritos no ensino superior tem aumentado em Portugal nos últimos anos, registrando um crescimento de 65,7%, entre os anos letivos de 1999/2000 e 2004/2005.

É válido destacar, que no mundo, perto de 300 milhões de pessoas, distribuídas por mais de 70 países, pertencem a grupos indígenas, representando cerca de 4.000 línguas. Na América Latina, por exemplo, os 50 milhões de indígenas constituem 11% da população da região. Igualmente, 152 países do mundo têm minorias étnicas ou grupos religiosos significativos. (PNUD, 2004).

Também a União Europeia, projecto político envolvendo 27 países e 500 milhões de habitantes com história e língua diferentes (26 línguas) e identidades sociais e culturais fortes, constitui um grande desafio político, cultural, educacional, comunicacional e, em particular, um desafio à diversidade cultural e ao diálogo intercultural.

A diversidade intercultural e a gestão da interculturalidade, nomeadamente nas cidades, estão no centro das preocupações nacionais e internacionais. A preocupação pelo que se passa nas cidades está presente em vários organismos internacionais, tais como a UNESCO, o Conselho da Europa, a Comissão Europeia e a Organização Mundial de Saúde (OMS).

Mais de metade da população mundial habita, hoje, em zonas urbanas e sub-urbanas. Sete (7) cidades do mundo alojam mais de vinte (20) milhões de indivíduos; vinte e cinco (25) cidades constituem espaço de habitação para mais de dez (10) milhões de cidadãos; perto de quatrocentos e setenta (470) cidades abrigam mais de um (1) milhão de habitantes. Prevê-se que, em 2030, as cidades do mundo em desenvolvimento acolham 80% do total da população urbana.



O Conselho da Europa e a Comissão Europeia insistem em que é necessário promover a *Cidade Aberta e Intercultural*. Outros autores insistem na necessidade de promover a diversidade cultural nas cidades ditas “*globais*”, de modo a responder às novas dinâmicas e necessidades das sociedades actuais. (SASSEN, 2001).

O atual aumento da diversidade cultural e populacional das cidades deve-se, grandemente, ao número crescente de populações migrantes que afluem às cidades. As cidades ao nível planetário acolhem cada vez mais indivíduos migrantes, oriundos de diversos espaços geográficos e universos culturais. Por exemplo, na cidade de Miami, 59% da população nasceu no estrangeiro; quase metade da população das cidades de Toronto (44%), de Los Angeles (41%), de Vancouver (37%) e de Nova Iorque (36%) é também de origem estrangeira; um quarto da população das cidades de Singapura (33%), Sydney (31%) e Londres (28%) é imigrante. (PNUD, 2004). A sociedade, em particular as cidades, são hoje e serão, cada vez mais, espaços multiculturais, por excelência, em que diferentes grupos populacionais desenvolvem as suas actividades e relações, exprimem os seus traços culturais e modos de vida e reinventam as suas identidades. Essa multiculturalidade alarga e diversifica o âmbito de acção do pluralismo na esfera do planeamento e gestão aos diferentes níveis, sectores e políticas.

O acolhimento e a integração das populações estrangeiras nas sociedades receptoras, em particular na cidade, onde se concentram ao nível residencial e laboral, estão relacionados com um conjunto complexo e variado de factores, onde se destacam factores psicológicos, socioeconómicos, culturais e políticos, que reenviam ao próprio estatuto social, económico e jurídico do indivíduo de origem estrangeira na sociedade de acolhimento, às suas redes sociais e de suporte e às atitudes e políticas da sociedade de acolhimento. (RAMOS, 2004, 2008).

A migração implica, assim, a adaptação mas também a incorporação pelo indivíduo de uma cultura, língua, regras culturais e sociais diferentes, tendo o imigrante de desenvolver estratégias de adaptação que lhe permitem resolver as dificuldades relacionadas com a condição de imigrante e de aculturação, ou seja, com as relações culturais entre a sociedade de acolhimento e a sua cultura de origem.



Como destaca Giddens (1991, p. 24) “[...] a diferença coloca aos indivíduos uma complexidade de escolhas.”

A aculturação implica a aprendizagem de uma nova cultura, assim como escolhas por vezes difíceis entre o que o imigrante gostaria de manter e o que tem de abandonar dos hábitos e da cultura de origem. Esse conflito devido à coexistência de dois códigos culturais, por vezes, contraditórios e incompreensíveis e à impossibilidade em estabelecer mediações entre dois universos diferentes, assim como, à incapacidade em lidar com as exigências do ambiente poderão ter efeitos desorganizadores no comportamento e estarem na origem de distúrbios psicopatológicos, dificuldades de adaptação e stresse de aculturação. (RAMOS, 2004, 2006, 2008).

Entre as comunidades de imigrantes e de minorias étnicas, certos traços culturais, tais como, o grau de coesão familiar e do grupo, o apoio/suporte social, as redes de solidariedade grupal, o sentimento de pertença identitária e os valores religiosos e espirituais, são elementos protectores contra o isolamento, a doença mental e o stresse.

Se é importante ter em conta o nível de integração e as reacções de adaptação dos migrantes às novas condições espaciais e socioculturais, torna-se igualmente importante analisar as características da sociedade de acolhimento, nomeadamente, as condições sociais, económicas e políticas dominantes e factores como a xenofobia, a discriminação e o preconceito, os quais contribuem para o desencadear e manutenção da exclusão e do stresse psicológico e social. (BURKE, 1984).

A crescente multiculturalidade que se verifica nos diferentes países, espaços, sobretudo urbanos e sectores da vida pública tem conduzido a esforços na reformulação de estratégias e políticas com o objectivo de melhorar a educação, a integração social, a qualidade de vida, o acesso aos serviços públicos e as relações interculturais entre os diferentes grupos que coabitam no mesmo espaço. (WIEVIORKA, 1996; KYMLICKA, 2001; WOLTON, 2003).

Perspectivas da diversidade cultural e da interculturalidade

A UNESCO tem-se preocupado em reconhecer a igualdade de todas as culturas e em definir a diversidade cultural, tendo esta se constituído uma questão política e um conceito institucionalizado de política internacional.



A diversidade cultural é reconhecida pela UNESCO (2001, 2005, 2007) como uma “característica inerente à humanidade”, um “património comum” e uma fonte de “um mundo mais rico e diversificado que alarga a possibilidade de escolhas e fortalece as capacidades e os valores humanos.”

A adoção pela UNESCO (2005, 2007) da *Convenção para a Protecção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* representa uma etapa fundamental para a emergência do direito cultural internacional e para o reconhecimento da diversidade cultural como fonte de justiça, de igualdade e de paz. Essa Convenção constitui um instrumento jurídico internacional, já que “[...] pela primeira vez na história do direito internacional, a cultura encontra o seu lugar na agenda política, com o objectivo de humanizar a globalização.” (UNESCO, 2007, p. 6).

Essa Convenção visa criar condições que permitam às culturas desenvolverem-se e interagirem abertamente de modo a um enriquecimento mútuo, pertencendo aos Estados, em colaboração com a sociedade civil, de intervir através de acções concretas a diferentes níveis: em nível nacional (através dos governos); em nível internacional (através do controlo colectivo dos Estados signatários); em nível nacional e transnacional (através da sociedade civil. (UNESCO, 2007).

A experiência da diversidade, da alteridade e da complexidade estão no cerne da interculturalidade, implicando um novo paradigma e abordagem. O paradigma intercultural no âmbito da diversidade cultural vem desafiar os paradigmas tradicionais em nível educacional, social e sanitário e colocar novos desafios teóricos e metodológicos em nível da pesquisa, da intervenção e da formação.

A *abordagem intercultural* implica várias constatações e perspectivas das quais, em síntese, destacamos algumas, nomeadamente:

- *uma constatação de ordem sociológica*, tendo em conta que a maioria das nossas sociedades são e serão cada vez mais multiculturais;
- *uma opção de ordem ideológica*, já que a multi/interculturalidade é, potencialmente, uma riqueza para o conjunto da sociedade;



- *uma visão estratégica*, pois, para passar do multiculturalismo ao interculturalismo, torna-se necessário promover a relação entre as culturas, no entanto sem anular a identidade de cada uma delas;
- *uma perspectiva multi/interdisciplinar*, na medida em que os objectos do domínio intercultural são objectos complexos, plurais, heterogêneos e pluridimensionais, que não podem ser reduzidos a uma única abordagem disciplinar;
- *uma perspectiva sistémica e multidimensional*, necessária a uma visão global, dinâmica e interaccionista da complexidade e da diversidade e à construção de um pluralismo comum, implicando o reconhecimento ao mesmo tempo, dos indivíduos e das culturas e a integração das representações e das práticas educacionais nos contextos ecológicos, familiares, socioeconómicos, culturais e políticos em que estão inseridas;
- *um processo dinâmico e dialéctico*, onde o intercultural implica a tomada de consciência da alteridade e da diversidade, do universal e do particular, das identidades individuais e colectivas, das interacções entre os indivíduos e os grupos e ainda das relações entre o eu e o outro;
- *um novo paradigma conceptual e epistemológico*, comum às diferentes áreas disciplinares que tratam a complexidade e a pluralidade;
- *uma perspectiva psicossocial e pedagógica*, visto que as problemáticas interculturais implicam o desenvolvimento de competências culturais, sociais, pedagógicas, comunicacionais, de competências individuais e de cidadania de todos os grupos, que permitam interacções sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas e que promovam a consciencialização cultural, a comunicação e o diálogo intercultural e o funcionamento democrático das sociedades;
- *uma perspectiva sociopolítica*, dado que o interculturalismo não é, somente, um objectivo em si mas é, também, um instrumento para promover a coesão social, o exercício da cidadania, a igualdade

de oportunidades e uma integração adequada de todos, grupos minoritários e majoritários. Como salienta Clanel:

A interculturalidade é o conjunto dos processos psíquicos, relacionais, grupais, institucionais [...] originados pelas interações das culturas, numa relação de trocas recíprocas e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos parceiros em relação. (CLANET, 1993, p. 21).

A noção de interculturalidade implica conceber a cultura numa perspectiva antropológica, como universo de significações particulares a um grupo, sendo importante conceber “[...] a cultura como relação particular ao mundo de um determinado grupo, o que inclui um conjunto de normas, de valores, de modos de vida, de ritos, assim como uma língua que o grupo transmite, elementos que são constitutivos da sua identidade cultural.” (CLANET, 1993, p. 108).

A cultura assegura uma função simbólica que se transmite através de mitos, de ritos e de crenças (MAUSS, 1950) e constitui “[...] um conjunto de sistemas simbólicos, em primeiro lugar dos quais se situam a linguagem, as regras matrimoniais, as relações económicas, a arte, a ciência e a religião.” (LÉVISTRAUSS, 1950, p. 265).

Os indivíduos e os grupos partilham com os outros a sua herança cultural, herança que é transmitida de geração em geração e aprendida através de experiências formais e informais ao longo do ciclo de vida.

Para além da necessidade de compreensão da cultura dos vários grupos, é importante compreender a cultura em si, a noção de cultura humana que, para Devereux, deverá ser considerada “[...] como uma experiência vivida, ou seja, a maneira como cada indivíduo vive e aprende a sua cultura tanto em estado de saúde mental, como em estado de desordem.” (DEVEREUX, 1977, p. 81).

O intercultural implica relação, diálogo e comunicação entre as diferentes culturas, através dos indivíduos e grupos portadores dessas culturas, em situações interculturais diversas, ou seja, em situações, na qual se encontram e interagem indivíduos, grupos e instituições originários de universos culturais diferentes. Implica, igualmente, uma perspectiva de relativismo cultural, no sentido de que todo o julgamento de valor é relativo ao contexto cultural no seio



do qual é produzido. Contudo, se o relativismo cultural permite reduzir os efeitos do etnocentrismo, ou seja, a tendência para emitir juízos sobre as outras culturas tendo a nossa cultura como referência e como superior, o mesmo não poderá ser utilizado como justificação de todos os comportamentos atribuídos à cultura.

A apreensão da diversidade cultural, a perspectiva intercultural reen-viam aos conceitos de reciprocidade, de *complexidade* (MORIN, 1990), de *complementaridade* (DEVEREUX, 1992) e de *facto social total*. (MAUSS, 1950).

A abordagem intercultural exige:

- um esforço contra o etnocentrismo, os estereótipos e os preconceitos;
- um trabalho de descentração e de meta conhecimento da sua própria identidade cultural e do papel que ela desempenha na construção identitária, obrigando a reflectir sobre a sua cultura, sobre a sua própria identidade cultural;
- a promoção de um novo modelo de comunicação, de negociação e de gestão da diversidade cultural;
- desenvolver processos reflexivos, modelos pedagógicos e competências que contribuam na construção de sociedades democráticas e equitativas e de cidadãos e profissionais implicados e responsáveis, que permitam fazer face às diferentes e complexas situações que encontram na sociedade e no mundo do trabalho e que favoreçam o trabalho em equipe e inter/multidisciplinar e não apenas a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de uma simples profissão;
- promover a comunicação e a cooperação com os outros nas diferentes actividades humanas;
- aprender a dialogar com as outras culturas e aprender a conhecer o outro e as suas tradições e culturas;
- aceitar negociar e propor compromissos de modo a evitar comportamentos de rejeição ou de assimilação;

- aprender a construir projectos e a encontrar soluções em conjunto para a resolução de conflitos e para a compreensão das relações interculturais e de interdependência cada vez maiores.

As problemáticas do domínio intercultural exigem competências de cariz psicológico, social, cultural, pedagógico e comunicacional, baseadas na experiência da alteridade e da diversidade, no equilíbrio entre o universal e o singular, implicando:

- o desenvolvimento de competências individuais que permitam interacções sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas e que promovam uma atitude de descentração, a qual permitirá flexibilizar e relativizar princípios e modelos apresentados como únicos e universais e evitar muitos comportamentos de intolerância e discriminação;
- o desenvolvimento de competências interculturais, sobretudo linguísticas, comunicacionais e pedagógicas, que facilitem por um lado, a comunicação intercultural e a consciencialização cultural e, por outro lado, que promovam uma educação e ensino interculturalmente competentes e educadores e profissionais culturalmente sensíveis e implicados;
- o desenvolvimento de competências de cidadania, que tornem possível o funcionamento democrático das sociedades e das próprias instituições educativas e sociais. (RAMOS, 2001, 2002, 2003, 2007).

Políticas e estratégias de promoção da comunicação e diálogo intercultural

É importante saber gerir e explorar as possibilidades oferecidas pela diversidade cultural em nível urbano, promover o desenvolvimento psicossocial, económico e habitacional e melhorar a qualidade de vida, através de projectos de cooperação e de troca de boas práticas relativamente à gestão e planeamento, às actividades de mediação, às políticas sociais, educacionais e culturais e aos media.



O contexto da globalização e do multiculturalismo coloca desafios às relações entre “nós” e os “outros” (TODOROV, 1988) e proporciona a abertura ao *longínquo*, à diferença e a uma multiplicidade de escolhas. No que diz respeito aos media, estes constituem agentes centrais desse pluralismo de escolhas, permitindo o acesso a um universo muito variado de informações e de meios, a partir dos quais são definidas e redifinidas identidades individuais. (GIDDENS, 1991).

As autoridades públicas e os actores sociais deverão promover o diálogo intercultural nos espaços físicos, na organização da vida cívica e dos espaços urbanos, de forma a impedir o desenvolvimento de *ghettos* religiosos e étnico-culturais e a criar espaços onde os indivíduos se possam encontrar e partilhar costumes culturais e religiosos.

É importante um paradigma de abordagem da diversidade cultural e dos grupos minoritários, não como um problema, mas como um recurso de capacitação e revalorização de identidades culturais, uma oportunidade de desenvolvimento individual, social e cultural e um processo de resiliência, fortalecendo as competências dos indivíduos e dos grupos para se consciencializarem dos seus direitos e deveres e para enfrentarem a mudança e o seu próprio desenvolvimento, integração e destino de uma forma positiva e participativa.

É indispensável desenvolver estratégias e intervenções psico-sócio-educativas, para que os profissionais e os cidadãos possam situar-se e enfrentar, de uma forma competente, responsável e reflectida, as diversidades individuais e culturais que encontram no seio da sociedade e das instituições, assim como os desafios e problemas que colocam a educação e a comunicação com indivíduos com referências linguísticas e culturais diferentes, desenvolvendo em todos, grupos majoritários ou minoritários:

- uma melhor compreensão da sua própria cultura e das outras culturas;
- uma maior capacidade de comunicação com os membros da sua cultura ou pertencentes a outros grupos e culturas.

Uma pedagogia da relação intercultural baseada na compreensão e na tolerância, no reconhecimento do outro e da diversidade, deverá ajudar cada um a determinar as suas próprias representações, preconceitos e modelos



do seu sistema de valores, assim como a identificar as representações, preconceitos e sistemas de valores dos outros indivíduos e grupos, constituindo um meio de “*aprendizagem*” do outro, de compreensão intercultural, de luta contra o etnocentrismo e a xenofobia. Os valores culturais são valores partilhados por um grupo cultural, constituindo matrizes cognitivas que orientam as opções, as acções e comportamentos.

Os estereótipos, os preconceitos e o etnocentrismo constituem barreiras, *filtros culturais* à comunicação intercultural (SAMOVAR & PORTER, 1988; LADMIRAL & LIPIANSKY, 1992; COHEN-ÉMERIQUE, 1993) e estão na origem de conflitos e incompreensão entre grupos minoritários e majoritários.

Para desenvolver a competência na comunicação e nas relações interculturais, é importante a tomada de consciência do grau de determinismo cultural dos nossos comportamentos, é necessário desenvolver a “*consciencialização cultural*”, a qual constitui um processo de aprendizagem cultural, que visa desenvolver a capacidade de analisar o mundo do ponto de vista de uma outra cultura e as competências para reconhecer as diferenças e a pluralidade. (HOOPEES, 1980). Esse autor identifica cinco domínios, em que uma consciência insuficiente das diferenças culturais pode introduzir bloqueamentos e problemas na comunicação:

Os esquemas perceptivos – Cada indivíduo interpreta o mundo diferentemente e os membros de um dado grupo cultural desenvolvem esquemas de percepção que diferem dos de outros grupos culturais, diferenças que podem originar dificuldades na comunicação. Considerando que a interiorização dos esquemas perceptivos é um processo que se elabora de uma forma inconsciente, é somente quando somos confrontados com esquemas de percepção diferentes, na interacção com pessoas de outras culturas ou em situações de aprendizagem intercultural, que é possível objectivar, consciencializar esse processo;

Os princípios e valores culturais – Subjacentes aos comportamentos dos membros de um grupo cultural estão os princípios e valores que são partilhados pelos membros de um grupo. Nesse sentido, temos tendência a introduzir na comunicação os significados e interpretações que correspondem aos nossos próprios esquemas de valores;



Os modelos cognitivos – Esses modelos diferem segundo os grupos culturais e eles influenciam a comunicação;

Os comportamentos rotineiros – A cultura conduz a rotinas, a hábitos comportamentais diferentes e influencia a maneira de nos comportarmos no espaço e no tempo, em relação às crianças, aos adultos, aos pais, ao passado, ao presente e ao futuro;

Os estilos de comunicação – Cada cultura desenvolve o seu próprio estilo de comunicação. Em algumas culturas predominam as interações verbais, enquanto que outras privilegiam o contacto e as interações corporais. Também as línguas reflectem e/ou adaptam-se ao estilo de comunicação e ao contexto.

É importante ter em conta as dimensões “ocultas” da comunicação e da cultura e as suas relações ao contexto, ao tempo e ao espaço, as quais têm influência na comunicação intercultural. (HALL, 1971a, 1984).

Para desenvolver as aptidões de comunicação intercultural e facilitar o diálogo intercultural e a compreensão recíproca entre indivíduos, grupos e culturas, é necessário:

- desenvolver a compreensão da cultura, a compreensão dos processos e do funcionamento da cultura considerada, em si mesma, indiferentemente desta ou daquela cultura particular;
- reconhecer a parte de “arbitrário” e de relatividade de toda a cultura e desenvolver os instrumentos e as atitudes para compreender e aceitar outras formas de culturas e outros grupos étnico-culturais;
- aprender a conhecer-se a si mesmo. É importante aprender a identificar os seus sentimentos e atitudes. É necessário ter consciência dos seus preconceitos e atitudes etnocêntricas e egocêntricas, do seu próprio estilo de comunicação, assim como ter consciência de que não comunicamos somente através de actos conscientes e deliberados, mas também inconscientes e por toda a nossa forma de interagir com o meio envolvente;
- aprender a descobrir e a compreender o “sentido” de normas e valores, os quadros de referência dos outros, aprender a conhecer os códigos culturais respectivos, o que permitirá estabelecer rela-

ções mais abertas e mais flexíveis, podendo conduzir a contactos interculturais e a comunicações mais diversificadas, enriquecedoras e satisfatórias;

- evitar julgamentos rápidos e superficiais, estereótipos e atitudes etnocêntricas, o que permitirá escutar e colocar-se no lugar do outro, de forma a tentar compreender as coisas do seu ponto de vista, o que permitirá a descentração. (PIAGET, 1970). A atitude e a prática da descentração dão-nos a capacidade de relativizar e de visualizar uma situação através de várias perspectivas e outros quadros de referência, ajudando cada um a adoptar uma certa distância em relação a si mesmo e conduz à autorreflexão constituindo uma das atitudes que todos os profissionais, particularmente os educadores têm de trabalhar em permanência;
- desenvolver a empatia, as capacidades empáticas, o que implica a capacidade de se colocar no lugar do outro e o reconhecimento do Homem na sua individualidade e singularidade;
- dispor de tempo para comunicar, para compreender uma situação, estar atento às mensagens silenciosas da comunicação não-verbal, assim como aprender a respeitar os ritmos e os estilos de comunicação próprios a cada indivíduo e a cada cultura;
- desenvolver estratégias e intervenções educativas interculturais, incluindo uma formação centrada sobre a informação, nomeadamente sobre a história e a cultura dos diferentes grupos ou comunidades presentes no mesmo espaço social.
- promover estratégias e intervenções educativo/pedagógicas interculturais, que conduzam à descentração, ao respeito e ao reconhecimento do Outro, das identidades, das diversidades, numa sociedade e educação cada vez mais plurais, heterogêneas e globais. (ABDALHAH-PRETCEILLE, 1986; LYNCH, 1986, 1991; OUELLET, 1991; DASEN; PERREGUEUX, 2002, OGBU, 1992; BANKS, 1993, 1997);
- implementar uma formação adequada dos profissionais, particularmente dos educadores e uma revisão dos programas e dos materiais didáticos;



- trabalhar os currículos e os materiais de aprendizagem, inclusive os que apresentam mensagens discriminatórias e “racistas”, utilizando-os como instrumentos de conscientização intercultural;
- utilizar adequadamente os meios de comunicação social, em particular, os meios audiovisuais;
- promover a aprendizagem de línguas estrangeiras, respeitar a diversidade linguística e as línguas maternas. (OUANA, 1995).

Em nível da formação dos profissionais, o desenvolvimento de certos conhecimentos e competências poderão contribuir para melhor intervir no âmbito multi/intercultural e na mediação das relações humanas e interculturais, sendo importante:

- o desenvolvimento de competências interculturais adaptadas aos diferentes contextos de intervenção multicultural e à variedade de grupos culturais;
- uma formação que explique e contribua na compreensão da diversidade cultural e dos preconceitos e estereótipos socialmente construídos em relação às minorias e às diferenças religiosas, geracionais, sociais, étnico/culturais e de gênero, de modo a combater os estereótipos e os preconceitos e a favorecer expectativas positivas em relação às minorias;
- o desenvolvimento de competências linguísticas, relacionais e de comunicação com os alunos, os utentes, as famílias e as comunidades;
- um melhor autoconhecimento dos profissionais, sobretudo em nível das suas próprias identidades culturais, dos seus preconceitos e estereótipos e das suas atitudes discriminatórias;
- os conhecimentos psicossociais e culturais sobre os diferentes grupos culturais e sobre as representações e estilos de aprendizagem e de comunicação;
- uma melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e factores sociopolíticos susceptíveis de originar a intolerância, a rejeição e o racismo. (RAMOS, 2001, 2002, 2003).



Considerações finais

A pluralidade e a heterogeneidade dos mundos contemporâneos exigem aprender a viver a multiplicidade de pertencas e de referências não sobre a forma de dicotomias, de exclusividade e de exclusão mas sim, sobre um modo plural, contínuo e complementar.

Para uma abertura ao mundo e à diversidade, é necessário enraizar a educação num modo de pensamento e de saber que seja capaz de contextualizar o singular, o particular e o local, de colocar o global em relação com o particular e as partes, de articular a unidade e a pluralidade e de integrar o conhecimento da diversidade cultural e condição humana como necessidade de toda a cultura humanista.

A educação para formar os cidadãos do século XXI deverá promover o conhecimento e respeito da diversidade cultural, o acesso na equidade, a aprendizagem ao longo da vida, a solidariedade nacional e internacional, a formação de cidadãos não só nacionais mas também do mundo e, ainda, uma cultura humanista que inscreva os homens e as mulheres no mundo e na tomada de consciência do destino comum a todos os homens.

26

É indispensável integrar a problemática da diversidade intercultural e da interculturalidade nas suas várias vertentes, na formação dos diversos agentes sociais, sanitários, educativos, judiciários e políticos, seja dos que trabalham nas sociedades industrializadas, confrontadas com um crescente aumento de famílias, crianças e jovens provenientes de outras culturas e de minorias, seja dos que trabalham em países em vias de desenvolvimento ou, ainda, os que trabalham em nível da cooperação internacional, em acções humanitárias ou diplomáticas.

O paradigma intercultural vem introduzir a diversidade, a pluralidade, a heterogeneidade, a complexidade, a interdisciplinaridade na pesquisa e na intervenção; permite apreender as situações e os problemas em termos de dinâmicas, de processos, de relações e de estratégias; implica uma atitude de descentração e uma ética da relação humana e da relação pedagógica; implica o desenvolvimento de competências individuais, interculturais e de cidadania.

A cultura e a diversidade deverão estar no centro do processo educativo e do desenvolvimento humano e social, sendo importante que se faça da



diversidade, da cultura e da mobilidade uma oportunidade de enriquecimento e aprendizagem ao ritmo de um mundo global e de uma sociedade plural, partilhando tradições culturais, competências e saberes. (ABDALHAH-PRETCEILLE, 1986; OUELLET, 1991; BRUNER, 1991, 1996; OGBU, 1992). Como acentua Wolton: "Aprender a gerir a diversidade cultural constitui a verdadeira riqueza das sociedades futuras." (WOLTON, 2003, p. 205).

A perspectiva intercultural e a diversidade deverão ser integradas numa perspectiva mais ampla de construção da sociedade. Os Estados têm de desenvolver activamente políticas públicas e os cidadãos e profissionais têm de promover boas práticas para evitar a exclusão e a discriminação nos domínios social, económico, cultural, religioso, educativo e linguístico dos migrantes e minorias, para integrar a diversidade cultural e favorecer o diálogo intercultural.

Uma sociedade multicultural e um mundo globalmente interdependente necessitam de uma nova abordagem educacional, política e de cidadania, que incorpore a dinâmica da diversidade cultural e da mudança e os princípios fundamentais dos direitos humanos, em estratégias e políticas que promovam o desenvolvimento humano, a igualdade de oportunidades, a consciencialização cultural e as competências comunicacionais e interculturais.

Esses objectivos constituem prioridades políticas da *Comissão Europeia*, a qual designou 2007, como o *Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos* e 2008 como o *Ano Europeu do Diálogo Intercultural* e fazem parte de esforços concertados que visam encorajar o debate junto aos poderes públicos, do sector privado, da sociedade civil e de cada cidadão sobre as formas de aumentar a participação de todos os grupos na sociedade, acolher e promover a diversidade e a gestão cultural, a comunicação intercultural e a construção de uma sociedade mais democrática e solidária, através de medidas, nomeadamente: do desenvolvimento da participação democrática da diversidade cultural; do reforço da cidadania e da participação; da aquisição e ensino de competências interculturais; da criação de espaços de diálogo intercultural; da promoção do diálogo intercultural nas relações nacionais e internacionais.

Esses objectivos constituem, também, preocupação da UNESCO (2001) quando afirma na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, art. 2:



Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas, assim como, a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos, garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. (UNESCO, 2001, p. 4).

Referências

ABDALHAH–PRETCEILLE, Martine. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris: Pub. de la Sorbonne, 1986.

ABDALHAH–PRETCEILLE, Martine; PORCHER, Louis. **Education et communication interculturelle**. Paris: PUF, 1986.

BANKS, James; BANKS, Cherry. **Multicultural education: issues and perspectives**. Boston: Allyn & Bacon, 1993.

BANKS, James. **Educating citizen in a multicultural society**. New York: Teachers Columbia University, 1997.

BRUNER, Jerome. **Car la culture donne forme à l'esprit**. Paris: Eshel, 1991.

_____. **L'éducation, entrée dans la culture**. Paris: Retz, 1996.

BURKE, Ainsley. Racism and psychological disturbance among west indians in Britain. **International Journal of Social Psychiatry**, London, v. 30, p. 50-68, 1984.

CLANET, Claude. **L'interculturel**. Introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1993.

COMISSÃO EUROPEIA. **Igualdade e combate à discriminação na União Europeia alargada** – livro verde. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004.

COMISSÃO Mundial Sobre a Dimensão Social da Globalização. **Por uma globalização justa: criar oportunidades para todos**. Oeiras: Celta Editora, 2005.

CONSELHO DA EUROPA. **Diversity and cohesion: new challenges for the integration of immigrants and minorities**. Strasbourg: Pub. do Conselho da Europa, 2000.



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Educação intercultural e cidadania europeia**. Lisboa: Editora do C.N.E./M. da Educação, 2000.

COHEN-EMERIQUE, Margalit. La tolérance face à la différence, cela s'apprend. **Interculturelles**, SIETAR (França), v. 16, p. 23- 27, 1992.

_____. Travailleurs sociaux et interculturel: quelle démarche? Francoise Grong-Dahmane (Ed.). **Enfants d'ici, enfants d'ailleurs**. Ramonville Sainte-Agne: Érés, 1993.

DASEN, Pierre; PERREGUEUX, Christine (Eds.). **Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?** Bruxelles: De Boeck Université, 2002.

DEVEREUX, George. **Essais d'ethnopsychiatrie générale**. Paris: Gallimard, 1977.

_____. **Ethnopsychanalyse complémentariste**. Paris: Flammarion, 1992.

GIDDENS, Anthony. **Modernity and self-identity**. Self and society in the late modern age. Standford: Standford University Press, 1991.

HALL, Edward. **Au-delà de la culture**. Paris: Seuil, 1971.

_____. **La dimension cachée**. Paris: Seuil, 1971a.

_____. **Le langage silencieux**. Paris: Seuil, 1984.

HOOPES, David. Intercultural communication, concepts and the psychology of intercultural experience. In: PUSCH, Margaret (Ed.). **Multicultural education: a cross cultural training approach**. La Grange Park, IL: Intercultural Press, 1980

KYMLICKA, Will. **Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights**. Oxford: Clarendon, 1995.

_____. **Politics in the vernacular: nationalism, multiculturalism and citizenship**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LABAT, Claudine; VERMES, Geneviève (Eds.). **Cultures ouvertes**. Sociétés Interculturelles. Paris: L'Harmattan, 1994.

LADMIRAL, Jean René; LIPIANSKY, Edmond Marc. **La communication interculturelle**. Paris: rmand Colin, 1992.

LAVALLEE, M.; OUELLET, F.; LAROSE, F. (Eds.). **Identité, culture et changement social**. Paris: L'Harmattan, 1991.



LEVI-STRAUSS, Claude. Introduction à l'oeuvre de Marcel Mauss. **Sociologie et anthropologie**. Paris: PUF, 1950.

_____. **Tristes tropiques**. Paris: Plon, 1973.

LYNCH, James. **Multicultural education**: principles and practice. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

_____. **Education for citizenship in a multicultural society**. Trowbridge: Dotesios Ltd., 1991.

MAUSS, Marcel. **Sociologie et anthropologie**. Paris: PUF, 1950.

MORIN, Edgar. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: ESF, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa de acção da Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento**. Cairo: ONU, 1994.

ORGANISATION Pour la coopération et le développement. **Perspectives des migrations internationales**. Paris: OCDE, SOPEMI, 2007.

OGBU, John. Understanding cultural diversity and learning. **Educational Research**, Carbondale, v 21, n. 8, p. 5-14, 1992.

OUANE, Adama. **Vers une culture multilingue de l'éducation**. Hambourg: UNESCO, 1995.

OUELLET, Fernand. **L'éducation interculturelle**. Essai sur le contenu de la formation des maîtres. Paris: L'Harmattan, 1991.

PIAGET, Jean. **Epistémologie des sciences de l'homme**. Paris: Gallimard, 1970.

PROGRAMA das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Relatório do desenvolvimento humano**. Liberdade cultural num mundo diversificado. Lisboa: Editora Mensagem, 2004.

RAMOS, Maria Conceição Pereira. Nouvelles dynamiques migratoires au Portugal et processus d'intégration. **Revue Française des Affaires Sociales**, Paris, v. 2, p. 111-144, 2004.

RAMOS, Natália. Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 35, n. 2, p. 155-178, 2001.

_____. Communication, éducation et interculturalité. Vers une éducation à la tolérance. **Dialogos**, Bucarest, v. 5, p. 68-75, 2002.



_____. **Interculturalité, communication et education**. Bucareste: Editora Melina Press, 2003.

_____. **Psicologia clínica e da saúde**. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.

_____. Famílias e crianças em contexto de pobreza e exclusão – do desenvolvimento à saúde e à educação. **Psychologica**, Coimbra, v. 38, p. 241-263, 2005.

_____. Migração, aculturação, stresse e saúde. Perspectivas de investigação e de intervenção. **Psychologica**, Coimbra, v. 41, p. 329-350, 2006.

_____. Interculturalidade, educação e desenvolvimento – O caso das crianças migrantes. In: BIZARRO, Rosa (Org.). **Eu e o outro**. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais. Porto: Areal Editores, 2007.

_____. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 41, n. 3, p. 223-224, 2007.

_____. Crianças e famílias em contexto migratório e intercultural. Desafios às práticas e políticas educacionais, sociais e de cidadania. In: RAMOS, Natália (Org.). **Educação, interculturalidade e cidadania**, Bucareste: Editora Milena Press, 2008.

_____. (Coord.). **Educação, interculturalidade e cidadania**. Bucareste: Milena Press, 2008.

_____. (Org.). **Saúde, migração e interculturalidade**. João Pessoa: EDUFPB, 2008.

RYKWERT, Joseph. Preface to the Paper Edition. **The idea of a town**. Cambridge: MitPress, 1988.

SAMOVAR, Larry; PORTER, Ronald. **Intercultural communication**. Belmont (CA): Wordsworth Pub, 1988.

SASSEN, Saskia. **The global city**. New York, London, Tokyo. Princeton: Princeton University Press, 2001.

SERVIÇO de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). **Relatório de actividades**: imigração, fronteiras e asilo. Lisboa: SEF, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **Nous et les autres**. Paris: Seuil, 1988.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Déclaration universelle sur la diversité culturelle**. Paris: UNESCO, 2001.



_____. **Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles**. Paris: UNESCO, 2005.

_____. **Dix clés pour la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles**. Paris: UNESCO, 2007.

WIEVIORKA, Michel (Dir.). **Une société fragmentée**. Le multiculturalisme en débat. Paris: La Découverte, 1996.

WOLTON, Dominique. **L'autre mondialisation**. Paris: Flammarion, 2003.

Profa. Dra. Natália Ramos
Universidade Aberta | Lisboa
Departamento de Ciências Sociais e de Gestão
Investigadora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais
E-mail | natalia@univ-ab.pt



Os estudos culturais e a questão da diferença na educação

Cultural studies and the question of difference in education

Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Este artigo discute as contribuições do campo conhecido como Estudos Culturais para a educação. Chama atenção para o fato de a escola, historicamente, ter organizado seu currículo e suas práticas pedagógicas com base em valores e padrões das culturas hegemônicas e defende o desenvolvimento de teorias e práticas educacionais mais sensíveis às culturas, atentas à relação entre poderes/saberes/identidades, à contingência e à pluralidade do contexto social. Propõe que a escola reconheça e valorize as diferenças e o hibridismo, que incorpore as diversas tradições culturais dos grupos que fazem parte da sociedade, inclusive daqueles que, historicamente, vivem em condição de subordinação – mulheres, negros e negras, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, trabalhadores rurais, entre outros.

Palavras-chave: Estudos culturais. Educação. Diferença.

Abstract

This article discusses the contributions of Cultural Studies for education. Addresses the fact that school has historically structured its curriculum and teaching practices on behalf of values and social standards of hegemonic cultures, and supports the development of educational theories and teaching practices more sensitive to cultural difference, that take more seriously the relationship between power/knowledge/identity, just as the contingency and plurality of social contexts. Proposes that school can recognize and values the differences and the hybridism, that incorporates the various social group's cultural traditions, including of those who historically live in conditions of subordination like women, African-descendants, homosexuals, people with special needs, rural workers, among others.

Keywords: Cultural studies. Education. Difference.



1. Introdução

Muito se tem discutido sobre a importância de reconhecer e valorizar conhecimentos e práticas culturais de grupos que historicamente têm sido excluídos dos contextos escolares. A partir de diferentes enfoques teóricos e metodológicos, debate-se essa questão relacionada aos currículos escolares, às políticas educacionais, à formação inicial e continuada de professores e às práticas pedagógicas.

Desde a publicação do Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 2002), educadores, órgãos públicos e instituições de ensino e pesquisa desenvolvem seminários, projetos e cursos sobre os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Livros e materiais audiovisuais foram publicados por diferentes instituições sobre educação e cultura para paz. Várias organizações não-governamentais (ONGs), universidades e centros de estudos tentam mostrar que a escola precisa contribuir para a promoção do conhecimento mútuo entre pessoas de diferentes etnias, identidades, idades, características físicas e mentais, classes sociais. No entanto, se olharmos atentamente, percebemos que a escola continua selecionando alguns saberes, valores e práticas e rejeitando outros com base em diferentes tipos de relações de dominação – econômicas, políticas, étnicas, de gênero, de orientação sexual, de religião.

É essencial continuarmos refletindo sobre os processos de criação e preservação de diferenças e desigualdades na esfera educacional e desenvolvermos estratégias que possibilitem o acesso – de alunos e de professores – às diversas versões dos fatos históricos e à desnaturalização dos saberes. Neste artigo, apresentamos as contribuições dos Estudos Culturais para tal reflexão. Inicialmente, fazemos uma breve contextualização histórica desta área, em seguida, apresentamos seus diferentes eixos de pesquisa na educação e suas contribuições para pensarmos a questão da diferença.



2. Educação e cultura

A relação entre educação e cultura, segundo Veiga-Neto (2003a), vem sendo discutida há, pelo menos, dois séculos. Na modernidade, a cultura (*Kultur*) foi tomada como o conjunto de tudo que a humanidade havia produzido de melhor em diferentes campos – artes, filosofia, literatura, ciência. Essa concepção – de caráter elitista – gerou a diferenciação entre “a baixa” e “a alta cultura”, sendo a última tomada como privilégio de um grupo restrito. A educação era vista como o principal meio para “elevação cultural”:

[...] o principal objeto dos debates era saber quais os marcadores culturais que definiriam – em cada grupo e a cada momento – o que seria relevante para ser colocado na pauta das avaliações e que serviriam para demarcar a ‘verdadeira’ cultura, a alta cultura. As discussões nada tinham de radicais, uma vez que muito raramente se questionou o arbitrário contido no próprio conceito de *Kultur*. (VEIGA-NETO, 2003a, p. 8).

Outra posição comum, principalmente na Antropologia, era a que reconhecia a pluralidade de culturas e caracterizava cada uma como um modo de vida. No entanto, de acordo com Santos (2003), essa visão resultava ou em um posicionamento relativista – que via cada cultura como diferente e incomensurável – ou classificatório – que qualificava as diferentes culturas a partir de escalas evolutivas – da elementar (primitiva) à complexa (civilizada). Essa classificação tinha sempre a cultura ocidental europeia como padrão de cultura civilizada.

A partir de meados do século XX e, principalmente, com a crise da modernidade, surgem tensões em torno destes pontos de vista. A antropologia, a linguística, a filosofia, a sociologia e mais tarde a educação, começam a questionar a epistemologia monocultural e caminhar em direção à construção de uma epistemologia multicultural que se consolida, de acordo com Veiga-Neto (2003), sob a influência da virada linguística e dos Estudos Culturais.

A “virada linguística” foi um movimento filosófico associado, principalmente, à obra do segundo Wittgenstein (1979). De acordo com ele, a linguagem não pode ser vista como instrumento que representa uma realidade externa, mas sim, como local de produção de sentidos. Utilizamos a linguagem na medida em que precisamos dela para dar sentido às coisas. Esse sentido



não é preexistente ao seu uso, é construído no contexto de seu exercício. Para Silva (1999), com a “virada linguística”, os elementos da vida social, entre eles a cultura, passam a ser vistos como discursivamente construídos e como contingentes. Os teóricos que adotam essa concepção,

[...] abdicam da busca de qualquer critério metalinguístico ou metacultural, de qualquer essência translinguística ou transcultural. Eles despedem-se de uma metafísica da linguagem e trazem a linguagem para o mundo cotidiano; ela não está fundada num outro lugar. Igualmente não há outro mundo a sustentar aquilo que chamamos de cultura. (VEIGA-NETO, 2003, p. 12).

Não existe uma linguagem e uma cultura ideal, elas são contingentes. Não existe “a Cultura” (*Kultur*), existem *culturas*. Sendo assim, a educação não pode dizer o que é o mundo, como ele funciona e se encarregar de transformar os sujeitos em indivíduos cultos. “[...] o que no máximo ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13).

36

A emergência e consolidação dos Estudos Culturais têm fundamental importância para o aprofundamento da visão de cultura e do papel da educação. A partir das reflexões desenvolvidas por essa área, o conceito de cultura se expande e passa a ser central para o âmbito das ciências humanas e sociais, inclusive da educação.

3. O campo dos estudos culturais: contextualização histórica

Os Estudos Culturais constituem um campo de teorização e investigação que, segundo Escosteguy (2006), emerge na Inglaterra com a publicação de três livros: 1) *As utilizações da cultura*, de Richard Hoggart, em 1957; 2) *Cultura e sociedade*, de Raymond Williams, em 1958, e 3) *A formação da classe operária inglesa*, de E. P. Thompson, em 1963. Essas obras representam marcos de rupturas com algumas tradições de pensamento e, de acordo com a autora, caracterizam três eixos de pesquisa que estabeleceram as bases dos estudos culturais no final dos anos 1950: 1) o eixo autobiográfico da história cultural do meio do século XX; 2) o eixo histórico do conceito de cultura; 3) o eixo histórico da sociedade inglesa.



O conceito de cultura é apresentado de maneira diferente por cada um desses autores¹, porém, para analistas dessa área (HALL, 2003; JOHNSON, 2006; SILVA, 1999), a concepção apresentada por Williams, por ter um enfoque antropológico, possibilitou maior oposição à idéia de cultura como “o conjunto das melhores obras literárias e artísticas”.

Costa; Silveira; Sommer (2003) chamam a atenção para dois determinantes históricos do surgimento dos Estudos Culturais: a crise no Império Britânico e o surgimento de novas formas culturais – como a TV, as bandas de Rock, a publicidade, os jornais e revistas de grande tiragem – em função do crescimento do capitalismo. Era um contexto de grandes mudanças sociais, políticas e econômicas e o campo dos Estudos Culturais, desde o seu início, é marcado pelo envolvimento político de seus membros com diversos movimentos sociais, inclusive o da Nova Esquerda britânica. É importante salientar que alguns de seus intelectuais – como Stuart Hall, Homi Bhabha e Edward Said, entre outros – são provenientes de antigas colônias da Inglaterra – Jamaica, Índia, Palestina – e esse aspecto também contribuiu para o posicionamento crítico do grupo em relação às concepções de classe, cultura e poder.

Em 1964, foi fundado o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Os pesquisadores do Centro, inicialmente, adotaram referenciais teóricos de marxistas contemporâneos como Althusser e Gramsci. A aproximação com essas obras, especialmente a de Gramsci, segundo Hall (2003) era uma tentativa de superar os limites do pensamento marxista tradicional:

Em nenhum momento os estudos culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente, em termos teóricos. Desde o início [...] pairava no ar a sempre pertinente questão das grandes insuficiências, teórica e políticas, dos silêncios retumbantes, das grandes evasões do marxismo – as coisas de que Marx nem falava nem parecia compreender, que eram o nosso objeto privilegiado de estudo: cultura, ideologia, linguagem, o simbólico. Pelo contrário, os elementos que aprisionavam o marxismo como forma de pensamento, como atividade prática crítica, encontravam-se, já e desde sempre, presentes – a ortodoxia, o caráter doutrinário, o determinismo, o reducionismo, a imutável lei, a história, o seu estatuto como meta-narrativa. Isto é, o encontro entre os estudos culturais britânicos e o marxismo tem primeiro que ser compreendido como o envolvimento com um problema – não com uma teoria, nem mesmo com uma problemática. (HALL, 2003, p. 203).



A trajetória do campo é marcada por várias rupturas e incorporações teóricas. Para o autor, a metáfora da luta com os anjos é a que melhor define o percurso teórico dos Estudos Culturais. Ele ressalta o papel que os estudos feministas desempenharam no amadurecimento do campo, na reflexão sobre o caráter sexuado do poder, suas relações com a cultura, com os processos de significação e de construção de identidades. Muito enfaticamente, Hall diz que a mulher entrou no campo dos estudos culturais “[...] como um ladrão à noite, invadiu; interrompeu, fez um barulho inconveniente, aproveitou o momento [...].” (HALL, 2003, p. 209). Relata que não foi apenas uma experiência de discussões teóricas calorosas, mas de desinstalação do poder patriarcal presente num grupo composto, na sua maioria, por homens.

Também chama a atenção para a questão étnica e as mudanças que os estudos sobre política racial provocaram no Centro e no seu próprio trabalho. No entanto, a sua maior ênfase recai na influência que o estruturalismo e pós-estruturalismo tiveram nos progressos teóricos do campo:

[...] a reconfiguração da teoria, que resultou em ter de se pensar questões da cultura através de metáforas da linguagem e da textualidade, representa um ponto para além do qual os estudos culturais têm agora que necessariamente se localizar. A metáfora do discurso, da textualidade, representa um adiamento necessário, um deslocamento, que acredito estar sempre implícito no conceito de cultura. Se vocês pesquisam sobre cultura, ou se tentaram fazer pesquisa em outras áreas verdadeiramente importantes e, não obstante, se encontram reconduzidos à cultura, se acontecer que a cultura lhes arrebate a alma, têm de reconhecer que irão sempre trabalhar numa área de deslocamento. Há sempre algo deslocado no meio cultural [*the medium of culture*], na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com outras estruturas. E ainda, simultaneamente, a sombra, a estampa, o vestígio daquelas outras formações, da intertextualidade dos textos em suas posições institucionais, dos textos como fonte de poder, da textualidade como local de representação e de resistência, nenhuma destas questões poderá jamais ser apagada dos estudos culturais. (HALL, 2003, p. 211-212, grifos do autor).

Os críticos dessa área são unânimes em afirmar que os Estudos Culturais não são um conjunto de trabalhos unificados, nem querem ser. Uma de suas principais características é a pluralidade e instabilidade em relação



aos temas de pesquisa, posicionamentos teóricos e metodológicos. Alguns afirmam que é um campo interdisciplinar, porém, para Nelson; Treichler; Grossberg (1995) eles são, algumas vezes, antidisciplinares, não querem ser identificados apenas por metas acadêmicas, mas também, pelo seu compromisso político, pela sua análise do poder e pelo seu engajamento social.

[...] o que tem os caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 23).

Temas como o papel da mídia na sociedade, etnicidade, gênero, sexualidade, globalização, subjetividade, identidade, identidade nacional são objetos de estudo desse campo. “Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma *bricolage*, isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e autorreflexiva.” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 9). Para esse campo, as ferramentas metodológicas dependem das questões da pesquisa. Dessa forma, a análise do discurso, a entrevista, a análise do conteúdo, a desconstrução, a etnografia podem ser caminhos possíveis de investigação, desde que sejam relevantes e coerentes com os objetivos do estudo em questão.

Apesar de toda a sua heterogeneidade, é necessário definir os pontos em que os Estudos Culturais se identificam e se distinguem de outras áreas e ter o cuidado para não reduzi-lo ao que Hall (2003) denominou de pluralismo simplista. Começemos, portanto, da concepção de cultura:

De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação [...] um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. (SILVA, 1999, p. 133-134).



A cultura desempenha papel constitutivo na vida social. As práticas sociais não são apenas influenciadas pela cultura, são atravessadas por ela, por um campo de produção e negociação de significados. Isso exige das ciências humanas e sociais uma revisão de seus métodos de pesquisa, outros olhares e posturas em relação aos seus objetos de estudo e ao papel do (a) pesquisador (a), uma vez que esse (a), ao mesmo tempo que toma a cultura como seu objeto de estudo, está inserido (a) na própria cultura, portanto, seu trabalho precisa responder aos desafios colocados pela história, pela sociedade.

Esses aspectos contemplam três características em comum dos trabalhos no campo dos Estudos Culturais: 1. suas pesquisas procuram compreender a complexidade da cultura a partir de seus contextos políticos e sociais; 2. a cultura é tomada como objeto de estudo e local de intervenção; 3. partem sempre do pressuposto de que o trabalho intelectual tem um compromisso político. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995).

Do seu surgimento e fundação na Inglaterra até os dias atuais, o campo dos Estudos Culturais ganhou força e influência no mundo acadêmico. Da década de 1980 em diante, o movimento rapidamente se expandiu para os Estados Unidos e para América Latina. Nos Estados Unidos, ele se associou, principalmente, aos estudos feministas, étnicos, gays e lésbicos.

A década de 1990 é considerada a época de explosão dos Estudos Culturais na América Latina. Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero, Beatriz Sarlo, Richard Miskolci e Renato Ortiz são considerados seus principais representantes.

As hibridações – o importante conceito proposto por Canclini para a análise das culturas latino-americanas, as identidades e sua fragmentação, as redes de dependência, as relações entre tradição e modernidade, as transformações das culturas populares, os consumos culturais são alguns dos núcleos temáticos mais poderosos que deram e dão fôlego ao pensamento latino-americano nomeado como EC [*Estudos Culturais*] ou lindeiro a esses. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 47, grifo nosso).

Essa “explosão” também ocorreu no espaço da educação, expandindo-se rapidamente pelos Estados Unidos e pela América Latina, sucedendo



ou renovando – como alguns autores preferem dizer – a teoria e a pedagogia crítica.

4. Os estudos culturais na educação

De acordo com Costa; Silveira; Sommer (2003), a relação entre educação e estudos culturais tem sido discutida com frequência no meio acadêmico, inclusive nas Conferências Internacionais⁴ dessa área. Observa-se um crescente número de estudos culturais nos círculos educacionais relacionados a temas diversos: relações de poder no currículo e na escola; pedagogias culturais na pós-modernidade; relações sociais na escola; colonização de saberes; infância; cidadania; efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação; a questão da diferença, raça, etnia e gênero na escola. Para esses (as) autores (as) os estudos culturais em educação são “[...] uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54).

Essa forma de olhar a educação e o universo escolar resultou da análise de algumas limitações da teoria crítica – como a sua excessiva descrição das realidades escolares e a ênfase na dominação da ideologia burguesa sem o desenvolvimento de propostas que integrassem as questões de poder, de política e de possibilidade da escola contribuir para mudanças na esfera social – e, também, das transformações socioculturais que ocorreram nas últimas décadas – o avanço tecnológico, o surgimento da internet, a globalização, as mudanças econômicas, as lutas e conquistas de diversos movimentos sociais – que geraram mudanças no conceito de educação e no próprio contexto escolar.

De acordo com Veiga-Neto (2003a), a educação escolar é uma invenção da modernidade e como tal se desenvolveu em conexão com as práticas sociais, com as questões desse período histórico. Porém, a modernidade entrou em crise e nós estamos num contexto social com outras demandas⁵, portanto é necessário “[...] examinar as condições de possibilidade em que a escola moderna se gestou e tentar compará-las às condições de possibilidade que hoje estão aí. Como dizem os genealogistas, é preciso estar sempre fazendo a história do presente.” (VEIGA-NETO, 2003a, p. 123).



Uma das demandas do mundo atual é a centralidade da cultura em diferentes instâncias – política, econômica, midiática, artística. Provavelmente, um dos maiores desafios da contemporaneidade – e, portanto, da educação e da escola – é saber lidar “[...] com as tensões entre a diferença e a igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e a redistribuição que permite a realização da igualdade.” (SANTOS, 2003, p. 25). A educação e a escola são constantemente desafiadas a reconhecer e dialogar com as diferentes culturas que cruzam o seu espaço, com a alteridade. No caso do Brasil e outros países da América Latina esse aspecto ainda é mais evidente por causa de sua hibridização cultural.

Neste contexto, vários pesquisadores, apoiados em leituras dos Estudos Culturais, defendem a idéia de uma educação multicultural.

Uma educação multicultural deve por a ênfase na vinculação entre os programas escolares e a aprendizagem informal produzida dentro e fora da escola; deve impedir que as identidades sejam essencializadas ou reduzidas a uma versão identitária estereotipada; deve favorecer o desenvolvimento de competências e a interação de pessoas em uma nova cultura e, portanto, se opõe a ambientes escolares homogenizadores; promove que os indivíduos aprendam competências em múltiplas culturas e, por último, [deve] favorecer nos estudantes a consciência da multiplicidade cultural que os rodeia e na qual ingressam. (MARTÍNEZ, 2005, p. 129).

42

Dentre os (as) autores (as) brasileiros (as) que têm desenvolvido trabalhos nessa vertente devemos destacar Tomaz Tadeu da Silva, que dedicou boa parte de suas publicações a esse tema, especialmente no que diz respeito ao campo do currículo, Além de Antônio Flávio Moreira, Vera Cadau, Mariza Vorraber Costa, Ana Canen e Alfredo Veiga-Neto.

De forma geral, a proposta de uma educação multicultural se passa pela defesa de currículos, políticas e práticas pedagógicas inclusivas, que incorporem as tradições culturais dos diversos grupos que fazem parte da sociedade, principalmente daqueles que historicamente vivem em condição de subordinação – mulheres, negros e negras, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, trabalhadores rurais, entre outros. No entanto, o termo multicultural é polissêmico e torna-se necessário pontuarmos em que direção usamos tal conceito.



Vários autores (SANTOS, 2003; McLAREN, 1997, 2000; BANKS, 1999; FORQUIN, 2000; HALL, 2003) têm discutido os usos e sentidos do termo multiculturalismo. Hall (2003) inicia sua discussão chamando atenção que multicultural é um adjetivo e como tal descreve características de alguém ou alguma coisa. Pode se referir, por exemplo, à sociedade. Uma sociedade dita multicultural é aquela na qual diferentes comunidades culturais convivem. No nosso caso, uma educação multicultural seria aquela em que diversas culturas se cruzam, interagem.

Já a palavra multiculturalismo é um substantivo e refere-se a estratégias adotadas para lidar com a questão da diversidade proveniente das sociedades multiculturais. No entanto, da mesma forma que há diversas sociedades multiculturais, existem vários tipos de multiculturalismos.

- **multiculturalismo conservador** segue Hume [...] ao insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria.
- **multiculturalismo liberal** busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado.
- **multiculturalismo pluralista**, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal.
- **multiculturalismo comercial** pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de distribuição do poder e dos recursos.
- **multiculturalismo corporativo** (público ou privado) busca 'administrar' as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro.
- **multiculturalismo crítico ou 'revolucionário'** enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência [...]. (HALL, 2003, p. 54, grifos nossos).

○ termo, então, é usado tanto para descrever estratégias de regulação das diferenças, quanto para projetos emancipatórios e contra-hegemônicos. Além de seus inúmeros sentidos, há, também, críticas ao conceito, provenientes tanto de alas conservadoras da sociedade, como de setores progressistas e liberais.



De acordo com Santos (2003), as análises mais conservadoras são provenientes, principalmente, dos Estados Unidos, como resposta à crescente presença de imigrantes no país; aos programas sociais voltados para grupos excluídos, especialmente, afro-americanos e hispânicos; ao desenvolvimento de estudos culturais no meio acadêmico, principalmente, os estudos femininos (*Women's Studies*) e gays (*Gay's Studies*) e às diversas políticas públicas de apoio às minorias. Entre as críticas efetuadas por esse segmento, o autor destaca: a acusação que o multiculturalismo é antieuropeu; que prega a divisão; que é uma espécie de "terapia" para as minorias e de que seria um "novo puritanismo", com o policiamento da linguagem e a imposição do "politicamente correto".

Entre as críticas progressistas sobressaem as que apontam que o conceito: 1) é eurocêntrico, aplicável apenas à realidade dos Estados-nação do hemisfério norte para lidar com a imigração proveniente do hemisfério sul; 2) é uma expressão da globalização capitalista; 3) tem uma tendência apolítica, não discute as relações de poder e de exploração, apelando à tolerância sem exigir um envolvimento ativo entre os grupos; e 4) que, no âmbito dos Estudos Culturais, Pós-coloniais e das ciências sociais o termo é usado para se referir à migração, principalmente a dos intelectuais e não aborda as situações dos refugiados, dos trabalhadores migrantes ou dos que vivem situação de subordinação econômica, política e cultural.

Independente das críticas e da polissemia do termo, o conceito continua sendo usado nas ciências humanas e sociais. No caso dos estudos culturais em educação, o termo é mais utilizado na versão emancipatória – principalmente associado às propostas de Peter McLaren (1997; 2000) e de Santos (2003). É visto como um projeto político crítico, comprometido com a transformação das relações sociais, culturais e institucionais, com o reconhecimento da diferença e a redução das desigualdades.

Santos (2003) apresenta uma concepção de práticas políticas que se aproxima da elaborada por Laclau; Mouffe (2001) e incorpora a ideia que as identidades coletivas se configuram num campo de lutas, na dinâmica entre a lógica da equivalência e a lógica da diferença:

É fundamental, por isso, uma compreensão 'mais diferenciada' do que são processos e atividades políticas, incluindo o desafio à ideia de que o antagonismo de classe seria o ponto privilegiado



das contradições do sistema. São os próprios processos característicos das dinâmicas diferenciadas e desiguais do capitalismo que geram contradições e lutas de diferentes tipos, que não são todas simplesmente integráveis ou subordináveis à luta de classes, e que não têm necessariamente o espaço nacional como espaço privilegiado. As lutas das mulheres, dos ambientalistas, dos movimentos anti-racistas ou pelo reconhecimento de identidades étnicas estão aí para nos recordar que tanto a dominação quanto a resistência se fazem ao longo de diversos eixos, e que estes não estão subordinados, de maneira definitiva, a uma 'contradição principal'. Em diferentes situações irão emergir lutas diversas e atores coletivos distintos. Joga-se aqui, como diriam Laclau; Mouffe (2001), um processo de equivalências entre dinâmicas, lutas e posições de sujeitos diferentes, a partir dos quais se torna possível a articulação de novas configurações contra-hegemônicas. (SANTOS, 2003, p. 35-36).

Para essa visão, as divergências, conflitos e antagonismos entre os diferentes grupos compõem um campo de lutas a partir do qual resultam as identidades coletivas e as transformações sociais. As identidades são relacionais e dependem do reconhecimento do outro. Também são móveis e constituem produtos da ação coletiva.

Lidar com a diferença – seja ela de raça, etnia, gênero, idade, nacionalidade – constitui um desafio. Trabalhar num ambiente cruzado por diferentes culturas e desenvolver contextos de igualdade de direitos, sem desprezar as especificidades de cada identidade coletiva e a singularidade de cada sujeito é um projeto ousado. Pesquisas com distintos objetivos vêm sendo desenvolvidas na educação tendo como base os estudos culturais. Relatamos, na próxima seção, seus principais eixos e alguns estudos realizados.

5. A pesquisa educacional fundamentada nos estudos culturais

Costa; Silveira; Sommer (2003) apontam três vertentes de pesquisa no campo dos estudos culturais em educação. A primeira se concentra na desnaturalização de discursos que circulam no ambiente escolar, na descrição dos dispositivos disciplinares da escola e na análise do papel que desempenham no processo de subjetivação. Questionam-se algumas práticas e artefatos que, historicamente, são vistos como pedagógicos e que, sob a análise cultural,



passam a ser caracterizados como políticos, inseridos em relações de poderes e na produção de saberes.

Simon (1995), um dos autores que trabalha com esse foco, propõe que a pedagogia funciona como “tecnologias culturais”: um conjunto de procedimentos e conhecimentos intencionalmente compartilhados no interior da instituição escolar, implicados na formação e regulação de identidades, na produção de significados:

Pensadas dessa forma, as escolas são os equivalentes de ‘máquinas de sonho’ – conjuntos de práticas sociais, textuais e visuais planejadas para provocar a produção de significados e desejos que podem afetar a idéia que as pessoas têm de suas futuras identidades e possibilidades. O aparato produtivo em questão aqui é o conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são moldadas e os valores contestados ou preservados. São essas práticas que chamo de ‘tecnologias culturais’ – esforços deliberados para estruturar os processos de semiose, isto é, a forma pela qual os signos são mediados quando as pessoas tentam atribuir significado a aspectos de sua própria existência e da de outros. (SIMON, 1995, p. 68).

46

Conceber as escolas como “tecnologias culturais” não implica, apenas, percebê-la como um espaço para adaptar os sujeitos a formas sociais existentes ou dominantes. Para o autor, é necessário olhar para sua capacidade produtiva e introduzir, nesse contexto, outras tecnologias que forneçam ferramentas para contestação dos saberes instituídos como verdades, para o questionamento de práticas normalizadoras e para produção de novos contextos sociais, de novas identidades. Implica a implantação de projetos pedagógicos que possibilite a construção de formas de pensar, sentir e agir comprometidas com relações de justiça.

Estudos sobre currículo (SILVA; MOREIRA, 1995; SILVA, 1999; COSTA, 1998) chamam a atenção que a seleção e organização do conhecimento educacional têm como referenciais os padrões sociais das culturas hegemônicas. As vozes dos grupos sociais marginalizados – negros (as), ciganos (as), mulheres, idosos (as), gays, lésbicas, travestis, transexuais, pobres, classe trabalhadora, pessoas com necessidades especiais, população rural – geralmente são excluídas.



Sena (2008), num estudo sobre questões de gênero na produção de materiais didáticos para crianças, analisou um guia de orientação sexual – intitulado *Conversando e Descobrendo: a criança e a sexualidade*⁶ – voltado para pais e alunos e verificou que a abordagem da sexualidade do guia se reduz a um discurso médico-biologicista, à descrição dos aparelhos reprodutores. Os autores recorrem a uma linguagem simplista, infantilizada e em nenhum momento tocam em questões sociais, políticas ou históricas relacionadas à sexualidade.

Barbosa; Andrade (2008) desenvolveram uma pesquisa sobre as representações de família em livros didáticos, paradidáticos e de literatura infantil das séries iniciais de uma escola estadual de Porto Alegre/RS e perceberam que, na maioria, a representação de família aparece associada ao modelo nuclear e heterossexual composto por pessoas brancas e de classe média. Esse perfil é reforçado como natural e desejado, através de imagens, textos e exercícios. Em alguns livros aparecia a denominação “famílias diferentes”, mas, geralmente, se referia a constituições familiares em que a figura do pai ou da mãe estava ausente, mantendo o padrão de normalidade adotado. Apenas um livro, entre os 15 analisados, citava que a época histórica e a cultura influenciam na organização familiar. Também era frequente a representação da mulher como mãe e responsável pelas atividades domésticas; e do homem como pai e provedor do sustento financeiro da casa.

De acordo com Moreira; Silva (2002), é preciso desnaturalizar e historicizar os currículos existentes e construir novos arranjos apoiados num quadro de referência multicultural, comprometido com o enfrentamento de posições discriminatórias. A educação escolar deve constituir:

[...] um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem. Uma pedagogia antimarginalização precisa levar em consideração as dimensões éticas dos conhecimentos e das relações sociais. É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais.



É necessário que todo vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras como *poder*, *justiça*, *desigualdade*, *luta*, *direitos* não se converta num vocabulário academicista, referido a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana de nossa comunidade. (SANTOMÉ, 1995, p. 176-177, grifos do autor).

O eixo da pesquisa educacional que se dedica às “pedagogias culturais” examina como a publicidade – televisiva e impressa – e alguns produtos midiáticos de entretenimento – filmes, desenhos animados, revistas em quadrinhos, revistas voltadas para o público adolescente, feminino e masculino, revistas voltadas para professores, jogos de computador e videogames – circulam e naturalizam determinados saberes, reforçam preconceitos e contribuem para a determinação do que é “o normal”, “o patológico” e “o desviante”. Para os (as) pesquisadores (as) dessa área, a produção de conhecimento e de identidades coletivas e individuais não está localizada exclusivamente na escola, a cultura midiática influencia política e pedagogicamente nesses processos.

As análises realizadas por Giroux (1995; 1995a) sobre os filmes produzidos pela Disney se tornaram exemplos clássicos dessa vertente. Para o autor, a aparência de inocência do “Maravilhoso Mundo da Disney” associada à alta qualidade técnica, visual e musical de suas superproduções seduz o público e camufla alguns pressupostos que estruturam seus filmes.

A Disney não ignora a história; ela a reinventa como um instrumento pedagógico e político para assegurar seus próprios interesses e sua autoridade e poder. A inocência não representa apenas a face de uma dominação discursiva. Ela é também um dispositivo para ensinar às pessoas a se localizarem em narrativas históricas, representações e práticas culturais particulares. (GIROUX, 1995, p. 137).

Ao analisar um filme da Disney voltado para o público adulto – “Bom Dia Vietnã” – o autor identificou uma série de mecanismos de reescrita da história através da subversão da memória e do estabelecimento de discursos sexistas, racistas e colonialistas. No filme *Bom dia Vietnã*, por exemplo, ele destaca que a Guerra do Vietnã – caracterizada pelo racismo e imperialismo americano – é narrada com enfoque cômico, sem qualquer referência história



ou política. O personagem principal é um locutor de rádio que consegue alegrar e motivar a tropa americana contando piadas e fazendo comentários sobre as mulheres vietnamitas e seus “dotes corporais”, como se fossem mercadorias sexuais à disposição dos americanos.

Em sua análise, Giroux (1995) chama atenção para a relação do locutor com três personagens. O primeiro é um soldado negro que se torna seu amigo, mas sempre aparece em situação de subordinação em relação ao locutor, rindo indiscriminadamente de suas piadas. O segundo é um vietnamita que também fica seu amigo. Da mesma forma que o soldado negro, ele estabelece uma relação de servidão com o locutor. No final do filme, é visto como um terrorista por fazer parte de um grupo de resistência e é castigado pelo amigo americano. A terceira personagem é uma mulher vietnamita por quem o locutor se apaixona, mas que, apesar de corresponder ao sentimento, abdica de viver com ele por causa de suas tradições familiares. Para o autor a mulher é representada como uma figura inerte, que serve para frustrar a virilidade do herói americano.

Em seu artigo sobre os desenhos animados da Disney, Giroux (1995a) analisa três filmes infantis – *Aladim*, *A Pequena Sereia* e *O Rei Leão*. Em todos, segundo o pesquisador, os personagens femininos aparecem subordinados aos masculinos. Na *Pequena Sereia*, a personagem principal aparentemente luta contra a dominação masculina do pai, porém termina o filme fazendo um pacto com uma bruxa: renuncia sua voz em troca de um par de pernas com o objetivo de conquistar o príncipe. No *Rei Leão* todos os dirigentes do reino são homens e as leões aparecem sempre circulando o rei e cumprindo ordens.

Em *Aladim*, a princesa Jasmine se torna objeto de desejo do jovem. Todas as decisões a respeito de sua vida são tomadas por homens, e no final, ela encontra a felicidade casando com ele. Dos três filmes, esse último é apresentado como o desenho mais polêmico porque também reforça estereótipos raciais. De acordo com o autor, a abertura do filme começa com uma música sobre a cultura árabe, que em uma de suas estrofes⁷ diz “Onde eles cortam nossa orelha/Se, por acaso, não gostarem de nossa cara/É uma coisa bárbara, mas é o lar.” (GIROUX, 1995a, p. 68). No decorrer do desenho animado, vários nomes árabes são pronunciados errados; aparecem palavras com escrita sem sentido imitando de forma grotesca a língua árabe; todos os personagens maus aparecem com barba grande, sotaque evidenciado e nariz



grosso; já Aladim, árabe “bonzinho”, fala fluentemente o inglês americano. Para Giroux, os filmes da Disney apresentam:

Uma visão editada, asséptica e nostálgica da história, uma visão livre da pobreza, das diferenças de classe e da decadência urbana. A interpretação que a Disney faz da memória pública também constrói, de forma agressiva, uma visão monolítica da identidade nacional, tratando os grupos subordinados ou como exóticos ou como irrelevantes para a história americana e, ao mesmo tempo, comercializando as diferenças culturais [...]. (GIROUX, 1995a, p. 73).

O pesquisador não defende a idéia de proibir as crianças de assistirem a esses filmes. Ressalta a necessidade de as famílias e de os (as) educadores (as) ficarem atentos (as) aos seus conteúdos e possibilitarem às crianças e adolescentes a oportunidade de aprenderem a analisar criticamente tais produtos midiáticos. Propõe, inclusive, que essa atividade esteja prevista no currículo escolar.

Os estudos sobre a “pedagogia cultural” se multiplicaram nos últimos anos e têm sido objeto de investigação de diversos (as) pesquisadores (as). Não é nosso objetivo descrevê-los, no entanto vale a pena ressaltar o trabalho de Fischer (2001) sobre o modo de enunciar o feminino na TV; o de Sabat (2001) sobre a representação de gênero e sexualidade no discurso publicitário; o de Zinani (2008) a respeito da emancipação da personagem infantil do sexo feminino na obra *O Mágico de Oz*; o de Duarte (2008) sobre lesbianismo em histórias em quadrinhos; o de Toletino; Santos (2008) sobre as mulheres e os negros no *Sítio do Picapau Amarelo* e os de Kellner (1995) sobre anúncios publicitários na mídia impressa.

É importante destacar, também, a série de análises culturais sobre a Revista Nova Escola publicada no livro organizado por Costa (2000), que discute a influência desse veículo de informações direcionado a professores (as) na representação de magistério como uma atividade feminina; na ênfase à alfabetização construtivista e desqualificação de outras formas de alfabetizar; na distribuição dos móveis e espaços escolares e na produção e legitimação de identidades.

A terceira vertente de pesquisa educacional tem se concentrado na questão da identidade. Na América Latina, os estudos baseiam-se,



principalmente, nos trabalhos de Nestor Canclini sobre os processos de hibridização das culturas. Para esse autor, hibridizações são “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” (CANCLINI, 2001, p. 19). Os processos de imigração e de globalização são os principais fatores propulsores da hibridização cultural.

Desde o século XVI, o Brasil e outros países da América Latina têm recebido imigrantes, especialmente portugueses e espanhóis. Inicialmente, esse movimento ocorreu devido à colonização, posteriormente, principalmente após a abolição da escravatura, houve um grande estímulo à imigração por causa da necessidade de mão-de-obra qualificada. Vários países europeus ainda incentivaram a emigração de seus povos para as Américas como estratégia de controle populacional e de ampliação do mercado para o consumo de seus produtos. A busca de abrigo e segurança por parte dos refugiados políticos igualmente trouxe imigrantes para a América Latina. Povos de diferentes cantos do mundo – italianos, japoneses, árabes, alemães, espanhóis, portugueses, ucranianos, poloneses, africanos – se fixaram no Brasil e se engajaram em diferentes trabalhos: no ramo cafeeiro, na policultura, na produção de borracha, em atividades artesanais, na indústria etc. O movimento migratório das populações colonizadas para os países europeus, nas últimas décadas do século XX, na busca de melhores condições econômicas para se viver, também deve ser ressaltado.

Como destaca Silva (2004), ao chegar a outro país, os imigrantes tentam experimentar e internalizar hábitos e costumes da sociedade que o acolheu, aprendem uma nova língua, mas, em paralelo, continuam tendo uma história e estabelecendo relações com a sua cultura de origem. O avanço nas tecnologias de informática e a ampliação da rede de telecomunicações – especialmente o crescente uso da internet e o acesso às redes internacionais de telejornais através da TV por assinatura – permitem que as pessoas se interconectem e tenham acesso a informações e acontecimentos de qualquer parte do mundo, no momento em que os fatos ocorrem. Com a globalização, as diversas práticas econômicas e culturais circulam no cenário mundial e rompem as fronteiras entre o local e global. Em paralelo a isso, diferentes movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento, fortalecimento e manutenção de identidades, ganham força e espaço no contexto político internacional e reforçam a questão do particular.



Cruzar a fronteira entre o local e o global, o passado e o presente, a tradição e a contemporaneidade é uma das principais características das sociedades atuais. Esse fenômeno envolve um complexo processo de negociação de significados. A hibridização aponta para a (re) constituição de identidades e relações interculturais. Para Bhabha (1998), nas fronteiras significatórias da cultura, os significados e valores não são simplesmente apropriados, são contestados, articulados, interpretados como num processo de enunciação:

○ pacto da interpretação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o Eu e o Você designados no enunciado. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência. ○ que essa relação inconsciente introduz é uma ambivalência no ato da interpretação. ○ Eu pronominal da proposição não pode ser levado a interpelar – em suas próprias palavras – o sujeito da enunciação, pois não é personalizável, e sim continua sendo uma relação espacial no interior dos esquemas e estratégias do discurso. ○ sentido do enunciado não é, literalmente, nem um nem outro. Essa ambivalência é enfatizada quando percebemos que não há como o conteúdo da proposição revelar a estrutura de sua posicionalidade, não há como deduzir esse contexto mimeticamente do conteúdo. [...] é apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou 'pureza' inerentes às culturas são insustentáveis. (BHABHA, 1998, p. 66-67).

Essa posição enunciativa de Bhabha traz à tona a questão da diferença e chama nossa atenção para a compreensão dos "entre-lugares", para a propriedade híbrida e complexa dos processos de construção de identidades – de gênero, de etnia, sexuais, geracionais, grupais etc.

○ que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses 'entre-lugares' fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos



de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. (BHABHA, 1998, p. 20).

A partir dessas leituras, somos convidados a perceber a escola como um contexto híbrido. Um aparelho de sujeição, mas também, um local de negociação de significados, de articulação de elementos antagônicos, um terreno propício para a negação e reconstrução de saberes, para elaboração de novas práticas sociais.

Dentro dessa linha, desenvolveram-se trabalhos que estudam, por exemplo, a heterogeneidade e hibridização das identidades de professoras (SILVEIRA, 2002) e de alfabetizadoras do século passado (TRINDADE, 2004). Silva, (2002) realizou um estudo sobre interculturalidade e educação de jovens e verificou que, para os estudantes, na escola há mais discriminação – em relação à classe social, religião, sexo e cor – que na rua e no trabalho. No entanto, de acordo com o autor, esse mesmo contexto pode tornar-se um espaço alternativo para o diálogo se possibilitar a interação e potencializar a discussão sobre as diferenças.

Gomes (2002) discute o processo de ressignificação cultural do cabelo e do corpo de pessoas negras no ambiente escolar. Segundo a autora, ao longo da história do Brasil, a escola tem reforçado e reproduzido estereótipos sobre os padrões estéticos de afro-descendentes para justificar a colonização e a submissão econômica e política dessa população. Porém, a presença de negros e negras nas escolas e a forma como as famílias arrumam o cabelo das crianças – principalmente o das meninas, com tranças, faixas e fivelas coloridas – tem desconstruído o estereótipo da pessoa negra como “descabelada e suja” e ressignificado alguns símbolos culturais. Vale salientarmos que hoje, apesar de em número ainda restrito, temos modelos internacionais que são negras. Há uma variedade de produtos no mercado voltados para o “realce da cor da pele” e para “a melhor definição dos cachos” dos cabelos de pessoas negras. É claro que o fenômeno mercadológico não pode embaraçar nossa visão e crítica sobre as relações racistas ainda presentes na sociedade, inclusive no Brasil, porém esses dados nos mostram que a cultura é fluida, que pode ser re-interpretada em diferentes tempos e espaços.

Como ressaltam Costa; Silveira; Sommer (2003), as reflexões geradas por esses diferentes eixos de pesquisa, ampliaram a visão dos pesquisadores



sobre a realidade educacional. Revelaram a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas que fossem capazes de relacionar a microcultura de sala de aula ao contexto social e cultural mais amplo, que valorizassem as diferenças e combatessem estereótipos e preconceitos. Também mostrou a necessidade de reformas nos cursos de formação inicial e continuada de professores e a importância do acesso a uma reflexão crítica sobre as histórias e narrativas de grupos cultural e politicamente subordinados.

6. Educação escolar, diferenças culturais e o reconhecimento do “outro”

O desenvolvimento de uma política de educação multicultural tem como objetivo incluir no ambiente escolar – através dos currículos, das práticas pedagógicas, da formação inicial e continuada dos (das) docentes – ações que fomentem o reconhecimento e valorização das diferenças e questionem discursos que fortalecem as discriminações. Segundo Martinez (2005), é necessário o abandono da padronização, da busca de modelos ideais e a criação de um contexto em que os sujeitos possam desenvolver múltiplos sistemas de percepção, pensamento e ação decorrentes de seu convívio com distintos sistemas culturais. A formação do indivíduo deve ser focalizada na vida coletiva, na redução das desigualdades sociais, no exercício do respeito ao direito do outro, inclusive o direito de ser reconhecido.

A relação com o “outro” é um aspecto relevante nessa perspectiva, porque, historicamente, o “outro” tem sido excluído tanto do espaço físico da escola, quanto do imaginário social daqueles que direta ou indiretamente fazem parte de seu contexto. Skliar; Duschatzky (2001) descrevem três maneiras comuns de se lidar com o “outro” no cotidiano e nas instituições educacionais: como fonte do mal, como sujeito pleno de um grupo social, como alguém a tolerar.

A percepção do “outro” como fonte do mal envolve desde a repressão e o constrangimento até a eliminação física da pessoa. Parte de uma visão dicotômica, que divide a sociedade em dois lados – o dos bons, cultos ou civilizados e dos maus, ignorantes e desviados. No contexto educacional, essa perspectiva está presente, por exemplo, quando se atribui o fracasso escolar a fatores socioculturais do (a) aluno (a) ou quando se distribui os (as) discentes em



salas de acordo com uma suposta classificação de sua “potencialidade cognitiva”. Também quando se permite o uso de piadas, brincadeiras ou qualquer outro tipo de atitude constrangedora e de agressão física em relação a alunos (as) que fogem aos padrões heteronormativos da sociedade.

Na visão do “outro” como sujeito pleno de um grupo social, cada cultura é uma comunidade homogênea, que compartilha as mesmas crenças e hábitos. Nesse caso, as diferenças de cada uma são essencializadas. Para os autores, esse ponto de vista tem sido muito comum na educação e levado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que se caracterizam pelo “percurso turístico” em diferentes culturas. As famosas festas folclóricas – com suas comidas, músicas e vestimentas, por exemplo – os passeios culturais e as feiras de conhecimento, em sua maioria, tratam das diferenças culturais como algo exótico, que deve ser olhado “de fora” e lembrado, apenas, em datas especiais.

A idéia do “outro” como alguém a tolerar é uma das mais assumidas ultimamente. Para Skliar (2003), essa percepção é a base da pedagogia da diversidade, que prega a pluralização, a inclusão, a hospedagem do “outro-diverso” na escola, mas é incapaz de olhar para o “outro” como ele realmente é.

Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro [...] corremos desesperados a aumentar o número de alunos e de cadeiras nas aulas, mudamos as capas dos livros que já publicamos há muito tempo, re-uniformizamos o outro sob a sombra de novas terminologias. Novas terminologias sem sujeitos. (SKLIAR, 2003, p. 40).

Segundo o autor, este discurso do “outro-diverso” que deve ser tolerado, aceito, respeitado, reconhecido, veste-se de uma roupagem multiculturalista, mas retorna ao seu caráter colonial, porque captura o “outro” na escola, mas não muda suas práticas de exclusão, “[...] uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do alojar.” (SKLIAR, 2003, p. 47).

Inspirado em Derrida (1987), Skliar afirma que a pedagogia precisa permitir a irrupção do outro e a percepção da diferença. Diferença que revela



a presença do “outro”, a sua multiplicidade, a sua singularidade. Uma pedagogia que promove o pensamento.

A pedagogia do outro que reverbera permanentemente é a pedagogia de um tempo outro, de um outro tempo. Uma pedagogia que não pode ocultar as barbáries e os gritos impiedosos do mesmo, que não pode mascarar a repetição monocórdia, e que não pode, tampouco, ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro. (SKLIAR, 2003, p. 47).

Essa pedagogia visa à interação entre as diferenças e requer, entre outros aspectos, professores (as) que enxerguem o conhecimento, o currículo, as práticas pedagógicas como processos discursivos construídos historicamente e influenciados por relações de poder; que sejam promotores de discursos alternativos, híbridos, éticos, politicamente engajados e que compreendam as escolas como esferas democráticas.

Para que isso aconteça, Giroux (1995b) ressalta a necessidade dos cursos de educação e formação de professores tornarem-se espaços de discussão, questionamento e crítica de discursos e práticas culturais; preocuparem-se menos com a certificação e a padronização do comportamento docente, com as técnicas de ensino, gerência e administração e focalizarem “[...] questões concernentes à formação de identidade, linguagem, trabalho, produção cultural e responsabilidade social.” (GIROUX, 1995b, p. 91). O autor propõe algumas sugestões a serem incrementadas em tais cursos:

- Colocar a cultura como conteúdo central dos currículos e das salas de aula promovendo uma análise crítica das diferentes narrativas históricas e culturais.
- Estudar a linguagem como uma prática histórica e contingente, que possibilita a inclusão ou exclusão de determinados significados e não, apenas, como um dispositivo técnico e expressivo.
- Articular a teoria a uma prática que faça diferença e possibilitar uma prática inspirada em reflexões teóricas consistentes e críticas.



- Inserir nos currículos o estudo das culturas de massa, populares e juvenis, rearticulando as fronteiras entre o conhecimento institucionalmente legitimado e aqueles produzidos no cotidiano.
- Estudar e fazer uso de diferentes tipos de textos, não apenas do livro, da cultura impressa, mas também, das diversas tecnologias auditivas, visuais, virtuais, da telecomunicação.
- Analisar a história não como uma série de fatos, datas e eventos, porém, como caracterizada por muitas rupturas e deslocamentos, como uma sucessão de eventos complexos, nos quais nós estamos diretamente implicados.
- Perceber a atividade docente como uma prática cultural que tem participação ativa na produção de significados, desejos, valores e que, portanto, não pode estar fundamentada num dogma particular, mas no compromisso com a ética, com uma política de transformação social.

Uma proposta de formação docente que considere esses aspectos não está preocupada apenas com a conscientização do (a) profissional a respeito dos diferentes universos culturais, possibilita que ele se sinta agente da história, da educação e construtor de uma escola, capaz de promover o conhecimento entre pessoas de diferentes raças, etnias, classes sociais, idades, condições (físicas, sensoriais e mentais), gêneros e orientações sexuais.

As reflexões geradas pelos estudos culturais na educação convidam os educadores a fazerem novas perguntas, a examinarem os discursos produzidos, a verificarem quais saberes são instituídos como verdades e quais as suas implicações no campo pedagógico. Enfim, a prestarem atenção nas transformações sociais e no que elas suscitam nos discursos educacionais, a desenvolverem teorias mais sensíveis à cultura e à contingência do contexto social.



Notas

- 1 Maiores detalhes podem ser encontrados em Hall (2003) em sua discussão sobre os marcos para os estudos culturais e os diferentes paradigmas presentes neste campo.
- 2 Hall (2003) descreve detalhadamente o percurso teórico do campo dos Estudos Culturais na Inglaterra, enfatizando a importância dos encontros e das rupturas com diversas tradições teóricas e as tentativas do campo de superação de alguns lapsos dessas correntes através da leitura e reflexão de outras abordagens.
- 3 Como ressaltam vários autores, a América Latina e o Brasil já vinham desenvolvendo estudos sobre cultura e poder, bem antes desta época e da existência dessa denominação. Destacam-se, dentro deste contexto, os trabalhos desenvolvidos, por exemplo, por Paulo Freire. Uma análise mais detalhada sobre este aspecto na área educacional encontra-se em Candau; Leite (2008) e em Costa; Silveira; Sommer (2003).
- 4 Estas conferências ocorrem a cada dois anos, desde 1996. A última aconteceu na Jamaica, no ano de 2008 e a próxima será em Honk Kong, em 2010.
- 5 Para uma discussão mais detalhada sobre o tema ver Veiga-Neto (2003a). Neste texto, que consiste numa entrevista dada à Marisa Vorrober Costa, o autor apresenta a escola como uma invenção da sociedade disciplinar e debate sobre a influência da lógica do controle, cada vez mais presente nos dias atuais, no papel desta instituição.
- 6 Este guia, segundo a autora, foi produzido pela Prefeitura da Estância Turística de Embu das Artes, com financiamento do Ministério da Saúde, apoio do Governo do Estado de São Paulo e da UNIFESP – Escola Paulista de Medicina e foi distribuído gratuitamente para os pais e alunos da rede de ensino desse município.
- 7 Após várias campanhas de protesto o autor da letra mudou a parte que diz “Onde eles cortam nossa orelha/Se, por acaso, não gostarem de nossa cara” por “Onde o plano é imenso/E o calor é intenso”. No entanto, manteve: “É uma coisa bárbara, mas é o lar”.

Referências

- BANKS, James. **An introduction on multicultural education**. Nova Jersey: Allyn and Bacon, 1999.
- BARBOSA, Taís; ANDRADE, Sandra dos Santos. Representações de família em livros utilizados nas séries iniciais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos**... Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Barbosa-Andrade_44.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2009.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora USP, 2001.



CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam. **Diálogos entre diferença e educação**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.gecec.pro.br/arquivos/dialogos.pdf?idmsg=1>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

COSTA, Masisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Psyché l'invention de l'autre**. Paris: Galilée, 1987.

DUARTE, Rafael Soares. Lesbianismo e a verdade erótica nos quadrinhos, uma leitura de fun home de Alison Bechdel. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos**... Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Rafael_Soares_Duarte_44.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2009.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 586-599, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da disney. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **Alienigenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tadeu Tomaz; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: os currículos e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995a.



_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995b.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/nilmalinogomest21.rtf>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy**: towards a radical democratic politics. Londres: Verso, 2001.

MARTÍNEZ, Maria Elena. Entre identidades y diferencias: pensando acerca de la escolarización y el pluralismo em contextos latinoamericanos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 9-21, 2001.



SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tadeu Tomaz. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SENA, Fabiana Aguiar de Castro. Infância e sexualidade: construindo artefatos para a educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Fabiana_Aguiar_de_Castro_Sena_44.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2009.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Sociedade multicultural: educação, identidade(s) e cultura(s). **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 283-302, maio/ago. 2004.

_____. Interculturalidade e educação de jovens: processos identitários no espaço urbano popular. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/gilbertoferreirasilvat06.rtf>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

SILVA, Tadeu Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tadeu Tomaz; MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios contestados**: os currículos e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). Professoras que as histórias nos contam. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Sílvia. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



TOLENTINO, Célia; SANTOS, Elisangela da Silva. As mulheres no sítio do picapau amarelo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Tolentino-Santos_44.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2009.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 53, p. 303-318, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 5-14, maio/ago. 2003.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1979.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. O Mágico de Oz: gênero e transgressão. In: FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Cecil_Jeanine_%20Albert_%20Zinani_44.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2009.

62

Profa. Ms. Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica
E-mail | alarma@uol.com.br

Recebido 3 mar. 2009

Aceito 20 mar. 2009



Os desafios da inclusão no ensino regular: criança com autismo e características de hiperlexia

Challenges of inclusion in regular classroom settings: child with autism and characteristics of hyperlexia

Débora Regina de Paula Nunes

Jane Pinheiro de Lemos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

A proposta da Educação Inclusiva ressalta o direito de uma pessoa com necessidades educativas especiais se beneficiar de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem. O objetivo do presente estudo de caso é descrever a forma como um aluno que apresenta autismo e características de hiperlexia está sendo inserido e/ou incluído na sala de aula do ensino regular. Através de entrevistas, registros fotográficos e observações sistemáticas do referido aluno foram identificadas estratégias educacionais que favorecem, como também, práticas que dificultam a inserção e inclusão do aluno na sala regular. Como complemento do presente estudo de caso, são apresentadas estratégias de ensino que, porventura, possam auxiliar no atendimento das necessidades básicas de educação de um educando com características semelhantes.

Palavras-chave: Autismo. Hiperlexia. Inclusão.

Abstract

Inclusive schooling is the practice of including every student in supportive mainstream schools and classrooms where all student needs are met. The purpose of this case study is to describe how a student with autism and characteristics of hyperlexia is being inserted and included in a regular classroom setting. Through interviews, photos and direct observations, the researchers identified practices that favor and preclude inclusion. This paper also presents strategies that may facilitate the inclusion process of students with similar characteristics

Keywords: Autism. Hyperlexia. Inclusion.



Introdução

Os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID) compreendem um amplo espectro de entidades diagnósticas marcado pelo início precoce de atrasos e desvios do desenvolvimento, com diferentes níveis de gravidade. (WALTER; NUNES, 2008). Estão incluídas, nesse rótulo, cinco condições: o autismo, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrador da Infância, e uma categoria residual denominada Transtornos Invasivos do Desenvolvimento sem outra especificação. (LORD; MCGEE, 2001; KLIN, 2006; HEFLIN; ALAIMO, 2007; HALL, 2008). Esses transtornos têm em comum a redução ou perda das habilidades sociais, da comunicação, da imaginação e a presença de padrões atípicos e/ou restritos de comportamento e interesses.

A hiperlexia é caracterizada pela capacidade precoce de leitura em crianças que apresentam severos déficits em habilidades cognitivas, linguísticas ou sociais; comportamentos compulsivos de leitura; e uma discrepância significativa entre a capacidade de decodificar palavras escritas e compreender o seu sentido. (TAGER-FLUSBERG, RHEA; LORD, 2005). Apesar da ausência de consenso quanto à definição de hiperlexia, Needleman (apud NATION 2006) adota os seguintes critérios para o seu diagnóstico: a) presença de um distúrbio de desenvolvimento (déficits cognitivos ou de linguagem); b) manifestação precoce na habilidade de leitura/decodificação (aos 2 anos ou, em geral, aos 5); c) capacidade em ler de forma fluente sem qualquer tipo de intervenção/instrução direta; d) compulsão por ler e d) capacidade acima da média em ler palavras/decodificar conforme esperado ou previsto em testes de inteligência.

A hiperlexia pode ser encontrada em comorbidade com outras condições, como a Síndromes de Turner, a Síndrome de Tourette e a deficiência intelectual, além de estar presente em indivíduos com desenvolvimento típico. (NEWMAN, MACOMBER, NAPLES, BABITZ, VOLKMAR, GRIGORENKO, 2007). Vale ressaltar que a presença de hiperlexia nos TID é expressiva, particularmente nos indivíduos diagnosticados com autismo de alto-funcionamento e Síndrome de Asperger. (NEWMAN, MACOMBER, NAPLES, BABITZ, VOLKMAR, GRIGORENKO, 2007). De acordo com os resultados de estudos realizados por Grigorenko e colaboradores (2002), entre cinco e 10% de crianças com autismo apresentam hiperlexia. Estudos sugerem, ainda, que muitas crianças com hiperlexia são autistas ou apresentam características



autistas. (GRIGORENKO, KLIN, PAULS, SENFT, HOOPER, VOLKMAR, 2002; NATION, 1999).

O número limitado de pesquisas sobre as diferenças entre TID e hiperlexia inviabiliza generalizações sobre a relação entre essas duas condições. (NATION, 1999). O fato é que elas compartilham características muito semelhantes.

Nation (1999), por exemplo, aponta que tanto indivíduos com TID como os diagnosticados com hiperlexia apresentam padrões linguísticos e cognitivos semelhantes. A maioria das crianças com hiperlexia aprenderam a falar no segundo ano de vida, mas perdeu essa capacidade entre os 18 e 24 meses. (MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). Da mesma forma, estima-se que, aproximadamente, 25% de crianças com autismo deixam de falar as palavras aprendidas entre os 12 e 18 meses. (TAGER-FLUSBERG; LORD, 2005). Além disso, um número significativo dos indivíduos com TID que falam, exibem padrões atípicos de verbalização ou estereotípias verbais conhecidas como *ecolalia*. (HEFLIN; ALAIMO, 2007). Esse fenômeno, caracterizado pela repetição imediata de palavras ouvidas (*ecolalia imediata*) ou a emissão dos vocábulos após certo período de tempo (*ecolalia mediata*), é observado também em populações hiperléricas. (MURDICK; GARTIN; RAO, 2004).

Em termos cognitivos, as duas populações parecem convergir quanto à forma de processar informações visuais e auditivas. Em outras palavras, estudos têm sugerido que indivíduos com TID melhor compreendem as informações por via viso-espacial do que oralmente. (LORD; MCGEE, 2001). Esse mesmo fenômeno é observado em crianças hiperléricas que tendem a não compreender a fala, mas responder adequadamente a enunciados escritos.

A *superseletividade de estímulos* é outro fenômeno comum tanto em crianças com hiperlexia como aquelas que apresentam TID. Ou seja, esses indivíduos costumam focar em peculiaridades de um objeto, não percebendo o conjunto de elementos que o compõe. Assim sendo, em termos de percepção visual, se a criança reconhece sua casa apenas a partir da fechadura da porta (estímulo discriminativo selecionado), apresentará dificuldades de identificar a própria casa se a fechadura for trocada.

Comportamentos ritualísticos e de autoestimulação são frequentes tanto em crianças com TID (WALTER; NUNES, 2008), como aquelas diagnosticadas com hiperlexia. (MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). A intolerância a mudanças,



a obsessão pela manutenção de rotinas e a dificuldade em fazer transições são outras características tipicamente encontradas nessas duas populações estudadas. (MURDICK; GARTIN; RAO, 2004; NEWMAN; MACOMBER; NAPLES, BABITZ; VOLKMAR, GRIGORENKO, 2007; NATION, 2006).

Apesar da falta de clareza do diagnóstico, alguns autores argumentam que professores devem considerar a hiperlexia como um tipo de autismo, uma vez que as duas condições apresentam padrões cognitivos, comportamentais e linguísticos semelhantes. (RAY apud MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). Assim, as necessidades educativas especiais desses dois grupos tendem a convergir.

A realização de adaptações curriculares para essa população está prevista nas diretrizes das políticas nacionais de Educação Especial no Brasil. Estas adaptações, elaboradas para a efetivação da proposta de inclusão escolar, dizem respeito a medidas pedagógicas que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. (OLIVEIRA; MACHADO, 2007). De forma mais específica, referem-se a modificações realizadas no planejamento, nos objetivos da escola, nos conteúdos, nas atividades, nas estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação no currículo como um todo ou em aspectos dele. Por fim, essas adaptações devem indicar “[...] o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o aluno.” (BRASIL, 1998, p. 33).

Nessa perspectiva, os alunos com necessidades educativas especiais, inseridos em classes regulares, podem, por exemplo, ter acesso a um programa individual de ensino. (BRASIL, 1998). Esse programa ou plano individualizado de educação deverá conter tanto objetivos acadêmicos quanto objetivos funcionais. (LORD; MCGEE, 2001; BRASIL, 1998). Dentre os objetivos funcionais, Janzen (1998) enfatiza o desenvolvimento de habilidades sociais, habilidades no uso da linguagem/comunicação receptiva e expressiva, habilidades cognitivas e comportamentos adaptativos.

Algumas estratégias de ensino têm sido apontadas na literatura como efetivas na educação de alunos com autismo e hiperlexia inseridos em classes regulares. (MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). Essas estratégias englobam modificações e adaptações no ambiente da sala de aula, no material instrucional e nos procedimentos específicos de manejo de comportamento. (LORD; MCGEE, 2001; MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). Para alunos com hiperlexia,



Kupperman e colaboradores (apud MURDICK; GARTIN; RAO, 2004) sugerem que o número de alunos na sala deve ser reduzido, não devendo exceder a 25. Esses autores apontam, ainda, a necessidade de trabalhos em grupo, pareando a criança com desenvolvimento típico com aquela que apresenta hiperlexia. Essa prática favorece a aprendizagem de respostas adaptativas da criança com deficiência. Esses autores salientam, também, o uso de materiais concretos e recursos visuais em aulas expositivas. É de fundamental importância a estruturação do tempo e do espaço físico da sala, tornando as atividades acadêmicas previsíveis. Por fim, apontam a necessidade de estabelecer parcerias com outros profissionais, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos escolares.

○ objetivo deste estudo de caso é descrever a forma como Elias, um aluno que apresenta autismo e características de hiperlexia, está sendo inserido e incluído na sala de aula regular.

Método

○ presente trabalho foi realizado sob forma de pesquisa descritiva, do tipo estudo de caso. (GIL, 2007). Participaram do presente trabalho Elias, um menino de cinco anos de idade com autismo e características de hiperlexia, sua mãe e sua professora. A seleção dos participantes se deu *por conveniência*. (COZBY, 2003).

Elias frequenta uma escola de ensino regular onde se encontra matriculado na Educação Infantil – Nível III. Ele foi avaliado através do Childhood Autism Rating Scale (CARS) (PEREIRA, RIESGO, WAGNER, 2008) e os critérios de hiperlexia apontados por Needleman (apud NATION, 2006). A primeira escala foi aplicada pela segunda autora do trabalho, em conjunto com a mãe de Elias. Resultados dessa avaliação indicaram autismo leve.

Elias manifestava obsessão por palavras e textos escritos, interações sociais deficitárias, distúrbios de comunicação, comportamentos atípicos e interesses restritos. De acordo com relatos da mãe e observações das pesquisadoras, Elias passava parte significativa de seu tempo folheando revistas e livros, esquivando-se de interações sociais e ignorando brinquedos tipicamente usados por crianças de sua idade. Apresentava comunicação verbal e não-verbal levemente anormais, com episódios de ecolalia, inversão pronominal



e limitado uso de gestos para fins de comunicação. Sua compreensão verbal era, também, limitada. Os comportamentos atípicos foram, inicialmente, observados aos três anos de idade, quando Elias começou a exibir risos imotivados, maneirismo com as mãos e fascínio por axilas.

Por outro lado, Elias tinha uma boa capacidade de imitação, podendo reproduzir sons, palavras e movimentos com facilidade. Apresentava boa coordenação motora e agilidade, além de ser relativamente tolerante a mudanças.

Dentre os 5 critérios para o diagnóstico de hiperlexia apontados por Needleman (apud NATION, 2006), Elias se encaixava em 4 deles. Apresentava anormalidade na fala e apresentava dificuldades em compreender comandos verbais. De acordo com relatos da mãe, aprendera a ler aos dois anos de idade, sem qualquer instrução prévia. Dados de observações diretas indicaram que Elias lia com fluência. O quinto critério proposto por Needleman não foi avaliado, uma vez que Elias não fora submetido a testes de inteligência.

Considerando-se a avaliação realizada através da escala CARS e os critérios de hiperlexia identificados por Needleman (apud NATION, 2006), Elias será, no presente estudo, considerado uma criança com autismo e características de hiperlexia.

Celina, a mãe de Elias, tem 42 anos, é casada e trabalha como comerciante. Elias é seu único filho.

Vera, a professora, é formada em Pedagogia e Artes, tem quarenta e quatro anos de idade, tendo dedicado vinte anos de sua vida à educação, exercendo funções de professora.

Procedimentos

Na primeira fase deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o propósito de caracterizar o autismo e a hiperlexia, assim como identificar formas de intervenção educacional utilizadas com essa população.

Em seguida, foram selecionados, por conveniência, os participantes do estudo. Após a explanação dos objetivos da pesquisa, a mãe e a professora formalmente consentiram em participar do trabalho.



As observações diretas e a entrevista com a professora ocorreram na terceira fase da pesquisa. Nessa etapa, a segunda autora realizou cinco visitas, com duração média de 90 minutos, à escola, onde observou o aluno em sala. Na segunda visita, conduziu a entrevista com a professora.

As conversas com a mãe foram informais e ocorreram no decorrer das três fases da pesquisa.

Materiais utilizados

- Um aparelho de MP3 da marca Sony, para registrar a entrevista com a professora;
- Uma câmara digital da marca Olympus, para registrar os diversos momentos de Elias no ambiente escolar.

Local

A entrevista e as observações foram realizadas na escola onde Elias estuda. As conversas informais com a mãe ocorreram na residência do participante, assim como na escola.

A escola está localizada em um bairro de classe média baixa, pertence à rede privada de ensino de Natal (RN) e atende desde a Educação Infantil até o ensino fundamental. Dos 255 alunos matriculados, dois apresentam necessidades educativas especiais. Elias é um deles. Em sua turma de Educação Infantil, existem 15 alunos matriculados.

Resultados

De acordo com o relato da professora, os déficits sociais e de comunicação de Elias parecem limitar sua participação nas atividades realizadas em sala de aula. Isso é evidenciado na seguinte fala de Vera, a professora:

Em certos momentos ele está incluído, sim, só que Elias às vezes [...]. Ele não se comunica verbalmente, e às vezes [...] ele brinca com as crianças [...]. Mas é um brincar assim [...] muito [...], ele



não se comunica muito [...] ele vive num mundo dele, mas às vezes ele participa da roda, ele participa das atividades de sala de aula, agora tem atividades que eu não consigo fazer em grupo com ele, eu faço individualmente! (VERA, 2008).

Registros fotográficos do aluno em sala e observações das pesquisadoras indicam que as atividades realizadas em grupo são limitadas. Conforme ilustrado nos registros fotográficos 1, 2 e 3, Elias parece passar a maior parte do tempo engajado em atividades isoladas, sem qualquer relação com o que está sendo feito por seus colegas.

Na figura 1, por exemplo, Elias está desenhando o que intitula “A bailarina com seu vestido maravilhoso”, enquanto os outros colegas brincam de massa de modelar. Por intermédio dos registros realizados, Elias, ao concluir um desenho, sempre solicitava outra folha à professora. Desse modo, ao serem contadas quantas vezes ele fez essa solicitação, constatou-se um total de vinte e sete (27) folhas com o mesmo desenho.

Esse episódio evidencia duas questões importantes. Primeiro, revela o comportamento obsessivo e ritualístico, tipicamente presente em crianças com autismo e hiperlexia. Foram 27 folhas com o mesmo desenho. Em segundo lugar sugere o uso inadequado de adaptações curriculares para Elias.

70



Figura 1 – Elias desenhando a bailarina maravilhosa
Fonte: Arquivo pessoal



Na perspectiva da educação inclusiva, os alunos com necessidades educativas especiais devem participar de uma programação tão normal quanto possível. (BRASIL, 1998). Os Parâmetros Curriculares recomendam que o aluno com tais características desenvolva atividades alternativas quando sua turma estiver realizando “[...] atividades complexas que exigem uma sequência de tarefas.” (BRASIL, 1998, p. 37). A brincadeira livre com a massa de modelar proposta para a turma não parecia se encaixar nessa definição. Assim, questiona-se o motivo de Elias fazer atividade alternativa paralela.

Qual seria, ainda, o objetivo funcional ou acadêmico do desenho naquele contexto? De acordo com os Parâmetros Curriculares, o professor deve priorizar objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno. Assim, atividades que favorecessem o desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, ou de comunicação do menino naquele episódio seriam, possivelmente, mais adequadas.

A figura 2 ilustra momento em que Elias sai da sala de aula, dirige-se a uma sala vizinha, senta-se em uma cadeira e manuseia um livro de histórias. A turma, nesse momento, estava desenvolvendo atividade de escrita com a professora. Vera, a professora, parece não ter percebido a saída do aluno da sala de aula. De acordo com registros das pesquisadoras, aproximadamente 20 minutos se passaram antes que ela fosse em busca de Elias.

71



Figura 2 – Elias sai da sala e manuseia um livro infantil
Fonte: Arquivo pessoal



De acordo com a literatura, o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação pode ser favorecido se a criança com hiperlexia ou autismo fizer atividades em parceria com colegas que apresentem desenvolvimento típico. (LORD; MCGEE, 2001; MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). O trabalho em grupo é, de acordo com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares, uma forma de favorecer o acesso ao currículo. (BRASIL, 1998).

O interesse por palavras e textos escritos e a esquia de interações sociais é evidenciado na Figura 3. Nesse momento, enquanto Elias parece ler os nomes dos alunos nos trabalhos desenvolvidos por outra turma, seus colegas de turma brincam num espaço reservado à recreação.



72

Figura 3 – Elias explora o ambiente de outras salas, enquanto seus colegas de sala brincam na hora do intervalo
Fonte: Arquivo pessoal

O isolamento social de Elias é evidenciado, também, na fala da professora. Quando indagada sobre a interação social do menino com os colegas, a professora responde:

Ele (Elias) se relaciona bem, ele não briga com os colegas, os colegas brincam com ele, ele brinca de massa, apesar de não gostar muito, mais ele brinca, ele quer mais brincar com jogos, mas ele sempre gosta de brincar isolado. [...]. (VERA, 2008).

Em determinados momentos foi possível observar a participação do aluno em algumas atividades propostas pelo grupo. Na atividade ilustrada a



seguir (figura 4), Elias parece divertir-se com a música e gestos da professora e colegas. Como mostra a foto abaixo, Elias, apesar de não cantar ou bater palmas, olha para a professora e sorri.



Figura 4 – Elias na roda com os colegas
Fonte: Arquivo pessoal

De acordo com a literatura, alunos com hiperlexia costumam gostar de atividades de música e rima. (MURDICK; MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). Isso pode ser atribuído ao fato de terem boa memória auditiva e apreciarem padrões previsíveis e repetitivos, como a música. De fato, Elias manifesta grande interesse por música, assim como exibe boa capacidade de imitação verbal e gestual. Desse modo, o envolvimento do aluno em atividades como a acima ilustrada (figura 4) é bastante positivo. Para que ocorresse uma participação mais ativa do aluno, entretanto, seria pertinente a professora fornecer um *script* da atividade à criança, incluindo a letra da música e os gestos a serem realizados.

A limitada compreensão verbal de Elias é evidenciada na figura 5. Nesse momento, as crianças são verbalmente comandadas pela professora a pegar os crachás com seus nomes. Elias, inicialmente, não atendeu às ordens da professora, mas cumpriu a atividade, após receber comando físico de um colega.



Figura 5 – Elias durante atividade de identificação dos nomes
Fonte: Arquivo pessoal

74

Para alunos que apresentam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, o MEC recomenda “[...] oferecer modelos adequados e corretos de aprendizagem (evitar alternativas do tipo ‘aprendizagem por ensaio e erro’).” (BRASIL, 1998, p. 49). De fato, conforme sugere a literatura, o uso de recursos visuais e materiais concretos tende a facilitar a compreensão de alunos com autismo e hiperlexia. (MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). Na atividade acima descrita, seria pertinente o uso de tais recursos para que Elias executasse a tarefa com sucesso. Escrever o que se espera do aluno pode minimizar os problemas causados pela dificuldade no processamento da linguagem oral e o comportamento social atípico. (NATION, 1999; LORD; MCGEE, 2001).

A dificuldade de comunicação de Elias é revelada na fala a seguir. Nesse trecho a pesquisadora pergunta a Vera, a professora, sobre as dificuldades encontradas no dia-a-dia com Elias:

A maior dificuldade é que muitas vezes eu não entendo o que ele quer. Tem momentos que ele quer uma coisa que eu não consigo



entender, eu fico frustrada, porque não consigo absorver o que ele quer passar pra mim, aí eu sei que fico mostrando [...]. Dou uma revista, um livro pra ver se ele [...]. Para depois eu entender aquilo que ele quer. (VERA, 2008).

Déficits na comunicação verbal é traço marcante tanto em indivíduos com autismo quanto naqueles que apresentam hiperlexia. Conforme sugerido na literatura, indivíduos com distúrbios de linguagem, como os autistas, apresentam ganhos significativos no desenvolvimento de habilidade de comunicação, se expostos a Sistemas Alternativos e Ampliados de Comunicação. (WALTER; NUNES, 2008). Assim sendo, o uso de recursos como cadernos ou pranchas de comunicação poderia facilitar a comunicação entre Elias e Vera, a professora.

Ao ser questionada sobre as atividades que Elias mais gosta aprecia em sala de aula, Vera responde:

Desenhar e pintar, ele adora pintar, adora desenhar, ele gosta muito de olhar muito livros, olhar livros de historinha, ele gosta muito de imagens, o que prende muito a atenção de Elias é exatamente gravuras com imagens, ele gosta muito de imagens. (VERA, 2008).

Ao ser indagada se Elias cumpre atividade diferenciada dos outros alunos, a professora responde:

Não, as atividades são todas iguais, é um nível só. Só que Elias se sobressai em algumas atividades, porque ele já sabe ler, ele tem domínio da leitura, o que tem que trabalhar com ele é a noção de espaço, que não está desenvolvida bem para a idade dele. (VERA, 2008).

Essas respostas evidenciam tanto o interesse como a precoce habilidade de Elias em apreciar materiais gráficos, como ler livros e textos. Esse potencial, no entanto, parece ser pouco explorado pela professora. Pode-se citar como exemplo o episódio ilustrado na Figura 6, abaixo.



Figura 6 – Elias lendo os nomes
Fonte: Arquivo pessoal

76

Nesse momento, a professora escreve os nomes dos colegas na folha de atividades, enquanto Elias parece estar lendo o que ela escreve. Isso foi evidenciado pelo movimento nos lábios do menino que parecia, em voz baixa, falar os nomes que lia. Esta seria uma oportunidade para que a professora aproveitasse as potencialidades do aluno e o incluísse na atividade. Assim, poderia pedir para que ele lesse em voz alta ou até mesmo que entregasse as folhas para cada colega, promovendo, assim, sua interação social com a turma.

Outro momento que Elias se aproxima da professora, conforme seu próprio relato, é quando ela manda recados para as mães através das agendas dos alunos. Conforme relata Vera, a professora foi em um desses momentos que descobriu que Elias era capaz de ler.

Quando questionada sobre a possibilidade de optar entre ser professora de classe inclusiva ou não, Vera responde:

Não, porque não me sinto preparada para isso. (VERA, 2008)



Em seguida, a pesquisadora pergunta se, em sua opinião, há incentivos para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares. Vera responde:

Eu acho que não, o professor para trabalhar com alunos deficientes tem que estar preparado, e o Brasil ainda é muito arcaico, ele não dá cursos, ele não faz nada para que o professor se especialize nessa área. A gente assume crianças deficientes, muitas vezes, porque trabalha numa repartição, e nós temos que aceitar e nós tentamos trabalhar [...] procuramos acertar [...] agora que a gente fica frustrada...porque tem coisas que a gente não consegue [...] não está preparada, a gente tem que ter uma base...umas atividades mais específicas, uma sala de estimulação para que seja trabalhada a deficiência dele, nesse ponto a gente fica muito a desejar por conta disso. (VERA, 2008).

A fala da professora Vera evidencia não, apenas, a falta de preparo, mas também a falta de estímulo para trabalhar com alunos com deficiência na sala de aula regular. As observações feitas por Vera estão de acordo com o que pensam muitos professores que trabalham, atualmente, em classes inclusivas, no Brasil. (MENDES, 2006; SARAIVA, 2008). Além da formação inadequada, ressalta-se, ainda, a inexistência ou insuficiência de programas de educação continuada e as precárias condições de trabalho, incluindo a falta de material, pessoal e uma estrutura física adequada das escolas. (JESUS, 2008; MENDES, 2006).

77

Considerações finais

A proposta da Educação Inclusiva proclama o direito da pessoa com necessidades educativas especiais beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem. As especificidades cognitivas, sensoriais, sociais e comportamentais que caracterizam o perfil de alunos com autismo e hiperlexia não podem ser ignoradas no processo educacional. Assim, a escola deve estabelecer tanto objetivos acadêmicos quanto objetivos funcionais para essas populações.

Modificações e adaptações do ambiente da sala de aula, do material instrucional e a implementação de procedimentos específicos de manejo de



comportamento são fundamentais para que a inclusão de alunos com características de autismo e hiperlexia seja possível em classes regulares. (MURDICK; GARTIN; RAO, 2004; LORD; MCGEE, 2001; BRASIL – PARÂMETROS CURRICULARES, 1998).

Dados da presente pesquisa revelaram que Elias, embora estivesse fisicamente inserido em uma classe regular, vivenciava episódios de exclusão social e acadêmica, na escola. Foi evidenciado um limitado número de modificações e adaptações curriculares que pudessem, adequadamente, atender às demandas educativas do aluno investigado. Em muitos momentos a criança foi conduzida a realizar atividades paralelas às desempenhadas pela turma. Vale ressaltar que essas atividades pareciam carecer de objetivos acadêmicos ou funcionais.

A adequação de material instrucional, como o uso de objetos concretos e recursos visuais, não foi observada ou descrita pela professora, indicando a inexistência de tais práticas. Em alguns episódios foram evidenciados momentos em que a professora utilizou estratégias de ensino que viabilizasse a participação social do aluno em sala. Esses se limitaram, no entanto, a comandos verbais específicos. A eficácia desse tipo de intervenção é questionada, considerando-se a limitada compreensão verbal do aluno investigado.

Uma análise detalhada dos registros fotográficos e das observações de campo sugerem que muitos foram os momentos em que a professora poderia ter implementado procedimentos de ensino que favorecessem o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e funcionais da criança.

Destaca-se no presente estudo que o sucesso da inclusão do aluno com hiperlexia e autismo na escola regular requer, dentre outros fatores, melhor capacitação dos professores.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros curriculares**: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1998.
- COZBY, Paul. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.



GRIGORENKO, Elena; KLIN, Ami; PAULS, David; SENFT, Riley; HOOPER, Catalina; VOLKMAR, Fred. A descriptive study of hyperlexia in a clinically. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New Haven, v. 32, p. 3-12, 2002.

HALL, Laura. **Autism spectrum disorders: from theory to practice**. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2008.

HEFLIN, Juane; ALAIMO, Donna Fiorino. **Students with autism spectrum disorders: effective Instructional Practices**. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2007.

JANZEN, Janice. **Understanding the nature of autism: a practical guide**. San Antonio: Therapy Skill Builders, 1998.

JESUS, Denise Maria de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília: Junqueira e Marins Editores, 2008.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. s3 s11, mar. 2006.

LORD, Catherine; MCGEE, James **Educating children with autism**. Committee on Educational Interventions for Children with Autism, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Washington DC: National Academy Press, 2001.

Mendes, Enicéia. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MURDICK, Nikki; GARTIN, Barbara e RAO, Shaila. Teaching children with hyperlexia. **Teaching Exceptional Children**, Chestnut Hill, v. 36, p. 56-59, 2004.

NATION, Kate; CLARKE, Paula; WRIGHT, Barry; WILLIAMNS, Christine. Patterns of reading ability in children with autism spectrum. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New Haven, v. 36, p. 911-919, 2006.

NATION, Kate. Reading skills in hyperlexia: a developmental perspective. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 125, p. 338-355, 1999.

NEWMAN, Tina; MACOMBER, Donna; NAPLES, Adam; BABITZ, Tammy; VOLKMAR, Fred; GRIGORENKO, Elena. Hyperlexia in children with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New Haven, v. 37, p. 760-774, 2007.



OLIVEIRA, Eloisa de; MACHADO, Katia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

PEREIRA, Alessandra; RIESGO, Rudimar; WAGNER, Mario. Autismo infantil. Tradução de Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 84, n. 6, p. 487-494 dez. 2008.

SARAIVA, Marinês. Formação do professor: contornos da concepção de Deficiência para compreender o processo de Inclusão. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília: Junqueira e Marins Editores, 2008.

TAGER-FLUSBERG, Helen; PAUL, Rhea; LORD, Catherine. Language and communication in autism. In: VOLKMAR, Fred; PAUL, Rhea; KLIN, Ami & COHEN, Donald (Eds.). **Handbook of autism and pervasive developmental disorder**. New Jersey: Third Edition, 2005.

VERA. **Entrevista**. Natal, 18 out. 2008.

WALTER, Crivelenti de Figueiredo; NUNES, Débora Regina de Paula. Estimulação da linguagem em crianças com autismo. In: LAMÔNICA, Dionisia Aparecida Cusin (Org.). **Estimulação de linguagem: aspectos teóricos e práticos**. São José dos Campos: Pulso, 2008. (v. 1).

Profa. Dra. Débora Regina de Paula Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Educação
Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais
E-mail | deboranunes@ufrnet.br

Jane Pinheiro de Lemos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais
E-mail | jlemosrn@hotmail.com

Recebido 5 mar. 2009

Aceito 30 mar. 2009



Favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos com deficiência com os recursos da informática¹

Favoring the development of phonological awareness in students with disabilities using computerized resources

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

A literatura evidencia a relação de reciprocidade entre aquisição de leitura e escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica. Dificuldades em provas de consciência fonológica são bastante comuns entre crianças com deficiência. Foi conduzido um experimento com o objetivo de avaliar, junto a onze crianças com deficiência intelectual e com paralisia cerebral não oralizadas, os efeitos da exposição ao *input* auditivo em tarefas de avaliação de quatro habilidades de consciência fonológica: rima, aliteração, síntese silábica e manipulação silábica. A avaliação estatística dos dados, através da Prova de Walsh, mostrou que o recurso da sonorização das opções de respostas favoreceu o desempenho do grupo de participantes em algumas habilidades de consciência fonológica, mas não em outras.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Deficiência. Input auditivo.

Abstract

The research literature suggests that there is a reciprocity between literacy acquisition and the development of phonological awareness. Difficulties in accomplishing phonological awareness tasks are frequently found among children with disabilities. The purpose of this study was to evaluate the effects of presenting printed material accompanied by speech output in the performance of four phonological awareness tasks (rhyme, alliteration, syllabic synthesis, and syllabic manipulation) of 11 children with disabilities. The statistical evaluation, conducted with the Walsh Test, indicated that the use of speech output yielded improvements in the student's performance in some phonological awareness skills, but not in others.

Keywords: Phonological awareness. Deficiency. Speech output.



Introdução

82

A literatura especializada tem apontado para a relação de reciprocidade entre aquisição de leitura e escrita em crianças ditas normais e o desenvolvimento da consciência fonológica, isto é, consciência de que a língua falada pode ser segmentada, manipulada e sintetizada em unidades sonoras distintas (PERFETTI; BECK; BELL, 1987; CARDOSO-MARTINS; FRITH, 1999; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, 2002; CARD; DODD, 2006). Isto parece ocorrer igualmente em população com deficiência como as crianças com paralisia cerebral, não oralizadas e crianças com Síndrome de Down. Com efeito, deficiência na articulação da fala, presente, com frequência, em pessoas com paralisia cerebral estão associadas a dificuldades na aprendizagem da lecto-escrita e no desenvolvimento da consciência fonológica. (BIRD; BISHOP; FREEMAN, 1995; DAHLGREN-SANDBERG, 2001; VANDERVELDEN; SIEGEL, 2001). A incapacidade de aprender programas motores da fala, segundo Liberman; Mattingly (1985), parece impedir que o indivíduo realize o ensaio fono-articulatório que lhe permita construir representações mentais dos sons da fala. Por outro lado, estudos de Bishop e colaboradores (BISHOP; ROBSON, 1989; BISHOP; BYERS-BROWN; ROBSON, 1990), Folley; Pollatsek (1999) e Dahlgren-Sandberg; Hjelmquist (1997) revelaram que crianças com paralisia cerebral não oralizadas são de fato capazes de processar a linguagem falada. Estudos junto a crianças com Síndrome de Down mostram que elas, comparativamente a crianças com desenvolvimento típico, têm desempenho significativamente inferior em tarefas de consciência fonológica (LARA; TRINDADE; NEMR, 2007, MOUSSATCHÉ, 2002; KANNO; IKEDA, 2002) e que há correlação entre esse desempenho e suas habilidades de leitura. (CUPPLES; IACONO, 2000).

Programas educativos destinados a avaliar e promover o desenvolvimento da consciência fonológica têm sido propostos recentemente (VALERIO, 1998; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; MOUSSATCHÉ, 2002; LARA; TRINDADE; NEMR, 2007) e há evidências de que o treinamento estruturado da consciência fonológica pode afetar positivamente a aprendizagem da lecto-escrita. (CARDOSO-MARTINS; FRITH, 1999; VALERIO, 1998; BIRD; BISHOP; FREEMAN, 1995; VANDERVELDEN; SIEGEL, 2001; MC NAUGHTON; LINDSAY, 1995; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, 2002).



É preciso destacar que a consciência fonológica comporta um conjunto de diferentes habilidades, como síntese silábica (juntar sílabas que compõem duas ou mais palavras e um novo vocábulo), aliteração (identificar palavras que iniciem com o mesmo som), rima (palavras que terminem com o mesmo som), manipulação silábica (indicar novos vocábulos formados a partir da adição ou subtração de sílabas a determinadas palavras), dentre outras.

Considerando-se que a informação auditiva é processada pela criança com Síndrome de Down com mais dificuldade do que a informação fornecida por via visual, é razoável supor que um programa de treinamento que associe ambas as modalidades possa trazer efeitos positivos no desenvolvimento da consciência fonológica. (MILLS, 1999; LARA; TRINDADE; NEMR, 2007). Essa apresentação simultânea do *input* visual (figura, palavra ou sílaba escrita), acompanhada da sua sonorização, serviria, igualmente, como prótese do processo de controle fono-articulatório (CAPOVILLA; NUNES, 2003), pois poderia favorecer o desempenho da criança com paralisia cerebral, incapaz de articular a fala, ao lhe oferecer oportunidade de realizar o ensaio subvocal, de que falam Liberman; Mattingley (1985).

Assim, pode-se considerar que programas computadorizados que associem estímulos visuais com seus respectivos *inputs* auditivos se constituem em importantes recursos clínico-pedagógicos para favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica junto a essa população de alunos especiais. Em que pese a aparente eficácia desse recurso, são raros os estudos que objetivaram a demonstração científica dos efeitos do mesmo sobre o desempenho de crianças normais e com deficiência em provas de consciência fonológica. (SCHLOSSER; BLISCHAK; KOUL, 2003).

Barron; Golden; Selden; Tait; Marmurek; Haines (1992) submeteram um grupo de crianças consideradas normais a um tratamento que envolvia emprego de *feedback* escrito e *input* auditivo. Os participantes que apresentavam pouco conhecimento dos sons das letras mostraram melhor desempenho nas atividades de rima do que o grupo controle sob o efeito do *input* auditivo; em atividade de subtração de fonema, entretanto, a sonorização das sílabas e fonemas não provocou efeitos positivos mesmo em crianças com alto conhecimento da relação letra-som. Em outro estudo implementado com escolares e pré-escolares com severos comprometimentos físicos e da fala, Blischak (1999) testou os efeitos de apresentação de símbolos gráficos e de *input* auditivo sob a forma de emissão de voz sintetizada pelo computador. Embora a condição



de *input* auditivo tenha provocado melhora no desempenho em atividades de rima, as mudanças não atingiram significância estatística.

O objetivo deste estudo foi avaliar os efeitos da exposição de crianças com deficiência intelectual e de fala ao *input* auditivo correspondente a palavras e sílabas apresentadas por escrito em tarefas de avaliação de quatro habilidades de consciência fonológica – especificamente rima, aliteração, síntese silábica e manipulação silábica.

Método

Participantes. Os alunos participantes estavam na faixa etária entre dez e treze anos, quando iniciaram esse estudo em agosto de 2003. Apresentavam prejuízos na fala articulada em graus variados. Seis deles apresentavam Síndrome de Down e dois, paralisia cerebral. Eles foram escolhidos por já terem iniciado o processo formal de alfabetização em duas turmas de uma escola especial do município do Rio de Janeiro. No quadro abaixo, está apresentada uma descrição sucinta de suas condições de oralidade e a fase em que se encontravam na escrita.

Local e instrumentos. O estudo foi realizado no período de setembro a dezembro de 2003 no Laboratório de Informática de uma escola especial. Computadores com sistema de multimídia foram utilizados para rodar um programa composto por conjuntos de figuras, sílabas e palavras escritas e sonorizadas. Protocolos foram empregados para registrar as respostas de cada participante nos testes assim como a ocorrência de eventos inesperados durante as sessões experimentais.

Procedimentos. Inicialmente, foi realizado levantamento, seleção e testagem de palavras e pseudopalavras e suas respectivas representações pictográficas junto a um grupo de alunos com deficiência em estudo piloto. A seguir, foram selecionados, em duas turmas da escola, os sujeitos do estudo – alunos que estivessem em início da aprendizagem de leitura e escrita. Obteve-se, então, a concordância por escrito dos sujeitos e de seus familiares para participação no experimento. Na primeira fase do estudo, os participantes foram expostos aos testes de *aliteração* e *síntese silábica*; e na segunda fase, aos de *rima* e *manipulação silábica* (adição inicial, medial e final, e subtração inicial,



Dados dos participantes do estudo

Nome fictício	Data do nascimento	Diagnóstico	Oralidade	Desenvolvimento da escrita
Carmela	30.07.1992	Síndrome de Down	Articula palavras com dificuldade mediana.	Escreve palavras, mas não estabelece relação grafema-fonema.
Carlos	18.11.1989	Síndrome de Down	Articula palavras com dificuldade severa.	Diferencia letras de números. Escreve palavras mas não estabelece relação grafema-fonema.
Leda	02.10.1990	Paralisia Cerebral	Articula palavras com dificuldade mediana.	Escreve palavras mas não estabelece relação grafema-fonema.
Paulo	13.03.1991	Deficiência Intelectual	Articula palavras com dificuldade mediana.	Escreve palavras mas não estabelece relação grafema-fonema.
Renato	20.02.1990	Deficiência Intelectual	Articula palavras com dificuldade mediana.	Tentativa de escrita com células, atribuindo significados.
Romeu	07.11.1991	Síndrome Pader Willy	Não verbaliza. Usa gestos, sinais, expressões faciais.	Utiliza células como forma de grafismo, reconhece seu nome.
Anete	21.09.1991	Síndrome de Down	Articula frases com dificuldade mediana.	Fase alfabética, não domina regras ortográficas. Formula hipóteses sobre a escrita.
Ida	06.09.1990	Síndrome de Down	Articula palavras com dificuldade acentuada.	Diferencia escrita de desenhos, distingue numerais.
Jerusa	08.10.1993	Síndrome de Down	Articula frases com dificuldade mediana.	Identifica e escreve seu nome. Necessita de auxílio para identificar letras do alfabeto.
Nair	27.02.1992	Síndrome de Down	Articula frases com dificuldade mediana.	Relaciona fonema/grafema de forma não consistente. Transição entre silábico-alfabética e alfabética.
Yago	08.10.1993	Paralisia Cerebral	Articula frases com dificuldade mediana.	Lê e escreve com alguma dificuldade.



medial e final). Foram conduzidas duas sessões experimentais por dia, durante dez dias.

Na primeira fase, realizada em cinco dias foram feitos os 50 testes de aliteração (25 sem *input* e 25 com *input* auditivo) e os 50 testes de síntese silábica (25 sem e 25 com *input* auditivo). Na segunda fase, foram aplicados os 50 testes de rima (25 sem e 25 com *input* auditivo) e os 50 testes de manipulação silábica (25 sem e 25 com *input* auditivo).

Primeira fase – aliteração e síntese silábica. Na primeira sessão de cada dia, eram apresentados cinco testes de aliteração e cinco de síntese silábica nos quais o participante não recebia *input* auditivo das opções de resposta oferecidas pelo computador sob a forma de voz sintetizada. Na segunda sessão do dia, os participantes eram submetidos aos testes (com palavras e sílabas diferentes) de aliteração e de síntese silábica agora com o recurso do *input* auditivo.

Segunda fase – rima e manipulação silábica. Na primeira sessão de cada dia, eram apresentados cinco testes de rima e cinco de manipulação silábica nos quais o participante não recebia *input* auditivo das opções de resposta oferecidos pelo computador sob a forma de voz sintetizada. Na segunda sessão do dia, os participantes eram submetidos aos testes (com palavras e sílabas diferentes) de rima e de manipulação silábica agora com o recurso do *input* auditivo.

Assim, a apresentação dos dois tratamentos (com *input* auditivo e sem *input* auditivo) foi balanceada em ambas as fases de forma a controlar o efeito de ordem.

No quadro a seguir, está apresentado um resumo da sequência das provas.

Ao aplicar os testes, as assistentes de pesquisa seguiam à risca as instruções escritas para aplicação dos testes relativos à habilidade selecionada para cada sessão, primeiramente demonstrando em dois itens-piloto como o aluno deveria responder aos testes e, depois, dando sequência aos itens do teste propriamente dito. Se o aluno acertasse ou não a questão, a aplicadora do teste passava para outro item sem esboçar qualquer sinal de descontentamento ou juízo de valor, para não influenciar as respostas do aluno participante. Para descrever com detalhes como os testes foram aplicados, transcrevemos as instruções de duas sessões das provas de aliteração e rima sem e com *input* auditivo.



Quadro 1: Sequência das provas da primeira fase

Provas de aliteração e síntese silábica			
Data	Sessão	Provas	Input auditivo
1 • dia:	1 • sessão	aliteração (5 itens)	sem
		síntese (5 itens)	sem
	2 • sessão	aliteração (5 itens)	com
		síntese (5 itens)	com
2 • dia:	1 • sessão	aliteração (5 itens)	com
		síntese (5 itens)	com
	2 • sessão	aliteração (5 itens)	sem
		síntese (5 itens)	sem
3 • dia:	1 • sessão	aliteração (5 itens)	sem
		síntese (5 itens)	sem
	2 • sessão	síntese (5 itens)	com
		aliteração (5 itens)	com
4 • dia:	1 • sessão	síntese (5 itens)	com
		aliteração (5 itens)	com
	2 • sessão	síntese (5 itens)	sem
		aliteração (5 itens)	sem
5 • dia:	1 • sessão	síntese (5 itens)	sem
		aliteração (5 itens)	sem
	2 • sessão	síntese (5 itens)	com
		aliteração (5 itens)	com

Quadro 2: Sequência das provas da segunda fase

Provas de rima e manipulação silábica			
Data	Sessão	Prova	Input auditivo
1• dia:	1• sessão	rima (5 itens)	sem
		manipulação (5 itens)	sem
	2• sessão	rima (5 itens)	com
		manipulação (5 itens)	com
2• dia:	1• sessão	rima (5 itens)	com
		manipulação (5 itens)	com
	2• sessão	rima (5 itens)	sem
		manipulação (5 itens)	sem
3• dia:	1• sessão	rima (5 itens)	sem
		manipulação (5 itens)	sem
	2• sessão	manipulação (5 itens)	com
		rima (5 itens)	com
4• dia:	1• sessão	manipulação (5 itens)	com
		rima (5 itens)	com
	2• sessão	manipulação (5 itens)	sem
		rima (5 itens)	sem
5• dia:	1• sessão	manipulação (5 itens)	sem
		rima (5 itens)	sem
	2• sessão	Rima	com
		Manipulação	com



Sessão de prova de aliteração sem input auditivo

Inicialmente apresente o primeiro item-piloto, dizendo: Você vai ouvir uma palavra que não tem nenhum sentido, é uma palavra que eu inventei. Ouça com atenção o som do começo desta palavra, ou seja a sua primeira sílaba. Faça soar a pseudopalavra. Agora eu vou mostrar na tela 4 figuras. O nome de uma delas começa exatamente como a palavra inventada, ou seja, tem a mesma sílaba inicial. Você vai olhar cada uma das figuras com atenção e vai apontar para a figura cujo nome tem o som inicial da palavra inventada. Aponte cada figura sem falar o nome. Agora você vai responder. Faça soar novamente a pseudopalavra, permanecendo em silêncio e incentivando gestualmente o sujeito a responder. Se o aluno responder corretamente, diga: Muito bem a palavra que começa igual a cabú é casa. Se ele errar, faça soar novamente a pseudopalavra e aponte as figuras. Se ainda assim ele errar, indique a resposta certa, dizendo: Casa começa igual a cabú, solicitando que ele aponte a resposta certa (casa). Passe, então, para o segundo item piloto, procedendo de forma idêntica. Terminados os itens pilotos, diga: Vamos ver os próximos itens. Só que agora eu não vou lhe dar ajuda ou dizer se você acertou ou não, está bem? Apresente os cinco itens do teste. Dê apenas uma única tentativa para cada item anotando a resposta do sujeito. Tenha cuidado para não olhar para a figura correta em cada item.

89

Sessão de prova de rima com input auditivo

*Inicialmente, apresente o primeiro item-piloto, dizendo: Você vai ouvir uma palavra que não tem nenhum sentido, é uma palavra que eu inventei. Ouça com atenção o som do começo desta palavra, ou seja, a sua primeira sílaba. Faça soar a pseudopalavra. Agora, eu vou mostrar na tela 4 figuras. O nome de uma delas termina exatamente como a palavra inventada, ou seja, tem a mesma sílaba final. Você vai olhar cada uma das figuras com atenção e vai apontar para a figura cujo nome tem o som final da palavra inventada. Aponte cada figura **fazendo soar seu nome**. Agora você vai responder. Faça soar novamente a pseudopalavra, permanecendo em silêncio e incentivando gestualmente o sujeito a responder (a experimentadora não faz soar o som agora). Se ele responder corretamente, diga: Muito bem, a palavra que termina igual a cabú é bambu. Se ele errar, faça soar novamente a pseudopalavra e aponte as figuras. Se ainda assim ele errar, indique a resposta*



certa, dizendo: bambu termina igual a cabú, solicitando que ele aponte a resposta certa (bambu). Passe, então, para o segundo item piloto, procedendo de forma idêntica. Terminados os itens pilotos, diga: Vamos ver os próximos itens. Só que agora eu não vou lhe dar ajuda ou dizer se você acertou ou não, está bem? Apresente os cinco itens do teste. Dê apenas uma única tentativa para cada item anotando a resposta do sujeito. Tenha cuidado para não olhar para a figura correta em cada item.

Resultados

A avaliação dos efeitos do *input* auditivo no desempenho em tarefas de consciência fonológica foi realizada através da Prova de Walsh, uma prova estatística não paramétrica. Essa prova tem como função comprovar ou refutar as hipóteses de que os escores de diferenças observados em duas amostras relacionadas provenham de populações simétricas. (SIEGEL, 1975).

No Anexo 1, estão apresentadas as tabelas com os escores brutos obtidos pelos participantes em cada tipo de habilidade avaliada seguidos pelos cálculos estatísticos e pelas conclusões parciais.

Uma síntese dos resultados é apresentada a seguir:

a) Síntese silábica. O nº de acertos em testes de síntese silábica apresentados com som (*input* auditivo) é significativamente superior ao nº de acertos em testes de síntese silábica apresentados sem som (*input* auditivo).

b) Rima. O nº de acertos em testes de rima apresentados com som não difere do nº de acertos em testes de rima apresentados sem som.

c) Aliteração. O nº de acertos em testes de aliteração apresentados com som é significativamente superior ao nº de acertos em testes de aliteração apresentados sem som.

d) Manipulação silábica: adição inicial. O nº de acertos em testes de manipulação silábica – adição inicial – apresentados com som não difere do nº de acertos em testes de manipulação silábica – adição inicial – apresentados sem som.



e) Manipulação silábica: Subtração inicial. O nº de acertos em testes de manipulação silábica – subtração inicial – apresentados com som é significativamente superior ao nº de acertos em testes de manipulação silábica – subtração inicial apresentados sem som.

f) Manipulação silábica: Adição medial. O nº de acertos em testes de manipulação silábica – adição medial – apresentados sem som é significativamente superior ao nº de acertos em testes de manipulação silábica – adição medial apresentados com som.

g) Manipulação silábica: Adição final. O nº de acertos em testes de manipulação silábica – adição final – apresentados sem som é significativamente superior ao nº de acertos em testes de manipulação silábica – adição final apresentados com som.

h) Manipulação silábica: subtração medial. O nº de acertos em testes de manipulação silábica – subtração medial apresentados com som não difere do nº de acertos em testes de manipulação silábica – subtração medial – apresentados sem som.

i) Manipulação silábica: subtração final. O nº de acertos em testes de manipulação silábica – subtração final apresentados sem som é significativamente superior ao nº de acertos em testes de manipulação silábica – subtração final apresentados com som.

91

A avaliação estatística dos dados mostrou que o recurso da sonorização das opções de respostas favoreceu o desempenho do grupo de participantes em algumas habilidades de consciência fonológica mas não em outras. Mais explicitamente, em síntese silábica, aliteração e na manipulação silábica: subtração inicial, os alunos apresentaram um grau significativamente superior de acertos quando se fazia presente o recurso do *input* auditivo das opções de respostas. Entretanto, em rima, na manipulação silábica: adição inicial e subtração medial, o *input* auditivo parece não ter favorecido diferencialmente o desempenho dos alunos. Finalmente, em relação à manipulação silábica: adição medial e final, e subtração final, os escores foram superiores nos testes apresentados sem sonorização comparativamente à condição de presença do *input* auditivo.



Essas conclusões não corroboram os achados dos estudos de Blischak (1999) e de Barron e colaboradores (1992). Com efeito, em ambos os estudos, diferentemente do presente, as atividades de rima sofreram efeito positivo com a presença do som. Ainda, no estudo de Barron e colaboradores . (992), o input auditivo não favoreceu o desempenho em testes de subtração de fonema, não tendo sido contudo, especificada a localização na palavra dessa subtração. Como no presente estudo, foi realizada uma distinção entre subtração e adição inicial, medial e final das sílabas, torna-se difícil compararmos esses resultados com os de Barron e colaboradores (1992).

Considerando, entretanto, os efeitos positivos da sonorização ainda que somente para algumas habilidades acima descritas, parece válida a proposição da utilização desse recurso para auxiliar alunos com deficiência, especialmente aqueles que apresentam problemas de articulação da fala, a desenvolver a contento habilidades de consciência fonológica. Possivelmente, diante da incapacidade de realizar ensaio fono-articulatório que parece favorecer crianças que oralizam a estabelecer as relações entre fonemas e grafemas, a voz digitalizada do computador funcione como uma prótese para essa população especial. A replicação desse experimento em uma amostra de crianças e jovens com diferentes tipos de condição especial poderá elucidar essa questão relacionada ao papel do *input* auditivo no desempenho em provas de consciência fonológica.

92

Notas

- 1 Pesquisa financiada pela FAPERJ ((Processos: E-26/171.763/00; E- 26/152.191.00; E-26/152.192/00 e E-26/152.193/00) e pela SR-2 da UERJ).
- 2 Agradecemos a efetiva colaboração de Shirley Tubagi, Fernanda Almeida, Valeska Cruz, Ana Cláudia Rente, Eliane Gerck e Margareth Oliveira.

Referências

BARRON, Roderick.; GOLDEN, Jonathan O.; SELDON, Dianne.; TAIT, Carol F.; MARMUREK, Harvey H.; HAINES, Leonard P. Teaching prereading skills with a talking computer: letter-sound knowledge and print feedback facilitate nonreaders' phonological awareness training. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, Heidelberg, v. 4, p. 179-204, 1992.



BLISCHAK, Doreen. Increases in natural speech production following experiences with synthetic speech. **Journal of Special Education Technology**, Norman, v. 14, p. 47-57, 1999.

BIRD, John.; BISHOP, Kerri; FREEMAN, Nathan. Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. **Journal of Speech and Hearing Research**, Rockville, v. 38, p. 446-462, 1995.

BISHOP, Kerri.; BYERS-BROWN, Bruce.; ROBSON, Joan. The relationship between phoneme discrimination, speech production, and language comprehension in cerebral-palsied individuals. **Journal of Speech and Hearing Research**, Rockville, v. 33, p. 446-462, 1990.

BISHOP, Kerri.; RANKIN, Joan; MIRENDA, Pat. Impact of graphic symbol use on reading acquisition. **Augmentative and Alternative Communication**, Abingdon, v. 10, p. 113-125, 1994.

BISHOP, Kerri; ROBSON, Joan. Unimpaired short-term memory and rhyme judgement in congenitally speechless individuals: implications for the notion of "articulatory coding". **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, Londres, v. 41, p. 123-140, 1989.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Problema de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon; 2000.

_____. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo, Brasil: Memnon, 2002.

CAPOVILLA, Fernando César; NUNES, Leila Regina Sistemas de comunicação alternativa como próteses sensoriais, motoras e cognitivas em paralisia cerebral: uma abordagem de processamento de informação. In NUNES, Leila Regina (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

CARD, Ruth; DODD, Barbara. The phonological awareness abilities of non-speaking children with cerebral palsy. **Augmentative and Alternative Communication**, Abingdon, v. 22, p. 149-159, 2006.

CARDOSO-MARTINS, Claudia; FRITH, Uta. Consciência fonológica e habilidade de leitura na Síndrome de Down. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 2, p. 09-224, 1999.

CUPPLES, Linda; IACONO, Teresa. Phonological awareness and oral reading skills in children with Down Syndrome. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, Rockville, v. 43, p. 595-608, 2000.



DAHLGREN-SANDBERG, Annika M. Reading and spelling, phonological awareness, and working memory in children with severe speech impairments: a longitudinal study. **Augmentative and Alternative Communication**, Abingdon, v. 17, p. 11-26, 2001.

DAHLGREN-SANDBERG, Annika M.; HJELMQUIST, Erland. Language and literacy in non-vocal children with cerebral palsy. **Reading and Writing**, Heidelberg, v. 9, p. 107-133, 1997.

FOLLEY, Beth; POLLATSEK, Alexander. Phonological processing and reading abilities in adolescents and adults with severe congenital speech impairments. **Augmentative and Alternative Communication**, Abingdon, v. 15, p. 156-173, 1999.

KANNO, Kazue; IKEDA Yure. Word-length effect in verbal short-term memory in individuals with Down's syndrome. **Journal of Intellectual Disabilities Research**, Cambridge, v. 46, p. 613-618, 2002.

LARA, Ana Teresa Mello Camuzzo; TRINDADE, Silvia Helena Resende.; NEMR, Katia Desempenho de indivíduos com Síndrome de Down nos testes de consciência fonológica aplicados com e sem apoio visual de figuras. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 9, p. 164-173, 2007.

94 LIBERMAN, Alvin.; MATTINGLY, Ignatius G. The motor theory of speech perception revised. **Cognition**, Hestington, v. 21, p. 1-26, 1985.

MC NAUGHTON, Shirley.; LINDSAY, Peter. Approaching literacy with AAC graphics. **Augmentative and Alternative Communication**, Abingdon, v. 11, p. 212-228, 1995.

MILLS, Nilton. A educação da criança com síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão (Org.). **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

MOUSSATCHÉ, Anna. Helena **Alfabetização e consciência fonológica**: um estudo de intervenção com jovens pré-leitores portadores de Síndrome de Down. 2002. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PERFETTI, Charles A.; BECK, Isabel.; BELL, Laura. Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. **Merril-Palmer Quarterly**, Detroit, v. 33, p. 283-319, 1987.

SCHLOSSER, Ralf W.; BLISCHAK, Doreen.; KOUL, Rajinder. Roles of speech output in AAC. In SCHLOSSER, Ralf W. (Org.). **The efficacy of augmentative and alternative communication**. Boston: Academic Press, 2003.



SIEGEL, Sidney. **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento**. Tradução Alfredo A. Farias. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

VALÉRIO, Theresinha Miguel. **A estimulação da consciência fonológica em indivíduos portadores de dislexia**. 1998. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

VANDERVELDEN, Margaretha.; SIEGEL, Linda. Phonological processing in writing word learning: Assessment for children who use augmentative and alternative communication. **Augmentative and Alternative Communication**, Abingdon, v. 17, p. 37-51, 2001.

Profa. Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Grupo de Pesquisa sobre Linguagem e comunicação de pessoas com
deficiência
E-mail | leilareginanunes@terra.com.br

95

Recebido 16 fev. 2009

Aceito 20 maio 2009



Anexo 1

RESULTADOS DOS TESTES ESTATÍSTICOS

ALUNO	SÍNTESE SILÁBICA					
	SEM SOM	COM SOM	CÁLCULO	ESCORES ORDENADOS	CÁLCULO FINAL	CONCLUSÃO
Carmela	7	7	0	d1 -4	$\frac{1}{2} (-4 + 3) = -1$ $\frac{1}{2} (-1) = -0,5 < 0$ Min [$\frac{1}{2} (-4 + 3)$, $\frac{1}{2} (-3 + 0)$]= $= \min [\frac{1}{2} (-1), \frac{1}{2} (-3)] =$ $\frac{1}{2} (-1) = < 0$	Prova Unilateral = $H_1 < 0$ O nº de acertos em testes de síntese silábica apresentados com som é significativamente superior ao nº de acertos em testes de síntese silábica apresentados sem som.
Carlos	7	4	3	d2 -3		
Leda	5	8	-3	d3-3		
Paulo	6	6	0	d4-1		
Renato	9	12	-3	d5-1		
Romeu	10	10	0	d6 0		
Anete	6	7	-1	d7 0		
Ida	10	10	0	d8 0		
Jerusa	3	3	0	d9 0		
Nair	5	9	-4	d10 0		
Yago	23	24	-1	d11 3		



ALUNO	RIMA					
	SEM SOM	COM SOM	CÁLCULO	ESCORES ORDENADOS	CÁLCULO FINAL	CONCLUSÃO
Carmela	13	10	3	d1 -6	$\frac{1}{2} (-6 + 6) = 0$ $\frac{1}{2} (0) = 0 = 0$ $\text{Min} [\frac{1}{2} (-6 + 6), \frac{1}{2} (-5 + 3)] =$ $= \text{min} [\frac{1}{2} (0), \frac{1}{2} (-2)] =$ $\frac{1}{2} (-2) = 0 = 0$	Prova Unilateral $= H_1 = 0$ O n° de acertos em testes de rima apresentados com som não difere do n° de acertos em testes de rima apresentados sem som .
Carlos	8	14	-6	d2 -5		
Leda	13	9	6	d3 -4		
Paulo	7	9	-2	d4 -2		
Renato	8	9	1	d5 -1		
Romeu	6	7	-1	d6 -1		
Anete	15	20	-5	d7 1		
Ida	7	11	-4	d8 1		
Jerusa	8	9	1	d9 1		
Nair	13	12	1	d10 3		
Yago	22	23	-1	d11 6		

97

ALUNO	ALITERAÇÃO					
	SEM SOM	COM SOM	CÁLCULO	ESCORES ORDENADOS	CÁLCULO FINAL	CONCLUSÃO
Carmela	8	8	0	d1 -8	$\frac{1}{2} (-8 + 5) = -3$ $\frac{1}{2} (-3) = -1,5 < 0$ / $\text{Min} [\frac{1}{2} (-8 + 5), \frac{1}{2} (-7 + 2)] =$ $= \text{min} [\frac{1}{2} (-3), \frac{1}{2} (-5)] =$ $\frac{1}{2} (-3) = < 0$	Prova Unilateral $= H_1 < 0$ O n° de acertos em testes de aliteração apresentados com som é significativamente superior ao n° de acertos em testes de aliteração apresentados sem som.
Carlos	5	13	-8	d2 -7		
Leda	6	13	-7	d3 -5		
Paulo	13	11	2	d4 -1		
Renato	7	5	2	d5 0		
Romeu	8	8	0	d6 0		
Anete	15	14	1	d7 1		
Ida	12	10	2	d8 2		
Jerusa	6	7	-1	d9 2		
Nair	6	11	-5	d10 2		
Yago	25	20	5	d11 5		



ALUNO	MANIPULAÇÃO SILÁBICA: ADIÇÃO INICIAL					
	SEM SOM	COM SOM	CÁLCULO	ESCORES ORDENADOS	CÁLCULO FINAL	CONCLUSÃO
Carmela	4	1	3	d1 -3	$\frac{1}{2} (-3 + 3) = 0$ $\frac{1}{2} (0) = 0 = 0$ $\text{Min} [\frac{1}{2} (-3 + 3), \frac{1}{2} (-2 + 3)] =$ $= \text{min} [\frac{1}{2} (0), \frac{1}{2} (1)] =$ $\frac{1}{2} (0) = 0 = 0$	Prova Unilateral = $H_1 = 0$ O nº de acertos em testes de manipulação silábica – adição inicial apresentados com som não difere do nº de acertos em testes de manipulação silábica adição inicial apresentados sem som.
Carlos	4	3	1	d2 -2		
Leda	1	2	-1	d3 2		
Paulo	5	2	3	d4 -1		
Renato	4	2	2	d5 0		
Romeu	0	0	0	d6 0		
Anete	5	5	0	d7 0		
Ida	0	2	-2	d8 0		
Jerusa	4	4	0	d9 1		
Nair	5	2	-3	d10 3		
Yago	5	5	0	d11 3		

98

ALUNO	MANIPULAÇÃO SILÁBICA: SUBTRAÇÃO INICIAL					
	SEM SOM	COM SOM	CÁLCULO	ESCORES ORDENADOS	CÁLCULO FINAL	CONCLUSÃO
Carmela	1	2	-1	d1 -3	$\frac{1}{2} (-3 + 1) = -2$ $\frac{1}{2} (-2) = -1 < 0$ $\text{Min} [\frac{1}{2} (-3 + 1), \frac{1}{2} (-2 + 1)] =$ $= \text{min} [\frac{1}{2} (-2), \frac{1}{2} (-1)] =$ $\frac{1}{2} (-1) = < 0$	Prova Unilateral = $H_1 < 0$ O nº de acertos em testes de manipulação silábica – subtração inicial - apresentados com som auditivo) é significativamente superior ao nº de acertos em testes de manipulação silábica – subtração inicial apresentados sem som.
Carlos	1	1	0	d2 -2		
Leda	0	3	-3	d3 -1		
Paulo	1	3	-2	d4 -1		
Renato	2	3	-1	d5 0		
Romeu	0	0	0	d6 0		
Anete	4	3	1	d7 0		
Ida	3	3	0	d8 0		
Jerusa	1	1	0	d9 0		
Nair	5	4	1	d10 1		
Yago	5	5	0	d11 1		



ALUNO	MANIPULAÇÃO SILÁBICA: ADIÇÃO MEDIAL					
	SEM SOM	COM SOM	CÁLCULO	ESCORES ORDENADOS	CÁLCULO FINAL	CONCLUSÃO
Carmela	2	1	1	d1 -1	$\frac{1}{2} (-1 + 3) = 2$ $\frac{1}{2} (2) = 1 > 0$ $\text{Min} [\frac{1}{2} (-1 + 3), \frac{1}{2} (-1 + 2)] =$ $= \text{min} [\frac{1}{2} (2), \frac{1}{2} (1)] =$ $\frac{1}{2} (1) = > 0$	Prova Unilateral $= H1 > 0$ O nº de acertos em testes de manipulação silábica-adição medial apresentados sem som é significativamente superior ao nº de acertos em testes de manipulação silábica - adição medial apresentados com som.
Carlos	1	2	-1	d2 -1		
Leda	3	1	2	d3 -1		
Paulo	1	2	-1	d4 0		
Renato	3	0	3	d5 1		
Romeu	1	2	-1	d6 1		
Anete	3	2	1	d7 1		
Ida	1	1	0	d8 1		
Jerusa	2	1	1	d9 1		
Nair	2	1	1	d10 2		
Yago	5	4	1	d11 3		

ALUNO	MANIPULAÇÃO SILÁBICA: ADIÇÃO FINAL					
	SEM SOM	COM SOM	CÁLCULO	ESCORES ORDENADOS	CÁLCULO FINAL	CONCLUSÃO
Carmela	1	2	-1	d1 -1	$\frac{1}{2} (-1 + 2) = 1$ $\frac{1}{2} (1) = 0,5 > 0$ $\text{Min} [\frac{1}{2} (-1 + 2), \frac{1}{2} (-1 + 1)] =$ $= \text{min} [\frac{1}{2} (2), \frac{1}{2} (0)] =$ $\frac{1}{2} (2) = > 0$	Prova Unilateral $= H1 > 0$ O nº de acertos em testes de manipulação silábica-adição final apresentados sem som é significativamente superior ao nº de acertos em testes de manipulação silábica - adição final apresentados com som.
Carlos	2	3	-1	d2 -1		
Leda	5	4	1	d3 -1		
Paulo	3	4	-1	d4 0		
Renato	4	3	1	d5 0		
Romeu	1	1	0	d6 0		
Anete	3	3	0	d7 0		
Ida	0	0	0	d8 0		
Jerusa	3	3	0	d9 1		
Nair	5	3	2	d10 1		
Yago	5	5	0	d11 2		



ALUNO	MANIPULAÇÃO SILÁBICA: SUBTRAÇÃO MEDIAL					
	SEM SOM	COM SOM	CÁLCULO	ESCORES ORDENADOS	CÁLCULO FINAL	CONCLUSÃO
Carmela	3	2	1	d1 - 3	$\frac{1}{2} (-3 + 3) = 0$ $\frac{1}{2} (0) = 0 = 0$ $\text{Min} [\frac{1}{2} (-3 + 3), \frac{1}{2} (-2 + 2)] =$ $= \text{min} [\frac{1}{2} (0), \frac{1}{2} (0)] =$ $\frac{1}{2} (0) = 0$	Prova Unilateral = $H_1 = 0$ O nº de acertos em testes de manipulação silábica – subtração medial apresentados com som não difere do nº de acertos em testes de manipulação silábica – subtração medial - apresentados sem som.
Carlos	4	1	3	d2 - 2		
Leda	0	1	-1	d3 -1		
Paulo	1	1	0	d4 0		
Renato	2	4	-2	d5 1		
Romeu	0	3	-3	d6 1		
Anete	4	2	2	d7 1		
Ida	3	2	1	d8 1		
Jerusa	2	0	2	d9 2		
Nair	4	3	1	d10 2		
Yago	5	4	1	d11 3		

ALUNO	MANIPULAÇÃO SILÁBICA: SUBTRAÇÃO FINAL					
	SEM SOM	COM SOM	CÁLCULO	ESCORES ORDENADOS	CÁLCULO FINAL	CONCLUSÃO
Carmela	3	1	2	d1 0	$\frac{1}{2} (1 + 2) = 3$ $\frac{1}{2} (3) = 1,5 > 0$ $\text{Min} [\frac{1}{2} (1 + 2), \frac{1}{2} (1 + 1)] =$ $= \text{min} [\frac{1}{2} (3), \frac{1}{2} (2)] =$ $\frac{1}{2} (2) = > 0$ OU $\text{Min} [\frac{1}{2} (0 + 2), \frac{1}{2} (0 + 1)] =$ $= \text{min} [\frac{1}{2} (2), \frac{1}{2} (1)] =$ $\frac{1}{2} (1) = > 0$	Prova Unilateral = $H_1 > 0$ O nº de acertos em testes de manipulação silábica – subtração final apresentados sem som é significativamente superior ao nº de acertos em testes de manipulação silábica – subtração final apresentados com som.
Carlos	3	3	0	d2 0		
Leda	3	2	1	d3 0		
Paulo	2	2	0	d4 0		
Renato	2	2	0	d5 0		
Romeu	2	1	1	d6 1		
Anete	4	4	0	d7 1		
Ida	2	1	1	d8 1		
Jerusa	1	0	1	d9 1		
Nair	4	5	1	d10 1		
Yago	5	5	0	d11 2		



ALUNO	SÍNTESE SILÁBICA					
	SEM SOM	COM SOM	CÁLCULO	ESCORES ORDENADOS	CÁLCULO FINAL	CONCLUSÃO
Carmela	7	7	0	d1 -4	$\frac{1}{2} (-4 + 3) = -1$ $\frac{1}{2} (-1) = -0,5 < 0$ $\text{Min} [\frac{1}{2} (-4 + 3), \frac{1}{2} (-3 + 0)] =$ $= \text{min} [\frac{1}{2} (-1), \frac{1}{2} (-3)] =$ $\frac{1}{2} (-1) = < 0$	Prova Unilateral = $H1 < 0$ O n° de acertos em testes de síntese silábica apresentados com som é significativamente superior ao n° de acertos em testes de síntese silábica apresentados sem som.
Carlos	7	4	3	d2 -3		
Leda	5	8	-3	d3-3		
Paulo	6	6	0	d4-1		
Renato	9	12	-3	d5-1		
Romeu	10	10	0	d6 0		
Anete	6	7	-1	d7 0		
Ida	10	10	0	d8 0		
Jerusa	3	3	0	d9 0		
Nair	5	9	-4	d10 0		
Yago	23	24	-1	d11 3		



Interação do aluno com paralisia cerebral sem oralidade frente a diferentes interlocutores

Interaction of a cerebral palsy student without speech before different interlocutors

Débora Deliberato

Vanessa Aparecida Alves Santos

Universidade Estadual Paulista | Marília

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar a interação de um aluno com paralisia cerebral frente a diferentes interlocutores em situação de jogo. Participaram deste estudo um aluno com paralisia cerebral e dois interlocutores: a mãe e a professora. A atividade realizada durante este estudo foi um jogo. Todos os procedimentos foram filmados e registrados. A partir de uma análise qualitativa das transcrições foi possível estabelecer as seguintes categorias: interação inicial, desenvolvimento do jogo, vida pessoa, programa de TV, esporte, finalização do jogo, utilização da pasta de comunicação. Os resultados apontaram que os interlocutores foram mediadores para o uso de recursos suplementares e alternativos de comunicação com o aluno com deficiência sem oralidade.

Palavras-chave: Educação especial. Sistema de comunicação suplementar e alternativo. Inclusão.

Abstract

The objective of this study was to analyze the interaction of a cerebral palsy student without speech before to different interlocutors during a game. A cerebral palsy student and two interlocutors: the mother and the teacher participated in this study. The activity performed during this study was a game. All procedures were shot and recorded. From a qualitative analysis of the transcripts the following categories were established: initial interaction, development of the game, personal life, TV show, sports, finishing the game, use of communication board. The results showed that the interlocutors were mediators for the use of additional resources and alternative communication with the cerebral palsy student without speech.

Keywords: Special education. Augmentative and alternative communication systems. Inclusion.



1. Introdução

O processo educacional vive nos dias atuais um período transitório. As vertentes educacionais estão caminhando em busca de uma educação para todos, tendo como princípio básico a inclusão. Tal princípio está direcionado à possibilidade de reconhecer as diferenças e aceitá-las. Isso não significa ignorá-las, mas respeitar as diferenças é oportunizar recursos e procedimentos necessários para viabilizar a inclusão social escolar. (PELOSI, 2006).

Viabilizar a permanência do aluno com deficiência na escola regular implica ações direcionadas à escola, ao professor, à família e ao aluno propriamente dito (DELIBERATO, 2005ab; 2007).

Em se tratando do aluno com deficiência sem a oralidade, há necessidade de se pensar em recursos e estratégias comunicativas que possibilitem ampliar os processos interativos com o professor, família e demais interlocutores para favorecer a participação desse aluno em diferentes atividades acadêmicas e sociais. (MANZINI; DELIBERATO, 2004, 2007; DELIBERATO, 2008).

Nesse contexto de preocupação, a área da comunicação complementar e alternativa tem como função proporcionar aos alunos com deficiência sem oralidade a possibilidade de adquirir e desenvolver a linguagem e, assim garantir acesso à comunicação e à aprendizagem. Espera-se, porém, que os diferentes interlocutores possam compreender o universo dessas pessoas e, assim, contribuir para sua inserção social. (GLENNEN, 1997; VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; NUNES, 2001; DELIBERATO; MANZINI, 2006 DELIBERATO, 2007).

A diversidade de comunicação dos alunos com deficiência sem oralidade frente a diferentes interlocutores tem sido objeto de preocupação dos pesquisadores da área de comunicação complementar e alternativa.

Estudos como os de Nunes (2001, 2003), Soro-Camats (2003) e Ferm, Ahlsén e Bjorck-Åkesson (2005) indicaram que grande parte das conversas entre interlocutores e usuários de comunicação alternativa centra-se no interlocutor falante, permitindo que ele mesmo tenha controle de toda a situação. Dessa forma, o importante é que sejam ensinadas ao usuário estratégias que permitam que ele expresse o que realmente quer em determinado momento, e, para isso, os recursos comunicativos devem possuir elementos que deem conta de comunicar aquilo que quer.



Nunes (2003), por sua vez, observou em estudos com crianças em idade escolar, que a presença de interlocutores frente a usuários de comunicação alternativa possibilitou o uso de uma série de estratégias comunicativas de forma a compreender as mensagens expressas, além de fazer dele o mediador para a interação.

Soto e Glennen (1997) apontaram, em seus estudos, alguns aspectos com relação à interação entre mães e crianças usuárias de recursos alternativos de comunicação, e destacaram que na maioria das crianças quando na presença de suas mães, o uso do recurso alternativo de comunicação é diminuído. Tal fato, segundo as autoras, estaria ligado à relação muito próxima que as mães possuem com os filhos, permitindo que eles sejam compreendidos sem grandes dificuldades.

Ainda nessa direção Jack, Shores; Denny; Gunter; DeBriere; DePaepe (1996) identificaram em uma de suas pesquisas que quanto maior o grau de intimidade entre interlocutor e usuário de recurso alternativo e suplementar de comunicação, menor é o uso do recurso alternativo e suplementar de comunicação, pois o vínculo estabelecido proporciona um maior entendimento.

Dessa maneira, levando em conta o fato de usuários de recurso suplementar e alternativo de comunicação, quando na presença de pessoas conhecidas, com grau de intimidade considerável, utilizarem forma menos expressiva os recursos alternativos e suplementares de comunicação, se dá ao fato do próprio usuário perceber que, naquele momento, com aquela pessoa, ele pode utilizar-se de variados meios de comunicação e será compreendido (SOTO, 1997; DEL PRETTE; DEL PRETTE 1999; MERWE; ROSE; MORPHOSHO, 2000; REILY, 2004).

Ainda nessa direção, Rothschild; Swaine; Norris (2001), preocupados com os novos rumos do processo educativo, e também em garantir que a inclusão de alunos com deficiência usuários de recursos alternativos e suplementares de comunicação possa ocorrer de maneira tranquila, fizeram um estudo focando alunos com severos distúrbios da comunicação e seus familiares. Os resultados apontaram que os interlocutores na presença de usuários de recurso alternativo e suplementar de comunicação utilizaram uma variedade de estratégias para garantir a comunicação e a interação.

Com relação ao ambiente escolar, estudos envolvendo a temática de interação entre professor/aluno usuário de recursos alternativos de



comunicação e professor/sala de aula, vêm sendo cada vez mais desenvolvidos e discutidos em função do processo que estamos vivendo atualmente, o da inclusão.

Pesquisas como a de Alant (2000, 2001), realizadas em sala de aula, indicaram que o professor como interlocutor, desempenhou um papel interpretativo dos elementos, na maneira que o aluno usuário de recursos de comunicação suplementar e alternativo fez a ligação entre os elementos apresentados. Os resultados indicaram que a professora como mediadora e desempenhando o papel de interlocutor desencadeou uma série de atos comunicativos que acabavam culminando na interação. Com esse estudo, a pesquisadora observou, também, que a professora durante os momentos interativos, utilizou-se da adivinhação para compreender a mensagem que os usuários gostariam de transmitir.

Numa conversa entre usuário de recursos alternativo de comunicação com um interlocutor falante, o comum é que o interlocutor inicie e oriente a conversa, utilizando estratégia simples, pois, ao limitar o tema e o que o usuário pode dizer, facilita a participação do mesmo. (DOWDEN, 1999; SOROCAMATS, 2003).

Para tanto, faz-se necessário o treinamento dos parceiros comunicativos para que o sucesso na aplicação da comunicação suplementar e alternativa, bem como a interação, possa transcorrer de forma satisfatória. Sugere-se, então, que os interlocutores devam ser pessoas que já apresentam ter vínculo com o usuário, garantindo que o aprendizado ocorra da melhor forma (JOHNSON, 1992; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A questão do tempo de espera do interlocutor falante para a resposta da criança com deficiência sem oralidade e a iniciativa pelo diálogo por essas crianças foram discutidas nas pesquisas de Olson (2004).

Nessa direção, Ferm, Ahlsén; Bjorck-Åkesson (2005) discutiram que os interlocutores, em sua maioria, com o propósito de acelerar o processo de interação, acabam tentando adivinhar o que está sendo expresso antes mesmo do usuário terminar de indicar todos os signos que compõem o seu raciocínio.

As pesquisas demonstraram que o interlocutor falante tem que estar atento ao tempo necessário antes de tentar adivinhar ou interpretar aquilo que está sendo transmitido, ou mesmo o fato de fazer uma nova intervenção, tanto



para continuar ou para mudar o rumo da conversa (VON TETZCHNER, 1997; VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; VON TETZCHNER, 2003).

Outro aspecto importante, ao se tratar do processo de interação de usuários de comunicação alternativa e seus respectivos interlocutores, é o monopólio da conversa centrado nos interlocutores. (SCHOLSSER; ROTHSCHILD, 2001).

Diante desse contexto de discussão e com a preocupação de ampliar o conhecimento a respeito do aluno com deficiência sem oralidade, é que o objetivo desse trabalho foi: analisar a interação de um aluno com paralisia cerebral sem oralidade frente a diferentes interlocutores em situação de jogo.

2. Material e método

A pesquisa teve aprovação do comitê de ética com o Parecer nº 402/2005.

Participantes

Foram participantes dessa pesquisa um aluno do gênero masculino com paralisia cerebral com 13 anos de idade e quatro interlocutores (mãe, professora, interlocutor desconhecido com conhecimento na área de comunicação suplementar e alternativa e interlocutor desconhecido sem conhecimento na área de comunicação suplementar e alternativa). Nesse momento, serão apresentados e discutidos os resultados relacionados à interação do aluno com a mãe e professora.

O aluno era cadeirante, frequentava classe especial para deficientes físicos de uma escola estadual do interior de São Paulo, apresentava compreensão de ordens simples e complexas e selecionava as figuras da pasta de comunicação por meio do uso do dedo indicador e direcionamento do olhar. Além da pasta, o aluno utilizava gestos e expressões faciais para a comunicação.

A mãe do aluno tinha 38 anos de idade e trabalhava como diarista duas vezes na semana. Quanto ao uso da pasta de comunicação em casa, a mãe relatou que o aluno usava com mais frequência quando na presença



de pessoas estranhas, pois a família conseguia entendê-lo pelas expressões faciais, movimentos oculares, movimentos de cabeça e algumas vocalizações.

A professora do aluno tinha 39 anos, formada em Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental, Deficiência Física, Administração Escolar e Orientação Educacional, além de conhecimento na área de comunicação suplementar e alternativa.

As atividades foram desenvolvidas em um Centro de Atendimento a crianças, jovens e adultos com deficiência de uma Universidade Pública do interior de São Paulo.

2.1 Instrumento de pesquisa

2.1.1 Jogo

O jogo foi composto de um dado de cores feito de papel, uma ficha com os temas das perguntas, uma ficha com as tarefas a serem cumpridas, um tabuleiro de percurso feito de madeira com casas em forma de caracol, linha de saída e chegada, e, por último, círculos feitos de material com EVA que representaram os participantes.

As cores presentes no dado também estiveram presentes tanto na ficha de tarefas a serem cumpridas, como na ficha com os temas das perguntas. Cada cor representava uma tarefa a ser realizada pelos participantes. Branco: pula a vez; preto: volta uma casa; amarelo: vá para casa seguinte; laranja: responda a pergunta e ande uma casa; azul: responda a pergunta e permaneça na mesma casa e verde: responda a pergunta e ande duas casas. Os temas das perguntas estiveram presentes nas cores laranja, azul e verde, sendo eles: vida pessoal: cor laranja; programa de TV: cor azul e esporte: cor verde. O jogo foi adaptado seguindo as especificidades motoras do aluno.

2.1.2 Recurso de comunicação suplementar e alternativo

A pasta de comunicação foi uma pasta catálogo com dois furos e com plásticos. As figuras coladas em folhas de cartolina preta, do tamanho de uma folha de sulfite. Essas figuras foram retiradas do Pictures Communication Symbols (P.C.S.) – Programa Boradmaker (JOHNSON, 2004), e possuíam o fundo



branco com as bordas coloridas. Além das figuras, a pasta também continha fotos.

2.1.3 Diário de comunicação

O diário foi confeccionado a partir dos relatos das experiências vivenciadas pelo aluno como: férias e passeios, ou seja, foi uma construção de narrativa de acontecimentos que fizeram parte da vida do aluno. As figuras que compõem o diário de comunicação são também retiradas do Pictures Communication Symbols (P.C.S.) – Programa Boardmaker (JOHNSON, 2004), e seguem a mesma estrutura das figuras utilizadas na pasta de comunicação. O diário, além de possuir as figuras, foi composto, também, por elementos de escrita, ocorrendo, portanto, alternância entre símbolos pictográficos e gráficos. Dessa forma, a escrita proporcionava, sobremaneira, mais uma possibilidade comunicativa.

2.2 Procedimentos de coleta

108

Os procedimentos de coleta de dados foram divididos da seguinte forma:

2.2.1 Observação do aluno participante: foram realizadas observações do aluno participante durante três semanas em situação envolvendo o uso de recursos e procedimentos de Comunicação Suplementar e Alternativa. Através do registro destas observações, foram obtidas informações a respeito do centro de interesse do aluno.

2.2.2 Confeção do jogo: o jogo foi confeccionado e adaptado segundo o centro de interesse do aluno. Após a construção do jogo, o aluno passou pela apreciação de duas pessoas experientes com adaptação de recurso para deficientes físicos, e eles sugeriram que somente o tabuleiro de percurso fosse alterado. Segundo eles, o tabuleiro de percurso deveria ser construído em madeira, com fundo branco, com estímulos para o aluno e que o desenho do percurso fosse feito em cor preta, facilitando, assim, o aspecto visual no momento do jogo.



2.2.3 Sistematização da sequência de trabalho dos interlocutores: A sequência de trabalho dos interlocutores junto ao aluno na atividade do jogo foi sistematizada por meio de um sorteio. Para a realização desse sorteio, os nomes dos interlocutores foram escritos em papéis. Esses papéis foram dobrados, misturados e, depois, retirados. Com o sorteio, chegou – se à seguinte sequência: 1º aluno e mãe; e 2º aluno e professora.

2.2.4 Orientações dadas aos interlocutores: As orientações foram dadas pela pesquisadora a cada um dos interlocutores separadamente. Para que os interlocutores realizassem o jogo com o aluno tiveram que seguir as seguintes orientações:

Os interlocutores deveriam se apresentar ao aluno; os interlocutores juntamente com o aluno, iriam estabelecer as regras do jogo antes mesmo de iniciá-lo; quem iniciava o jogo teria que jogar o dado de cores. Em seguida, o outro participante olhava nas fichas correspondentes a cor que caiu no dado e elaborava a pergunta; o importante no jogo era apenas responder, não importava se a resposta estava certa ou não. O que valia mesmo era a intenção comunicativa dos participantes; venceria o jogo quem chegasse primeiro na linha de chegada do tabuleiro de percurso do jogo, ou então quem estivesse na frente quando esgotado o tempo de 60 minutos; se acontecesse algum imprevisto, como, por exemplo, no momento de jogar o dado caísse no chão, o participante tinha direito de jogar o dado novamente.

2.2.5 Realização do jogo: foi proposto que o jogo acontecesse uma vez por semana em dois encontros de uma hora, sendo filmados, fotografados e registrados na forma de registro contínuo. Para que o jogo ocorresse, os interlocutores receberam, separadamente, orientações da pesquisadora sobre o seu funcionamento.

2.3 Formas de registro

No presente trabalho, utilizou-se, como forma de registro, a tecnologia de vídeo e o registro contínuo das informações de cada dia de coleta, recursos considerados mais adequados diante dos objetivos estabelecidos. A opção de utilizar a filmagem ocorreu em razão das possibilidades de assistir



ao fenômeno observado várias vezes. Fagundes (1983) ressaltou que o uso da filmagem, como recurso de registro, vem sendo cada vez mais utilizado, já que proporciona a descrição de momentos ou situações. Kreppner (2001) destacou o fato de possibilitar a observação repetida do fenômeno, o que faz da tecnologia de vídeo um importante recurso para melhorar o consenso intra e entre os observadores, além disso, permite a reconstrução ativa do material gravado.

2.3.1 Filmadora: foi utilizada uma filmadora Sony posicionada a frente do aluno, permitindo focalizar além do aluno, também o interlocutor. Os interlocutores se posicionaram a frente do aluno. A distância da filmadora em relação aos participantes foi de um metro e doze centímetros, sendo posicionada a uma altura de um metro e seis centímetros.

2.3.2 Registro contínuo: o registro contínuo foi usado nessa pesquisa como uma forma de coletar as informações em tempo real. Esse recurso foi utilizado pela pesquisadora para registrar na forma de descrição de comportamentos, o que acontecia com os participantes durante a atividade do jogo, ou seja, ação e reação do aluno não falante e de todos os interlocutores, levando em conta a sucessão dos fatos. O registro contínuo foi feito pela própria pesquisadora.

2.4 Procedimento de análise

As filmagens envolvendo o aluno com deficiência sem oralidade e os interlocutores em situação de jogo foram transcritas na íntegra, com duração de 60 minutos cada uma. Dessa forma, para a transcrição das filmagens, a pesquisadora assistia às imagens gravadas em vídeo e transformava o que estava vendo em produção escrita. No momento em que a imagem estava sendo transformada na íntegra em produção escrita, as informações do registro contínuo foram agrupadas, complementando, assim, a produção escrita das imagens, de forma a enriquecer o desenvolvimento do trabalho.

A visualização das formas de registro utilizada nesse estudo torna-se clara a partir da seguinte descrição: foram utilizadas duas estratégias para melhor apresentar as informações transcritas: 1ª-Letra Times New Roman em modo Normal nº. 12, cor preta para as informações das filmagens e 2ª-Letra



Times New Roman em modo Normal, nº. 12, cor vermelha para as informações do registro contínuo. Assim, diante de uma análise de conteúdo das transcrições, é que elas foram discutidas dentro de um esquema de categorização das unidades de análise significativas para o objeto de pesquisa. (BARDIN, 1977).

As categorias e subcategorias estabelecidas foram:

Interação inicial: para a representação dessa categoria, ficaram estabelecidos os momentos da interação entre aluno/interlocutor antes do início do jogo, ou seja, comentários, relatos pessoais e estabelecimento das regras do jogo.

Desenvolvimento do jogo: ficaram estabelecidas as situações em que estão presentes as etapas de realização do jogo. Neste sentido, a categoria desenvolvimento do jogo, apresentou as subcategorias: Vida Pessoal, Programa de TV, Esporte e Finalização do jogo.

Subcategoria vida pessoal: referiu-se ao momento do jogo em que os participantes faziam perguntas de ordem pessoal.

Subcategoria programa de TV: essa subcategoria contemplou os momentos em que os participantes faziam perguntas a respeito dos programas de televisão.

Subcategoria esporte: dirigiu-se em caracterizar os momentos em que foram realizadas perguntas a respeito de esporte.

Subcategoria finalização do jogo: referiram-se às trocas comunicativas que indicavam o final do jogo.

Utilização da pasta e do diário de comunicação: para essa categoria foram estabelecidos todos os momentos de interação em que o aluno se comunicou utilizando a pasta de comunicação.

Após o estabelecimento das categorias e subcategorias, o material foi submetido à avaliação de dois juízes com experiência na área. O índice de concordância de percentual obtido foi entre 95,2% e 100%.



3. Resultados e discussão

Seguindo o modelo proposto por De Lemos (1986), a legenda abaixo identifica as respectivas pessoas envolvidas na interação do aluno durante a atividade de jogo. Os interlocutores foram organizados seguindo a ordem estabelecida no momento da transcrição.

Legenda: V: pesquisadora, A: aluno, Interlocutor 1: mãe – M, Interlocutor 2: professora – P.

Os trechos de fala representando os processos interativos do aluno e os interlocutores serão discutidos nas categorias identificadas focalizando cada um dos interlocutores.

Categoria 1: Interação inicial

Interlocutor 1: mãe – M.

Contexto: A. está sentado na cadeira adaptada de frente para M. Entre eles está a mesa adaptada e em cima dela estão: o jogo, a pasta e o diário de comunicação utilizada pelo aluno. Em uma mesa colocada ao lado da mesa adaptada estão as fichas que compõem o jogo. A pesquisadora encontra-se atrás do interlocutor.

Exemplo:

M: A. hoje você vai jogar o jogo comigo. Você já conhece o jogo

A: A olha para M+movimento de cabeça indicando afirmação+sorriso

M: Eu mais ou menos [...] Vamos tirar par o ímpar para ver quem começa?

A: A com o olhar em M sorri+movimento de cabeça indicando afirmação.

M: {M posiciona a sua mão}

A: A olhando para M+sorriso+movimento com a mão esquerda se levantando no ar+indicação dos dedos da mão esquerda.

M: Sete!!!!

A: A direciona o olhar para M+indicação para M com o dedo indicador esquerdo

M: Eu começo? (M; A, 2005).

**Interlocutor 2:** professora – P.

Contexto: A encontra-se sentado em uma cadeira de madeira, do seu lado direito está a professora e em cima da mesa está, o jogo, a pasta e o diário de comunicação do aluno. A pesquisadora encontra-se ao lado do aluno e também da professora.

Exemplo:

P: Vamos fazer assim, quem tirar a cor laranja do dado é quem começa a jogar o jogo. {enquanto falava, pegou o dado e jogou}

A: A presta atenção no que P diz e depois direciona o olhar para o dado +sorriso.

P: Vai [...]

A: A sorrindo, movimenta a pecinha do jogo para a casa seguinte. (P; A, 2005).

Os exemplos envolvendo o aluno e os dois interlocutores, na categoria Interação Inicial mostraram que o aluno em nenhum dos momentos utilizou a pasta de comunicação para se comunicar, e ainda, que a conversa em nenhuma das situações foi iniciada por ele, em função da orientação dada aos interlocutores de direcionar a atividade.

Dessa maneira, a literatura vem explicar tal fato. Estudos como o de Nunes (2001, 2003), Olsson (2004), Soto (1997) e Ferm, Ahlsén; Bjorck-Åkesson (2005) revelaram que grande parte das pessoas usuárias de recursos suplementares e alternativos de comunicação, quando na presença de um interlocutor falante, possuem grandes dificuldades em dar início a um diálogo. Sugere-se, então, que esses indivíduos sejam orientados para tal função, permitindo que eles possam ser vistos como sujeitos atuantes.

Entre os interlocutores, a professora demonstrou um direcionamento maior da atividade, diminuindo as possibilidades de interação inicial. Esse fato pode estar relacionado com o domínio do professor no tipo de atividade selecionada e na forma de comunicação já utilizada com o aluno.

Categoria 2: Desenvolvimento do jogo

Subcategoria: Vida pessoal

Interlocutor 1: mãe – M



Contexto: M olha de um lado para outro e coloca a mão na cabeça e fica olhando para cima. A fica olhando para M+sorriso.

Exemplo:

M: O que você fez ontem na sua casa?

A: A se ajeita na cadeira adaptada+emissão de som: aaa+sorriso+direção de olhar para M+movimento com a mão esquerda se abrindo e fechando no ar+emissão de som: ao ao.

M: Jogou vídeo game?

A: A olhando para M+sorriso+movimento de cabeça indicando afirmação+movimento com a mão indo até a boca+emissão de som: aoa a.

M: Comeu [...]

A: A direciona levemente o olhar para cima+movimento do corpo indo para trás+movimento de cabeça tombando para o seu lado esquerdo+movimento com a mão esquerda indo até os olhos.

M: E dormiu. (M; A, 2005).

114

Com esse exemplar de situação foi possível observar a ausência do uso da pasta de comunicação. O aluno se comunicou perfeitamente por meio dos gestos, expressões faciais e corporais, pois a mãe é capaz de entendê-lo completamente, dispensando a utilização de recurso suplementar e alternativo para apoiar na comunicação. Assim, Soto; Glennen (1997), Scholsser; Rothschild (2001) e Reily (2004) observaram que, na interação entre mães e indivíduos usuários de Comunicação Suplementar e Alternativa, a presença de recurso suplementar e alternativo é dispensável, pois o alto grau de intimidade existente entre mães e filhos, permite que a comunicação e a interação ocorram sem dificuldades.

No trecho exemplificado, o entendimento do interlocutor (a mãe) diante das modalidades expressivas utilizadas permitiu ao aluno o encadeamento de ações ocorridas temporalmente, ou seja, "jogou vídeo game, depois comeu e depois dormiu". A partir desse exemplo seria importante orientações específicas à família, principalmente no que se refere à estrutura linguística das emissões do aluno em questão. (VON TETZCHNER, 1997, 2003).



Interlocutor 2: professora – P

Contexto: P diz a A que é para ele fazer uma pergunta fácil. A direciona olhar para frente+movimento com os braços indo abertos no ar para frente e voltando encolhidos+sorriso+indicação da figura representando mar.

Exemplo:

P: Praia?

A: Olhando para P + sorriso+ afirma com movimento de cabeça. Depois indica com o dedo indicador para P.

P: Se eu já fui na praia?

A: A faz movimento de cabeça afirmando + leve sorriso

P: Já [...] já fui na praia sim

A: A olha para P+movimento com mão indo até a cabeça+sorriso. (P; A, 2005).

O trecho acima revelou que, para se comunicar com a professora, o aluno só utilizou formas gestuais, indicando que a professora, por ser um parceiro comunicativo da rotina, foi capaz de compreendê-lo perfeitamente. Nesse caso, a comunicação não-verbal se apresentou de forma mais expressiva. Isso em decorrência da própria condição de não poder falar, ou ainda, por não sentir necessidade de utilizar de outros mecanismos para se fazer entender, indicando que no momento as modalidades expressivas utilizadas pelo aluno foram suficientes para fazer com que o interlocutor o compreendesse. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, MERWE; ROSE; MORPHOSHO, 2000).

Categoria 2: Desenvolvimento do jogo

Subcategoria: Programa de TV

Interlocutor 1: mãe – M

Contexto: M boceja. A sorrindo indica com a cabeça para M. M diz ah sou eu, em seguida coloca a mão no queixo.

Exemplo:

M: Que programa você gosta de assistir na televisão?

A: A sorri+emissão de som: aaa+indicação de figura no diário de comunicação, representando futebol.

M: Jogo.



A: A continua sorrindo+movimento de cabeça indicando afirmação. (M; A, 2005).

Observou-se que o diário de comunicação foi utilizado nesse trecho, o que nos levou a pensar, que, por conta do contexto apresentado indicando que a mãe se encontrava meio sonolenta, a pasta de comunicação foi um meio encontrado pelo aluno em despertar a atenção da mãe. Alant (2000, 2001) e Jack, Shores; Denny; Gunter; DeBriere; DePaepe (1996), em estudos focando alunos não falantes usuários de recursos suplementares e alternativos de comunicação, indicaram que, quando o aluno sem oralidade possui um cognitivo preservado, utiliza o recurso alternativo e suplementar de comunicação como estratégia para despertar a atenção do interlocutor.

Interlocutor 2: professora – P

Contexto: A indicou uma figura (a foto do ator Schwaneger) na pasta de comunicação+movimento com as mãos fechadas indo para frente em forma de soco.

Exemplo de fala:

P: Se eu vi filme de luta com Schwaneger?

A: A direciona rapidamente o olhar para P+ sorriso+ movimento de afirmação com a cabeça.

P: Eu já vi na TV.

A: A olha para pasta de comunicação + sorriso.

P: Você quer saber qual?

A: A direciona o olhar para frente + sorriso+ movimento com as mãos fechando a pasta.

P: Qual filme ele luta?

A: A direciona o olhar para P e diz hum.

P: Um filme?

A: A faz movimento de afirmação com a cabeça e fica olhando para P + sorriso.

P: Exterminador do Futuro 1 e 2, Um tira no jardim da Infância [...] { enquanto falava, apontou nos dedos}.

A: A com o olhar fixo em P, sorri.



P: Respondi? Está bom?

A: A sorrindo faz movimento de afirmação com a cabeça + sorriso. Em seguida A pega o dado e olha para as casa do tabuleiro do jogo. (P; A, 2005).

O aluno, nesse trecho, utilizou a pasta de comunicação para fazer uma pergunta ao interlocutor. Observou-se, ainda, que a pergunta possuiu certa complexidade. Ele fez a pergunta sobre um ator de cinema. O que acabou acontecendo foi que o interlocutor, ao invés de responder, retornou a pergunta ao aluno, e este foi limitado e responder sim ou não, utilizando a movimentação da cabeça. Nesse sentido é que Johnson (1992), Stainback; Stainback (1999) e Soro-Camats (2003) apontaram em seus estudos a importância do treinamento dos parceiros de comunicação para que ocorra sucesso no momento da comunicação com indivíduos usuários de recursos suplementares e alternativos de comunicação.

Categoria 2 – Desenvolvimento do Jogo

Subcategoria: Esporte

Interlocutor 1: mãe – M

Contexto: M pegou e jogou o dado. A fez movimento com a mão esquerda indo até o queixo.

Exemplo:

M: Vai é sobre esporte [...]

A: A direciona o olhar o olhar para o tabuleiro do jogo+indicação de figura.

M: O jogo do Corinthians [...]

A: A direciona o olhar para M+sorriso+emissão de som: ãn ãn+movimento com a mão esquerda se erguendo no ar.

M: Quantos gols ele fez?

A: A com o olhar em M+sorriso, faz movimento de cabeça indicando afirmação.

M: Um!!!!

A: A direciona o olhar para baixo+sorriso+movimento de cabeça indicando afirmação. (M; A, 2005).



Diante do contexto apresentado, foi possível observar que o aluno não sabia o que perguntar. Depois da intervenção do interlocutor, foi que ele resolveu utilizar a pasta indicando uma figura. Embora ele tenha utilizado a pasta de comunicação, ele também fez uso de gestos para garantir um entendimento do interlocutor no momento da interação. Mais uma vez dados da literatura vêm se confirmar. Dowden (1999), Alant (2000, 2001), Rothschild; Swaine; Norris (2001) e Manzini; Deliberato (2004), afirmaram que as possibilidades comunicativas de alunos não falantes são ampliadas quando eles começam a fazer uso de comunicação suplementar e alternativa, uma vez que os recursos suplementares e alternativos favorecem a construção da linguagem, proporcionando a recepção e emissão dos diferentes estímulos do meio.

Interlocutor 2: professora – P

Contexto: A jogou o dado; em seguida, sorriu e fez movimento com a mão esquerda subindo e descendo no ar.

Exemplo:

P: Eu que pergunto para você?

A: A faz movimento de afirmação com a cabeça + sorriso+ direção de olhar para P.

P: Com quem o MAC jogou domingo?

A: A permanece olhando para P+ sorriso+ movimento da mão esquerda levando-a na cabeça. Em seguida A fala aaa + movimento de cabeça indicando negação.

P: Não sabe?

A: A sorrindo faz movimento de negação com a cabeça. (P; A, 2005).

O trecho acima abordou um assunto de conhecimento do aluno. Assim, a pergunta feita pelo interlocutor não exigiu do aluno um grau elevado de elaboração, fazendo com que ele utilizasse outras modalidades expressivas para se comunicar e não o uso do recurso suplementar e alternativo de comunicação. Tal fato, ainda, pode ser explicado, pelo grau de intimidade já existente entre ambos. (GLENNEN, 1997).



Categoria 2 – Desenvolvimento do Jogo

Subcategoria: Finalização

Interlocutor 1: mãe – M

Contexto: M joga o dado e cai na cor amarela e movimentada a peça do jogo indo para casa seguinte. A abaixa a cabeça, em seguida leva as mãos no rosto.

Exemplo:

M: Eu ganhei o jogo!!!!

A: A sorrindo direciona a cabeça para o seu lado esquerdo e coloca as duas mãos na cabeça. (M; A, 2005).

Interlocutor 2: professora – P

Contexto: Bate o sinal para o intervalo. A direciona o olhar para V e depois para P. Em seguida V faz sinal de positivo para P.

Exemplo:

P: Olha chegou a hora do lanche, vamos ter que parar. Então vamos ver quem ganhou.

A: A sorrindo direciona o olhar para P e em seguida para o tabuleiro do jogo. Em seguida A aponta para si próprio.

P: Você ganhou por uma casa, por que eu deixei!!!

A: A olhando para P dá uma gargalhada

P: Parabéns você tem sorte!!!{enquanto falava pegou a mão de A e apertou}.

A: A continuou gargalhando e segurando a mão de P. (P; A, 2005).

Os exemplos das trocas comunicativas contemplando os processos interativos do aluno com os diferentes interlocutores, na categoria *desenvolvimento do jogo* e subcategoria *finalização do jogo* indicaram que o aluno, em nenhuma das situações, utilizou a pasta de comunicação para se comunicar, e ainda, que a conversa em todas as situações foi finalizada pelos interlocutores. Estudos revelaram que, numa interação, o interlocutor falante acaba tomando a frente nas tomadas de decisões, como no caso de iniciar ou terminar um diálogo. (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Categoria 3: Utilização da pasta e do diário de comunicação**Interlocutor 1:** mãe – M

Contexto: M jogou o dado e caiu na cor verde, em seguida A direciona o olhar várias vezes para o lado+ movimento com a mão esquerda indo até o queixo.

Exemplo:

M: Vai, é sobre esporte [...]

A: A direciona o olhar para o seu lado esquerdo+movimento de cabeça indo para o seu lado esquerdo+leve sorriso+movimento com a mão esquerda indo até a boca.Em seguida indica a foto de um jogador na pasta+movimento com o dedo indicador esquerdo indo até o seu olho+indicação para M com o dedo indicador esquerdo.

M: Se eu vi ele?

A: A sorrindo levemente faz movimento de cabeça indicando afirmação

M: {M fez movimento de cabeça indicando afirmação}.

A: A direciona o olhar para o seu lado direito+direção de olhar para o tabuleiro do jogo+movimentação da pecinha. Em seguida A pega e joga o dado. (M; A, 2005).

120

Tendo em vista o contexto que antecede a interação, foi possível observar que o aluno não sabia o que iria perguntar; daí, utilizou a pasta para indicar uma figura. O interlocutor não explorou muito a figura indicada pelo aluno e, em seguida, já fez logo uma contrapergunta, que permitiu ao aluno se limitar em responder sim ou não. A discussão que pode ser apresentada desse trecho vai de encontro ao que Ferm; Ahlsén; Bjorck-Ákesson (2005) e Pelosi (2006) apresentaram em seus estudos. Assim, as necessidades de comunicação apresentadas por crianças usuárias de comunicação alternativa, fizeram com que os interlocutores, em sua maioria, com o propósito de acelerar o processo de interação, acabam tentando adivinhar o que está sendo expresso antes mesmo do usuário terminar de indicar todos os signos que compõem o seu raciocínio, limitando, assim, o tempo de resposta do usuário, bem como a sua forma de expressar.

**Interlocutor 2:** professora – P

Contexto: P joga o dado e cai na cor verde. A fica olhando para P e depois para o dado; em seguida, direciona o olhar para os lados várias vezes + mão esquerda indo até a cabeça.

Exemplo:

P: Vai, você tem que fazer uma pergunta para mim sobre esporte {enquanto falava, puxou a pasta de comunicação para perto de A}

A: A fica olhando para a pasta + movimento com a mão esquerda indo para frente e para trás {enquanto fazia o movimento, P ia folheando a pasta para A}.

P: Aqui?

A: A direciona o olhar para a página da pasta e aponta a figura representando a letra r.

P: R?

A: A olhando ainda para pasta, aponta a letra o.

P: O?

A: A direciona rapidamente o olhar para frente e em seguida fica procurando uma figura para ser indicada.

P: Ronaldo?

A: A faz movimento de cabeça indicando negação + sorriso

P: Rogério?

A: Ainda sorrindo, A faz não com a cabeça+ direção de olhar para pasta {enquanto faz com a cabeça não, procura uma figura na pasta}. (P; A, 2005).

Neste momento, foi possível perceber que o aluno utilizou a pasta de comunicação, pois ele tentou utilizar a escrita como modalidade de expressão, escrevendo o nome de um jogador de futebol. O interlocutor apresentou impaciência e, mesmo antes do aluno terminar de apontar todas as letras que compunham o nome do jogador, ele tentou adivinhar e conseguiu chegar ao nome exato. Percebeu-se, ainda, que o uso da pasta de comunicação no momento apresentado, foi feito pelo aluno, pois seria por meio da pasta que ele conseguira escrever o nome do jogador de futebol. Talvez se, nesse



momento, houvesse a presença de lápis e papel, o próprio aluno poderia tentar escrever o nome do jogador.

Sameshima (2006) descreveu no seu estudo a importância do interlocutor criar oportunidades aos alunos com paralisia cerebral para que eles possam utilizar os recursos de comunicação suplementar e alternativo nos diferentes contextos e atividades. A autora, também, alertou a necessidade de modelos linguísticos que viabilizassem a ampliação das estruturas linguísticas utilizadas pelos alunos por meio de recursos de comunicação suplementar e alternativa.

4. Conclusão

○ trabalho permitiu identificar:

1. O aluno utilizou os recursos suplementares e alternativos de comunicação com os dois interlocutores.

2. Nos momentos de comunicação com os interlocutores, o aluno, primeiramente, fez o uso de gestos, expressões faciais e movimentos corporais para se fazer entender. Quando o entendimento não foi possível, ele recorreu aos recursos suplementares e alternativos de comunicação.

3. O aluno utilizou a pasta de comunicação durante as situações interativas envolvendo o jogo, na maioria das vezes para elaborar as perguntas que fizeram parte do referido jogo.

4. A pasta de comunicação foi utilizada, também, pelo aluno durante a situação de jogo, para a realização de perguntas fora do contexto do jogo.

5. Nas situações interacionais, os interlocutores conseguiram compreender as possibilidades expressivas do aluno, mas não forneciam o modelo linguístico adequado oral ou por meio das figuras.



Referências

ALANT, Erna. Training teachers to interact with AAC users in the classroom. **Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 2, n. 6, p. 5-7, ago. 2000.

_____. Communication an interaction using AAC. **Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 3, n. 7, p. 10-15, jun. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 1977.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida. Pereira; DEL PRETTE, Almir **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DELIBERATO, Débora Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, Anna Augusta. Sampaio; OMOTE, Sadao; GIROTO, Cláudia Regina Mosca (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe Editora, 2008.

_____. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE, 2007.

_____. Speech and language therapy in the school: Resources and procedures for augmentative and alternative communication. In: TETZCHNER, Stephen Von; GONÇALVES, Maria de Jesus. **Theoretical and methodological issues in research on augmentative and alternative communication**. Canadá: ISAAC, 2005.

_____. Seleção, adequação e implementação de recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação. In: PINHO, Sheila Zambelo; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa. **Núcleo de ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2005a.

DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José. Fundamentos introdutórios em comunicação suplementar e/ou alternativa. In: GENARO, Katia Flores; LAMÔNICA, Dionisia Aparecida Cusin; BEVILACQUA, Maria Cecília. **O Processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

DOWDEN, Pat. Augmentative and alternative communication decision making for children with severely unintelligible speech. **Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 15, p. 48-59, set. 1999.



FAGUNDES, Antonio Jayro Motta. Técnicas de observação direta e registro de comportamento. In: _____. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 1983.

FERM, Ulrika; AHLSEN, Elisabeth; BJORCK-AKESSON, Eva. Conversational topics between a child with complex communication needs and her caregiver at mealtime. **Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 20, n. 1, p. 19-40, mar. 2005.

GLENNEN, Sharon. Augmentative an alternative communication assessment strategies. In: GLENNEN, Sharon; DE COSTE, Denise (Eds.). **The handbook of argumentative and alternative communication**. San Diego: Singular, 1997.

JACK, Sarah Lith.; SHORES, Ruth Everlly; DENNY, Raylle Kent.; GUNTER, Paul Lefth.; DeBRIERE, Thabat.; DePAEPE, Pitter. An analysis of the relationship of teacher's reported use of classroom management strategies on types of classroom interactions. **Journal of Behavioral Education**, n. 6, p. 67-68, 1996.

JOHNSON, Roxanna Mayer. **The picture communication symbols**. Book II. Solana Beach: Mayer Johnson, 1992.

_____. **Boardmaker**: the picture communication symbols libraries on disk. Solana Beach: Mayer Johnson Co, 2004.

KREPPNER, Kurt. Sobre a maneira de produzir dados no estudo de interação social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 97-107, 2001.

LEMONS, Cláudia Thereza Guimarães. Retrospectiva: interacionismo e aquisição de linguagem. **Revista Delta**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 231-248, 1986.

MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para a comunicação alternativa. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2004. (Fascículo 2).

_____. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2007. (Fascículo 4).

MERWE, Elvira Villary; ROSE, July Anne.; MORPHOSHO, Mairy. Transdisciplinary intervention for people with severe disabilities. **Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 2, n. 6, p. 78-80, ago. 2000.



NUNES, Leila Regina D' Oliveira de Paula. A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. In: MARQUEZINE; Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Elisa Dieko Oshiro (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001.

_____. Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula (Org.). **Comunicação alternativa** – favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

OLSSON, Cecilia. Dyadic interaction with a child with a child with multiple disabilities: a system theory perspective on communication. **Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 20, p. 228-239, dez. 2004.

PELOSI, Miryam Bonadiu. Por uma escola que ensino e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e acessibilidades**. Marília: ABPEE, 2006.

REILY, Lúcia Helena. Sistemas de Comunicação suplementar e alternativa. In: REILY, Lúcia Helena. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papirus, 2004. (Série Educação Especial, cap. 3).

ROTHSCHILD, Nora; SWAINE, John; NORRIS, Lynne. **Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults**. Brazil: Workshop, 2001.

SAMESHIMA, Fabiana Sayuri. **Habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos**. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SCHOLSSER, Ralf.; ROTHSCCHILD, Nora. Augmentative and alternative communication for persons with developmental disorders. **Temas Sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 10, n. 58-9, p. 6CE-17CE, 2001.

SORO-CAMATS, Emili. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, Carme Basil.; SORO-CAMATS, Emili; BULTÓ, Carme Rosell (Org.). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações**. São Paulo: Livraria Santos Editora Comp. Ltda, 2003.



SOTO, Glória. Special education attitudes toward AAC: preliminary Survey. **Augmentative and Alternative Communication**, Washington, v. 13, n. 3, p. 186-197, set. 1997.

SOTO, Glória; GLENNEN, Sharon. Introduction to argumentative and alternative communication. In: GLENNEN, Sharon; DE COSTE, Denise (Eds.). **The handbook of argumentative and alternative communication**. San Diego: Singular, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VON TETZCHNER, Stephen. **Augmentative and alternative**: assessment and intervetion – a function approach, 1997, 52p. (datilografado).

VON TETZCHNER, Stephen; MARTINSEN, Harold. **Introdução à comunicação alternativa**. Portugal: Porto Editora, 2000.

VON TETZCHNER, Stephen Enunciados de múltiplos símbolos no desenvolvimento da linguagem escrita gráfica. In: NUNES, Leila Regina D´ Oliveira de Paula (Org.). **Comunicação alternativa** – Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

126

Profa. Dra. Débora Deliberato
Universidade Estadual Paulista | Marília
Faculdade de Filosofia e Ciência
Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais
E-mail | delibera@marilia.unesp.br

Profa. Ms. Vanessa Aparecida Alves Santos
Universidade Estadual Paulista | Marília
Faculdade de Filosofia e Ciência
Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais
E-mail | pedagonesa@gmail.com

Recebido 25 mar. 2009

Aceito 30 mar. 2009



Os limites para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular: entre o que falam as mães e o que falam as professoras

The limits for the inclusion of people with intellectual disabilities in regular school the discourses of mothers and teachers

Dulciana de Carvalho Lopes Dantas

Lúcia de Araújo Ramos Martins

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O artigo apresenta um recorte dos resultados obtidos em pesquisa realizada sobre a situação vivenciada na escola por pessoas com deficiência intelectual, que interromperam seus processos de escolarização por volta dos 15 anos de idade, contrariando as orientações, na perspectiva inclusiva, para sua permanência na escola. O estudo de caso teve como objetivo investigar aspectos relacionados à saída de jovens e adultos com deficiência intelectual da escola regular, tendo, como sujeitos da pesquisa qualitativa, os próprios alunos, suas mães e professoras. Ao ser feita uma relação entre o que falam as mães e o que falam as professoras, fica evidenciada a necessidade de estabelecimento de parcerias entre esses dois segmentos envolvidos no processo, buscando alternativas, no âmbito das práticas educacionais, no sentido de que sejam garantidas a inclusão social e educacional desses alunos.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência intelectual. Professoras e mães. Inclusão social e educacional.

Abstract

The article presents a section of the results obtained in a research performed on the situation experienced in school by people with intellectual disabilities, which discontinued their educational process around the age of 15, opposing the guidelines, in a inclusive perspective, that recommend the remaining in school. The case study aimed to investigate aspects related to the departure of young people and adults with intellectual disabilities in regular schools, having as subjects of the qualitative research, the students, their mothers and teachers. By making a connection among the discourses of the mothers and the teachers its clear there is a need to establish a partnerships between those two segments involved in the process, seeking alternatives in the context of educational practices, in order to ensure the social inclusion and education of these students.

Keywords: Persons with intellectual disabilities. Teachers and mothers. Social and educational inclusion.



Introdução

Nos processos relacionais das pessoas com deficiência intelectual, dois grupos se fazem presentes de forma mais crucial: o das famílias, geralmente representado pelas mães – principais participantes desses processos no âmbito das relações familiares –, e o dos professores, responsáveis diretos por tais processos no âmbito das instituições escolares pelas quais esses sujeitos passam ao longo de suas vidas.

As várias formas como a deficiência intelectual é concebida, mais especificamente pelos que fazem esses dois grupos, incidem diretamente nos processos de relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos, resultando em sua menor ou maior participação social na família e na comunidade escolar.

Apesar dos avanços verificados com o desenvolvimento da proposta de inclusão que têm norteado as políticas públicas sociais e educacionais, bem como a legislação vigente nessas áreas, nas últimas décadas, a questão da deficiência intelectual continua sendo demarcada pelo preconceito, pela discriminação e pelo estigma da incapacidade atribuída às pessoas que apresentam dificuldades dessa natureza.

Comumente as pessoas com deficiência intelectual são vistas como doentes, incapazes e dependentes, sendo assim tratadas no cotidiano e, nesse contexto, a deficiência assume um caráter biológico patogênico e imutável, condenando as pessoas a viverem sem perspectivas de avanços, de crescimento e desenvolvimento.

Um fator agravante nessa realidade é que, às vezes, a família assume uma postura de superar essa visão diante das condições apresentadas pela pessoa, fazendo com que ela participe ativamente da dinâmica da vida familiar, mas, na escola, as situações vivenciadas parecem evidenciar e fortalecer as dificuldades, remetendo esses sujeitos a situações de isolamento e de ausência nos processos escolares e nas relações interpessoais.

Essas visões contrárias, certamente, resultam em sérios prejuízos no que concerne aos avanços cognitivos e intelectuais, uma vez que essas pessoas podem se encontrar, ao mesmo tempo, imersas em duas circunstâncias paradoxais, vivenciadas no âmbito da família e da escola, ou vice-versa.

Torna-se extremamente difícil para a pessoa com deficiência intelectual experimentar uma condição de vida em dois espaços marcados pela



divergência, onde, em um contexto, há uma mobilização através do estabelecimento de vínculos afetivos, da viabilização de processos de comunicação e participação, da valorização das suas condições e possibilidades. Já no outro, simultaneamente vivido, há uma desconsideração à sua presença que legitima a preponderância da deficiência sobre os demais aspectos, negando toda e qualquer condição de avanços.

Tais constatações põem em relevo a necessidade do desenvolvimento de estudos investigativos acerca da situação enfrentada por mães e por professores, no sentido de se fazer uma relação entre o que cada um desses atores sociais pensa, as formas como cada um age e os resultados dessas concepções e ações na vida das pessoas com deficiência intelectual.

Esse é o objetivo do presente texto, que convida para o exercício de uma reflexão sobre as relações entre o que falam as mães e o que falam as professoras e de que forma essas relações representam limites de ação e de vida para as pessoas com deficiência intelectual.

Entre o que falam as mães e o que falam as professoras: a reflexão se faz pertinente

129

A discussão que se oferece no presente texto é parte da Dissertação de Mestrado realizado em 2005 e 2006 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), fruto de pesquisa realizada junto a jovens e adultos com deficiência intelectual com histórias de desistência de frequência à escola, suas mães e professoras, cujo objetivo se constituiu em investigar os aspectos relacionados a limites e possibilidades de permanência de jovens e adultos com deficiência intelectual na escola regular.

Na realização do trabalho, optamos pela da pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de caso, tendo, como campo de pesquisa, uma Associação de Pessoas com Deficiência da cidade de Natal (RN) e, como sujeitos participantes, quatro pessoas com deficiência intelectual, quatro mães e quatro professoras que lecionaram a esses alunos no último ano de suas permanências nas escolas.

Houve entrevistas semiestruturadas junto aos doze participantes, que relataram as experiências vividas no âmbito da vida escolar, bem como os



limites que se apresentaram nesse contexto, tornando-se motivos do abandono à escola.

Para as análises das falas dos sujeitos foram selecionados alguns pontos temáticos tais como: o movimento migratório enfrentado pelos alunos e suas mães resultando na saída da escola; as relações interpessoais no cotidiano escolar; as práticas de ensino e aprendizagem.

No presente texto, selecionamos alguns trechos de falas da mãe e da professora de uma aluna participante do grupo, sobre os quais fazemos uma reflexão acerca das relações entre um e outro discurso, a partir dos pontos temáticos já mencionados.

Sobre o movimento migratório e a consequente saída da escola

Com relação ao movimento migratório de uma escola para outra ou, até mesmo, o retorno para a instituição anteriormente frequentada e a consequente saída da escola, os relatos da mãe de Marina (nome fictício de uma participante da pesquisa, que frequentou a escola regular até os 17 anos e cursou até a 5ª série do Ensino Fundamental) procuram justificar as inúmeras mudanças vivenciadas pela filha, bem como a saída definitiva da escola:

Sempre foi difícil. Ela mudou muitas vezes de escola [...] Sempre eu procurando acertar [...] Mas na última, ela vinha tendo muitas dificuldades. Eu falava com os professores, mas não tinha jeito não. Mas a gota d'água mesmo foi o fato que aconteceu. Os meninos mandaram ela levantar a roupa. Aí eu fiquei louca [...] Eu fui ao colégio falar com a diretora [...] Mas não teve jeito [...] Nem ela nem os professores sabiam de nada, nem me deram importância [...] Aí eu vi que não tinha mais jeito mesmo. Tive que tirar Marina de vez mesmo da escola. Nem gosto de lembrar disso [...] (MÃE DE MARINA, 2005).

Quando consultada acerca dos motivos da saída de Marina da última escola, a professora entrevistada, assim se posicionou:

Na verdade eu nem sei porque Marina saiu da escola. Eu não fui avisada da saída de Marina, nem pela família, nem pela escola. Soube pelos alunos, quando percebi que ela não estava mais vindo



pra aula. Fiquei surpresa. Mas eu não sei dizer se houve um motivo maior (PROFESSORA DE MARINA, 2005).

Ao analisarmos as relações entre as falas da mãe e da professora, percebemos um grande descompasso entre as suas concepções acerca da questão da saída de Marina da escola.

Há, no discurso da mãe, uma carga significativa de sentimento de frustração, quando ela considera a situação vivida pela filha como uma violência física, emocional e moral explícitas. A entrevistada evidencia a condição de impotência, desestímulo e abandono, que foi se estabelecendo de maneira persistente, levando-a a tomar a decisão de tirar a filha da escola, apesar de desejar sua permanência naquele espaço.

No relato da professora, entretanto, percebemos um aparente desconhecimento sobre as condições da aluna na escola, quando ela afirma ignorar o fato gerador de sua saída.

Ao contrário do sentimento registrado pela mãe, a professora demonstra uma estranheza que nos faz refletir sobre a dimensão das relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos e entre professores e mães, partindo do princípio de que numa proposta de educação inclusiva “[...] ensinar implica dimensões outras que não somente o técnico, mas também dimensões afetivas, cognitivas, éticas e de desempenho [...].” (DENARI, 2004, p. 72).

Não há como negar a necessidade do professor nos processos de escolarização dos alunos em todas as instâncias, ou seja, no ensino, na aprendizagem, nas relações sociais, nos contatos com as famílias, entre outras. Nos casos dos alunos com deficiência intelectual, essa condição torna-se imperiosa, exigindo do profissional uma tomada de consciência acerca da necessidade de remover “[...] barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas.” (CARVALHO, 2004, p. 122).

Os relatos provocaram reflexões sobre o lugar social ocupado pelas pessoas com deficiência intelectual na escola e até que ponto a expressão “não sei dizer” da professora denuncia o distanciamento que se constrói nas relações professor/aluno, ao longo dos processos de escolarização desses sujeitos.



Quando tentamos tecer uma rede de relações entre os depoimentos da mãe e da professora, nos reportamos às contribuições de Kassir (2000), que nos permitem refletir sobre em que medida essa mãe e essa professora – participantes ativas de um movimento que tem seu ápice no abandono à escola – não compreendem como naturais os caminhos percorridos, não conseguindo dimensionar suas próprias ações como sendo historicamente constituídas e construídas, demarcadas pela força das marcas socioculturais que têm perpassado as histórias de vida do segmento populacional das pessoas com deficiência.

É perceptível que a saída de Marina da escola não foi resultado de um fato isolado (o incidente com os colegas, por mais agressivo que tenha sido), mas de um acúmulo de tensões geradas ao longo do tempo na escola, em função das formas como se deram as relações, decorrentes das concepções e ações de cada envolvido no processo.

A saída da escola, concebida como uma fatalidade por parte da mãe e percebida como decorrência natural de um processo “também fatal” pela professora – ainda que não mencionado dessa forma e sob diferentes perspectivas, quais sejam: na primeira, a falta de condições de continuidade se dá pela falta de possibilidades oferecidas pelos que fazem a escola; e na segunda, pela falta de possibilidades da aluna – caracterizou os (des) caminhos enfrentados por Marina e por seus pares, em decorrência da deficiência intelectual que lhes constitui e das formas como, histórica e socialmente, seus espaços foram demarcados na sociedade e mais particularmente, no âmbito da instituição escolar.

132

Sobre as relações interpessoais no cotidiano escolar

No que tange às relações interpessoais, é importante ressaltar que, de acordo com os relatos, as formas como os sujeitos com deficiência intelectual se relacionaram com professores, colegas e com demais atores sociais da escola, não diferem do que acontece com os demais alunos. Foram delimitadas por aspectos subjetivos que permeiam tais processos, quais sejam: a existência – ou não – de empatia, amizade, respeito, atenção, carinho, companheirismo, acolhimento, incentivo, cooperação, credibilidade nas potencialidades.



Sobre Marina, a professora entrevistada teceu os seguintes comentários, que dão indícios sobre a relação estabelecida entre ambas:

Marina não era agitada. Era o outro extremo. Difícil de captar as mensagens. Eu realmente não sabia se ela estava aprendendo, nem o que ela aprendia. Ela era apática, muda, parada na sala de aula. Respostas dela? Quase nenhuma [...]. Ela era praticamente inerte na sala. Só estava ali presente de corpo. Falava palavras soltas, quando solicitada. Muito sozinha, sem colegas. Eu sentia que precisava falar mais com ela. Mas eu não podia fazer isso sempre. Eu tinha a turma toda pra dar aula. (PROFESSORA DE MARINA, 2005).

A fala da professora é muito incisiva. A profissional reconhece a necessidade de interações mais significativas e mais frequentes com a aluna. Mas, ao mesmo tempo, ela ressalta a impossibilidade de fazer isso acontecer em função de suas condições de trabalho.

Fica evidente, no discurso da professora, que não havia espaço nem tempo disponíveis para Marina falar, bem como ser ouvida na sala de aula, nem por parte da profissional, nem por parte dos colegas. Isso se constitui num limite relevante no que diz respeito à permanência na escola, quando pensamos no diálogo como uma ação educadora e mediadora nos processos de relações interpessoais, ou seja, o diálogo como uma “[...] espécie de postura necessária na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos.” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123).

Ao falar das relações de Marina na escola, alguns relatos de sua mãe estão abaixo registrados:

Marina não conhecia ninguém, não. O colégio era muito grande. O porteiro ficava numa guarita [...] Nem falava com ninguém [...] No recreio, aquela loucura [...]. (MÃE DE MARINA, 2005).
[...]

Eu queria que ela participasse de tudo. Eu fazia o mais bonito possível pra ela ir quando precisava de roupas. Nas festas juninas [...] depois da 4ª série, eles (os alunos) é quem escolhiam com quem queriam dançar e ninguém queria dançar com ela. Aí era aquela agonia. Ela a dizer: Mainha, eu quero dançar e eu sem saber o que dizer pra ela [...] Sabe como Marina dançava a quadrilha? No final, tinha uma quadrilha geral para



os pais e professores. Aí ela dançava nessa hora. Sabe com quem? Comigo. Eu é que ia dançar com ela, ou então ela não dançava. Ela tão bonita, mas não aparecia ninguém [...]. (MÃE DE MARINA, 2005).

[...]

Ela passou por vários professores. Tinha uma professora na 5ª série, com quem eu falei algumas vezes [...] Nas reuniões eu ia, mas era coletiva. Não tinha condições de falar ali os problemas de Marina [...] Muita gente [...] É como eu digo: na 4ª série sempre vinha algum aviso, alguma coisa [...] Na 5ª não havia nada. Zero. Não tinha um só amigo [...] Nem uma colega sequer [...] Aí um dia eu fui falar com o professor de Matemática [...] Ele disse: olhe mãe, eu dou minha aula aqui, eu tenho 40 alunos na sala e quando eu termino aqui, corro pra dar aula noutro lugar. Então, eu não tenho tempo de dar atenção a Marina. (MÃE DE MARINA, 2005).

134 A entrevistada oferece várias possibilidades de análise da situação vivida, dentre as quais podemos destacar: a contradição que se faz presente entre o discurso inclusivo da escola e a falta de capacitação dos profissionais, desde, por exemplo, o porteiro; a falta de um direcionamento por parte da escola, no sentido de promover mediações, estabelecimento de amizades, coleguismo, acolhida, desvalorização da deficiência no sentido de serem oferecidas oportunidades de relacionamentos mais verdadeiros; o modelo de reunião vigente desconsiderando a necessidade de um contato mais próximo entre a mãe e a equipe de professores de sua filha; a falta de atenção às tentativas frustradas da mãe buscando conseguir ajuda por parte dos professores; a inexistência de comunicados ou quaisquer outras formas de contatos, nem que fossem através de agenda escolar, recurso que, na 5ª série, não é mais utilizado nos modelos tradicionais de ensino.

É fundamental considerar as condições de trabalho, que foram bem evidenciadas pelo professor procurado pela mãe de Marina, o que confirma a sobrecarga imposta a esses profissionais, a fim de garantir sua sobrevivência no exercício da profissão.

Entretanto, não podemos deixar de ressaltar a existência de professores que, com igual carga laboral, buscam no cotidiano, alternativas que viabilizam a inclusão de alunos com deficiência no contexto vivido em sala de aula e demais ambientes da escola. Tais alternativas vão desde a abertura



para o diálogo, a relevância dada aos processos de comunicação, a valorização das capacidades apresentadas, o incentivo ao apoio dos pares, a intensificação de trabalhos em grupos ou outras atividades cooperativas que beneficiam todos os alunos e não somente aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Temos que admitir a existência de toda uma conjuntura que caracteriza a realidade social da escola, da sala de aula, da instituição como um todo e, no caso dos alunos com deficiência, na maioria das vezes se instaura uma lógica nos processos de relações interpessoais que se concretizam no espaço, onde há:

[...] alunos com deficiência que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência fora da escola regular. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 37).

Nos processos de relações entre professores e alunos com deficiência intelectual, além da dimensão sócio-afetiva, deve ser considerada a dimensão ético-política, que solicita desses profissionais uma capacitação voltada para ensinar na perspectiva da diversidade que, sabemos, depende de toda uma carga de condições objetivas e subjetivas de trabalho.

Tal perspectiva condena

[...] os processos comparativos do aluno que difere com um aluno 'tipo ideal' que emerge e se estabelece a partir da ideologia dominante, que valida uns e empurra outros para o desvio [...] levando os educadores [...] a conceberem a totalidade da pessoa de forma indevida, reduzindo-a à própria condição de deficiência a ela atribuído, de fora generalizada, uma ineficiência global. (AMARAL apud FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 38).

Quando nos voltamos para fazer uma relação entre o que diz a mãe e o que diz a professora, constatamos que, enquanto a primeira fazia um esforço para criar uma rede de apoio junto à escola e aos professores, a segunda reconhecía o anonimato que caracterizou a presença da aluna na escola e na sala de aula.



Ao mesmo tempo refletimos sobre a falta de contato entre mãe e professores, durante o período em que Marina esteve na escola, o que pode ser comprovado quando a professora afirma: “Eu não me lembro de ter conversado nunca com a mãe de Marina [...]. Também não lembro dela nas reuniões [...]. É aquela história. São muitas mães e o tempo é curto para atender a todo mundo.” (PROFESSORA DE MARINA, 2005).

A realidade vivida e relatada no caso de Marina se apresenta contrária à afirmação de que “[...] a escola inclusiva é mais um movimento que tem proposto novas relações entre educadores e pais com base na premissa de que as parcerias serão frutíferas e reverterão na inclusão [...]” (AIELLO, 2002, p. 97).

A inexistência de ações da escola, bem como dos professores, no sentido de promover um ambiente de valorização das relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e os demais alunos, nega a possibilidade de construção de um espaço no qual se considere, como afirma Góes, “[...] a importância do acolhimento e o compromisso pedagógico com a diferença.” (GÓES, 2004, p. 80).

As relações interpessoais que se concretizam no ambiente escolar geralmente denunciam uma situação em que

A escola está mergulhada nas contradições sociais, totalmente imersa nas diferentes formas de violência e de injustiça que se fazem presentes na sociedade; tem um discurso carregado de certezas, mas um profundo silêncio diante da violência e da injustiça que se manifesta no cotidiano. (PADILHA, 2004, p. 101-102).

Entre as falas da mãe e da professora, as relações que se estabelecem deixam bem evidente o fato de que a aluna teve negado o seu direito de experienciar relações interpessoais, impregnadas, como diz Góes, “[...] de solidariedade e coação, tensão e harmonia [...]” (GÓES, 2004, p.62), que certamente lhe proporcionariam crescimento e transformação pessoal, uma vez que através da “[...] mediação social (das outras pessoas, dos signos, dos saberes, das crenças, dos valores, dos objetos e ambientes que fazem parte da cultura) é que os indivíduos se constituem sujeitos.” (GÓES, 2004, p. 62).

Logo, mesmo sem ter a dimensão exata do significado de suas falas, mãe e professora foram eloquentes e elucidativas. Na afirmação da primeira de que “não havia nada, Zero” e da segunda de que “Ela era inerte”, ao se



referirem às condições de Marina no que tange às relações interpessoais, as entrevistadas confirmam o intenso movimento de “contramão” vivido no cotidiano das escolas pelas pessoas com deficiência intelectual, que geralmente ficam como se fossem invisíveis perante os colegas e todo o corpo da escola, não participando das redes de relacionamentos que se estabelecem nesse espaço.

A situação é, no mínimo, contraditória, quando a filosofia inclusiva, ao tratar das questões das relações interpessoais, ressalta a importância do estabelecimento de espaços dialógicos e de amizades, partindo do princípio de que “[...] desenvolver amizades significa viver e aprender juntos. Significa intencionalidade, participação na comunidade e inclusão.” (STRULLEY; STRULLEY, 1999, p. 170).

As experiências não só de Marina, mas dos demais participantes da pesquisa, são uma demonstração das barreiras atitudinais que se formam a partir dos tipos de relações que esses alunos vivenciam na escola, quando os demais envolvidos no processo não observam aspectos como:

[...] o desenvolvimento de suas habilidades e competências sociais, cognitivas, motoras e psicomotoras; os níveis de acolhimento que experimentam por parte dos colegas e dos integrantes da comunidade escolar; os procedimentos que facilitam a construção do conhecimento [...]. (CARVALHO, 2004, p. 73).

137

Na verdade, as pessoas com deficiência intelectual são marcadas pelas idéias de incapacidade que impregnam as relações sociais das quais as mesmas participam e isso faz com que sejam impedidas de “[...] assumirem-se como tal, ou seja, como pessoas cuja deficiência é algo que lhes constitui sem, entretanto, ser determinante ou paralisante.” (DANTAS, 2006, p. 149).

Sobre as práticas de ensino e de aprendizagem

Os processos de ensino e aprendizagem, como sabemos, são voltados para promover o desenvolvimento dos sujeitos, seja qual for a instância da vida em que eles mesmos se encontram. No que diz respeito à escolarização e às condições que a favorecem, as práticas se fundamentam nas mais diversas perspectivas teóricas.

Numa concepção histórico-cultural é possível considerar que

[...] as condições para a aprendizagem não se restringem à adaptação orgânica. As ações aprendidas, ou a apropriação de ações especificamente humanas, começam a fazer parte de um sistema funcional e vão gerando e integrando novos sistemas, criando novas condições e possibilidades de ação. [...] Aprender a andar e a falar, a beber água no copo, a comer com colher, a sentar-se à mesa; aprender a brincar, a andar de bicicleta; a ler e a escrever; a escutar os sons, a tocar um instrumento musical; assistir à televisão, digitar no computador – são práticas que se tornaram possíveis no desenvolvimento histórico das formas de atividade humana e no processo de produção dos mais diversos instrumentos e artefatos, relacionados às necessidades e condições de existência dos grupos humanos. (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 78).

Com base nesses pressupostos, buscamos analisar as formas como se deram as práticas dos professores e relatamos o caso específico de Marina, cuja professora se posiciona dizendo.

Eu fazia com Marina o que eu fazia com os outros alunos. A aula era dada pra todo mundo. Era igual. Eu não tinha como separar pra Marina. Não dava tempo. [...]. Às vezes, ela quando ouvia o barulho e também o movimento dos colegas passando a página, passava também. Às vezes, não. Era só uma imitação mesmo. Fazia porque os outros faziam. Era sempre assim. Estava lá, mas não estava. (PROFESSORA DE MARINA, 2005).

As dificuldades da aluna representam para a professora, o motivo maior de sua não-aprendizagem. Ao falar de sua prática, a profissional reforça a ideia do ensino através do exercício de ações delineadas, planejadas e direcionadas exclusivamente para um aprendizado de conteúdos teóricos, que tanto tem norteados os processos educativos, principalmente a partir da 5ª série.

A tentativa que Marina faz para acompanhar os colegas através do movimento com o livro didático – visto pela professora como um ato mecânico, repetitivo e meramente imitativo – nos induz a outras formas de interpretação, à luz dos pressupostos de Vygotsky, para quem a imitação

[...] não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. [...] Vygotsky não toma a



atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas sim uma oportunidade de realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para o seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2005, p. 63).

Dessa perspectiva, a ação de Marina não denuncia sua ausência na sala de aula, assim concebida pela professora quando comenta “Estava lá, mas não estava” e, sim, sua presença e seu esforço para integrar-se às práticas em realização, ou seja, fazer como os outros faziam.

Enfrentando as dificuldades, com sua presença tão contestada em sala de aula, Marina aprende, observando os outros, o que fazer a cada momento: abrir o livro, passar as páginas, se preparar para escrever, copiar do quadro, entre outras atividades realizadas com imenso esforço.

A professora, por sua vez, questiona como fazer “diferente” com Marina se tinha que ensinar e promover a aprendizagem dos demais alunos, o que não lhe permitia um desvio ou qualquer flexibilização no currículo previamente estabelecido pela escola, que lhe requisitava um modelo didático-prático igual para todos.

A preocupação da professora com a forma de ensinar “igual”, nos remete à Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), documento que faz uma defesa à flexibilização e adaptação curriculares para que, assim, as diferenças que os alunos apresentam sejam consideradas e atendidas.

É necessário atentar para o fato de que, mais de uma década após a elaboração desse documento, do qual o Brasil foi um dos países signatários, e apesar de toda a legislação elaborada e corroborada a partir de então, continua prevalecendo o modelo rígido, convencional, homogêneo, seletivo e, por sua vez, discriminatório e excludente de educação.

Tal modelo, por sua vez, submete alunos com necessidades especiais – no caso aqui específico, com deficiência intelectual – e os próprios professores a viverem processos tão desiguais de acesso à educação, que, certamente, levarão os primeiros a abandonarem a escola.

Quando ouvimos a mãe de Marina acerca das formas como concebia as práticas de ensino realizadas com sua filha e de que forma a sua aprendizagem se processava a partir das vivências em sala de aula, a entrevistada teceu as seguintes considerações:



Eu acho assim: até a 4ª série deu pra levar. Agora, a partir da 5ª série foi horrível, porque eles (a escola) não têm um trabalho especial. Eles dizem que têm, mas não têm. Os meninos especiais ficam todos *jogados*. Não tem um trabalho diferente, não tem um horário, assim, pra fazer um trabalho só com eles. O que aconteceu com Marina, por exemplo: botaram ela na 5ª série, sem ela saber ler nada. Aí, na sala, a escrita do quadro era com letra minúscula. Marina só conhecia as letras maiúsculas. Os livros eram com letra misturada. Como é que ela podia dar conta daquilo tudo sozinha? O caderno só tinha garranchos que ela fazia quando ia "tirar do quadro". Fazia pena. Ela não sabia o que estava fazendo, mas queria fazer. Todo riscado, tudo incompleto, nada, nada de verdade. O certo é que nunca teve um estudo dirigido pra ela, só *faz de conta* mesmo. (MÃE DE MARINA, 2005).

A mãe fala com bastante propriedade, selecionando alguns dos dificultadores para a aprendizagem de sua filha, que, na nossa concepção, ao mesmo tempo, são elementos restritivos nos processos de ensino desenvolvidos na escola.

Um dos fatores ressaltados pela genitora é a inexistência de serviços de apoio especializado, apesar da orientação contida no parágrafo 1º, do artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seu capítulo V estabelece:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Parágrafo 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996).

Observamos que a atenção dada a esses serviços até é constatada, em algumas escolas, nos primeiros anos do ensino fundamental e, curiosamente, a partir da 5ª série, quando as dificuldades se acentuam, eles deixam de existir.

De acordo com Dantas, é:



[...] como se os alunos com necessidades educacionais especiais fossem também deixar de existir no âmbito da escola, ou como se, de repente, deixassem de apresentar dificuldades ao chegarem na 2ª etapa do Ensino Fundamental, como por um passe de mágica. É como se isso já estivesse pré-determinado. (DANTAS, 2006, p. 152).

Em suas observações, a mãe ressalta a situação da filha no que diz respeito às condições de escrita na sala de aula, remetendo-nos a reflexões sobre a ausência de práticas de ensino que provoquem aprendizagem significativa, em que o uso da linguagem, das palavras e dos conceitos tenham um sentido. Esse sentido se faz, certamente, a partir das relações interpessoais entre professores e alunos, o que, de acordo com o que já vimos no tópico anterior, não se concretizou na experiência de Marina.

Na verdade, para Marina, os conteúdos dados em sala de aula representavam,

[...] retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma na palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE, 2005, p. 66).

Quando buscamos tecer a rede de relações entre os discursos da mãe e da professora, deparamo-nos com uma realidade em que: de um lado a professora, numa posição paralisante, nega a existência da aluna com deficiência intelectual na sala de aula, impedindo-a de – pelo menos naquele espaço socioeducativo – tentar mudar os rumos da história de Marina; do outro a mãe, com uma extrema clareza acerca das dificuldades da filha e do quanto a escola deixa de cumprir o seu papel no sentido de minimizá-las, ajudando a aluna a crescer.

A questão, como se vê, é profundamente complexa e quanto mais as mudanças demorarem a acontecer, mais negações vão ser efetivadas na vida das pessoas com deficiência intelectual, no que diz respeito ao seu tão violado direito à educação e, conseqüentemente, aos demais direitos de participação social.



As mudanças se fazem necessárias e urgentes, principalmente a partir da 5ª série, quando os processos de ensino e as dinâmicas em sala de aula assumem novas configurações.

As falas aqui relatadas, da mãe e da professora, bem como dos demais participantes da pesquisa em sua totalidade chamam nossa atenção para a necessidade de alterações nos modos de ensinar e de aprender que não podem ser negligenciadas quando falamos de inclusão de pessoas com deficiência intelectual no sistema de ensino regular.

Transformar a escola em espaço de inclusão e de aprendizagem para esse segmento populacional solicita novas formas de pensar as possibilidades de elaboração cognitiva para os alunos, como sendo uma construção coletiva e articulada com as condições concretas de sua elaboração. Além disso, se faz fundamental considerar o desenvolvimento de afetos e motivações permeando vontades, necessidades, interesses, emoções que originam o pensamento em seu plano mais íntimo.

O desconhecimento acerca das implicações e, ao mesmo tempo, das possibilidades de uma prática de ensino inclusiva leva ao não-atendimento das necessidades dos alunos com deficiência intelectual e, conseqüentemente, ao fracasso tanto do ensino como da aprendizagem.

Na verdade, as condições das pessoas com deficiência intelectual solicitam uma redefinição do fazer pedagógico, principalmente no que diz respeito à concepção acerca do tempo e condições necessárias à sua aprendizagem, bem como no que diz respeito aos processos de relações pessoais e grupais.

Tais relações, cujos principais mediadores são os professores, devem pautar-se no respeito, no diálogo, na cooperação, na tolerância, na solidariedade, na criatividade, no exercício do senso crítico, por parte de todos os que fazem parte do contexto escolar.

A permanência de alunos com deficiência intelectual na escola regular, principalmente a partir da 5ª série, vai depender das estratégias utilizadas, no sentido de adequar o ensino às necessidades desses educandos, o que solicita de acordo com Salvador; Alemany; Marti; Majós; Mestres; Gõni; Gallart; Giménez, um modelo adaptativo que consistiria em:



[...] um ensino que, mantendo a referência a alguns objetivos e aprendizagens comuns para todos os alunos, dispõe de métodos e estratégias alternativas de ensino que são utilizadas de maneira flexível, segundo as características individuais. A estratégia de adaptação dos métodos de ensino e o ensino adaptativo respondem a uma concepção interacionista das diferenças individuais. Nesse caso, nem as características individuais são consideradas de maneira estática, nem as propostas educativas aparecem como prefixadas ou únicas, apesar da manutenção de algumas metas gerais comuns a todos os alunos. As diferenças individuais e os tratamentos educativos são concebidos na interação e as características diferenciais dos alunos são assumidas, sobre essa base, como parâmetros essenciais para o delineamento e para o desenvolvimento do ensino. (SALVADOR; ALEMANY; MARTI; MAJÓS; MESTRES; GÖNI; GALLART; GIMÉNEZ, 2000, p. 110).

Dessa forma, enquanto não forem pensadas formas de atender efetivamente às necessidades educacionais e sociais das pessoas com deficiência intelectual, a inclusão vai continuar se restringindo à presença desses alunos na escola, sem que isso tenha implicações em suas ações junto aos demais os alunos, o que reafirma o desconhecimento dos que fazem a instituição escolar acerca das orientações para a condução das relações de ensino, aprendizagem e socialização fundamentadas no conceito de educação inclusiva.

A questão da avaliação foi levantada junto às professoras, por ocasião dos posicionamentos acerca das práticas de ensino e aprendizagem. As profissionais deixaram transparecer as angústias sentidas diante de um processo no qual os alunos eram submetidos às avaliações da mesma forma que os demais, quando, na realidade, não participavam ativamente das aulas, não vivenciavam situações de diálogos, de trocas de informações ou experiências, ou mesmo atitudes de cooperação entre os colegas.

Consideramos ser tarefa impossível avaliar alunos com deficiência intelectual, se não há uma preocupação com sua produção individual durante o processo de ensino, onde sejam manifestadas suas condições de respostas significativas para questões formuladas sobre os conteúdos ensinados, ou mesmo, se não acontece um registro individualizado de acompanhamento de seus avanços cognitivos.

Ao ser perguntada sobre as formas de avaliações vivenciadas por Marina, sua mãe teceu os seguintes comentários:



Era assim: eles (os professores) davam as notas. Era 6, 7, 8, 9. Eu não sei como era isso. Marina não sabia de nada, nada, do que tinha naquelas provas. Ela repetia tudo que tinha lá. Eu perguntava só pra ver. Uma negação. Ela não sabia de nada mesmo. (MÃE DE MARINA, 2005).

A “confusão” sentida pela mãe diante das boas notas da filha, não condizentes com a aprendizagem manifestada durante o período letivo é pertinente, provocando uma reflexão acerca do quanto é polêmica a situação.

As práticas avaliativas são realizadas por muitos profissionais e por muitas instituições, como medidas classificatórias e seletivas que contradizem um discurso hegemônico de oferta de educação de qualidade para todos, supostamente oferecida através da igualdade de oportunidades.

Se tal contradição já torna complexa a questão da avaliação para todos os alunos, o que dizer da situação das pessoas com deficiência intelectual?

Quando pedimos à professora de Marina que tecesse comentários sobre suas experiências de ensino relacionadas ao assunto “avaliação” junto à aluna, ela se posicionou relatando que:

As avaliações eram as mesmas dos outros alunos. Mas sabe como é que ela fazia? Assim oh: está aqui a pergunta; ela copiava do mesmo jeito embaixo, no espaço da resposta. Era sempre assim. Copiava letra por letra. Eu ficava angustiada. Era complicado, mas a gente recebia recomendação de que esses alunos não podem tirar notas baixas, nem podem ser reprovados. Mas acontece que eles não sabem da matéria dada. Marina, por exemplo, não expressava nada de aprendizagem. Aí eu fazia assim: avaliava pelo comportamento. Ela era calma, ficava sempre quieta, calada, no canto dela, não incomodava ninguém. Então era isso que eu considerava na avaliação dela. (PROFESSORA DE MARINA, 2005).

Como se vê, para as pessoas com deficiência intelectual, o processo avaliativo vem reafirmar a situação de exclusão velada à qual elas são expostas em suas experiências educacionais, mais especificamente quando jovens e adultas, cursando a partir da 5ª série.

Podemos deduzir, através das falas da mãe e da professora, que também no tocante à avaliação, alunos com deficiência intelectual, a exemplo do



caso de Marina, são submetidos mais uma vez a situações discriminatórias, embora que, nesse momento, de maneira inversa à que costumam enfrentar nos demais processos educacionais, quando são ressaltadas suas dificuldades e o discurso se pauta nas suas impossibilidades de fazer, de saber, de poder, de conseguir.

Por ocasião da avaliação a situação desses alunos assume um caráter valorativo, quando lhes são dadas notas ou conceitos satisfatórios, não em decorrência dos avanços na aprendizagem, mas em função da deficiência que lhes constitui “diferentes” dos demais alunos.

A avaliação se faz em função do maior ou menor incômodo que o aluno com deficiência intelectual representa em sala de aula e não em função da aferição das condições de ensino e de aprendizagem experienciados. A concessão de boas notas, portanto, consiste em mais um movimento excludente, numa realidade que sustenta um discurso de inclusão.

Dessa forma, o fato das boas notas apresentadas como resultado da avaliação, não compreendido pela mãe e não discutido mais profundamente pela equipe da instituição escolar, principalmente pelos professores, a exemplo da profissional entrevistada, nos remete à conclusão de que a aluna com deficiência intelectual foi duplamente penalizada: primeiro porque não teve direito a um processo avaliativo que apresentasse os seus avanços como aprendiz dos conteúdos trabalhados; segundo, por ter sido avaliada a partir de sua posição de “não participante ativa” do cotidiano vivido na escola, ou seja, quanto mais quieta, mais calada, mais retraída, melhores seriam as notas ou conceitos.

Ainda refletindo sobre o processo de avaliação, quando perguntada sobre sua percepção acerca das condições oferecidas à aluna e das suas próprias condições de trabalho como professora de Marina, a entrevistada ressaltou ter muito pouco a fazer diante de uma situação em que:

As normas são cumpridas. É pra receber e aprovar os alunos com deficiência. Então é isso que a gente faz [...]. A escola não capacita. A gente não recebe preparação nenhuma. Nunca foi oferecido um curso, nada. E é porque, há muitos anos, a escola faz inclusão. Mas é uma inclusão sem preparar os professores. Como eu já disse: os alunos estão na sala, mas é mesmo que não estar [...] Não dá tempo de parar pra estudar sobre o assunto. (PROFESSORA DE MARINA, 2005).



É importante ressaltar a necessidade sentida pela profissional, de falar de suas condições de trabalho, quando observamos que ela vivencia imensa solidão e isolamento por parte dos que ocupam cargos de direção, supervisão, coordenação, assessoria, a quem caberia, teoricamente, junto aos professores e às famílias – mais especificamente as mães –, a construção e desenvolvimento de um projeto de educação voltado para o ensino a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência intelectual.

Algumas considerações

A pesquisa nos possibilitou perceber que a educação inclusiva – que não deve ser entendida como direcionada somente para os que têm alguma necessidade educacional especial, como é o caso das pessoas com deficiência intelectual, mas para todos os alunos –, acontece no âmbito das escolas, num debate contínuo entre duas situações paradoxais vividas por seus atores sociais:

- na primeira há um conjunto de leis que regulamentam as políticas educacionais, bem como um discurso impecável por parte dos órgãos responsáveis pela apresentação de dados quantitativos acerca da questão, bem como daqueles que representam e apresentam a instituição de ensino, no sentido de sustentar tal discurso;
- na segunda há uma realidade desalentadora, onde a escola se apresenta como um espaço de reprodução de desigualdades e separação social, em função das condições raciais, econômicas, religiosas, físicas, sensoriais e intelectuais dos alunos.

Sabemos que, historicamente, as condições que os alunos apresentam são determinantes em sua participação efetiva nos processos de escolarização e nos casos de alunos com deficiência intelectual a situação torna-se ainda mais difícil, pelos vários motivos explicitados no decorrer desse texto.

No que tange às relações entre os discursos das mães e professores e, particularmente, no presente texto, entre a mãe e a professora de Marina, podemos afirmar que são muitas as contradições existentes.



Tais contradições só contribuem para dificultar os processos de escolarização e a permanência de seus filhos na escola, quando a participação materna poderia representar importante fonte de apoio para a comunidade escolar e vice-versa.

Assim, com base nas experiências vividas pelos participantes da pesquisa, podemos considerar preocupante a situação enfrentada pelas famílias, mais especificamente pelas mães que, a exemplo das entrevistadas, na maioria das vezes, apesar da insistente procura e dos pedidos de apoio à escola, não são atendidas.

O não atendimento às necessidades dos alunos e de suas mães representa uma negação à premissa da filosofia de inclusão quanto às relações família x escola, para quem os contatos devem ser positivos ao ponto de gerar parcerias efetivas, voltadas basicamente para proporcionar a inclusão dos alunos nas duas instâncias maiores nos processos de construção de vida dos indivíduos: família e escola.

Por outro lado, igualmente difícil é a situação dos professores, subordinados a um sistema de ensino que continua a exigir dos mesmos uma prática de ensino baseada num modelo historicamente discriminatório, regulador e excludente.

Tal modelo não viabiliza, em suas trajetórias de trabalho, condições de mudarem concepções, conceitos, imagens e idéias acerca dos alunos com deficiência intelectual ou com outras necessidades especiais, bem como acerca de suas mães, possibilitando um novo modo de conceber a questão ou, em outras palavras, possibilitando um canal para o exercício de uma nova prática pedagógica, uma nova prática nas relações sociais.

Nessas novas práticas, professores e mães – parceiros atuantes e vigilantes – utilizariam seus saberes teóricos e empíricos, num movimento contínuo de trocas de experiências que resultariam, certamente, na permanência dos alunos com deficiência intelectual na escola, vivenciando experiências de inclusão em sua essência, ou seja, a inclusão com a qual sonhamos, a inclusão que queremos e pela qual estamos lutando.



Referências

AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Família inclusiva. In: PALHARES, Mariana Silveira; MARINS, Simone Cristina (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Lei n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **Jovens e adultos com deficiência mental**: entre limites e possibilidades de permanência na escola regular, em tempos de inclusão. 2006. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

148 DENARI, Fátima Elizabeth. Formação de Professores em Educação Especial: a ótica do GTEE – O6 e do fórum paulista permanente de educação especial. In: OMOTE, Sadao. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

FERREIRA, Júlio Romero, FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para discussão a respeito da constituição social da pessoa com defi-



ciência. Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 50, p. 41-54, 2000.

MÃE DE MARIANA. **Entrevista**. Natal, 12. nov. 2005.

OLIVEIRA, Marta. Kohl de. **Vygotsky** – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 2005.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

PROFESSORA DE MARINA. **Entrevista**. Natal, 29. nov. 2005.

SALVADOR, César Coll; ALEMANY, Isabel Gomez; MARTI, Eduard; MAJÓs, Tereza Mauri; MESTRES, Mariana Miras; GÕNI, Javier Onrubia; GALLART, Isabel Solé; GIMÉNEZ, Enric Valls. **Psicologia do ensino**. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamonte; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Processos de cultura e internalização. In: **Viver mente cérebro**. São Paulo: Ediouro Segmento-Duetto Editorial Ltda., 2005.

STRULLY, Jeffrey L.; STRULLY, Cindy. As amigas como objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAIMBACK, Susan; STAIMBACK, William (Org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

Doutoranda Dulciana de Carvalho Lopes Dantas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Programa de Pós-Graduação em Educação
Integrante da Base de Pesquisa sobre
Educação de Pessoas com Necessidades Especiais
E-mail | altedulci@supercabo.com.br

Profa. Dr. Lúcia de Araújo Ramos Martins
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Educação



Coordenadora da Base de Pesquisa de Educação sobre
Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
E-mail | luc.martins@terra.com.br

Recebido 15 mar. 2009

Aceito 30 mar. 2009



O ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental como estratégia para inclusão social/educacional de alunos envolvidos em atos de indisciplina

Teaching procedures of cognitive-behavioral self-control as a strategy for social/educational inclusion of students involved in indiscipline acts

Francisco de Paula Nunes Sobrinho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Este artigo tem como objetivo focalizar a prática de ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental para professores envolvidos no processo de inclusão de alunos com transtornos emocionais/comportamentais. As vantagens na utilização de procedimentos de ensino de autocontrole são postas em evidência, quando comparadas aos modos tradicionais de modificação do comportamento de alunos. A essa modalidade de intervenção psicoeducacional são incorporados os princípios da Análise do Comportamento, como também procedimentos instrucionais de sala de aula. São evidenciadas as bases conceituais para a análise do autocontrole comportamental, assim como o detalhamento das fases de modificação do comportamento do aluno pelo mediador externo. São apresentados, também, os passos do processo de aprendizagem do aluno para assumir o controle do seu próprio comportamento em ambientes diversos.

Palavras-chave: Autocontrole cognitivo-comportamental. Alunos com transtornos de comportamento. Ambiente de sala de aula.

Abstract

The aim of this article is to discuss teacher use of cognitive-behavioral self-control procedures for students with behavioral/emotional disorders in inclusive educational settings. This psycho-educational intervention is based on principles of Applied Behavior Analysis (ABA) and regular instructional procedures typically used in the classroom milieu. Conceptual bases for the behavioral self-control analysis are presented as well as a detailed description of the behavior modification procedures applied by an external mediator. The steps of the students' self-control learning process in various environments are additionally portrayed. Advantages of using self-control teaching procedures are verified when compared to traditional behavior modification models.

Keywords: Behavioral-cognitive self-control. Behavioral disorder. Classroom environment.



Introdução

O objetivo deste artigo é abordar a prática de ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental para professores, que atuam no processo de inclusão educacional de alunos envolvidos em atos de indisciplina e/ou classificados como crianças com transtornos emocionais/comportamentais (SMITH, 2008) ou, ainda, com condutas típicas, conforme Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2003).

O que aponta a literatura?

Os transtornos emocionais ou comportamentais (EBD Emotional or Behavioral Disorders) são de difícil definição. Embora o movimento inclusivista se proponha a desenvolver programas para acolher esse contingente estudantil, os alunos assim classificados ainda são percebidos como “crianças doentes” e cujo tratamento é de responsabilidade de médicos e psicólogos e não de professores e de outros profissionais da educação. (FRIEND, 2005).

152 A IDEA ou Individuals with Disabilities Education Act, Public Law 94-142 se utiliza do termo Transtorno Emocional para descrever Transtornos Emocionais ou Comportamentais. O termo abrange também crianças com esquizofrenia, não incluindo as socialmente desajustadas, a menos que seja constatado que tenham um transtorno emocional. (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 1999). Trata-se de uma condição, com uma ou mais características abaixo enumeradas, que persiste por um longo período de tempo, em grau acentuado, o que afeta, desfavoravelmente, o desempenho educacional:

- a) incapacidade para aprender que não pode ser justificada por fatores intelectuais, sensoriais ou de saúde;
- b) incapacidade para construir ou manter relacionamentos interpessoais com os pares e com os professores;
- c) padrões inapropriados de comportamento ou de sentimentos sob circunstâncias normais;
- d) humor geralmente carregado de infelicidade ou depressão;



e) tendência a desenvolver sintomas físicos ou medos associados a problemas pessoais ou escolares.

Quando se trata de ensinar procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental a alunos, caso demonstrem um nível de compreensão verbal razoável, caberá aos pais e professores esclarecer, sempre que possível, a razão pela qual comportamentos específicos são considerados indesejáveis e, ao mesmo tempo, propor alternativas de negociação com a possibilidade de esses comportamentos se tornarem aceitos ou tolerados pelo grupo. Uma das competências atribuídas ao professor é ensinar maneiras de aquisição e de desenvolvimento de habilidades para que os alunos saibam decidir, por si mesmos, o que é aceitável e o que é inaceitável, em função das expectativas do grupo. Como complemento dessa aprendizagem, pais e professores são responsáveis pelo ensino de como a criança controla seu próprio comportamento diante das demandas sociais. Habilidades sociais devem ser então desenvolvidas sob a forma de comportamentos, atitudes, palavras e gestos que capacitem o aluno a estabelecer e manter relacionamentos sociais duráveis.

O acesso aos procedimentos de intervenção comportamental que possa reduzir a frequência de ocorrência de problemas disciplinares, acadêmicos, sociais e pessoais de alunos continua sendo tarefa difícil para os professores. Os atos de indisciplina e violência presenciados em sala de aula são registrados, pela literatura, como estressores que atingem profissionais do magistério, em segmentos diversos do sistema de ensino. (NUNES SOBRINHO, 2008). Infelizmente, o saber produzido nas universidades sobre esse e outros assuntos de relevância para o aprimoramento dos professores, além de escasso, não chega às salas de aula. (NUNES, 2008). O autocontrole, enquanto modalidade de intervenção psicoeducacional, é exemplo de tema ainda pouco disseminado e debatido no nosso contexto escolar.

153

Bases conceituais para a análise do autocontrole-comportamental

As bases conceituais para a análise do autocontrole comportamental podem ser apresentadas em quatro componentes diferenciados:



1. **Autoavaliação** – o indivíduo pode verificar seu próprio comportamento e decidir se desempenhou ou não o comportamento ou classe de comportamentos específicos.

2. **Autorregistro** – o indivíduo pode, objetivamente, registrar a frequência do seu próprio desempenho em um determinado comportamento ou classe de comportamentos.

3. **Autodeterminação de reforço** – o indivíduo pode determinar, dentre todos os reforçadores disponíveis, a natureza e a quantidade de reforçamento que deveriam receber contingente ao seu desempenho em um determinado comportamento ou classe de comportamentos.

4. **Autoadministração do reforçamento** – o indivíduo concede, a si próprio, o reforçamento (podendo ou não ser autodeterminado), contingente ao seu desempenho em um comportamento específico ou classe de comportamentos.

O ensino de procedimentos de autocontrole-cognitivo comportamental é um dos modos de intervenção psicoeducacional que se alinha ao discurso da inclusão educacional na atualidade. De fato, o movimento inclusionista reforça a idéia de que é atribuição dos professores a preservação de níveis elevados de autonomia, autodeterminação e de autocontrole dos seus alunos, inclusive daqueles que, por algum motivo, permanecem ainda excluídos do sistema de ensino. A esse respeito, conforme já observado por John Dewey (apud ALBERTO; TROUTMAN, 1982), o ideal da educação é que o educando desenvolva habilidades de autocontrole e se torne capaz de aprender e de comportar-se apropriadamente, mesmo quando não se encontra sob supervisão direta da pessoa adulta.

O autocontrole se constitui em uma das estratégias cognitivo-comportamentais aplicadas à educação e serve para incluir alunos envolvidos em atos de indisciplina e/ou com transtornos de comportamento/transtornos emocionais. Trata-se de um conjunto de procedimentos que pode ser aplicado mesmo aos alunos de pouca idade, com o objetivo de autocontrolar comportamentos indesejáveis, por vezes assim considerados pela família, pela sociedade e também pelas autoridades educacionais. Complementarmente, os professores devem dominar temas específicos sobre os princípios de comportamento e repassá-los aos seus alunos. É necessário que estejam familiarizados com o



uso de termos e conceitos de Análise Aplicada do Comportamento (AAC). Sobre esse tema, Moreira; Medeiros (2007) produziram o texto “Princípios básicos de análise do comportamento” que se mostra adequado como leitura introdutória para professores interessados nas estratégias de autocontrole cognitivo-comportamental.

A literatura aponta vantagens na utilização de procedimentos de ensino de autocontrole quando comparadas aos modos tradicionais de modificação do comportamento de alunos. Para Alberto; Troutman (1982), o autocontrole permite que a criança participe das suas próprias mudanças comportamentais, sendo que estas podem ocorrer mesmo na ausência de agentes mediadores externos, como pais e professores. Sustentam esses autores que as habilidades de autocontrole são passíveis de generalização e de manutenção por parte do educando.

Há desvantagens em se atribuir ao professor o papel de agente externo (mediador), como responsável pelas mudanças comportamentais do aluno. E os motivos são os seguintes: a) as habilidades aprendidas, pelo aluno, em um determinado ambiente, podem não ser generalizadas para outros; b) o agente externo, quase sempre adulto, pode tornar-se fortemente associado ao comportamento desejado, a tal ponto de impedir que a criança aja de forma independente e apropriada na sua ausência; e c) por estar muito ocupado com a turma, o professor não dispõe de tempo suficiente para prestar atenção ao comportamento individual dos seus alunos. (KERR; NELSON, 1989).

155

Pesquisa sobre autocontrole cognitivo-comportamental em escola

Resultados de pesquisas focadas na aplicação de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental revelam a eficácia dos programas de desenvolvimento de competências de autocontrole para indivíduos que apresentam déficits no trato interpessoal (NUNES, 2007; BRAUN; NUNES SOBRINHO, 2006; KAISER; RASMINSKY, 2003; HALLAHAN; KAUFFMAN, 2003; NUNES SOBRINHO, 2003; NUNES SOBRINHO; SOUZA; FELIPPE; NERY; CRESPO, 1998; WORKMAN; KATZ, 1995; NUNES SOBRINHO, 1994).



Nunes Sobrinho, Souza, Felipe, Nery e Crespo (1998) realizaram uma pesquisa focalizada no autocontrole cognitivo-comportamental, em escola da Rede Pública Municipal, com o objetivo de desenvolver habilidades pró-sociais em crianças envolvidas em atos de indisciplina. Foram selecionados 12 participantes, com idade variável entre 8 e dez anos, em função de queixas sobre problemas disciplinares relatados pelas professoras. Diversos procedimentos para aumentar a frequência de ocorrência de respostas socialmente aceitas foram aplicados.

A pesquisa teve início com um período introdutório de linha de base, constituído de duas sessões consecutivas, com duração aproximada de 50 minutos cada. Foram utilizadas técnicas observacionais, tais como: registro contínuo e registro de eventos. Posteriormente, um período de ambientação foi reservado para fins de familiarização dos participantes com os jogos e atividades disponíveis, incluindo-se a presença do equipamento de videografia.

Foram conduzidas duas sessões semanais com a duração aproximada de 50 minutos cada uma. O grupo de participantes foi dividido em três subgrupos, constituídos de quatro alunos cada um e atendidos de acordo com critérios previamente estabelecidos. Durante essas sessões experimentais, foram apresentados jogos, exercícios lúdicos em grupo, atividades pedagógicas envolvendo conhecimentos acadêmicos e exercícios que versavam sobre as dificuldades individuais dos participantes, segundo o relato das professoras, exercícios do tipo "PARE e PENSE" e Banco de Fichas. O instrumento "PARE E PENSE" foi utilizado no estudo após algumas adaptações, na medida em que os alunos, na sua maioria, não dominavam as habilidades de leitura e de escrita.

Vídeo-feedback: Após o período de linha de base, os participantes foram, por duas vezes convidados, individualmente, a identificar seus próprios repertórios de comportamentos, assim como os dos seus pares, exibidos na situação grupal. Na ocasião, foram discutidos conceitos de comportamentos apropriados e inapropriados. Cada participante foi instruído sobre os modos como utilizar os formulários de registro de comportamento para fins de autoavaliação.

Vídeo-feedback com recompensas tangíveis: os participantes observaram, através do vídeo, comportamentos pró-sociais. Foram utilizados



procedimentos de *autoavaliação* e, ao final da sessão experimental, cada participante recebia pontuação sob a forma de fichas coloridas, de acordo com o desempenho na sessão experimental. Valores específicos alcançados, nessa pontuação, eram trocados por recompensas tangíveis (brinquedos, jogos, material escolar).

Com o auxílio da videografia, as sessões experimentais foram registradas para fins de *feedback* das interações sociais entre os participantes. Delineamentos de pesquisa intrassujeitos do tipo AB (KENNEDY, 2005; NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001) foram utilizados como forma de serem demonstrados os efeitos da intervenção.

Os resultados dessa pesquisa apontaram redução de frequência de ocorrência de respostas indesejáveis, tais como levantar-se sem permissão do professor, agredir colegas verbalmente ou fisicamente, não esperar a vez e não manter a atenção devida durante as tarefas escolares. Os resultados indicaram, também, melhoria de desempenho dos alunos no relacionamento interpessoal e no processo de autoavaliação em grupo e no ambiente familiar. Os conteúdos essenciais, que favoreceram a aquisição de habilidades para solucionar problemas cotidianos, incluíam ensaio aberto, aprendizagem por imitação de modelo, *role-playing* e *feedback*. Na medida em que a autoinstrução e o treinamento em solução de problemas se tornavam eficazes, as chances de generalização para outros contextos como o lar, o grupo de pares e a vizinhança aumentaram, sobremaneira, conforme relatos de pais e professoras. (NUNES SOBRINHO; SOUZA; FELIPPE; NERY; CRESPO, 1998).

A autoinstrução verbal, a solução de problemas e as tomadas de decisão foram as etapas preliminares de autocontrole ensinadas a esses alunos. O desenvolvimento de habilidades de autoinstrução verbal se mostrou eficaz quando não conseguiam controlar-se, prejudicando o próprio desempenho acadêmico e social, assim como interferindo no desempenho dos colegas. Tratava-se de alunos de risco, com possibilidade de molestarem-se a si mesmos, ferir colegas e outras pessoas, tanto física quanto moralmente, além de causar danos à propriedade alheia.

Por ocasião dessa pesquisa, foi produzida matéria videografada *O autocontrole na escola*. Trata-se de material didático, com aproximadamente 30 minutos de duração, cujo objetivo é servir de suporte à formação continuada de professores. No vídeo, as etapas diferenciadas do processo de



aquisição de habilidades de autocontrole são apresentadas sob a forma de animação. A partir dos resultados da pesquisa original sobre o ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental, para alunos com transtornos emocionais/comportamentais (SMITH, 2008), são relatadas experiências de professores, pais de alunos e dos pesquisadores responsáveis pela execução do projeto. Cópia desse vídeo acha-se alocada no Centro de Tecnologia Educacional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *campus Maracanã*.

Ao término de uma intervenção comportamental como a relatada, é esperado que os alunos sejam capazes de demonstrar competências para solucionar os inevitáveis conflitos de relacionamento interpessoal no cotidiano escolar. Por conta disso, aos participantes da pesquisa foi oferecido um programa de treinamento para solucionar problemas, que serviu, também, para monitorar eventos que interferem no trato social e nas situações interpessoais, como, por exemplo, conflitos de interesse relativos à disputa por brinquedo.

Manifestação de agressividade e violência

158

As manifestações do comportamento agressivo ou violento, por parte dos alunos, e o modo como os professores lidam com episódios dessa natureza, são estressores reais nas atividades de magistério. (NUNES SOBRINHO, 2008). Por vezes, pais e professores parecem desconhecer, ou ignorar que essas manifestações se constituem em respostas naturais, incorporadas ao repertório comportamental dos alunos. As respostas agressivas são naturais, por exemplo, em alunos que ainda não aprenderam a dominar o próprio corpo, como também dominar parte do ambiente físico e social em que convivem. Em se tratando do ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental, essas respostas podem ser capitalizadas no sentido de os alunos aprenderem a controlar movimentos corporais no ambiente de sala de aula. Eles precisam desenvolver habilidades de autocontrole do comportamento agressivo, e essa é uma tarefa também atribuída aos pais.

A sociedade prescreve que o comportamento socialmente aceito e desejável envolve habilidades sociais de autocontrole e respeito aos direitos das outras pessoas. No nosso meio, não é tolerável, por exemplo, que crianças manifestem comportamentos autolesivos ou respostas heteroagressivas



dirigidas ao patrimônio e à propriedade alheia. Isso acontece, também, no ambiente educacional, onde são inaceitáveis as respostas agressivas, tanto físicas quanto verbais. Entretanto, mesmo durante a ocorrência de episódios de agressividade, aos alunos podem ser ensinadas alternativas para que expressem seus sentimentos mais íntimos e emoções com tranquilidade. (NUNES, 2007).

Autocontrole e autodisciplina

As bases para a construção do autocontrole e da autodisciplina têm o seu início nos primórdios da infância. Os alunos aprendem a controlar o próprio comportamento e, progressivamente, abandonam a dependência do controle externo ou do mediador (pais, professores, irmão mais velho etc.). Assim, o conceito de disciplina se identifica com o processo de construção social do autocontrole. No caso, é reforçador para pais e professores a constatação de que o aluno optou pelo “caminho certo” porque realmente quer ou deseja e não porque tenha sido obrigado a querer ou a desejar. Nesse sentido, a tarefa do mediador externo é tornar disponível um leque de alternativas para que o aluno faça suas próprias escolhas, reflita e tome decisões responsáveis. Caso lhe seja concedido esse direito de escolha, nós, pais e professores, temos por obrigação honrar os compromissos assumidos.

O autocontrole e a autodisciplina são incorporados ao repertório de comportamento dos alunos, por conta da empatia nas relações interpessoais estáveis, da consistência e firmeza nas decisões tomadas pelo professor (mediador externo). Soma-se a isso, as razões apresentadas, para que as regras sejam realmente cumpridas. Os alunos costumam demonstrar interesse pelo significado das regras sociais, em casa, na escola e em outros locais. (NUNES, 2007). Esse é o modo de saberem onde e como se comportar, além das consequências produzidas pelo seu próprio comportamento em ambientes diversos. Se o aluno tem transtornos comportamentais/emocionais, provavelmente apresenta dificuldades em se autocontrolar, apresentando déficit nas habilidades sociais. Tipicamente, esses transtornos estão associados à baixa tolerância à frustração, às dificuldades em tomar decisões adequadas e ao repertório limitado de habilidades sociais. Trata-se de alunos que se envolvem facilmente em conflitos que ocorrem na escola.



No ensino de procedimentos de autocontrole, é conveniente esclarecer aos alunos, sempre que possível, que nem tudo é negociável; por vezes, temos que ser assertivos o suficiente e menos empáticos para dizer “não”. É oportuno, no processo de aprendizagem de procedimentos de autocontrole, cultivar um clima de grupo permissivo e de aceitação da diversidade, em que os alunos se sintam reforçados pelo mediador externo e não julgados ou punidos, sistematicamente, criticados e rejeitados por palavras e atos.

Operacionalização dos procedimentos de autocontrole

Os programas de modificação de comportamento infantil são construídos com base em múltiplas técnicas e procedimentos extraídos dos princípios da Análise do Comportamento (AC). De acordo com Workman; Katz (1995), esses programas ocorrem em três fases distintas: Fase I instalação de repertórios de comportamento; Fase II o autocontrole e Fase III o controle natural do comportamento.

160

Fase I: A instalação de repertórios de comportamento

A formação do professor, para ensinar procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental aos seus alunos, implica a aquisição de conhecimentos sobre Análise Aplicada do Comportamento (AAC), conforme já assinalado. Um dos pressupostos é que as respostas humanas são determinadas por suas consequências, também denominadas “procedimentos de reforçamento e punição”; se contingentes à emissão do comportamento poderão mantê-lo, modificá-lo ou extingui-lo.

Na Fase I, inicialmente, mediadores externos (pai, professor ou qualquer ente significativo) fazem uso do reforço positivo, com o objetivo de instalar repertórios comportamentais no aluno. Assim, um professor que deseja que seus alunos realizem tarefas acadêmicas poderá consequenciá-los através de privilégios como, por exemplo, jogar bola no intervalo do recreio ou realizar passeios. A probabilidade de emissão do comportamento-alvo (realizar tarefas escolares) aumentará na medida em que o aluno for consequenciado pelo reforço (prestígio/ privilégios). Esta é a etapa de monitoração e de reforçamento de comportamentos-alvo.



Além do reforço positivo, o mediador externo poderá utilizar-se de outros procedimentos, como custo de resposta, uso de dicas ou imitação. O custo de resposta refere-se à retirada de prêmios e privilégios após a emissão de respostas indesejáveis (procedimento de punição); por exemplo, perder pontos por ter agredido o colega. O mediador poderá optar pela aprendizagem por imitação que ocorre quando a modificação do comportamento de um aluno se dá pela observação da conduta de outro. A instalação de repertórios comportamentais desejados poderá acontecer se o professor, por exemplo, elogiar um aluno por seu comportamento apropriado diante de outro que se recusa a completar tarefa escolar. Um professor poderá detalhar determinadas regras para favorecer a emissão de respostas adequadas em seus alunos. (WORKMAN; KATZ, 1995).

O elogio partido do professor é um tipo de estímulo reforçador, a ser usado para condicionar uma resposta operante do aluno, tal como permanecer na posição sentada durante a aula. Trata-se de um reforçador positivo. Reforçadores positivos, quando apresentados ao aluno, fortalecem o comportamento que os precede como, por exemplo, o ato de elogiá-lo imediatamente após o término de suas tarefas de casa. A apresentação do reforçador positivo (elogio) possivelmente fará com que o aluno aumente a frequência do comportamento-alvo (realização da tarefa escolar).

Há reforços positivos e reforços negativos que podem ser utilizados para condicionar o comportamento operante. Alguns estímulos, quando removidos, fortalecem a resposta. Isto é, ocorre, por exemplo, quando o aluno se levanta do assento porque sente dores nas costas; estuda horas seguidas para evitar notas baixas; aponta o lápis para não permanecer na tarefa escolar. Nesses casos, o que o reforça é ficar livre da estimulação aversiva. O estímulo reforçador negativo fortalece a resposta que o remove, mas é também o estímulo que enfraquece a resposta que o produz. Uma forma de eliminar comportamentos condicionados é a extinção, ou seja, a suspensão do reforçamento. Se o reforço é retirado, a resposta retornará, eventualmente, a sua frequência original. A extinção do comportamento do aluno poderá ser rápida ou prolongada.



Punição

Uma estratégia utilizada pelo professor na tentativa de abreviar o período de tempo de extinção do comportamento inapropriado é a punição. Esta se diferencia do reforçamento negativo na medida em que a apresentação de um estímulo aversivo faz com que a resposta diminua de frequência. Em se tratando de reforçamento negativo, a resposta aumenta de frequência quando o estímulo é removido.

O que caracteriza a punição como consequência é a presença de eventos aversivos (reforço negativo), ou a retirada de eventos prazerosos (reforço positivo) após a emissão de uma resposta. Suspender o recreio (reforço positivo) de alunos que se comportam de modo indesejável, supostamente, desencadeará o “bom-comportamento” (modificação do comportamento-alvo). Entretanto, a punição torna a criança irada, ressentida e desafiadora, tornando-a mais agressiva. Paradoxalmente, procedimentos de punição ensinam a criança que é aceitável o uso do poder para controlar pessoas, além de aterrorizá-la e humilhá-la. No caso, o seu autoconceito e a autoestima ficam prejudicados. Pior ainda é que a punição não ensina o comportamento apropriado, conforme sustentado por Kaiser; Rasminsky (2003).

162

Embora se admita a “cultura da punição” nas salas de aula, a eficácia desse procedimento é objeto de discussões: a) na ausência do estímulo aversivo, o comportamento desadaptativo do aluno volta à frequência inicial; b) o aluno passa a emitir o comportamento desejável pelo professor, apenas para evitar a consequência aversiva; e c) na ausência do professor, o aluno associa a consequência aversiva a outros estímulos presentes no ambiente. Nesse sentido, Moreira; Medeiros (2007) apontam os efeitos colaterais do controle aversivo e, dentre eles, a eliciação de respostas emocionais, emissão de respostas incompatíveis com o comportamento punido e o contracontrole; o organismo controlado emite uma nova resposta que impede que o agente controlador mantenha o controle sobre o seu comportamento.

Fase II: O autocontrole

Uma vez instalados os comportamentos desejados, a Fase II passa a ser implementada. Assim, faz-se necessário assumir a função dos pais,



professores e responsáveis pela manipulação do comportamento; é preciso internalizar os mediadores externos. Isso implica transferir o controle dos procedimentos da Fase I para o próprio aluno. (WORKMAN; KATZ, 1995). Nesse contexto, após a instalação do comportamento-alvo na Fase I, inicia-se a Fase II do programa de modificação do comportamento.

As respostas originadas no ambiente externo à sala de aula, ou no ambiente familiar, nem sempre são contingentes ao comportamento dos alunos. Muitas vezes é necessário, por exemplo, que se comportem de modo aceitável, durante um período de uma semana antes de serem reforçados com elogios do professor. Nossos pais nem sempre nos elogiavam de imediato. Assim, a dependência de mediadores externos para o controle do comportamento nem sempre é eficiente, pois, além de não-imediatos, podem ser inconsistentes.

Torna-se necessário internalizar os mediadores externos, assumir responsabilidades ou modificar o *locus* de controle. Esse termo refere-se à percepção que um indivíduo tem dos agentes determinantes de seu comportamento. Se um aluno tem um *locus* de controle externo, tende a responsabilizar agentes externos por eventos experienciados; se tem um *locus* interno, em geral, sente-se responsável pelos acontecimentos de sua vida. A passagem do *locus* de controle externo para interno implica também o aumento da motivação. O aluno que se sente capaz de controlar o próprio comportamento, realiza mais atividades, procura maiores desafios. O constructo *locus* de controle exprime expectativas individuais generalizadas de que recompensas, reforços ou resultados de ações pessoais sejam controlados por fontes externas ao indivíduo (sorte, outros poderosos) ou por ele próprio (fonte interna), conforme sustentam Abbad; Meneses (2004).

A referência externa do controle poderá impedir a manutenção e generalização das respostas aprendidas. Isto significa que o aluno com um *locus* de controle externo tenderá a emitir respostas desejadas, apenas, na presença de mediadores externos, conforme já assinalado.

No ambiente escolar, Workman; Katz (1995) destacaram procedimentos diversos de autocontrole comportamental como autoavaliação, autopontuação, autoinstrução, automonitoração por frequência de respostas, automonitoração por intervalo de tempo autorreforçamento aberto e autorreforçamento encoberto.



Autoavaliação

A autoavaliação é uma prática comum de nosso dia-a-dia. Cada vez que realizamos uma tarefa tendemos a avaliar nossos desempenhos de acordo com critérios subjetivamente criados. Esses critérios são, inicialmente, determinados pelos mediadores externos que implícita ou explicitamente punem ou reforçam determinadas condutas. Por razões diversas, alunos desenvolvem essa habilidade de forma precária ou apresentam transtornos autoavaliativos em situações específicas. Problemas de autoestima, por exemplo, podem ser fruto da escolha de critérios de avaliação distorcidos, desenvolvidos em ambientes aversivos.

Autopontuação

Nessa técnica, os alunos aprendem a avaliar o próprio comportamento, de acordo com alguma escala avaliativa. Em escalas com critérios objetivamente descritos, o aluno poderá pontuar, por exemplo, seu comportamento de manter-se na tarefa durante uma aula de 50 minutos. Pontuará com 5, se o comportamento foi emitido durante todo o tempo; com zero, se não foi, e com notas intermediárias, se a conduta foi manifestada em outra frequência. Por exemplo, o aluno poderá fazer uso de uma escala subdividida em intervalos iguais.

Autoinstrução

Nos autoinstruímos falando de forma encoberta (ou não) o que fazer em determinadas situações. Esse procedimento nos ajuda a refletir antes de agir, evitando consequências indesejadas. Muitos alunos não fazem uso desse procedimento. Nesses casos, é necessário ensiná-los, formalmente, a emitir tal comportamento em situações críticas. Em sala de aula, por exemplo, são incentivados a se autoinstruírem na realização de determinadas tarefas e, em seguida, fornecer um *feedback* verbal sobre seus desempenhos. Isso os ajuda a evitar atos impulsivos e resultados indesejados.



Automonitoração

Automonitoração é um procedimento de autocontrole em que os alunos aprendem a monitorar e registrar a emissão de um determinado comportamento, ou uma classe de respostas, no decorrer da realização de tarefas. Nele, os alunos são ensinados a registrar a qualidade e frequência de comportamentos durante a participação nas atividades escolares. Duas modalidades de automonitoração têm-se mostrado eficientes na melhoria do comportamento de alunos: a automonitoração por frequência de respostas e por intervalo de tempo.

Automonitoração por frequência de respostas

Nesse procedimento, o professor ensina o aluno a monitorar e registrar o número de vezes que o comportamento é emitido durante a realização de uma tarefa. Assim, o aluno anota em uma folha de registros, por exemplo, a quantidade de vezes que emitiu o comportamento de “conversar com o colega” durante o período de aula. Esse registro favorece a visualização gráfica de respostas emitidas e, de forma indireta, a conscientização das consequências aversivas ou agradáveis geradas por elas mesmas. Se devidamente consequenciados, os repertórios adaptativos tenderão a aumentar e os indesejados a diminuir.

165

Automonitoração por intervalo de tempo

Essa técnica diz respeito ao registro de emissão de comportamento por intervalo de tempo. O aluno poderá registrar se a conduta foi emitida ou não em um intervalo de 30 minutos, por exemplo.

Autorreforçamento

O autorreforçamento, em situações operantes, refere-se a um tipo de arranjo de contingências no qual o aluno provê a si mesmo com a consequência contingente ao seu comportamento. As técnicas de autorreforçamento



ensinam o aluno a se autoconsequenciar pela emissão de comportamentos desejados. Elas subdividem-se, de acordo com Workman e Katz (1995), em duas categorias: autorreforçamento aberto e autorreforçamento encoberto.

Autorreforçamento aberto

Essa técnica implica ensinar ao aluno a se autoconsequenciar com reforçadores observáveis e tangíveis tais como: um passeio, um brinquedo, tempo extra no horário de recreio. No caso, é solicitado ao aluno que cumpre determinada tarefa e, dependendo do seu desempenho, ele poderá auto-presentear-se com pontos a serem trocados por algum reforçador observável (Kazdin, 1975).

Autorreforçamento encoberto

A técnica de reforçamento encoberto ensina alunos a se autoconsequenciarem com imagens ou pensamentos após a emissão de condutas adaptativas (também) imaginadas. O indivíduo imagina-se exibindo um repertório comportamental desejável e sendo reforçado pela sua emissão. A técnica do reforçamento encoberto deve, antes de ser empregada, seguir os seguintes passos:

- 1º – determinar o comportamento-alvo;
- 2º – analisar as circunstâncias e o contexto em que o comportamento é emitido;
- 3º – selecionar o evento reforçador.

Fase III

Finalmente, a Fase III implica a remoção dos procedimentos sistemáticos de controle de comportamento. (WORKMAN; KATZ, 1995). Os procedimentos anteriores que funcionavam como autorreforçadores para os comportamentos apropriados vão sendo discretamente retirados. No caso,



o controle é transferido para os reforçadores que ocorrem, naturalmente, no ambiente do aluno como, por exemplo, notas de provas, reconhecimento do grupo familiar, dentre outros.

Como tópico da educação continuada para professores que atuam no processo de inclusão de alunos com transtornos de comportamento, a experiência do ensino de procedimentos de autocontrole gere a necessidade de consistência instrucional a cada fase do processo de aprendizagem. De uma forma geral, os alunos costumam responder, positivamente, a essa modalidade de intervenção psicoeducacional, em período reduzido de tempo. A proposta do ensino do autocontrole cognitivo-comportamental implica, resumidamente, ajudar alunos no aprendizado do controle do comportamento, assim como torná-los envolvidos nas próprias mudanças cognitivas, emocionais e no crescimento pessoal. A meta é que sejam incluídos e que desenvolvam habilidades de autocontrole, autodeterminação, e que conquistem, gradualmente, o direito de exercício da cidadania.

Referências

ABBAD, Gardênia; MENESES, Pedro Paulo. Locus de controle: validação de uma escala em situação de treinamento. **Estudos de Psicologia**, Natal, n. 9, p. 441-450, 2004.

ALBERTO, Paul; TROUTMAN, Anne. **Applied behavior analysis for teachers –**

Influencing Student Performance. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1982.

BRASIL. **Projeto Escola Viva –** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRAUN, Patrícia; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Análise quase-experimental dos efeitos de um programa de educação continuada de professores no manejo de comportamento em sala de aula: o sistema de countoons. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 91-104, 2006.

FRIEND, Marilyn. **Special education: contemporary perspectives for school professionals.** Boston: Pearson Education, 2005.

HALLAHAN, Daniel; KAUFFMAN, James. **Exceptional learners: introduction to special education.** New York: Allyn and Bacon, 2003.



KAISER, Barbara; RASMINSKY, Judy Sklar. **Challenging behavior in young children**: understanding, preventing, and responding effectively. Boston: Pearson Education, 2003.

KAZDIN, Alan. **Behavior modification in applied settings**. Illinois: The Dorsey Press, 1975

KENNEDY, Craig. **Single-case designs for educational research**. Boston: Allyn and Bacon, 2005.

KERR, Mary Margaret; NELSON, Carl Michael. **Strategies for managing behavior problems in the classroom**. Columbus: Merrill Publishing Company, 1989.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NUNES, Débora Regina. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, p. 97-107, 2008.

NUNES, Sílvia Regina. **Gestão do comportamento infantil na escola**: o modelo conscious discipline 43f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Curso de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. O stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, Marilda (Org.). **O stress do professor**. 6. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2008.

_____. O manejo eficaz do comportamento dos alunos em sala de aula: uma estratégia inclusionista. **Revista Movimento**, Niterói, v. 1, n. 7, p.70-77, 2003.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; NAUJORKS, Maria Inês. **Pesquisa em educação especial**. Bauru (SP): EDUSC, 2001.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. O autocontrole como possibilidade de solução de problemas disciplinares na escola. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; CUNHA, Ana Cristina (Org.). **Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta**: práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula, SOUZA, Selma; FELIPPE, Marisa; NERY, Raquel; CRESPO, Jeane. **Contribuições da prática do autocontrole na solução de problemas disciplinares na escola**. Rio de Janeiro, 1998. (Relatório Conclusivo CAPES/PROIN).

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. **Análise experimental dos efeitos do treinamento de habilidades de autocontrole no desempenho de tarefas em crianças hiperativas**. Brasília/Rio de Janeiro, 1994. (Relatório Conclusivo CNPq, processo 500228/90-6).



NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Efeitos da aprendizagem de autocontrole em crianças hiperativas. In: ALENCAR, Eunice (Org.). **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: MEC-SEESP, 1994. p.160-163.

SMITH, Deborah. **Introdução educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. Tradução Maria Amélia Almeida. Porto Alegre: Artmed, 2008.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **Fourteenth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act**. Washington: D.C., 1999.

WORKMAN, Eduard; KATZ, Alan. **Teaching behavioral self-control to students**. Austin, Texas: Pro-Ed, 1995.

Prof. Dr. Francisco de Paula Nunes Sobrinho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana
E-mail | fnuessobrinho@yahoo.com.br

169

Recebido 16 fev. 2009
Aceito 20 maio 2009

O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas de professores

The deaf student in regular classroom: teachers' principles and practices

Francileide Batista de Almeida Vieira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Lúcia de Araújo Ramos Martins

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este trabalho discute as concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos surdos e sua relação com a prática que desenvolvem, em classes regulares, com esses educandos, a partir da pesquisa realizada em uma escola pública regular, localizada no município de Assu/RN. Os dados revelam que os professores investigados são favoráveis à inclusão de alunos surdos em classes regulares, mas apontam a necessidade de mudanças na escola para que esta se torne efetiva. Acreditam que a aprendizagem desses alunos é muito lenta e apontam algumas dificuldades enfrentadas para atuar pedagogicamente com eles. Com relação à prática desenvolvida, são feitas poucas adaptações, indicando que as ações educativas continuam sendo elaboradas para atender a um grupo homogêneo. Foi constatado, ainda, que não há profissionais habilitados para o trabalho com Libras, embora essa seja considerada indispensável para a comunicação envolvendo surdos. Palavras-chave: Concepções. Práticas pedagógicas. Inclusão escolar. Surdos.

Abstract

In this paper we discuss the principles of teachers about the school inclusion of deaf students and its relation with the practice which they develop in regular classes with these students from the research undertaken in a regular public school, located in the city of Assu-RN. The data reveal that the teachers who were researched are favorable to the inclusion of deaf students in regular classes, but they emphasize the need for changes in school in order to make it possible. They believe that the learning process of these students is very slow and point to some difficulties faced when dealing pedagogically with them. As to the practice undertaken, only a few adaptations are made, indicating that the educational initiatives continue to be developed in order to attend a homogeneous group. It was also observed that there are not skilled professionals for the work with Libras, although this is considered indispensable to the communication involving the deaf students.

Keywords: Principles. Pedagogical practices. School inclusion. Deaf students.



1. Introdução

As transformações sociais, ocorridas nas últimas décadas, exigiram profundas mudanças na educação de uma forma geral e, mais especificamente, naquela destinada às pessoas com deficiência, que deve acontecer em contextos inclusivos onde todos os alunos estejam juntos, aprendendo e interagindo, sem nenhum tipo de discriminação. Assim, há uma crescente mobilização por parte da sociedade para que todos tenham acesso aos direitos civis preconizados por uma ampla legislação, constituindo-se em uma ação política, cultural, social e pedagógica.

Esse direito tornou-se mais evidente a partir da última década do século XX, com a divulgação de importantes documentos, tanto em escala internacional como nacional. Apoiada nesse movimento, a educação inclusiva constitui um novo paradigma, no que se refere à oferta de educação a todos, inclusive para aquelas pessoas que têm deficiência, como é o caso dos surdos, historicamente excluídos das escolas regulares.

A garantia do desenvolvimento satisfatório da criança surda tem uma estreita relação com a possibilidade de receber uma atenção educativa, o que deve ocorrer com o máximo de brevidade. (MARCHESI, 2004). Quando o processo educacional é adaptado às reais possibilidades da criança, ou seja, quando são utilizados os meios comunicativos de que a criança necessita, torna-se mais fácil a sua aprendizagem. Entretanto, esse processo é dificultado quando é a criança surda que tem que se adaptar ao modelo educativo, quando este é construído e direcionado, exclusivamente, aos alunos ouvintes.

Sabemos que a interação com outras pessoas e a construção da linguagem são condições fundamentais para que o ser humano possa apropriar-se da cultura e se constituir como sujeito. A teoria sociocultural (VIGOTSKY, 2003; 2005) traduz a compreensão do homem em sua dimensão histórica e social, em oposição às ideias veiculadas por outras correntes psicológicas, que advogam o desenvolvimento humano calcado na dimensão biológica. Para o autor, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e atribui àquele a função de despertar os processos internos de desenvolvimento, que ocorrem no contato do indivíduo com certo ambiente cultural.



A teoria do desenvolvimento cognitivo de Vigotsky nos permite interpretar as relações e as interações sociais como possibilitadoras do aprendizado e do desenvolvimento. À luz dessa teoria, realizamos uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar as concepções das professoras acerca da inclusão escolar de alunos surdos e sua relação com a prática pedagógica desenvolvida frente a esses educandos, em classes regulares. Os objetivos específicos que nortearam a investigação foram: identificar as concepções sobre a possibilidade de aprendizagem de alunos surdos; investigar a realização de adaptações por parte das professoras, em decorrência da presença desses alunos; identificar as dificuldades apontadas para o desenvolvimento da prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva.

A educação destinada a alunos surdos se deu, historicamente, em instituições segregadoras, como as escolas especiais, onde eles não se beneficiavam das relações sociais diversificadas. Figueiredo (2004, p. 192) afirma que “[...] quanto mais a criança tiver oportunidade de conviver com diferenças e semelhanças, mais se tornará apta como sujeito social.” Assim, entendemos que a interação se configura como uma condição indispensável para que a aprendizagem aconteça e para que as crianças se constituam como sujeitos da aprendizagem.

172

2. Caminhos da pesquisa

Tomando por base as considerações de Bogdan; Biklen (1994), a pesquisa se inscreve na abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, pois consideramos ser a mais adequada ao tipo de estudo empreendido, já que aborda as relações humanas permeadas de significados e sentidos.

A pesquisa foi realizada em uma escola regular da rede estadual de ensino, localizada no município de Assu/RN, tendo como participantes quatro professoras. Duas delas atuavam em classes regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que em cada uma dessas classes havia uma aluna surda. Uma das participantes atuava no apoio pedagógico do mesmo nível de ensino e a última trabalhava na sala de apoio pedagógico especializado.

A construção dos dados foi feita mediante de observações diretas, durante os meses de abril a novembro do ano de 2006, por meio da qual fizemos, também, análise de documentos. Por fim, foram feitas entrevistas



semiestruturadas com as professoras, que foram identificadas como Janaina¹, Solange, Cristina e Jeane, obedecendo à sequência em que as entrevistas foram realizadas. As duas alunas surdas foram identificadas como Juliana e Vitória.

Após a realização das entrevistas e sua posterior transcrição, passamos à etapa de análise dos dados. Para isso, fundamentamo-nos na técnica de Análise de Conteúdo² proposta por Bardin (1977), que tem como ponto de partida a mensagem expressa em determinado tipo de comunicação, podendo ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. (FRANCO, 2005).

Para compreender os sentidos expressos nas falas das professoras, procedemos a várias leituras atentas do material transcrito. A seguir, fizemos um esboço dos temas mais evidentes em relação ao objeto, que também foram orientados pelos objetivos da pesquisa. Após esse trabalho minucioso, estabelecemos quatro temas para a realização da análise das entrevistas. Foram eles: concepções sobre inclusão escolar e aprendizagem de alunos surdos; adaptações realizadas; dificuldades inerentes à prática pedagógica inclusiva; benefícios proporcionados pela inclusão escolar de alunos surdos. Neste texto, serão abordados os três primeiros temas.

3. Resultados e discussões

3.1 Concepções sobre inclusão escolar e aprendizagem de alunos surdos

No intuito de melhor compreendermos a prática desenvolvida pelas professoras, buscamos, inicialmente, apreender as suas concepções sobre a inclusão escolar de alunos surdos, como também sobre as possibilidades de aprendizagem dos referidos alunos. Nossa intenção, ao buscar elucidar esse aspecto, decorre da compreensão de que nossas práticas não são neutras, pelo contrário, elas são norteadas por valores, crenças e modos de conceber o mundo, as pessoas e os fenômenos. Portanto, a discussão em torno das concepções das professoras auxiliará consideravelmente na compreensão da prática que desenvolvem. Neste sentido, e apoiados nos fundamentos de Baptista (2006) lembramos que as nossas concepções sobre o mundo são



determinantes para o nosso modo de ver e agir, sendo que esse modo de ver e agir, por sua vez, determinam nossas concepções sobre o mundo.

Sobre esse aspecto, obtivemos as seguintes considerações:

Esse aluno, ele deve ser incluído nessa perspe... nessa sala. Mas ele tem que ter mais... é... um aprofundamento dos conceitos que vão ser apresentados a ele. Como eu vou lidar com essa criança? Porque ela tem uma deficiência maior. Porque a aprendizagem dessa criança, ela vai ser diferente de uma criança normal, né? Porque ela vai ter mais... eu tenho que ter mais cuidado, mais preocupação com essa criança. (JANAINA, 2006).

[...]

Eu acho que a inclusão, ela é importante, mas tem muitas coisas que precisam ser modificadas. Por exemplo: capacitação de professor. (SOLANGE, 2006).

[...]

Olhe, eu não vejo como... Não vejo, assim... como uma coisa que não poderia acontecer não, certo? Pra mim eu vejo assim, como uma coisa normal. Claro que o professor, ele sente inúmeras dificuldades porque por mais que se tente [...] a única arma que o professor tem, que a gente chama, assim, de arma, no sentido figurado da coisa, é a boa vontade. (JEANE, 2007).

A partir dos depoimentos, podemos detectar que todas as professoras se posicionam a favor da inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns. Entretanto, três das docentes entrevistadas fazem, imediatamente, alguma ressalva em relação a essa prática, como podemos constatar nas falas acima transcritas. A professora Janaina atribui um papel importante ao próprio aluno para que ele possa ser incluído. Ao afirmar que o educando precisa ter mais aprofundamento dos conceitos, que serão apresentados a ele, a professora deixa transparecer uma postura baseada no paradigma da integração escolar. As proposições desse paradigma indicam o acesso escolar aos alunos com deficiência, desde que eles se adaptem à escola. Desse modo, aqueles que não apresentassem as condições exigidas para ingressar na escola, permaneceriam excluídos daquele contexto.

A mesma professora aborda, ainda, a dificuldade apresentada pela criança com deficiência para aprender, bem como o cuidado redobrado que terá que lhe dispensar. Entretanto, é preciso que se tenha cuidado para que a



evidência dessas dificuldades não constitua uma barreira à inclusão, pois, muitas vezes, a diversidade tem sido encarada pelos professores como um entrave à sua prática pedagógica, planejada para turmas pseudamente homogêneas, quando deveria ser percebida como elemento de enriquecimento, de desenvolvimento social e pedagógico dos alunos. (CARVALHO, 2004).

Por conseguinte, a professora Solange mostra-se, também, favorável à inclusão, porém, destaca a necessidade da formação de professores para esse trabalho inclusivo. Sobre esse aspecto, concordamos com Carvalho (2005), quando aponta a necessidade de um investimento na formação inicial e continuada dos professores, ao discutir a resignificação dos papéis das escolas para que se tornem inclusivas. Tal formação não consiste, apenas, na aquisição de saberes especializados para se trabalhar com um determinado grupo de alunos, mas deve possibilitar conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças para que passem a conceber, também, os alunos com deficiência, como sujeitos de aprendizagem. Geralmente, a necessidade de orientação específica para lidar com alguém que tem deficiência pressupõe a concepção de que essa pessoa aprende por processos diferenciados daquela dita normal, o que, supostamente, requer métodos e técnicas especializadas.

Desse modo, a fragilidade evidenciada na formação do professor se refere ao trabalho pedagógico de modo geral e não, apenas, aquele direcionado aos educandos com deficiência. A ausência de conhecimentos mais abrangentes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, como também relativos a outros campos do conhecimento, dá margem a muitos preconceitos relacionados ao aluno com deficiência.

A professora Jeane também diz que é a favor da inclusão, mas acen-tua que o processo inclusivo traz consigo inúmeras dificuldades que serão vivenciadas pelo professores. Na sua compreensão, apesar das tentativas empreendidas, o professor não tem com quem contar, dispondo apenas de sua boa vontade, não contando com o apoio satisfatório das instâncias administrativas. Por outro lado, a afirmação se justifica, ainda, porque os professores que atuam nas salas de aula e lidam diretamente com os alunos não recebem o devido apoio especializado porque a equipe de apoio pedagógico – da qual ela faz parte – também não tem muitas condições técnicas para orientá-las.



Sabemos que a surdez traz inúmeras limitações para o desenvolvimento do indivíduo. Entretanto, além das necessidades específicas, é preciso considerar as potencialidades e limitações da pessoa surda. As diferenças não a torna inferior ou menos capaz, mas apenas diferente, como todo ser humano. Sobre a possibilidade de aprendizagem da pessoa surda, as professoras fizeram as seguintes considerações:

A aprendizagem dela não vai ser “pei”, “puf”, né? Porque vai ser uma coisa muito lenta. Então, a preocupação vai ser dobrada diante da aprendizagem dessa criança. (JANAINA, 2006).

[...]

A gente sabe que a parte pedagógica pra eles é lenta, né? Ou muito, muito lenta. É totalmente diferente de uma criança normal a questão do conhecimento pra ele, mas a gente trabalha muuuuito a questão da socialização dele. (JEANE, 2007).

As professoras acreditam que a surdez não é um fator que venha impossibilitar a aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, as observações, que foram por elas pontuadas sobre as dificuldades e a lentidão que os alunos surdos podem apresentar para aprender, precisam ser cuidadosamente analisadas para que não funcionem como uma baixa expectativa em relação a esses alunos. Tal postura poderá reduzir consideravelmente a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento, pois como afirma Mittler:

As baixas expectativas podem ser incapacitantes para os alunos porque eles tem como resultado o cumprimento da profecia do insucesso escolar. Se o professor não espera que seus alunos alcancem um certo nível de aquisição dos conteúdos curriculares, apenas alguns ‘resistirão à tendência’. (MITTLER, 2003, p. 98).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, o autor relata o curioso resultado de uma pesquisa realizada por Rosenthal e Jacobson (apud Mittler, 2003), em que eles constataram que as aquisições educacionais dos alunos subiram com rapidez depois que os professores foram deliberadamente mal informados de que testes especiais tinham mostrado que se tratava de alunos de inteligência superior. Mesmo sendo falsas, as informações desencadea-



ram melhores expectativas nos professores, que passaram a investir mais na intervenção com vistas à aprendizagem dos alunos.

Com base nisso, consideramos que o fato de pensar que a aprendizagem dos alunos surdos será algo muito lento pode levar as professoras a não investir neles, enfatizando apenas as dificuldades que terão que enfrentar. Do nosso ponto de vista, esse é um aspecto muito importante a ser discutido por toda a equipe escolar, pois o que temos presenciado, na maioria das escolas, principalmente em situações que envolvem alunos com deficiência, é que a tendência tem se concretizado, ou seja, a grande maioria acaba abandonando a escola por ser considerada incapaz de aprender.

Na compreensão de Carvalho (2004), pensar sob esse prisma não implica deixar de considerar as condições do educando, negando a relevância do seu desenvolvimento orgânico e psicológico. Entretanto, o que se faz necessário é deixar de atribuir ao aluno o papel de "vilão" e passar a considerar todos os fatores que, de algum modo, estão relacionados à sua aprendizagem e que interferem na prática pedagógica.

O depoimento da professora Jeane revela uma baixa expectativa sobre a possibilidade de aprendizagem de tais alunos. Ao enfatizar a socialização da aluna, em detrimento do processo de aprendizagem, deixa transparecer a ideia de que o máximo que a escola pode fazer por esses alunos é favorecer a sua integração em um grupo, para que compartilhem de algumas experiências que são comuns aos demais alunos.

3.2 Adaptações realizadas

As adaptações curriculares são medidas indispensáveis para o trabalho escolar inclusivo, não devendo ser vistas como algo que envolve apenas o professor e o aluno, mas todos aqueles que têm ligação com o processo educativo. Para González (2002, p. 162), "[...] as adaptações curriculares relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais." Desse modo, o autor propõe um currículo comum a todos os alunos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), essas adaptações são organizadas em dois grupos: adaptações de grande porte,



que competem às instâncias político-administrativa e financeira; e adaptações de pequeno porte, que compreendem modificações menores e podem ser realizadas pelo professor no contexto de sua sala de aula.

Na escola investigada, uma das principais adaptações realizadas, considerada de grande porte, foi a implantação da Sala de Apoio Pedagógico Especializado, solicitada pela direção. Tal ação foi autorizada pela Subcoordenadoria de Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC/RN. Em decorrência da implantação dessa sala, duas professoras foram designadas para desenvolver suas atividades profissionais, apoiando o trabalho dos demais professores e oferecendo serviços especializados para os alunos que deles necessitam. Outra medida decorrente da implantação da Sala de Apoio foi a aquisição de materiais específicos para a realização de atividades pedagógicas, tais como jogos, dicionários em Libras, vídeos e computador.

Na entrevista, perguntamos se o trabalho realizado pela equipe pedagógica previa alguma adaptação, visando contribuir para a melhoria do trabalho inclusivo da escola. Sobre esse aspecto, ouvimos as seguintes afirmações:

178

A gente está deixando ainda muito a pecar neste aspecto. Porque a gente ainda não tem, assim... Quando o professor chega e diz: olha, eu não estou conseguindo trabalhar com esse aluno, como é que eu faço? A gente, às vezes, vai na sala de aula visitar [...]. A gente não pára só com aquela professora. A gente pára quinzenalmente para fazer o planejamento geral da escola, o planejamento diário da turma. [...] A gente ajuda assim, de acordo com as possibilidades da gente. (JEANE, 2007).

[...]

Não. A gente não tem assim, digamos, planejamentos só pra isso, e estudos, grupo de estudos só pra essas coisas não. Caberia aos professores da sala de apoio, dar esse apoio aos outros professores. Mas não em termos, assim, de dar estudos. Porque a gente também não sabe tanto pra dar estudos. (CRISTINA, 2007).

Podemos ver que, tanto a professora Cristina, que atua na Sala de Apoio Pedagógico Especializado, como a professora Jeane, que faz parte da equipe de supervisão, confirmaram que não existia, na escola, uma ação



sistemática que contribuísse para a superação das dificuldades que surgem no cotidiano da escola, principalmente no tocante ao trabalho pedagógico empreendido pelas professoras que têm alunos surdos incluídos nas suas salas de aula. Desse modo, podemos constatar que a equipe escolar não tem levado em consideração as necessidades dos alunos surdos ao organizar as ações educativas.

É importante destacar que, para desenvolver um trabalho numa perspectiva inclusiva, este não pode ser feito da forma espontânea, sem planejamento como elas narraram, o que pudemos, também, constatar no período de observação. Ficou claro que não havia reunião para a discussão de questões que preocupam os docentes e que a equipe de supervisão só atuava quando procurada pelas professoras. Consideramos imprescindível que a equipe de apoio pedagógico proporcione às mesmas condições para um maior aprofundamento teórico-prático, e que procure intervir de uma forma mais sistemática, dialogando com todos os professores e com os demais profissionais da educação que atuam na escola, já que o trabalho coletivo e a colaboração, envolvendo o maior número de profissionais da escola e até agentes externos, têm sido apontados como excelentes estratégias para o sucesso da educação inclusiva. (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MRINÓSSON, 2007).

179

Assim, ressaltamos a necessidade de uma nova dimensão no trabalho pedagógico de apoio aos professores, pois a prática escolar tradicional caracteriza-se, dentre outros aspectos, pelo isolamento dos professores, que são designados para trabalhar com determinada turma ou disciplina e, normalmente, desenvolvem todo o processo educativo solitariamente, desde o planejamento até a execução e avaliação das atividades educativas. Essa prática já é ineficaz quando não há a presença de alunos com necessidades diferenciadas. E para uma escola que procura se abrir para atender à diversidade de alunos, como é o caso da instituição em que realizamos a investigação, ela se torna totalmente inexecutável. Entretanto, temos clareza de que uma mudança desse nível não acontece da noite para o dia, em busca de soluções compatíveis com a realidade vivenciada.

Para tanto, é necessário que haja muita reflexão sobre concepções e atitudes relativas à inclusão, que deverão culminar com a adoção de uma nova visão sobre o trabalho escolar, a aprendizagem e os aspectos sociais relativos à educação de todos os alunos, inclusive daqueles que têm deficiência. Para a conquista da mudança apontada, torna-se necessária a criação de espaços



para que todos os profissionais tenham a oportunidade de se reunir, de discutir as questões que se colocam como dificuldades no exercício de sua prática cotidiana.

Por outro lado, as medidas adaptativas realizadas em sala de aula devem ser feitas pelo professor e se referem, principalmente, à programação das atividades cotidianas, tais como: a organização dos alunos e distribuição do mobiliário, os procedimentos didático-pedagógicos, o modo de trabalhar, ou seja, como fazer na prática pedagógica, a organização temporal dos componentes curriculares e dos respectivos conteúdos, bem como o uso de materiais didáticos e os procedimentos adotados para a avaliação.

Com base em tais considerações, procuramos saber se as professoras costumavam fazer adaptações em suas salas de aula, considerando a presença de alunos surdos, como também que tipo de adaptações eram realizadas. A esse respeito, houve as seguintes declarações:

Não. Se eu for fazer uma tarefa que envolva Juliana, eu tenho que me voltar somente para ela [...]. Pra os outros vai ser uma tarefa normal, mas aí, ela recebe aquela tarefa normal e eu vou ficar só acompanhando [...], eu vou trabalhar com ela mais delicadamente porque eu vou ter que ir pra frente dela, vou ter que falar com ela, vou ter que mostrar a ela, porque ela não pode ficar solta. (JANAINA, 2006).

[...]

Adaptação mesmo, não. Mas eu procuro levar um recurso que ela possa ver, entender. E eu procuro falar com ela na hora que eu estou explicando, dizendo a ela na hora que eu estou explicando, dizendo a ela o que é que eu estou falando, e mostro na figura. E vou assim, tentando incluí-la, e ela faz os gestos de aprovação, que entendeu.[...] se eu for dá uma aula de Ciências ou de Geografia eu tenho que levar um recurso visual em consideração a ela. E aos outros também, porque todo mundo gosta, né? (SOLANGE, 2006).

Percebemos, no depoimento das duas professoras, a afirmação inicial de que elas não fazem adaptações. Entretanto, logo em seguida, descrevem algumas atividades e posturas que desenvolvem, no intuito de possibilitar àquelas alunas o acesso ao conhecimento, que representam tentativas – embora



ainda muito incipientes – de busca de construção de alguns caminhos para dar respostas às necessidades das alunas.

Um aspecto que consideramos relevante, na fala da professora Solange, diz respeito aos recursos visuais que ela utiliza em consideração à presença e às necessidades quando de Vitória, e complementa, dizendo que todo mundo gosta, pois eles tornam a informação que procura transmitir mais acessível para a turma toda. Esse fato comprova o que já foi dito por Sasaki (2003), quando aponta os benefícios da educação inclusiva para todos os estudantes e não, apenas, para aqueles que apresentam deficiências.

A afirmação da professora enfatiza o que já é bem evidente. Um aluno surdo, inevitavelmente, precisa de uma atenção especial e de uma forma de comunicação que lhe permita compreender os enunciados propostos pelo docente como também todo o processo de aquisição do conhecimento que se dá na sala de aula. Deixar de buscar essas alternativas de comunicação seria uma forma clara de exclusão do aluno surdo. Percebemos que a professora acentua, mais de uma vez, a necessidade de ficar próximo à aluna, fazendo gestos, mostrando algum objeto na sala de aula que lhe faça compreender o significado do que está abordando. Entretanto, todas essas medidas são ineficazes, se não houver uma língua comum entre o professor e o aluno surdo para que este possa compartilhar dos conceitos que são veiculados na escola. A Libras, atualmente, é reconhecida no Brasil como a língua natural dos surdos e, portanto, deve ser garantida a esse grupo de alunos, o que não vem acontecendo nessa instituição como em tantas outras.

O Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) estabelece que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, devendo envolver, pelo menos, duas línguas no processo educacional, a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa. Apesar de se constituir numa determinação relevante, ainda está distante da realidade da maioria das escolas brasileiras.

Sobre esse ponto, voltamos a enfatizar, com base em Vigotsky (2001), que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são elementos fundamentais para a construção dos processos cognitivos e para o estabelecimento das relações sociais, pois a linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana. É ela que possibilita a estruturação dos processos cognitivos, sendo compreendida como constitutiva dos sujeitos, pois possibilita interações imprescindíveis para a construção do conhecimento.



Assim, a criança surda, que não tem uma forma de linguagem, fica em grande desvantagem. No mesmo sentido, Bakhtin (1990, p. 108) argumenta que “[...] o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir.” Essas considerações têm uma grande relevância para a compreensão do desenvolvimento da pessoa surda, ressaltando a importância das relações sociais e linguísticas na constituição dos sujeitos. Os problemas comunicativos e cognitivos da pessoa surda não devem ser atribuídos a ela mesma, mas ao meio social em que ela está inserida, especialmente quando este não possibilita uma língua que a pessoa tenha condições de adquirir espontaneamente.

Segundo Goldfeld (2002), a falta de acesso a uma língua leva a criança a ter um tipo de pensamento mais concreto, uma vez que a internalização de conceitos mais abstratos se dá pelo diálogo e pela aquisição do sistema conceitual. Sem dúvida, o processo educativo desenvolvido para alunos surdos requer, prioritariamente, como principal adaptação, a provisão de um profissional habilitado em Libras, para que eles usufruam o direito de adquiri-la, uma vez que é a língua do surdo. O ensino da Língua Portuguesa, bem como dos demais componentes curriculares, pressupõe a aquisição da Língua Brasileira de Sinais. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Em acréscimo, outras possibilidades de adaptações curriculares se referem ao uso de textos escritos, complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão, tais como linguagem gestual, mímicas e outros. Podem, ainda, ser utilizados materiais visuais e de apoio, que favoreçam a apreensão das informações expostas verbalmente.

3.3 Dificuldades inerentes à prática pedagógica inclusiva

As dificuldades com que se deparam, no cotidiano, em classe regular com educandos com deficiência, constituíram um dos temas mais evidenciados por todas as pessoas com quem mantivemos contato na escola, desde a fase em que realizamos as observações, por meio de conversas informais, até a realização das entrevistas. Constantemente, elas eram retomadas e apontadas como decorrência inerente à inclusão escolar de alunos com deficiência, dentre os quais aqueles que são surdos.

A falta de trabalho coletivo foi apontada pelas professoras entrevistadas como um dos fatores que constituem uma grande dificuldade para o



desenvolvimento da prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva, conforme podemos constatar pelos seus depoimentos:

Foi uma das coisas que eu pedi, eu já disse lá. [...] E todo mundo: não sei o quê... Então tá bom, vou me calar, não vou mais dizer nada. Porque eu acho que isso é uma necessidade, você não acha? É uma necessidade. Deveria se juntar, ou uma semana ou coisa assim... esse dia aqui vai ser só pra os professores se reunirem pra falar sobre esse tipo de deficiência com cada um. (JANAINA, 2006).

[...]

Eu gostaria, assim... que o supervisor, ele andasse junto comigo. Orientando, dando sugestões, certo? Acompanhando o meu planejamento. (SOLANGE, 2006).

A importância do trabalho coletivo é contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Os Artigos 12 e 13 orientam a participação de todos os membros dos estabelecimentos de ensino na elaboração da sua proposta pedagógica. Quando a escola está aberta para atender a todos os educandos, sem estabelecer parâmetros que incluam alguns e excluam tantos outros, a necessidade de trabalho coletivo se torna ainda mais acentuada.

Compreendendo a inclusão como uma força que traz renovação para a escola, Stainback; Stainback (1999) alertam que é necessário o desenvolvimento de um trabalho coletivo, o que eles denominam de formação de comunidades. Sergiovanni diz que:

A comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados. [...] A comunidade pode ajudar os professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de 'eus' em um 'nós' coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade. (SERGIOVANNI apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 51).

Com base em tais considerações, acreditamos que o trabalho coletivo é uma alternativa que pode possibilitar uma nova realidade à escola. Sem essa organização, as ações se tornam estanques e sem efetividade. Por essa razão, pensamos que as idéias da professora devem ser discutidas no âmbito



da escola, a fim de que possam desencadear uma sistematização das ações educacionais para todos os alunos, especialmente, os alunos surdos.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelas professoras para desenvolver sua prática com alunos surdos em classes regulares, um dos aspectos que também tiveram grande incidência em suas respostas foi o fato de se sentirem despreparadas e, conseqüentemente, de afirmarem que sentem necessidade de formação específica na área. Tal discurso não é diferente daqueles já expressos em outras pesquisas realizadas, tanto no Brasil como em outros países. Sobre este aspecto, as professoras que entrevistamos fizeram as seguintes observações:

Eu sinto dificuldade porque não sou preparada, se eu tivesse me preparado, se tivesse sido mais bem preparada, eu não sentia. Eu fiz os cursos, como eu já disse, mas [...] Eu vi, mas eu não tenho segurança nisso, eu não pratico diariamente. Eu só não sou leiga de tudo nesse assunto. E até porque hoje a universidade já me dá esse apoio. Eu mesma já tenho uma apostilha aqui, já posso estudar por ela. (JANAINA, 2006).

[...]

A maior dificuldade que eu tenho é falta de informação, realmente. No sentido de como eu devo trabalhar, que eu... uma coisa que eu venho...vamos dizer assim, construindo. Mas, que eu não tenho a formação pra eu dizer: ah! Eu sou segura nisso aqui. Eu vou fazer isso porque eu tenho segurança, porque eu tenho conhecimento, eu estudei pra isso... Não! Então, eu só venho construindo como eu devo trabalhar com ela. (SOLANGE, 2006).

O sentimento de despreparo sinaliza um problema histórico, inerente à formação dos professores, que não tem possibilitado uma sintonia com os contextos escolares, nem uma análise satisfatória das práticas pedagógicas. Nesse sentido, indagamo-nos sobre qual seria a formação que daria conta de preparar o professor para todas as possíveis situações encontradas na realidade escolar. Essa questão é muito importante, do nosso ponto de vista, para suscitar uma profunda reflexão.

Segundo Pimenta (2001), a profissão de professor, como outras profissões, emergiu num dado contexto histórico, como resposta à necessidade posta pela sociedade. Ao longo do tempo, determinadas profissões desapareceram,



outras surgiram e algumas se transformaram, adquirindo novas características. A profissão de professor se inscreve nesse último grupo, uma vez que a formação inicial proporciona ao futuro professor os saberes necessários para atuar pedagogicamente, mas requer uma formação constante, segundo as necessidades históricas e sociais.

Tais saberes vão sendo redimensionados na própria prática docente, que não deve ser pautada por fórmulas e receitas previamente estabelecidas, mas por um constante processo de reflexão sobre si mesma e o desenvolvimento da habilidade de pesquisar sobre ela. Desse modo, em uma situação nova, o professor lançará mão dos saberes pedagógicos que foram adquiridos por meio da formação, bem como daqueles construídos pela experiência, podendo mobilizá-los para atuar em contextos diversificados.

Um aspecto a ser questionado e discutido, coletivamente, é a forma aligeirada e descontínua com que os cursos de formação continuada vêm sendo oferecidos pelo sistema escolar. Sobre um dos cursos promovido pela SEEC/RN, a professora Janaina relatou vários imprevistos ocorridos durante a sua realização, tais como a redução do número de horas, o que comprometeu consideravelmente a sua aprendizagem.

Acreditamos que um dos pontos a serem redefinidos, com muita seriedade, diz respeito à formação dos professores, uma vez que – do modo como tem sido realizada – não vem atingido os objetivos almejados, pois muitos cursos “empacotados” têm se realizado continuamente em nosso país. Porém, constatamos que, na sua maioria, eles não têm correspondido às reais aspirações e necessidades dos professores, que continuam reclamando por formação.

Outra dificuldade apontada diz respeito ao preconceito, historicamente construído, em relação às pessoas com deficiência, que também se faz presente no contexto escolar, inclusive entre os professores. Em decorrência disso, a inclusão de alunos surdos na escola regular tem gerado conflitos e inquietações. Uma das dificuldades consiste nas percepções dos atores sociais e educacionais sobre a deficiência e sobre as pessoas que a têm, estabelecendo uma visão estigmatizada em relação às mesmas, que se evidencia por meio de atitudes excludentes e preconceituosas. Esse fato foi externado por uma das professoras, em um momento da entrevista, ao afirmar:



Se eu não tivesse vivenciado esse curso, eu tinha enfrentado mais dificuldade, ainda, na minha sala de aula, porque você sabe que [se] deparar com *uma pessoa assim*, a gente não sabe nem o que vai fazer. E todo mundo dizia: mulher, como é que nós vamos lutar agora com esses *doidos*. Eu dizia: não sei, só sei que vai ter que ter meios para isso porque se eles vierem *doidos*, nós vamos ficar mais *doidos* ainda. (JANAINA, 2006, grifos nossos).

Na verdade, essa foi uma das declarações que mais nos impactou, pela forma contundente com que a professora se referiu a Juliana. Inicialmente, ela falava de um curso de formação na área de Educação Especial, do qual havia participado, antes de trabalhar com a referida aluna. Em seguida, afirmou que a sua participação naquele curso foi muito positiva, pois se não tivesse recebido aquelas informações, certamente teria enfrentado ainda mais dificuldades em sua prática pedagógica, não sabendo o que fazer ao se deparar com uma “pessoa assim”.

A expressão utilizada pela professora denota, enfaticamente, uma percepção da aluna surda apenas com base na deficiência e não na pessoa, que tem muitas potencialidades. Fica clara, também, a imagem da aluna como incapaz, como alguém incomum, com quem não se tem muitas possibilidades de interagir. Nesse sentido, lembramos uma importante reflexão de Ribas (2007, p. 115) quando diz que “[...] olhar para as pessoas com deficiência e enxergar apenas a deficiência é ter a deficiência de não conseguir enxergar a pessoa com todos os elementos que compõem a sua identidade [...]”, observação com a qual estamos plenamente de acordo.

Não obstante, podemos, ainda, analisar a expressão utilizada pela professora como evidenciando um estigma por ela atribuído à aluna, em decorrência da surdez. Segundo Goffman (1988), o termo estigma foi criado pelos gregos para indicar sinais corporais com os quais se procurava evidenciar algo extraordinário ou mau sobre o *status* moral da pessoa que o apresentava. Na atualidade, refere-se à situação da pessoa que não está habilitada para a plena aceitação social. O autor esclarece que cada ambiente social estabelece as categorias que classificam as pessoas que podem [ou devem] fazer parte dele.

Estabelecendo a relação de tal afirmação com a presente pesquisa, podemos dizer que a escola sempre estabeleceu critérios para a escolha daqueles que nela “se encaixavam” e, assim, muitos ficaram fora, sendo que



um dos grupos mais excluídos foi, justamente, aquele composto por pessoas com deficiência.

Dessa forma, quando a escola se depara com alguém que lhe é estranho, pode começar a surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que podem ser incluídos, e esse estranho, em geral, passa a ser visto como indesejável. Nesse caso, afirma Goffman (1988, p. 12), “[...] deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada, diminuída”.

Outro aspecto apontado como uma dificuldade enfrentada pelos professores diz respeito à falta de apoio por parte das instâncias gestoras do sistema de ensino. Nos últimos anos do século XX e início do século XXI, presenciemos uma nítida ampliação do número de documentos legais, em âmbito nacional, amparando o direito educacional das pessoas com deficiência, porém, segundo a avaliação de Ferreira; Ferreira (2004, p. 24), em geral, as políticas mostram um descompasso entre o compromisso com as pessoas com deficiência e a “[...] questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional”.

Encontramos, na fala de uma das professoras, a materialização da avaliação feita anteriormente, conforme podemos conferir nos trechos a seguir, em que elas argumentavam sobre as dificuldades que vinham enfrentando:

É falta de apoio, certo? Da Secretaria de Educação. Total apoio em todos os aspectos. Pedagógico, certo? E financeiro. Apoio... porque entra o financeiro, entra a estrutura. Entra o material, entra a estrutura física pra gente adequar melhor. (JEANE, 2007).

Em termos dela está lá, de ficar lá, dela ser incluída, isso eu não acho que está errado, não. Está certo. A inclusão foi feita, tá... Parabéns, eu aceito, foi louvável. Mas tem coisas que precisam de mais cuidado, precisam de mais planejamento. São essas coisas assim que... Jogou, não importa... (JANAINA, 2006).

A argumentação da professora Jeane está mais centrada na falta de atuação da própria Secretaria de Educação do Estado, onde há um órgão específico para planejar, acompanhar e executar ações referentes à educação de pessoas com deficiência, como foi dito anteriormente, mas que não consegue empreender, de forma compatível suas atribuições, dada a amplitude do



campo de ação e a necessidade de um maior investimento nas equipes regionais para acompanhar as escolas.

Com relação ao fator financeiro, apontado como um entrave ao trabalho desenvolvido com alunos surdos, assim como com os alunos com outras deficiências, sabemos que a escola, realmente, não dispõe diretamente de uma verba que lhe possibilite a aquisição de materiais pedagógicos específicos, a contratação de profissionais como tradutor/intérprete de Libras e a realização de cursos para a formação dos professores, visando atender às suas necessidades. Em alguns países, a educação dessas pessoas tem sido tratada com muito mais sistematicidade e com políticas mais efetivas. Podemos citar, como exemplo, a experiência relatada por Porter (1997), vivenciada no Canadá, cujo investimento se dá, proporcionalmente, ao número total de alunos matriculados na província e não pela existência de alunos com deficiência.

Nesse aspecto, notamos uma grande diferença entre o discurso político e a realidade investigada. Embora as políticas públicas – tanto no Brasil, como no Rio Grande do Norte – venham apontando, fundamentalmente, para a inclusão escolar de todos os alunos, não há, ainda, uma organização que possibilite uma qualidade efetiva no trabalho educacional nas escolas.

Somente a partir da presença de alunos com deficiência na escola é que começam a ser desencadeadas algumas ações no sentido de melhor atendê-los e, mesmo assim, com muitas limitações e dificuldades. Com base nisso, reforçamos a nossa ideia de que somente uma presença significativa desses alunos na escola poderá fazer com que ocorra um movimento no sentido de se buscar uma efetiva prática da inclusão.

Por outro lado, a professora Janaina tece considerações sobre a falta de planejamento, no que se refere à inclusão de Juliana, com quem esteve trabalhando no ano em que ocorreu a pesquisa, caso que pode exemplificar tantos outros na mesma escola e em outras instituições de ensino, no país. Segundo afirma a professora, a inclusão é algo bom, é uma atitude louvável, destacando que a aluna surda, de fato, deve estar na escola e na classe regular. A sua insatisfação, porém, está relacionada ao modo como esta inclusão foi feita, sem um planejamento, sem uma preparação da escola para receber e atender pedagogicamente, de forma adequada, às necessidades dos alunos.

Essas argumentações refletem o que, efetivamente, as instituições estão produzindo na prática, em termos de compreensão e implementação de



políticas inclusivas, que não têm se dado da forma mais apropriada, embora sejam permeadas por fundamentos, reconhecidamente legítimos, que lhes respaldam.

Considerações finais

Pelo exposto, podemos afirmar que ainda não existe um trabalho educacional inclusivo na escola estudada, já que um trabalho nessa dimensão é caracterizado pela provisão de estratégias, recursos e ações que visem a possibilitar o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, mesmo considerando que estes aprendem em ritmos e níveis diferenciados.

No que se refere às concepções das professoras sobre a inclusão escolar dos alunos surdos, foi possível identificar que se mostraram favoráveis e acreditam ser a melhor forma de educá-los, embora, em sua maioria, apresentem ressalvas que indicam medidas ou critérios a serem adotados para que se possa trabalhar de forma efetiva com alunos surdos em classes regulares. Uma das principais ressalvas diz respeito à necessidade de formação dos profissionais atuantes na instituição escolar, pois reconhecem que os alunos são capazes de aprender, desde que sejam utilizados recursos específicos, como Libras e materiais visuais, entre outros.

É importante acentuar que a maior dificuldade que o surdo encontra para aprender não decorre de fatores cognitivos, mas está relacionada com a necessidade de uma forma de comunicação diferenciada, sendo que, na atualidade, de acordo com a Lei nº 10.436/2002, Art. 1º, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, “[...] em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos.” (BRASIL, 2002).

Sem dúvida, o processo educativo desenvolvido para alunos surdos requer, prioritariamente, a provisão de um profissional habilitado em Libras, para que eles usufruam o direito de adquiri-la, uma vez que é a língua do surdo. O ensino da Língua Portuguesa, bem como dos demais componentes curriculares, pressupõe a aquisição da Língua Brasileira de Sinais.

O presente estudo nos permitiu uma compreensão mais ampla a respeito da educação inclusiva, seus fundamentos filosóficos e legais, como também sobre as concepções das professoras acerca da inclusão escolar do



aluno surdo e a sua relação com a prática pedagógica desenvolvida com esses educandos, em classes regulares. A nosso ver, a inclusão de alunos surdos, ou com qualquer outra deficiência, nas escolas e classes regulares é um caminho sem volta. Assim, não temos que questionar sobre a sua viabilidade, mas sobre as alternativas que deveriam ser construídas para que seja bem-sucedida e garanta a permanência e a aprendizagem de todos os alunos nas mesmas escolas, conforme o princípio fundamental da igualdade de direitos.

Notas

- 1 Nomes fictícios atribuídos para a preservação da identidade dos participantes.
- 2 Para a aquisição de informações mais detalhadas sobre a Análise de Conteúdo, remetemos o leitor a Bardin (1977) e Franco (2005).

Referências

190

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência**: (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Presses, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC/SEE, 2005.



_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CRISTINA. **Entrevista.** Assú, 8 fev. 2007.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A educação infantil e o ensino fundamental: das malhas do preconceito ao tecido da inclusão. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira; PETRALANDA, Mônica (Org.). **Linguagem e educação da criança.** Fortaleza: Editora UFC, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa, 6).

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

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JANAINA. **Entrevista.** Assú, 14 nov. 2006.

JEANE. **Entrevista.** Assú, 15 fev. 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: COLL, César;



MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. (v. 3).

MITLLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rosa; MRINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Tradução Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

PORTER, Gordon. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret (Org.). **Caminhos para escolas inclusivas.** Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RABELO, Annete Scotti. **A construção da escrita pelo aluno surdo.** Goiânia: Editora da UCG, 2001.

RIBAS, João. **Preconceitos contra as pessoas com deficiência:** as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2007. (v. 4).

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SOLANGE. **Entrevista.** Assu, 24 nov. 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



_____. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Profa. Ms. Francileide Batista de Almeida Vieira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | UERN
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação | UFRN
Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação | NUPED
Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais
E-mail | leidaalmeid@hotmail.com

Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Educação
Coordenadora da Base de Pesquisa sobre
Educação de Pessoas com Necessidade Especiais
E-mail | luc.martins@terra.com.br

193

Recebido 25 mar. 2009

Aceito 30 mar. 2009

Representações sobre o Eu e o Outro em ambiente hospitalar

Representation on the Self and the Other in the hospital setting

Kássya Christinna Oliveira da Silva
Universidade do Estado do Pará
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará

Resumo

Este artigo apresenta um estudo envolvendo as representações sociais elaboradas por profissionais da saúde sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais em tratamento de transtorno mental em um Programa educativo realizado em ambiente hospitalar, na cidade de Belém do Pará. O foco é a compreensão do Eu e do Outro, tendo o *corpo* como meio material e subjetivo de construções de representações sociais. Com os profissionais da saúde, sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas e dinâmicas de grupo das quais os desenhos produzidos tornaram-se instrumentos de análise. Neste texto, busca-se identificar por meio das representações do outro, o processo de inclusão ou de exclusão das pessoas que apresentam necessidades especiais em tratamento de transtorno mental em ambiente hospitalar. Palavras-chave: Inclusão. Educação e saúde. Ambiente hospitalar.

Abstract

This article presents a study involving the social representations elaborated by health professionals on the inclusion of people with special needs in treatment of mental disorder in an Educative Program performed in the hospital setting, in the city of Belém, Pará State. The focus is the comprehension of the self and the other, having the *body* as the material and subjective means concerning the construction of social representation. With the health professionals, the research individuals, were performed interviews and dynamics in group among them the produced drawings became the analysis instruments. In this paper, we have searched to identify by the representation of the other, the process of inclusion or exclusion of people who present special needs in treatment of mental disorder in hospital setting.

Keywords: Inclusion. Education and health. Hospital setting.



Palavras iniciais

Neste texto¹ analisamos as representações sociais elaboradas por profissionais da saúde sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais em tratamento de transtorno mental de um Programa Educativo desenvolvido em ambiente hospitalar, na cidade de Belém do Pará. Neste Programa, os profissionais de saúde trabalham, prioritariamente, com pessoas em tratamento de transtornos mentais na busca de sua reinserção social. O critério de inclusão são os pacientes portadores de transtorno mental (psicóticos e neuróticos graves) com sintomatologia de crise, que tenham a possibilidade de manter-se em tratamento ambulatorial e que não necessitem de tratamento em regime integral. Por isso, devem ter uma família, ou uma pessoa responsável pelo seu acompanhamento. (BELÉM, 2006, p.2).

Sete educadoras do turno da manhã, integrantes da equipe de profissionais multidisciplinar do Hospital pesquisado, são os sujeitos da pesquisa; 01 psicóloga, 01 estagiária de psicologia, 01 terapeuta ocupacional, 01 estagiária de terapia ocupacional, 01 enfermeira, 01 auxiliar de reabilitação e 01 profissional da educação física. O tempo de atuação delas em ambientes de saúde varia entre 5 e 25 anos, e no Programa de educação e saúde houve uma variação de 01 a 17 anos. Todas as educadoras são naturais da capital do Estado do Pará. Como critério de escolha desses profissionais, adotou-se: a) tempo de atuação dos profissionais (mínimo de um ano); b) atuação com pessoas jovens e adultas com necessidades especiais em tratamento de saúde e; c) profissionais de variados campos do conhecimento.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de leituras como Foucault (2005), que possibilita reflexões sobre o processo de controle e estigma do corpo, suscitando algumas representações sociais sobre exclusão voltadas a grupos sociais minoritários como as pessoas que apresentam transtornos mentais, as encarceradas, entre outras; Oliveira (2005) que trabalha com a *Ética da Libertação* de Dussel, problematizando o processo de inclusão-exclusão social de pessoas que apresentam necessidades especiais; Moscovici (2003) mediante a teoria das *Representações Sociais*, que possibilita a compreensão sobre o processo de representação sobre pessoas marginalizadas, entre outros autores.



Com esses sujeitos educadores, identificados neste texto, com nomes fictícios, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e dinâmicas de grupo, das quais os desenhos produzidos tornaram-se instrumentos de análise.

Nas entrevistas, utilizou-se como estratégia o critério de *espectro* proposto por Flick que visa: “assegurar que todos os aspectos e tópicos relevantes à questão da pesquisa sejam mencionados durante a entrevista. Por um lado, deve ser dada a chance ao entrevistado de introduzir tópicos próprios e novos na entrevista” (2004, p. 91). Entre os assuntos tratados, destacam-se: 1) indicações pessoais, 2) infra-estrutura, 3) projeto pedagógico, 4) perfil dos sujeitos atendidos, 5) práticas e saberes profissionais, 6) organização dos profissionais, 7) discriminação-exclusão e 8) saberes culturais. As entrevistas, seguindo um roteiro semi-estruturado, tiveram a média de uma hora de duração e foram gravadas e transcritas na íntegra.

A dinâmica pedagógica de grupo com os educadores fundamenta-se nas características descritas por Minayo “(a) focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas e (b) complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções. (1996, p. 129)”. A dinâmica realizada foi a seguinte: ao som de uma música de relaxamento, os educadores iniciaram um processo de introspecção em que pensavam sobre suas vidas, a relação estabelecida com os seus familiares e amigos, bem como as relações sociais constituídas com os demais profissionais, estagiários, educandos e familiares integrantes do Programa. Após essa situação inicial, foi solicitado aos educadores presentes que pautassem sobre o papel A4 o pensamento mais significativo vivenciado na dinâmica. A materialidade da representação sobre o Eu-Outro foi expressa na forma gráfica, por meio de desenhos, em cuja análise buscou-se identificar as representações sociais que os profissionais de saúde possuem sobre os educandos com necessidades especiais atendidos.

A análise das representações sociais adotada foi a do tipo categorial-temática, constituída por unidades temáticas, categorias e subcategorias. As unidades temáticas identificadas em torno das representações dimensionam-se em conceitos de caráter comunicacional: *eu-outro* e *outro-outros*. As categorias analisadas foram: *inacessibilidade do ser*, *presença-ausente*, *corpo-fragmentado*, *fronteira identitária* e *pessoa-ação (eu-outro)* e a *pessoa do educando*, a *família do educando (outro-outros)*. O *corpo* se apresentou como uma sub-categoria. O *corpo* referente às pessoas com necessidades especiais em tratamento



psiquiátrico foi objetivado como fragilizado e fragmentado e ancorado nos sentidos de *incompletude, ser negado, ser e não-ser normal e pessoa humana*.

Na pesquisa, ocorreu, também, observação *in loco*, incluindo os registros dos dados observados em um diário de campo, com um roteiro contendo como indicadores das representações dos sujeitos: o processo de inclusão-exclusão, a relação educador-educando, a presença do diálogo nas ações educativas, a compreensão das diferenças e a interação entre os educadores das equipes multiprofissionais pesquisadas.

Nesse estudo, o foco é para as representações do Eu e o Outro, tendo o *corpo* como meio material e subjetivo de construções e representações vivas e que possibilitam identificar tanto a intolerância e a negação da alteridade humana quanto a sua afirmação e a busca da inclusão social e da superação das discriminações sociais.

A teoria das representações sociais na abordagem psicossocial é o nosso referencial porque tem como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade, tendo como objetivo descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade. (MOSCOVICI, 2003).

Segundo Doise (1986), a representação social é compreendida como instância intermediária entre conceitos e percepções, situando-se nas dimensões de atitudes, de informações e imagens, contribuindo para a formação de condutas e para a orientação de comunicações sociais. Nesse sentido, é no processo de comunicação social que as representações sociais são elaboradas, existindo uma interação entre as dinâmicas das relações sociais e as representativas. Elas são produtos da ação e comunicação humanas. Por isso, o estudo das representações sociais passa pelas relações simbólicas no interior e entre os grupos sociais. (PALMONARI; DOISE, 1986).

As representações sociais são difundidas por meio da linguagem, de ideias e de imagens compartilhadas por pessoas representantes de um grupo social, e que assumem um caráter axiológico. Esses meios de difusão, tão comuns impressos no cotidiano, podem se constituir em representações discriminatórias e segregadoras, a exemplo de representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais.

As representações sociais elaboradas sobre as pessoas que apresentam necessidades especiais partem da construção histórico-social de sua



não-familiaridade, da afirmação de sua não-existência, do estabelecimento, portanto, de uma sólida e intolerante fronteira de convivência. Para Moscovici, tanto os doentes mentais como pessoas que pertencem a outras culturas, incomodam, “[...] pois estas pessoas são como nós e, contudo não são como nós [...]” (MOSCOVICI, 2003, p. 55), por isso são representados como indivíduos “sem cultura”, “bárbaros”, “irracionais” etc.

Para Oliveira (2005), as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais são representadas socialmente como «diferentes» e por serem marcadas por estigmas e por imagens negativas sofrem práticas de discriminação que inviabilizam ou minimizam sua participação na sociedade como cidadãos. Nesse sentido, são negadas ao direito de produzirem e reproduzirem suas vidas como pessoas humanas. A educação especial contém a marca dessa discriminação e trabalha política e pedagogicamente para superá-la.

As ancoragens e as objetivações tratadas por Moscovici (2003) são significativas para a reflexão sobre como estão internalizadas as representações pessoais dos educadores sobre a inclusão-exclusão de educandos com necessidades especiais em tratamento psiquiátrico, bem como identificar como essas representações têm sido trabalhadas no contexto social cotidiano. Ou seja, como os educandos têm sido classificados, nomeados, internalizados e representados diante de um emaranhado de saberes já existentes?

A *ancoragem* traz as representações “a categorias e imagens cotidianas ligando-as a um ponto de referência reconhecível” e a *objetivação* transforma “uma abstração em algo quase físico, traduz algo que existe no pensamento em algo que existe na natureza.” (MOSCOVICI, 1981 apud ARRUDA, 1993, p. 237).

Compreendemos que o debate da inclusão-exclusão social e educacional no ambiente hospitalar não está voltado, apenas, para as pessoas com necessidades especiais, mas também para as que se encontram em tratamento de saúde, fragilizadas corporalmente e psicologicamente por doenças como o transtorno mental.

Além disso, pressupomos que os educadores que atuam nos Programas de educação em hospitais buscam desenvolver com os educandos, em seu cotidiano, práticas inclusivas, considerando que:



[...] a complexidade da saúde exige realmente inovações que superem a assepsia técnica e propiciem a interação com a dinâmica popular, visando à busca de alternativas e soluções, individuais e coletivas, para os problemas apresentados. (ASSIS, 2001, p. 36).

As práticas educativas tendem a se voltar tanto para o cuidar humano quanto para o cuidar planetário, sendo o ambiente público de saúde “[...] transformado num espaço de interlocução, de subjetividade horizontal.” (CONSTANTINO, 2003, p. 54).

Para Boff (1999), o *cuidar* está para além do ato, do fazer. Está inscrito na dimensão da atitude, por isso mesmo, no procedimento, na postura, no como fazer e não simplesmente no ato, mas em tudo que rodeia este, na intencionalidade da realização deste. O “[...] cuidar é mais que um ato; é uma atitude.” (BOFF, 1999, p. 33).

Portanto, o cuidar abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro.

Com base neste referencial, apresentamos, a seguir, as representações sobre o *Eu-Outro*, buscando identificar na percepção do educador (profissionais da saúde) o outro, bem como o processo de inclusão ou de exclusão das pessoas que apresentam necessidades especiais em tratamento de transtorno mental no ambiente hospitalar.

Representações sobre o Eu e o Outro

Neste estudo, identificamos quatro formas de representação da relação entre o Eu (educador) e o Outro (educando): *inacessibilidade do ser*, *presença ausente*, *corpo fragmentado*, *fronteira identitária* e *pessoa-ação*.

Eu-Outro: inacessibilidade do ser

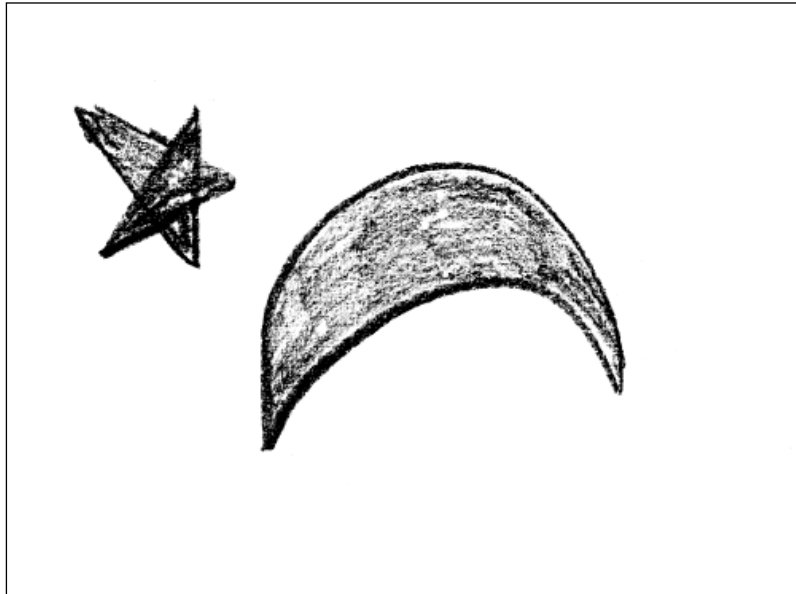
Uma das educadoras em seu desenho apresenta a percepção do educando em tratamento psiquiátrico como um corpo, próximo ao dela, mas ao mesmo tempo distante, um ser inacessível. Desenhou uma lua e uma estrela por-



que representam algo simples como um céu estrelado, mas ao mesmo tempo distante e inacessível.

Desenho 1

(CARLA)



200

O desenho da lua e da estrela representa algo tão comum, tão simples, um céu estrelado, mas ao mesmo tempo tão inacessível, tão distante.

A educadora destaca que a proposta educativa “[...] é tão bonita, mas a prática é tão diferente. Os nossos pacientes estão conosco todos os dias, mas às vezes não conseguimos alcançá-los [...]” (CARLA, 2007), dimensionando a inacessibilidade a uma comunicação e compreensão do outro em sua forma de ser, mesmo estando fisicamente próximo.

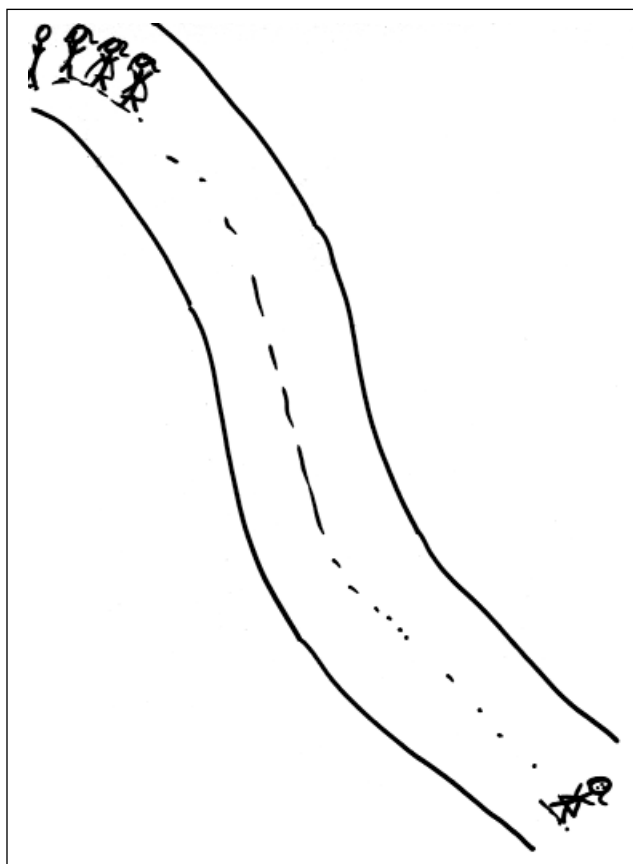


Eu-Outro: presença ausente

As estagiárias da psicologia e da terapia ocupacional, em seus desenhos, representaram o outro como um ser que caminha solitário e que outras pessoas o observam sem acreditar no potencial desses sujeitos, conforme os desenhos 2 e 3, a seguir.

Desenho 2

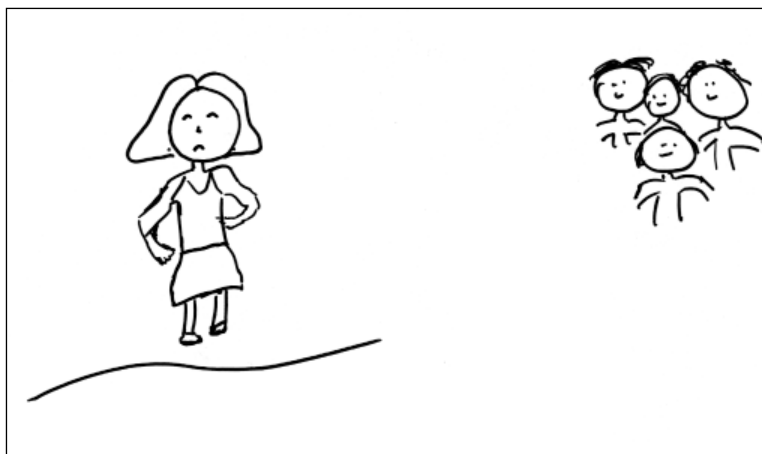
(HELOISA)



Uma longa trajetória a percorrer sozinho. Ao longe, algumas pessoas olhando sem muito acreditar na capacidade deste ser.

Desenho 3

(MARCELA)



Uma pessoa com a variável de conflitos familiares. Algumas variáveis a gente acaba assimilando, um emaranhado de coisas de situações, as variáveis que eles trazem.

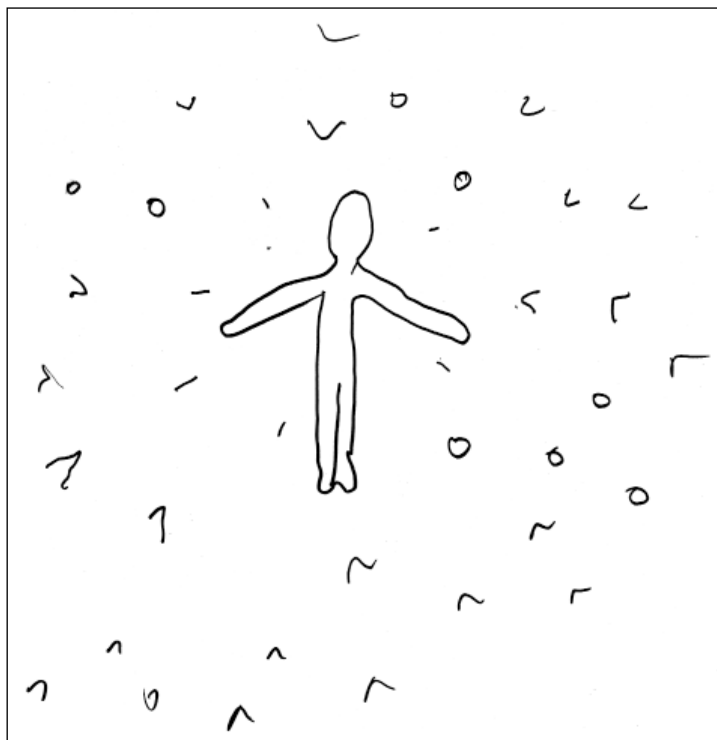
202

Os desenhos 2 e 3 apresentam semelhanças quando retratam o educando com transtorno mental na condição de solidão. Esse educando segue uma dura caminhada na estrada da vida e ao longe há pessoas observando a trajetória, sem, no entanto, estenderem as mãos em solidariedade a essa pessoa para o enfrentamento das dificuldades. Assim, ele terá de superar sozinho os obstáculos sociais, econômicos, psicológicos, afetivos e outros que emergirem no decorrer de sua vida.

A sociedade cria, segundo Moscovici, *universos consensuais*, nos quais as pessoas buscam estar livres de atritos e dissensos “[...] onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora mais que contradiz, a tradição.” (MOSCOVICI, 2003, p. 54). Nesse sentido, a representação de exclusão que se faz sobre a pessoa com transtorno mental não é problematizada, visto que o seu comportamento confirma a representação de sua não-familiaridade amadurecida no imaginário social.

Desenho 4

(SANDRA)



Sentimento de estar só ainda que haja outras pessoas ao seu redor, estão muito sozinhos.

O desenho 4 expressa uma pessoa que vivencia a solidão, mesmo estando acompanhada de outros sujeitos. Presenças-ausentes que tratam a pessoa com transtorno mental como seres colocados no lugar da não-familiaridade, da estranheza, em face do padrão social da normalidade.

Segundo Heller (1989), na dimensão social da vida cotidiana, os preconceitos são produzidos, tendo como base as integrações entre os sujeitos, pelas classes sociais imbuídas de seus juízos de valor, sua moral e seus credos. Criam preconceitos que podem ou não carregar estereótipos sobre pessoas que julgam não compartilhar a mesma comunidade de fé.

Quanto aos preconceitos:

[...] costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente, para depois aplicá-los espontaneamente a casos concretos através de mediações [...] a primeira coisa observada pela criança são os modos de comportamento preconceituoso estereotipados e as racionalizações ou justificações dos mesmos feitas pelos adultos; só depois é que começa a sentir o ressentimento correspondente. (HELLER, 1989, p. 49-50).

Os desenhos feitos pelos educadores apresentam pela representação da solidão do educando, um modelo de sociedade que segrega e exclui de seu convívio social pessoas que fogem ao padrão da normalidade.

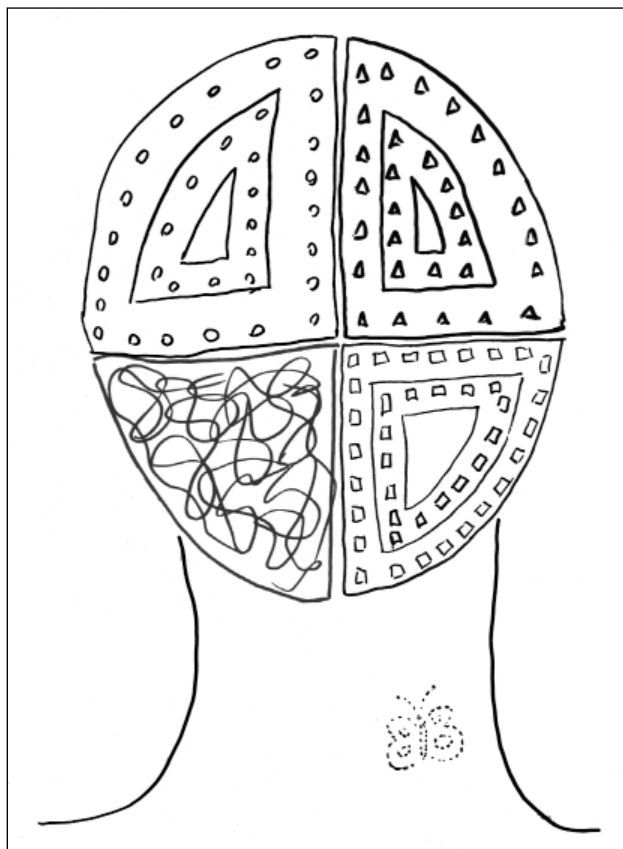
Eu-Outro: corpo fragmentado

Uma educadora da terapia ocupacional vê, com muita felicidade, o seu corpo se transformando porque está grávida, mas vê o corpo do educando como marginalizado, quando afirma: “[...] acho que é um corpo muito tolhido assim, quando você tem uma limitação do ponto de vista psíquico, você acaba se limitando corporalmente no ambiente.” (BIANCA, 2007).

Ela pautou sobre o desenho a incógnita que seu educando representa para ela. Desenhou uma cabeça, símbolo da razão aristotélica, *mente sã corpore sano*. A expressão não busca levantar a sanidade do ser humano, mas o seu desequilíbrio, seu estado torpe e a dúvida que a educadora tem de como podem estar estruturados o saber e o pensamento desse sujeito tão complexo, mas fragmentado (Desenho 5).

Desenho 5

(BIANCA)



Vejo nesse ser a segmentação, a fragmentação, o caos, o cérebro humano, nem tudo a gente pode medir, mas ele é uma pessoa única e borboletinha que está no pescoço simboliza isso, a particularidade de uma pessoa.

Em meio ao desequilíbrio de seu educando, a educadora o vê como pessoa única, cada um tem a sua marca, tem as suas especificidades, como a figura da borboleta tatuada no pescoço.

Uma educadora disse que a visão que tem de seu corpo oscila, está de acordo com seu estado de humor e a projeção que faz para os seus



educandos é a mesma; quando eles estão bem, o corpo está bem, mas quando eles não se cuidam, eles ficam feios. Assim:

Quando eles estão maus a questão do auto-cuidado, da auto-imagem está tudo desestruturado eles estão horríveis! Desalinhados, em todos os sentidos não é? Até o desalinho corporal mesmo, cabisbaixo. Ai às vezes a gente encontra com eles lá fora e ai não o reconhece. (ROSA, 2006).

Destaca, então, a educadora em sua análise, a dimensão estética, considerando que o corpo expressa o estado de espírito das pessoas. Refere-se, também, ao desconhecimento do outro, do que ele é, em sua essência, em função da expressão do corpo.

Desenho 6

(JAC)



Sorriso e tristeza ao mesmo tempo no rosto, as pessoas olhando meio assustadas, a lua e o sol com um significado místico e a pessoa fragmentada entre mente e corpo.



Esse desenho produzido por uma estagiária da terapia ocupacional revela a fragmentação do ser humano entre mente e corpo, o pensamento e as atividades manuais. Há a presença da sociedade que o observa, além da presença simbólica do sol e da lua. Esta apresenta uma representação associada à loucura, sendo considerada a lua como tendo influência sobre o estado emocional da pessoa em tratamento de transtorno mental.

Há, nesse sentido, uma simbologia da “loucura” carregada por tudo que há de mais negativo.

Desordem, decomposição do pensamento, erro, ilusão, não-razão e não-verdade. É essa loucura, como simples avesso da razão e contingência pura do espírito, que um autor do século XVIII define bastante bem numa extensão que nenhuma forma positiva consegue esgotar ou limitar. (FOUCAULT, 2005, p. 252).

Oliveira evidencia em seus estudos sobre representação social a existência na escola de uma associação da deficiência com a doença mental, quando uma das educadoras afirmou em relação aos alunos surdos: “[...] na lua nova e na lua cheia eles não param e se agriem a qualquer coisa, um olhou para o outro, já é confusão.” (OLIVEIRA, 2005, p. 173).

Essa autora possibilita, também, uma reflexão sobre a problemática da exclusão a partir da análise da ética da libertação de Dussel, que critica o fato do ser humano ser compreendido por meio de uma visão eurocêntrica e medido através do olhar de outros seres que se julgam superiores, como o dominador europeu. Olhar que percebe o outro não enquanto alteridade, mas como objeto do seu ser, o inferior, aquele que é desprovido da “ética da vida”. Desse modo, o europeu projeta para o outro o critério do não-ser. (OLIVEIRA, 2005). A figura do Eu nega o Outro enquanto “alteridade da totalidade” dotado de especificidades e potencialidades.

Os discursos e as representações sobre a ‘diferença’ das ditas ‘pessoas com necessidades especiais’, no contexto educacional brasileiro, trazem a marca da nossa colonização européia e de sua visão ‘etnocêntrica’ de mundo. O eixo de referência a essas pessoas tem sido moral e historicamente ‘eurocêntrico’, construído em torno do comprometimento físico ou mental, numa perspectiva polarizada e excludente: Ser x Não – Ser (influência da filosofia clássica), Pertencimento e Não Pertencimento ao ‘gênero do ouro’ (imagem Platônica), Eu x Outro (discurso racionalista moderno) e



Normalidade x Anormalidade (discurso científico da eugenia e da teoria evolucionista) entre outros. (OLIVEIRA, 2005, p. 129).

A situação de *Ser versus Não-ser* possibilita-nos refletir sobre o processo de segregação social na colonização brasileira. O encontro do europeu com os índios deu-se com a negação identitária desses. Assim, para que fosse considerado ser humano, o índio necessitava passar pela doutrinação da igreja católica a fim de garantir sua "salvação". Maior estigma sofreu o negro a quem foi negado o direito de ter alma, pelas suas diferenças, pelos seus costumes, suas crenças e sua história.

Semelhante prática de segregação ocorreu na Idade Média com as pessoas que tinham os corpos e comportamentos classificados como não padronizados. Aqui apontamos, também, as pessoas que apresentam necessidades especiais, bem como as pessoas com transtornos mentais. Sobre estas, havia um julgo dual operado pela sociedade e igreja. Assim, eram compreendidas ora como *Les enfants du bon Dieu*, ora como *depósitos de espíritos maus*. Desse modo, as pessoas recebiam cuidados enquanto cristãs e noutro momento eram torturadas e mortas. (KASSAR, 1999).

208

As pessoas que nasciam com necessidades especiais e que apresentavam comportamentos diferenciados da norma social eram contempladas ao mesmo tempo como coitadas e culpadas de suas "deficiências/doenças", por isso, é importante lembrar a imagem da opressão aplicada ao corpo dos seres humanos como forma de puni-lo e assim educar outros corpos a silenciarem os seus afazeres que eram compreendidos como subversores de uma ordem.

As punições aplicadas ao corpo ainda são representadas no campo da educação escolar, no ambiente hospitalar, no espaço carcerário, entre outros, pois visa "docilizar" as pessoas através de comportamentos postulados como certos ou errados. A sanção passa a ser um objeto que estimula a realização de ações caracterizadas socialmente "boas". Por isso, a agressão física está imersa no imaginário da doutrinação do comportamento humano individual e coletivo e a punição se dá com a participação da comunidade, com sua permissão.

Na atualidade, levantar a discussão da negação ou da valorização do ser humano a partir de sua corporeidade significa buscar constantemente a superação do olhar estigmatizador, associados às diferenças como a negação das pessoas com necessidades especiais. É importante ressaltar, também, a



superação da dicotomia mente-corpo para que assim tenhamos outras possibilidades de compreender o ser humano enquanto ser da alteridade.

Nas práticas educativas do ambiente hospitalar pesquisado os educadores têm buscado reorientar suas ações de educação e saúde para uma perspectiva humanizadora e inclusiva, mas ainda assim vivenciam contradições nos seus afazeres cotidianos com as pessoas em tratamento de transtorno mentais, ora excluindo (sem ter a intenção de fazê-lo), ora lutando piamente para o seu processo de reinserção social.

Eu-Outro: fronteira identitária

Onde está a fronteira que me separa do outro? Por meio da teoria das representações sociais, vimos que as pessoas que apresentam diferenças, as minorias sociais, as de outras culturas, com doenças mentais e as pessoas com necessidades especiais são estigmatizadas justamente por apresentarem familiaridade sem, no entanto, serem familiares.

○ ser humano, dito normal, está imerso num caldeirão de contradições, ora se aproxima do universo da 'loucura', das 'diferenças', ora se distancia ao ponto de negá-las na sua totalidade e lança o outro, também humano (anormal), com suas diferenças no plano da não-familiaridade, do anonimato, da não-existência.

○ discurso dominante veicula um lugar seguro, a norma, a padronização social, em detrimento das incertezas, instabilidades e pluralidades de vozes que ecoam cotidianamente com a afirmação de diferentes pessoas, lugares e culturas. Ele estabelece fronteiras de intransigência e de negações do ser por suas diferenças.

No desenho 7, é ilustrada a figura do analista que observa a pessoa em tratamento psiquiátrico e seu familiar. ○ analista, com sua medida de razão, percebe o comportamento de seu paciente, para que possa fazer suas intervenções.

Desenho 7 (FERNANDO)



210

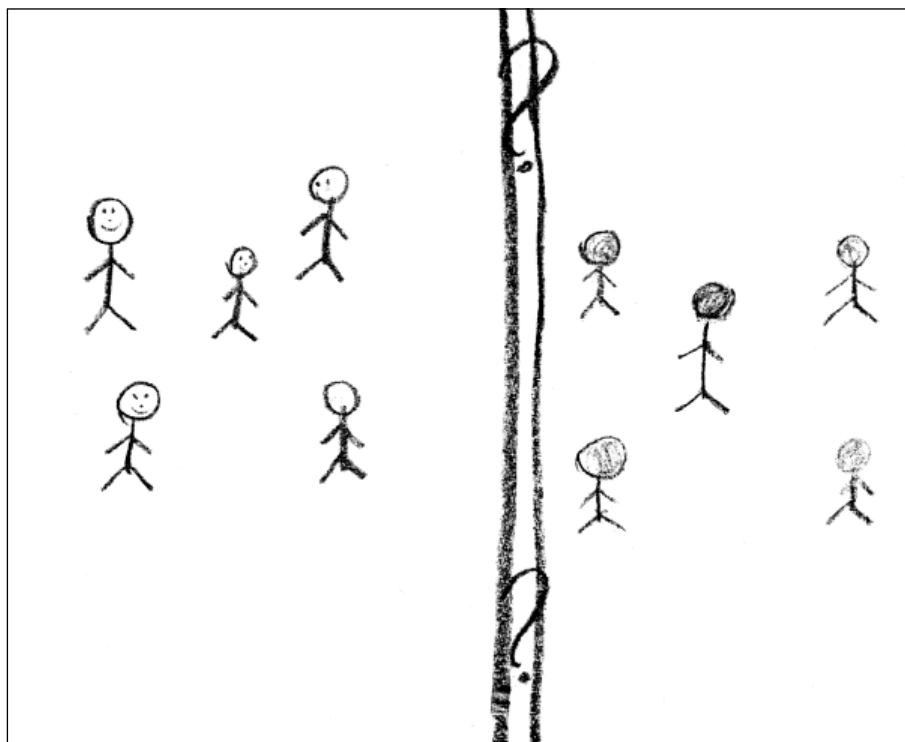
O olhar analítico do profissional posicionado na ponta esquerda volta-se para a figura da pessoa em tratamento (ser disforme) que está no centro. O seu familiar está na outra extremidade do desenho (com olhar de censura).

O educando, então, se encontra sem identidade. Por isso, a figura disforme e em uma posição objetivada, ao ser observada pelo analista, é censurada pela família. É o Não-Ser no mundo hegemônico do Ser.

O desenho 8 expressa o 'risco' do Eu mergulhar no Outro. Até que ponto me distingo do outro? Essa questão aponta para o fato de que o Eu está num limite fronteiro com o Outro e os corpos de ambos se apresentam como lugares "[...] envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade." (WOODWARD, 2000, p. 15).

Desenho 8

(ALINE)



211

O que nos distancia da loucura e o que nos aproxima? Até que ponto não posso ser eu uma pessoa com transtorno mental? Que fronteira há entre ele e eu?

Essa expressão levanta a questão das fronteiras identitárias estabelecidas na construção social do Eu e do Outro. O Eu vê no Outro o que é, sem



sê-lo na sua inteireza, mas até que ponto não deixa de ser o outro na sua totalidade? Até que ponto o Eu não se auto-nega? A fronteira entre Eu-Outro pode ser a muralha da China ou um fio de seda tecido pela aranha.

Os desenhos, então, ratificam a figura de um sujeito abstrato, que foi exilado e está fora das fronteiras concretas de nosso universo por que:

[...] possuem sempre características imaginárias; e pré-ocupam e incomodam exatamente porque estão aqui, sem estar aqui; eles são percebidos, sem ser percebidos; sua irrealidade se torna aparente quando nós estamos em sua presença; quando sua realidade é imposta sobre nós – é como nos encontrássemos face a face com um fantasma na vida real. (MOSCOVICI, 2003, p. 56).

Desse modo a pessoa com transtorno mental foi representada como um ser sozinho; uma pessoa negada no convívio social e familiar; com a caricatura do louco, do anormal em contraponto com a pessoa sã, figura médico-terapêutica presente na sociedade em geral. Houve, ainda, a representação do lugar que ela (pessoa louca) ocupa, uma fronteira tecida como um fio de risco e de possibilidade para outros (pessoas normais) estarem também nesse lugar; a fragmentação do ser humano entre mente e corpo; a inacessibilidade desse outro diferente; a inacessibilidade da organização mental dele, de seu pensar.

Moscovici reflete que a teoria das representações sociais:

[...] toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade. (MOSCOVICI, 2003, p. 79).

Muitas representações sociais tecidas sobre a pessoa em tratamento de transtorno mental não são novas, já possuem uma trajetória histórica de discriminação. Mas as representações não se mostram, apenas, de forma negativa, os educandos também foram representados como pessoa consciente e que está em ação.



Eu-Outro: pessoa-ação

A profissional da educação física vê corpo de seus educandos como um corpo de uma pessoa que está em ação.

Quando eu trabalho com eles, eu não trabalho assim, olhando um corpo eu vejo toda uma pessoa-ação em volta [...] eu não trabalho com a função corpo, eu trabalho com tudo que gira em torno, eu estimulo a atividade física, até assim como eles reagem fazendo uma atividade, se eles se sentem ruim fazendo isso, aí eu pego eles e trabalho isso, eu não trabalho diretamente com o físico, como eu te falei uma vez por semana não tem como fazer isso. (ROSA, 2006).

A *pessoa-ação* se faz por meio da consciência que tem de seu existir no mundo com outras pessoas humanas. Desse modo, o fato de uma pessoa apresentar alguma necessidade especial ou doença socialmente estigmatizada não anula a sua condição de humano, de ter direito a escolher o que quer e o que ao não quer para sua vida. Pessoa que não é vista como um ser em anonimato, mas que sobre ela, por suas diferenças, transcorrem tentativas continuadas de lançá-la ao mundo do não-ser com o exercício dos preconceitos fortalecidos pelas estereotípias negativas consolidando-se em representação de exclusão social.

Assim, quando na sociedade capitalista, é solicitado, por meio das escolas, hospitais e empresas, a forma perfeita do corpo, mantém-se a exclusão historicamente construída de pessoas que fogem ao padrão da “normalidade” corpórea de perfeição atribuída.

Entretanto, no ambiente hospitalar pesquisado, observamos que os profissionais em suas ações educativas caminham para a construção de um corpo aceito e valorizado, ou seja, um corpo consciente de suas limitações e possibilidades. E nesse fazer educativo, as contradições se revelam, havendo um misto de uma educação para controle do corpo e de práticas emancipadoras. Os educadores oscilam entre uma educação tradicional que visa ao controle comportamental dos educandos e a uma educação para a diversidade que propõe integrar a pessoa que vivencia o tratamento de saúde mental como uma pessoa singular no convívio da sociedade.



A gente leva-os para passear, porque a gente que integrar de novo ele na sociedade é um dos objetivos principais. A família, ela fica com medo de sair com eles porque às vezes ele agride, às vezes ele está bem, bem e às vezes ele agride. Então a gente leva eles pra passear e a família sempre está junto, pra ver que é possível que isso aconteça, que às vezes eles não saem não. (BRANCA, 2006).

É interessante que esse educador convida a família para participar dos passeios com os educandos, ressaltando as possibilidades que estes possuem de estar reinserindo-se na dinâmica da vida social cotidiana.

A compreensão da *peessoa-ação* desperta para uma outra característica da educação para a diversidade e para a educação freireana, a autonomia dos sujeitos que fazem educação. Quando nos referimos à educação da autonomia, apontamos para a construção de uma prática pedagógica democrática que possibilite a autoestima dos educandos e, com eles, em seus afazeres e em suas conquistas cotidianas, pois são, na sua maioria, pessoas carentes do ponto de vista econômico e afetivo e discriminadas pelo transtorno mental.

214

A Profissional de Educação Física destacou que trabalha buscando desenvolver a autonomia dos educandos: “[...] na atividade física a gente também trabalha a autonomia, eles aprendem a trabalhar em equipe, eles aprendem a respeitar o outro.” (ROSA, 2006).

Entendemos o ser humano na perspectiva Freireana de *corpo-consciente*, aquele que realiza a tomada de decisões na relação com outros corpos, mediatizados pelo mundo, dessa maneira:

[...] o homem é um corpo consciente. Sua consciência, ‘intencionada’ ao mundo, é sempre consciência de em permanente despego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde gera um conhecer solidário com o agir e vice e versa. (FREIRE, 1980, p. 74).

O ser humano, enquanto *corpo-consciente*, não realiza, apenas, a relação dialógica Eu-Tu, mas opera uma relação maior em que homem-homem, homem-mundo, homem-mundo-homem estão num constante processo de



construção e reconstrução da realidade criando comunicações simbólicas que “[...] transferem intencionalmente tipos e modos de saber necessários à reprodução da vida individual e coletiva.” (BRANDÃO, 1984, p. 17).

Sartre revela que: “[...] a consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela.” (SARTRE 1965 apud FREIRE, 1987, p. 70).

Nos olhares dos educadores sobre a relação do eu e do outro observamos que não fizeram referência direta às pessoas com necessidades especiais, tendo sido destacada a situação de exclusão da pessoa com transtorno mental expressa nos desenhos.

Dessa forma, o olhar desses profissionais para o outro, a pessoa com necessidades educativas especiais em tratamento de transtorno mental foi direcionado para o problema da doença mental e não para a deficiência, mantendo, entretanto, o olhar de discriminação e de exclusão social.

Algumas considerações

Os desenhos ratificaram a pessoa em tratamento de transtorno mental com ou sem necessidades especiais como uma pessoa só, sujeito negado e exilado do convívio familiar e social, predominando a representação de louco, de anormal em contraposição a de uma pessoa sã. Representação que mantém o discurso dualista e de fragmentação do ser humano entre mente e corpo e a não aceitabilidade desse outro, como ser diferente, por sua organização mental e o seu pensar.

As representações que os educadores e profissionais da saúde apresentaram são ancoradas em categorias de exclusão quando referem que os educandos são seres de corpos fragmentados, frágeis, marginalizados, tolhidos, ausentes, inacessíveis e fronteira identitária e em categorias inclusivas quando representados como pessoa-ação.

Entretanto, predomina a representação de que o Eu (os educadores) se disponibiliza para ajudar o Outro (o educando) entendido como corpo fragmentado, frágil e que necessita de cuidado e atenção especiais.

Além disso, há de se considerar dois fatores fundamentais no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais: o primeiro é o que



representa a doença mental em nossa sociedade; e o segundo, os limites institucionais do ambiente hospitalar a pessoas com transtorno mental. O doente mental, no contexto social de normalidade, sofre discriminações e segregações, sendo visto como diferente dos considerados sãos e o espaço hospitalar no qual estão inseridos é restritivo em sua comunicação e locomoção, além de enfrentarem no próprio hospital barreiras atitudinais.

Essas representações sinalizam a urgência de se pensar novas formas de conceber o outro com as suas diferenças, de desenvolver ações mais humanizadas em que cada pessoa seja compreendida como ser da alteridade, além de se pensar um processo educativo que trabalhe e respeite as diferenças em diversos ambientes, incluindo o hospitalar. Por isso, a discussão sobre o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em ambientes hospitalares na atualidade é emergente visto que a problemática da inclusão-exclusão social dá-se não somente no ambiente escolar, mas onde a pessoa com necessidade especial se encontra, inclusive no hospital.

A temática deste estudo possibilitou, no encontro de diferentes vozes, refletir sobre a problemática da inclusão-exclusão social, sendo significativo perceber a importância do trabalho educativo que os profissionais da área da saúde desenvolvem com educandos que apresentam necessidades especiais em tratamento psiquiátrico pelo Programa pesquisado, bem como apontou para a necessidade de ampliação dos estudos sobre a situação de pessoas com necessidades especiais em ambientes hospitalares.

216

Nota

- 1 Contém dados parciais da dissertação de mestrado intitulada de Silva (2007) orientada por Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Referências

ALINE. **Representação**. Belém, out. 2006.

ARRUDA, Ângela. Ecologia e desenvolvimento: representações de especialistas em formação. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.



ASSIS, Mônica de. Uma nova sensibilidade nas Práticas de saúde. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão (Org.). **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 2001.

BIANCA. **Representação**. Belém, mar. 2007.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANCA. **Inclusão**. Belém, ago. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CARLA. **Representação**. Belém, mar. 2007.

CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte; CARUSO, Ilda Aparecida (Org.). **Educação e saúde: realidade e utopias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

DOISE, Willem. Les représentations sociales: définition d' un concept. In: DOISE, Willem; PALMONARI, Augusto (Org.). **L' étude des représentations sociales**. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1986.

FERNANDO. **Representação**. Belém, out. 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura: na idade clássica**. Tradução José Teixeira Coelho. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HELOISA. **Representação**. Belém, out. 2006.

HOSPITAL de Clinicas Gaspar Vianna. **Hospital Dia: infante juvenil e adulto manual de normas e rotinas**. Belém-Pará: Hospital de Clínicas Gaspar Vianna. 2006. (datilografado).

JAC. **Representação**. Belém, out. 2006.



KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

MARCELA. **Representação**. Belém, out. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da diferença e da exclusão social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PALMONARI, Augusto; DOISE, Willem. Caractéristiques des représentations sociales. In: DOISE, Willem; PALMONARI, Augusto (Org.). **L' étude des représentations sociales**. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1986.

ROSA. **Inclusão**. Belém, ago. 2006.

SANDRA. **Representação**. Belém, out. 2006.

SILVA, Kássya Christinna Oliveira da. **Representações sobre eu-outro-outros no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em dois programas de educação e saúde de Belém do Pará**. 2007. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

WOODARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Profa. Ms. Kássya Christinna Oliveira da Silva
Universidade do Estado do Pará
Secretaria Municipal de Educação
Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire | UEPA
E-mail | kassyao@yahoo.com.br



Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire | UEPA
E-mail | ivanilde.apoluceno@pq.cnpq.br

Recebido 18 fev. 2009

Aceito 16 mar. 2009



Leitura nos livros didáticos: a identificação de pontos de vista em textos escritos como objeto de ensino¹

Reading in textbooks: the identification of points of view in written texts as a teaching object

Telma Ferraz Leal
Ana Carolina Perrusi Brandão
Mirela Rejane Pereira Torres
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Nesta pesquisa, buscamos selecionar e analisar questões de compreensão que mobilizam habilidades de identificação de pontos de vista e justificativas inseridas nos textos disponíveis em sete coleções de livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 6.513 perguntas de compreensão identificadas, 334 (5.13%) questões implicavam o desenvolvimento de capacidades argumentativas e entre essas 39 (11.7%) solicitavam a identificação ou reflexão sobre os pontos de vista dos autores dos textos e as justificativas por eles apresentadas. A análise qualitativa dos dados revelou que, embora em número reduzido, as questões desse tipo promoviam ricas situações de interação com os textos, expressando um grande potencial para o ensino da leitura. Isso é ilustrado, ao final do artigo, com a análise detalhada das questões inseridas em um volume de uma das coleções.

Palavras-chave: Leitura. Argumentação. Livro didático.

Abstract

The objective of this research was to select and analyze comprehension questions that are aimed at developing students' skills in identifying author's points of view and their justifications within texts presented in seven groups of textbooks (each group from the first to the fourth grades). A total of 6.513 comprehension questions were identified, 334 (5.13%) questions involved the development of argumentative skills. Among them, 39 (11.7%) demanded the identification of the author's points of view and their justifications. Despite this small number, a qualitative analysis revealed that the questions of this type promoted thoughtful interactions with the texts. This is illustrated, at the end of this article, through a detailed assessment of the questions presented in one of the textbooks.

Keywords: Reading. Argumentation. Textbooks.



Introdução

Neste trabalho, objetivamos identificar as questões de compreensão de textos voltadas ao desenvolvimento de habilidades de reconhecimento de pontos de vista de autores e as justificativas por eles apresentadas nos textos disponíveis em livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos ainda analisar o potencial desse tipo de atividade no ensino da leitura. A seleção das questões já havia sido realizada em uma pesquisa anterior (LEAL; BRANDÃO, 2006), em que foram identificadas e computadas todas as perguntas de compreensão de textos dirigidas para o desenvolvimento de capacidades argumentativas em livros didáticos.

Na pesquisa acima referida foram investigadas sete coleções, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2004. As análises aconteceram em três etapas: (1) contagem das questões de compreensão de textos; (2) seleção e listagem das questões que possibilitavam o desenvolvimento de capacidades argumentativas, com construção de categorias de análise; (3) classificação das questões listadas. Cada coleção foi analisada por dois juízes independentes. Nos casos de discordâncias na categorização das perguntas, as questões foram discutidas em reuniões do grupo de pesquisa. Os dados mostraram que, das 6.513 questões de compreensão de textos nas sete coleções analisadas, 334 (5,13%) demandavam o desenvolvimento de capacidades argumentativas. Tais questões foram classificadas em 14 tipos, agrupados em três blocos: questões que levam os alunos a analisarem dimensões argumentativas dos textos lidos (1,48%); questões que exigem que os alunos argumentem acerca de valores, informações ou temas mobilizados nos textos (1,71%); questões diversas que exigem que os alunos deem justificativas às suas respostas (2,27%).

Neste artigo, enfocaremos questões classificadas no primeiro bloco citado: questões que levam os alunos a analisarem dimensões argumentativas dos textos lidos. Mais especificamente, refletiremos sobre um dos tipos de questão inseridos nesse bloco: “questões de identificação de ponto de vista e/ou justificativas do autor”.

Antes, porém, de proceder à análise de tais questões, faremos breves considerações sobre o ensino da argumentação, particularmente, sobre as habilidades de leitura envolvendo a identificação de pontos de vista dos autores e as justificativas por eles apresentadas nos textos.



1. A importância do ensino da argumentação na escola

Argumentar, na perspectiva de alguns autores, como Ducrot (1980), Koch (1987) e Pécora (1999), “[...] constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.” (KOCH, 1987, p. 19). Desse modo, ressalta-se a dimensão dialógica da linguagem/argumentação, sobretudo se assumirmos a concepção de ideologia proposta por Voloschinov: “Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...].” (VOLOSCHINOV, 1998, p. 107).

Tais autores colocam em evidência, portanto, a propriedade mais fundamental da linguagem, a de conter/refletir/construir representações sobre a vida, sobre a sociedade, sobre o homem. É com esse sentido que Miotello afirma que:

A ideologia é o sistema sempre atual de representações de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de determinado grupo social organizado, de sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de interações sociais ininterruptas, em que a todo momento se destroem e se reconstróem os significados do mundo e dos sujeitos. (MIOTELLO, 2007, p. 176).

Concebendo que a todo discurso subjaz uma ideologia, estamos, certamente, concordando com Pécora (1999, p. 88), quando esse afirma que a argumentação é uma “[...] propriedade fundamental para a caracterização da linguagem como discurso” e que “[...] qualquer uso de linguagem, desde que efetive um vínculo intersubjetivo, desde que se possa reconhecer nele um efeito de sentido, constitui uma argumentação.”

Assim, o trabalho com argumentação na escola não estaria restrito à intervenção feita com base em texto cuja tipologia predominante fosse “dissertativo-argumentativa”. Tal pressuposto fez com que, ao estudarmos as questões de compreensão de textos em livros didáticos que teriam potencial para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades argumentativas, contemplássemos



todas as atividades de interpretação de textos, fossem estes ou não classificados como de tipologia argumentativa.

Sem dúvida, desenvolver o senso crítico dos alunos frente aos diferentes textos que circulam socialmente é levá-los a perceber essa propriedade da linguagem, e a interagir com os textos reconhecendo as múltiplas vozes sociais que os constituem, bem como as diferentes representações sobre a sociedade e sobre a natureza.

Autores como Schneuwly e Dolz (2004), ao discutirem sobre o currículo e a didática da língua portuguesa, defendem a necessidade de ao diversificarmos os textos no ambiente escolar, trabalharmos, sistematicamente, alguns agrupamentos de gêneros. Com isso, estaríamos garantindo que uma diversidade de práticas de linguagem e, conseqüentemente, de recursos linguísticos, fossem foco de atenção em sala de aula. Um desses agrupamentos seria o dos textos da ordem do argumentar, que englobaria, dentre outros gêneros: textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates, editoriais, requerimentos, ensaios, resenhas críticas, artigos de opinião, monografias, dissertações. Esses estudiosos consideram que tais textos demandariam algumas habilidades e conhecimentos que poderiam ser transferidos de um para outro gênero, garantindo uma aprendizagem em espiral.

Frente a tal proposta, adotamos uma posição dupla, obviamente conciliável. Assim, por um lado, vemos a possibilidade de explorar a dimensão argumentativa de qualquer texto, reconhecendo que todos os gêneros poderiam, a princípio, se prestar a reflexões sobre os possíveis efeitos de sentido que originariam e sobre as concepções/ representações/ posições sociais que perpassam o discurso, analisando, principalmente, a polifonia textual. Por outro lado, é possível explorar as especificidades dos textos em que se busca mais explicitamente defender pontos de vista sobre algum tema, ou seja, os textos da ordem do argumentar.

Neste trabalho, analisaremos questões de livros didáticos que mobilizam a habilidade de identificação de pontos de vista e justificativas dos autores dos textos disponibilizados nas obras. Para melhor conduzirmos tais análises, passaremos, no próximo tópico, a discorrer sobre a leitura de textos e as relações com a argumentação.



2. A leitura de textos e a argumentação

Coerentemente com os princípios sobre linguagem e argumentação expostos no tópico anterior, adotamos, nesse estudo, a concepção de leitura em uma perspectiva interacionista, que ressalta a característica dialógica da linguagem, afirmando que todo leitor, ao se deparar com um texto, atribui sentidos, pois realiza inferências com base nas suas experiências, nos seus conhecimentos prévios e nas pistas textuais. Tal fenômeno torna evidente a ideia de que o texto provoca uma atitude responsiva no sujeito que o lê.

Mobilizamos, nessa formulação, o conceito bakhtiniano de atitude responsiva ativa, ao considerarmos que todo texto é resposta a outros textos que o antecederam e provoca a emergência dos que virão depois, mesmo que ele provoque uma atitude responsiva de ação retardada ou atitude responsiva muda. Em outras palavras, para Bakhtin “[...] cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.” (BAKHTIN, 1997, p. 291). Assim, nenhum leitor é passivo. Ele é responsável pelos sentidos que atribui aos textos que lê. Ler, desse modo, é uma atividade cognitiva e social. Falamos, portanto, de ato de leitura.

224

Sobral, ao interpretar os textos de Bakhtin, chama a atenção que:

Em uma filosofia do ato, Bakhtin emprega, para designar ato, o termo russo *postupok*, entendido como ‘ato/feito’, num sentido ativo e durativo próximo de *façanha*, ato concretamente em realização, em vez de ato tornado apenas *post-factum*. Trata-se da ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido) intencional (isto é, não involuntária) praticada por alguém situado, não transcendente. Destaca-se, assim, o caráter de ‘responsabilidade’ e da ‘participatividade’ do agente. (SOBRAL, 2007, p. 20).

Tais conceitos, sem dúvida, preciosos para o que nos propomos a fazer, retomam a ideia discutida no tópico anterior de que todo discurso traz subjacente uma ideologia. Sobral continua sua reflexão, afirmando que:

Responsabilidade’ requer explicação. Trata-se de um neologismo em língua portuguesa que proponho com o objetivo de traduzir o termo russo, não neológico, *otvestvennost*, que une responsabilidade, o responder pelos próprios atos, a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa. O objetivo é designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de



responsabilidade do agente pelo seu ato, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente. (SOBRAL, 2007, p. 20).

Nesse sentido, ao tratarmos sobre o ensino da leitura, consideramos essencial ajudar os alunos a tomarem consciência de suas próprias estratégias de leitura e de realizarem esforços, procurando buscar as implicitudes dos textos.

Concordamos, então, com Bernardin quando ele supõe que:

Atualmente, as pesquisas convergem para uma definição de leitura que, ao que parece, não pode ser reduzida nem à escrita-decodificação (modelo ascendente), nem a uma pura antecipação (modelo descendente). Há um acordo em torno do modelo probabilístico e interativo: o aprendiz-leitor deve implementar uma estratégia probabilística de exploração da escrita; sobretudo deve combinar, coordenar duas operações psicolinguísticas bem distintas: 1) produzir intuições semânticas (antecipações, previsões de significados); 2) buscar indícios gráficos diversos (letras, sílabas, palavras, pontuação, marcadores gramaticais, etc) para elaborar e verificar suas previsões. O que importa agora é esclarecer a maneira como as crianças podem tomar consciência dos usos sociais e construir estratégias pertinentes de leitura. (BERNARDIN, 2003, p. 53).

225

Entendemos que, dentre outros modos de intervenção, o trabalho de reflexão sobre as diferentes vozes presentes nos textos em que se busca convencer os "outros", orientar seus atos ou respostas para determinada direção, é fundamental para ampliar o conhecimento dos alunos sobre os usos sociais dos textos, bem como para construir estratégias de leitura pertinentes.

Lima (2006, p. 53), ao realizar uma pesquisa envolvendo artigo de opinião, afirma que: "No caso do artigo de opinião, por exemplo, o leitor precisa identificar, fundamentalmente, os pontos de vista do autor e saber localizar ou inferir seus principais argumentos na defesa desses pontos de vista."

Bräkling, também abordando tal questão, recomenda que os alunos aprendam a identificar:

[...] a presença da opinião pessoal do escritor; a identificação da questão em debate; o reconhecimento da posição defendida pelo autor; a identificação da opinião à qual o autor se opunha;



as formas de sustentação de opinião apresentadas; a localização de dados apresentados para a sustentação; a forma utilizada pelo autor para rebater as opiniões contrárias à sua. (BRÄKLING, 2005, p. 231).

Com base nesse pressuposto, Lima analisou a capacidade de compreensão do gênero artigo de opinião por 48 crianças de 4^o série do Ensino Fundamental de escolas públicas e as relações entre compreensão de artigos de opinião e elaboração de resumos.

Segundo a autora, a verificação da capacidade dos alunos no sentido de identificar os pontos de vista dos autores é importante porque:

Nos textos da ordem do argumentar, como os artigos de opinião utilizados neste estudo, é necessário que o leitor reconheça as proposições que estão sendo defendidas, pois um leitor maduro deve adotar uma postura crítica e ativa diante de um texto argumentativo. Daí a necessidade de reconhecer inicialmente o posicionamento do autor em relação ao tema tratado. Além de identificar o que o autor está defendendo, é necessário também distinguir entre os pontos de vista expostos no texto e os seus próprios pontos de vista. Esta se constitui numa das habilidades fundamentais para compreender um texto escrito, como o artigo de opinião. (LIMA, 2006, p. 170-171).

A metodologia da pesquisa constou de atividade de leitura de dois artigos de opinião, retirados de um suplemento infantil de jornal, seguida de duas tarefas: responder, por escrito, a questões sobre os textos lidos e elaborar um resumo do texto. Em relação ao primeiro objetivo, que nos interessa mais particularmente neste artigo, a autora apresentou algumas conclusões importantes.

Uma delas se refere aos alunos que não tiveram dificuldades em reconhecer os temas dos dois textos lidos, uma das habilidades de leitura importantes no dia-a-dia. Porém, para alguns alunos foi difícil fazer a distinção entre o título do texto e o tema, de modo que ao serem questionados sobre o assunto tratado nos textos, transcreviam os títulos em suas respostas.

Um outro dado revelado pela pesquisa foi que “[...] a maioria dos alunos conseguiu identificar os pontos de vista apresentados pelos autores, embora o reconhecimento de algumas ideias tenha sido mais fácil que o de



outras." (LIMA, 2006, p. 171). A autora, diante de tais resultados, buscou investigar quais as semelhanças entre os pontos de vista mais facilmente apreendidos e os não facilmente apreendidos. Ela verificou que "tanto no texto A, como no texto B, os pontos de vista que representavam a ideia central dos textos, mesmo estando implícitos, não ofereceram dificuldades para serem reconhecidos", sendo registrados 91,7% de acertos nesses casos. Esse dado é muito importante, pois evidencia que os alunos, mesmo não tendo tido uma intervenção didática sistemática com tal gênero, transpuseram para a situação estratégias de leitura utilizadas em outros contextos.

Buscando entender quais seriam as dificuldades dos alunos na identificação de pontos de vista dos autores nos casos em que esses não se constituíam como ideia principal, Lima (2006, p. 171) ressalta que diante dos "[...] pontos de vista que tinham natureza mais polêmica, alguns alunos tiveram dificuldades para distinguir entre seu próprio ponto de vista e o ponto de vista dos autores."

Tal dificuldade, possivelmente, está relacionada a uma tendência a basear-se apenas nos conhecimentos e experiências prévias, ignorando as informações do texto ou as pistas que ele dá, conforme indicado por Brandão (2004), em seu estudo com leitores iniciantes. A esse respeito, a mesma autora afirma:

O trabalho de formação de um leitor ativo, que processa o texto e traz para o ato da leitura seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios, deve considerar a distinção fundamental entre o que foi efetivamente escrito pelo autor e quais são as nossas expectativas, crenças e opiniões pessoais. (BRANDÃO, 2006, p. 62).

Ainda em relação à pesquisa de Lima (2006), a análise da capacidade das crianças de reconhecer as justificativas utilizadas pelos autores para defender seus pontos de vista, revelou que nenhuma delas conseguiu responder à questão que mobilizava a identificação de justificativas do ponto de vista do autor quando estas se apresentavam no texto por meio de exemplos.

Com base nas análises realizadas, Lima ressalta algumas capacidades que julgou bastante relevantes na leitura de artigos de opinião: a) reconhecer o posicionamento e argumentos do autor, diferenciando-o de seus próprios posicionamentos; b) reconhecer os recursos característicos da linguagem usada no gênero "artigo de opinião" para apresentar as justificativas aos pontos de vista; c) reconhecer a posição do autor, a partir da inserção



de outras vozes que ele insere no texto; d) elaborar inferências por meio da integração de informações inseridas em parágrafos diferentes; e) elaborar inferências a partir do conhecimento prévio articulado com informações trazidas pelo texto; f) localizar informações explícitas no texto.

A pesquisa citada revela a riqueza e a complexidade da aprendizagem da habilidade de identificar pontos de vista e justificativas em artigos de opinião. Neste estudo, analisaremos as questões dos livros didáticos, buscando verificar se essas nuances da compreensão textual são contempladas no trabalho didático proposto pelos autores dos livros e os modos como buscam ajudar os alunos a desenvolver tais conhecimentos e habilidades.

3. Os livros didáticos estimulam a identificação de pontos de vista dos autores e as justificativas apresentadas por eles em seus textos?

Ao todo, foram encontradas, nas sete coleções analisadas, 39 questões de identificação de pontos de vista e das justificativas que fundamentariam tais opiniões (0,59% do total de questões das coleções). As questões tinham diferentes formulações. Em um dos tipos encontrados, o ponto de vista do autor está implícito no texto e os alunos são desafiados a interpretá-lo. O exemplo da Coleção Linguagem e Vivência (v. 1) ilustra tal tipo de pergunta: “O Autor do texto diz que “somos de muitas cores”. O que ele quis dizer com isso?” (SILVA.; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 34)

Uma segunda forma de explorar esse tipo de competência foi usada em três das sete coleções. Nesses casos, a opinião do autor é apresentada para que os alunos confirmem se é essa a posição defendida no texto. Na coleção *Português na ponta do lápis e da língua* (v. 2), há um bom exemplo desse modo de solicitar que os alunos retomem o texto para confirmar o ponto de vista do autor: “Para o poeta, o verso sem rima presta? Como você sabe?” (BRAGA; MAGALHÃES; GUALBERTO, 2001, p. 52).

Na questão acima, embora o ponto de vista do autor apareça na própria pergunta, o aluno terá que retornar ao texto para justificar quais foram as pistas que o levaram a reconhecer tal ponto de vista.



As perguntas que solicitavam mais diretamente que os alunos identificassem o ponto de vista do autor estiveram presentes em todas as coleções. Podemos citar duas questões com tal tipo de formulação: “Qual a opinião de Gilberto Dimenstein sobre os meninos de rua?” (SILVA, 2003, p. 140). “De acordo com a notícia, o fato noticiado trará quais benefícios para a economia?” (GARCIA; GLÓRIA, 2001, p. 28).

Nos dois casos acima, os alunos precisam reler o texto e buscar as opiniões dos autores. As opiniões em algumas proposições estavam explícitas no texto; em outras, precisavam ser resgatadas por meio de elaboração de inferências. Apareceu, ainda, uma questão em que se solicitou a comparação entre os pontos de vista defendidos em dois textos diferentes: “No poema, a opinião da poeta sobre passarinhos é a mesma da autora do texto?” (SOARES, 2001, p. 110).

Muitas questões, ainda, demandavam uma volta ao texto, não para a identificação do ponto de vista defendido, mas para o reconhecimento das justificativas usadas para a defesa de certa opinião: “Os autores do texto dão início à matéria fazendo uma afirmação: O lixo de uma pessoa pode afetar muito o meio ambiente. Que argumentos ou justificativas eles apresentam para nos convencer de que estão certos?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 62); “Como ele justifica o fato desses meninos, muitas vezes tornarem-se violentos?” (SILVA, 2003, p. 140); “Para a autora, passarinho deve ser bicho de estimação? Por quê?” (SOARES, 2001, p. 109); “A reportagem diz que “a triagem é o trabalho mais importante”. Por que a triagem é tão importante?” (SOARES, 2001, p. 60).

Por fim, encontramos, também, atividades em que os alunos precisam posicionar-se sobre alguma ideia presente em um texto: “Você concorda com a moral da história? Por quê?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 209).

Podemos concluir, com base nos exemplos acima, que as questões dos livros eram variadas e pertinentes. Se retomarmos os resultados encontrados por Lima (2006), ao investigar as dificuldades encontradas por muitas crianças para identificar pontos de vista e justificativas em artigos de opinião, veremos que as questões propostas nos livros didáticos contribuem para o desenvolvimento das habilidades necessárias para superar tais dificuldades. Lima ressalta, por exemplo, como uma capacidade necessária para a leitura dos artigos de opinião, a habilidade de reconhecer o posicionamento e



argumentos do autor, diferenciando-o de seus próprios posicionamentos. Vários exemplos apresentados, anteriormente, podem ilustrar estratégias favoráveis a tal tipo de desenvolvimento. Quando o aluno precisa reler um texto para indicar qual foi a ideia defendida pelo autor, ele é estimulado a distanciar-se do que ele mesmo pensa e identificar o que está posto no texto.

Embora em todas as coleções tenham sido encontradas questões interessantes, observamos que havia diferenças entre as coleções quanto ao número de questões de identificação de ponto de vista e/ou justificativas do autor. Assim, enquanto há 13 questões do tipo que estamos discutindo na coleção "Linguagem e Vivência", e 12 na coleção "Português: uma proposta para o letramento", na coleção "Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia" não há qualquer questão deste tipo. Na Tabela 1, abaixo, apresentamos o quadro geral dos resultados nas sete coleções analisadas.

Tabela 1: Frequência de questões de identificação de ponto de vista e/ou justificativas do autor por coleção e por volume das coleções

Coleções	Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4	Total	
					Freq.	%
Linguagem e Vivência	3	2	4	4	13	33,3
Vitória Régia	1	2	0	2	05	12,8
Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia	0	0	0	0	0	0
Português: uma proposta para o letramento	2	0	6	4	12	30,8
Português na ponta do lápis... e da língua	1	1	0	0	2	5,1
ALP Novo	1	0	1	1	3	7,7
Com texto e trama	0	2	0	2	4	10,2
Total	8	7	11	13	39	99,9



A Tabela 1, acima, evidencia o baixo investimento em questões que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de identificação de pontos de vista e de justificativas. Do total de 6.513 questões de compreensão de textos encontradas nas sete coleções de livros, apenas 39 (0,59%) eram do tipo ora discutido, ou seja, menos de 1% do total.

Com relação a esse dado, é inegável a necessidade de discussões que chamem atenção dos autores dos livros didáticos e dos professores para os benefícios de explorar as dimensões argumentativas dos textos lidos em sala. Com tal propósito, buscamos, no próximo tópico, refletir sobre que aspectos sociodiscursivos estariam sendo contemplados em algumas atividades na direção apontada acima.

4. O ensino da leitura e o potencial de atividades que mobilizam a identificação de pontos de vista e justificativas: uma análise qualitativa de algumas propostas em livros didáticos

No Volume 1 da coleção *Linguagem e Vivência*, foram encontradas três atividades que exigiam dos alunos reflexões sobre os pontos de vista e justificativas expressos no texto. A primeira dessas questões apareceu no capítulo 2, intitulado *Quem somos nós?* Para melhor contextualizar a questão, descreveremos, a seguir, essa unidade do livro didático.

O capítulo inicia com uma imagem do globo terrestre, seguida da seção *De olho na imagem*. O aluno é, então, convidado a discutir com os colegas com base em um conjunto de seis questões. As três primeiras demandam a elaboração de respostas referentes à leitura da imagem: “O que representa a cor azul no globo terrestre?”; Observando o nosso planeta, podemos concluir que existe mais água ou mais terra? Como você concluiu isso?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 31); “Na sua opinião, qual seria o nome mais apropriado para o nosso planeta?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 32). As três últimas questões buscam mobilizar conhecimentos sobre o tema do texto 2, preparando os alunos para sua leitura: “Você já pensou na quantidade de pessoas que existem no mundo? Você acha que elas são bem parecidas ou são muito diferentes?” “Você conhece alguém que tenha parentes fora do Brasil ou que tenha vindo de outro país?” “Já assistiu a programas de televisão que mostram habitantes de outras regiões do planeta Terra? Conte o que viu.”



(SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 32). Percebe-se, pois, que há uma tentativa de fazer com que os alunos explicitem que as pessoas são diferentes. Assim, o tema relativo às diferenças entre as pessoas é o foco nessa discussão. No entanto, há um silenciamento quanto aos conflitos provocados por tais diferenças. Além disso, tudo se passa como se as diferenças ocorressem entre esses alunos e pessoas de outras partes do planeta e não em relação a outras pessoas que estão na mesma cidade, mesmo bairro e até na mesma sala de aula. Apesar disso, por meio das perguntas formuladas, os alunos podem ativar conhecimentos prévios construídos no contato com os muitos outros textos com os quais se depararam na vida, tanto orais quanto escritos.

Logo após, é inserido o texto 2, denominado *Quem somos nós?*, um fragmento de um texto da enciclopédia *O mundo da criança*. A idéia central do texto é que as pessoas são bastante diferentes, quanto a muitos aspectos (lugar de moradia, cor da pele, olhos, cabelos, altura...), mas fazem parte de uma grande-família (a família humana), tendo, portanto, muitas semelhanças, sobretudo quanto às necessidades de vida. Na mesma página do texto, há uma ilustração baseada na pintura *A paz*, de Maninho, que retrata muitos indivíduos, representantes de vários fenótipos humanos. Subjacente aos textos há, portanto, um reconhecimento da grande diversidade humana, mas não há explicitação dos problemas sociais relacionados às diferenças, sobretudo de cor. Apesar dessa questão não ser enfocada no texto, a temática, o título da obra que inspirou a ilustração e algumas expressões presentes no texto (*somos de muitas cores, somos todas as pessoas do mundo*) remetem a vivências dos alunos relativas à convivência humana e conflitos ocasionados pelas diferenças de cor. Em síntese, embora o tema seja muito importante, o texto usado trata muito subliminarmente a questão que seria de fato polêmica: todas as pessoas consideram que essas diferenças são meros detalhes ou há preconceito racial no Brasil? Apesar disso, pode-se dizer que o texto abre espaço para o debate.

Após a apresentação do texto, aparecem as questões de interpretação, na seção *De olho no texto*. As duas primeiras questões são de exploração do vocabulário, seguidas de uma pergunta em que os alunos precisariam dizer do que mais gostaram no texto. "De que parte do texto você mais gostou? Por quê?" (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 34). Depois, aparece uma pergunta de leitura da imagem (ilustração baseada na pintura *A paz*, citada no parágrafo anterior), com a solicitação de que os alunos tentem apreender o sentido global da ilustração. "O que a ilustração do texto mostra para nós?"



(SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 34). Por fim, aparece a pergunta mais diretamente ligada a uma reflexão sobre o ponto de vista do autor. “O autor do texto diz que ‘somos de muitas cores’. O que ele quis dizer com isso?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 34).

Apesar do tema do texto ser muito profícuo, na verdade, não há, como já foi dito, uma problematização mais explícita relativa a questões concernentes aos preconceitos sociais ou uma explicitação de princípios de convivência com as diferenças. O título da pintura *A paz*, que serviu de inspiração para a ilustração, ainda que muito sugestivo, aparece em letras muito pequenas, no canto lateral da ilustração.

Nota-se que, diante da realidade brasileira, em que os preconceitos raciais vêm sendo tomados, cada vez mais, como foco de debate, o texto pode provocar uma atitude responsiva na direção das polêmicas relativas ao preconceito de cor. Certamente, os sujeitos leitores o articulam a muitos outros textos com os quais se depararam ao longo da vida, consciente ou inconscientemente, sobretudo, se considerarmos que, nas escolas brasileiras, muitos alunos são negros e sofrem preconceitos.

Como já indicado anteriormente, Bakhtin (1997), ao falar sobre a interação por meio da linguagem, salienta a propriedade fundamental dos enunciados, que é o de fazer parte de uma cadeia verbal ininterrupta. Desse modo, esse texto é, de fato, resposta a outros textos que mobilizam os problemas de convivência da humanidade provocados pela intolerância e preconceito. O autor não teria necessidade de afirmar que “Somos todas pessoas do mundo” se não houvesse uma outra voz, ocultada no texto, que diz que “nem todos merecem fazer parte desse mundo” ou “nem todos podem participar igualmente desse mundo”; não haveria, também, necessidade de dizer que “Mas todos também pertencemos a uma grande família”, se não houvesse uma concepção de que as diferenças nos dividem. Dizemos, portanto, que tanto o que está dito no texto, quanto o que não está dito provoca nos alunos reações por promover o resgate de outros textos com os quais o texto lido dialoga.

As perguntas preparatórias podem fazer com que os alunos apenas digam que as pessoas são diferentes, sem necessariamente trazerem ao fórum de debate as questões ideológicas que estão por trás da seleção e inserção desse texto na escola. No entanto, a reincidência do tema, em outras questões,



pode servir para que ele seja ressaltado. Assim, as últimas questões da seção *De olho no texto* provocam a emergência do que está subjacente ao texto. Ao pensar sobre a ilustração para responder à pergunta “O que a ilustração do texto mostra para nós?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 34) é favorecida a leitura crítica, nesse caso, do texto não verbal. A questão final “O autor do texto diz que ‘somos de muitas cores’. O que ele quis dizer com isso?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 34), que explicita o ponto de vista do autor (‘somos de muitas cores’) integra os diferentes modos como o texto foi lido, para que as diferenças quanto à cor sejam finalmente eleitas como objeto do debate.

Em relação às estratégias de leitura, a última questão requer do aluno: (1) a elaboração de inferências, sobretudo porque não está explícito no texto o que o autor quis dizer com “Somos de muitas cores”; (2) a distinção entre o ponto de vista do autor e seu próprio ponto de vista, pois é colocado em destaque um trecho do texto a ser tomado como a voz do autor, que expressa seu posicionamento; e (3) a apreensão de sentido geral do texto, pois os efeitos de sentido são promovidos pelo texto como um todo e não apenas pelo que é dito no trecho selecionado. Por fim, a pergunta promove, ainda, o estabelecimento de intertextualidade entre o texto da enciclopédia e a ilustração, que também contém um ponto de vista sobre a questão.

Percebe-se, pois, que a atividade como um todo e a maneira como foi organizada, favorecem a construção de um modo de pensar de um grupo (no caso, alunos de uma escola pública, de um determinado nível socioeconômico, com determinados padrões físicos), que, como disse Miotello é “[...] resultado de interações sociais ininterruptas, em que a todo momento se destroem e se reconstróem os significados do mundo e dos sujeitos.” (MIOTELLO, 2007, p. 176). Assim, pode-se considerar que a atividade coloca o aluno em contato com um tema relevante, para dialogar com autores que explicitam seus pontos de vista de diferentes maneiras.

No entanto, o tratamento mais aprofundado dos sentidos subjacentes ao texto e até mesmo a sua própria emergência depende muito do modo como o professor medeia as relações dos alunos com o material do livro. É possível que haja uma simplificação na leitura do texto, concluindo-se que somos de muitas cores, mas somos todos parte de uma família que vive em paz, como defendem aqueles que advogam que no Brasil não há preconceito racial. Tal condução seria resultado de uma determinada posição ideológica discutida



por muitos autores, como Gomes (2007) e Moura (2008), que apontam que no Brasil temos assistido a formulações discursivas e ideológicas específicas de nossa realidade racial, sendo a principal delas o mito da democracia racial.

Assim, não é, apenas, a atividade em si que garante um diálogo ampliado com os vários textos que tratam sobre o tema proposto, mas sim, a mediação do professor, favorecida pelas questões propostas no livro. Tais reflexões ressaltam a complexidade e riqueza de um trabalho voltado para o desenvolvimento das competências relativas à produção/ compreensão dos textos argumentativos. O livro didático pode ser um recurso poderoso tanto para inserir certos temas de discussão no cotidiano escolar, como também para propor uma forma de encaminhar o debate sobre esses temas. Dessa forma, reafirma-se o papel da escola no processo formativo dos alunos e não, apenas, como espaço de aquisição de conteúdos ou conceitos.

As outras duas questões presentes no volume 1 da coleção *Linguagem e Vivência* classificada na categoria relativa aos itens que ajudam os alunos a desenvolverem habilidades de identificação e reflexão de pontos de vista e justificativas dos autores aparecem na página 209, no capítulo 9.

O nono capítulo é intitulado *Será que pai é tudo igual?* São encontrados, na unidade, quatro textos e várias atividades de produção e compreensão oral e escrita de textos. A questão em foco aparece após a leitura de uma fábula (texto 4): *A coruja e a águia*.

A fábula conta a história da coruja e da águia que, após brigarem, fazem as pazes e combinam que a águia não comerá os filhotes da coruja. A coruja, então, descreve seus filhotes para a águia, para que ela os reconheça quando os encontrar. A coruja diz que seus filhotes são muito bonitos. No final da história, a águia encontra os filhotes e, não reconhecendo-os, devora-os. A moral da história é inserida no final da página: "Quem o feio ama, bonito lhe parece". (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 208).

O texto é organizado em dois pedaços. O aluno lê a primeira parte do texto, depois responde algumas questões de antecipação de sentidos relativas à segunda parte do texto, e depois lê a segunda parte do texto. No final, na seção *De olho no texto*, são feitas as questões de interpretação. Na primeira pergunta, é pedido que os alunos apreendam o sentido geral da história: "A fábula apresenta uma moral. Isso quer dizer que geralmente as fábulas têm a intenção de ensinar alguma coisa. Explique oralmente como você entendeu



a moral dessa história.” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 209). Como se vê, nesse item já há uma preparação para a questão seguinte, com a indicação de que os estudantes precisam ler o texto na busca de uma lição (moral). Os alunos, então, precisam identificar qual é o “ensinamento”. Na questão 2, pergunta-se aos alunos: “Você concorda com a moral da história? Por quê?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 209). Nesse caso, os alunos, tendo identificado a moral da história, precisam se posicionar, buscando argumentos para defender as suas opiniões.

Um primeiro destaque que merece registro é que os textos pertencentes ao gênero fábula, com muita frequência, mantêm uma relação de intertextualidade explícita com textos pertencentes ao gênero ditado popular. Apesar de ser um texto narrativo, há, nas fábulas, uma defesa de algum ponto de vista sobre o comportamento e os valores humanos. Nesse caso, o ditado destacado é: “Quem o feio ama, bonito lhe parece.” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 208).

Esse ditado popular remete às relações afetivas entre as pessoas e a ideia de que, quando gostamos de alguém, não reconhecemos seus defeitos. Esse ponto de vista pode ser discutido com base na voz social que está subjacente ao ditado e na contraposição a essa posição, que defende a capacidade de racionalidade e na possibilidade de uma relação em que as pessoas possam ser representadas de modo integral, com qualidades e defeitos.

A história aparece, ainda, como um exemplo de um tipo de relação em que é comum a tendência ao ocultamento dos defeitos (relação entre mães e filhos). Nesse sentido, as representações sociais sobre o “ser mãe” são mobilizadas para a leitura da moral, mostrando, mais uma vez, que diferentes vozes, presentes em variados textos, dialogam com os alunos e com o texto em foco.

A questão também promove a elaboração de inferências, pois, embora o ponto de vista esteja, aparentemente, explicitado, a moral da fábula remete a muitos outros sentidos que são reconstruídos para a discussão da questão. Além disso, ao solicitar que o aluno se posicione diante da moral da história, a questão pode ajudá-lo a aprender a distinguir entre seus próprios pontos de vista e os pontos de vista do autor do texto, apontada como uma dificuldade na pesquisa realizada por Lima (2006) com alunos de 4ª série.

Após essa questão, solicita-se aos alunos que leiam novos ditados, expressando concordância ou não: (1) *No momento do perigo que se*



conhecem os heróis; (2) A prudência manda não atentar demais nos perigos; (3) Dizer é fácil; fazer é que são elas; (4) Quem vê cara não vê coração; (5) Quanto maior a altura, maior o tombo.

Cada um desses ditados, portanto, pode suscitar inúmeras reflexões que ressaltam a dimensão dialógica da linguagem, estimulando o desenvolvimento de leitura crítica do texto e da realidade social.

Implicitamente ao primeiro provérbio (No momento do perigo que se conhecem os heróis), vários pontos de vista sobre relações sociais e identidades podem ser reconhecidos. Com base nesse provérbio, é possível, por exemplo, promover a ideia de que as pessoas que parecem “corajosas” podem demonstrar fraquezas nos momentos mais perigosos. Por outro lado, pode conter a ideia de que, muitas vezes, as pessoas que se acham corajosas, quando se veem em uma situação de perigo, assumem posturas inesperadas. É possível ainda reconhecer no provérbio a ideia de que as pessoas que se fazem passar por corajosas, como estratégia de autopromoção, são, na verdade, covardes. Enfim, diferentes pontos de vista relativos ao tema podem ser ativados/reconhecidos quando os alunos são convidados a se posicionarem. A mediação do professor será decisiva para que tal dimensão polifônica do texto seja ressaltada.

O segundo provérbio (A prudência manda não atentar demais nos perigos), sem dúvida, é mais dificilmente interpretado que o anterior, pois a inferência é ainda mais profunda. “Ser prudente” na nossa sociedade é uma qualidade reconhecida. É um valor que remete à sabedoria. A palavra atentar pode ser usada, dentre outros, com o sentido de provocar ou prestar atenção. Portanto, poderíamos ler nas entrelinhas que não se deve “pensar demais” (Prestar atenção) nos perigos, para que não fiquemos paralisados diante da vida. Podemos, portanto, conceber que o que está implícito é que devemos desafiar a vida se realmente formos sábios/prudentes. Pensando em outro sentido da palavra atentar – provocar, desafiar teríamos o sentido inverso, que deveríamos viver sem correr riscos, ou seja, não devemos provocar os perigos. Socialmente, há sentidos compartilhados sobre os provérbios, que vão se cristalizando. A memória dos usos mais comuns, das situações em que o texto aparece, portanto, seria usada pelos alunos no momento de reconhecer um ou outro sentido. Por outro lado, a preposição usada no provérbio também fornece pistas que fortalecem mais a primeira interpretação. Todas essas discussões podem ser conduzidas em sala de aula com base nessa questão.



Dizer é fácil, fazer é que são elas, por sua vez, é um provérbio muito usado em situações em que alguém duvida da capacidade do outro de, efetivamente, realizar determinada atividade ou assumir determinada postura. A criança que se engaja nessa discussão deve resgatar essas experiências de vida para interpretar que, via de regra, tal texto é mobilizado em situações que geram alguma tensão, ou seja, em que há algum problema a ser resolvido. A interpretação pode ser a de que “quem diz que é fácil” não está, de fato, se esforçando para se colocar no lugar do outro e, por isso, não percebe a complexidade do que precisa ser feito. Ou que, “quem diz que é fácil” nunca fez e acha que realmente é fácil, sem menosprezar o outro que tem que assumir o que deve ser feito. Aquele que diz o provérbio geralmente é o que manifesta sua insatisfação diante da situação vivida. Ele pode estar provocando o outro a assumir a tarefa de fazer algo no lugar dele, pode estar pedindo ajuda para cumprir a tarefa, pode estar expressando sua indignação diante do descaso do outro. Desse modo, é possível refletir sobre as diferentes situações de uso do texto e os possíveis sentidos gerados.

O quarto provérbio analisado (*Quem vê cara não vê coração*) remete a valores tais como dissimulação, fingimento, falsidade, ou seja, a idéia de que algumas pessoas aparentam o que não são. Assim, seria necessário estar mais atento e não ficar encantado com o que parece ser. Por outro lado, o ditado também pode relacionar-se à noção de que determinado pertencimento a um grupo social pode levar a julgamentos preconceituosos em relação à pessoa e que seria necessário ficar atento para não fazer avaliações apressadas. Pode ainda relacionar-se à questão relativa à aparência física. Na sociedade, é comum associar determinado padrão estético de beleza ou forma de se vestir a características de personalidade: angelical, agressivo, meigo... Assim, vários sentidos podem ser atribuídos ao texto em foco. Discussões sobre esses pontos de vista e levantamento de argumentos contra ou a favor são formas de ação pedagógica favoráveis ao desenvolvimento de identidades e desenvolvimento de habilidades argumentativas.

Por fim, em *Quanto maior a altura, maior o tombo*, pode-se resgatar discussões sobre pontos de vista relacionados à prepotência, orgulho, sucesso, dentre outros. As situações em que tal texto aparece são, muitas vezes, aquelas em que alguém avalia a situação de outro que se orgulha de estar em situação acima dos demais. Pode, portanto, ser usado como uma ameaça, um alerta, uma manifestação de desejo de que o outro perca sua posição social. Por



outro lado, pode remeter à questão de inveja, disputa social, dentre outros. Assim, também é um texto carregado de conflitos e de vozes que dialogam. Concordar ou discordar desse provérbio pode representar o desafio de reconhecer essas vozes, esses pontos de vista, associando às situações de uso e a outros textos ouvidos/lidos que tratem dessa temática.

5. Conclusões

Neste artigo, buscamos evidenciar, com base nos três exemplos discutidos, retirados de um mesmo livro didático, o potencial que atividades voltadas para a identificação de pontos de vista e justificativas representam para o ensino da leitura. Tentamos demonstrar que as situações em que os alunos precisam dialogar com os autores, sobretudo resgatando e discutindo sobre os pontos de vista, colocam em evidência a propriedade mais fundamental da linguagem, a de conter/refletir/construir representações sobre a vida, sobre a sociedade, sobre o homem. Por isso, concordamos com Miotello, quando ressalta o pressuposto de que “[...] a ideologia é o sistema sempre atual de representações de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados.” (MIOTELLO, 2007, p. 176).

A escola é, por excelência, espaço de disputa, de poder, de construção de identidades. Propostas pedagógicas centradas no desenvolvimento de leitores críticos, portanto, favorecem o crescimento dos alunos em sentido mais amplo.

Como já foi dito, as questões que mobilizam a discussão sobre os pontos de vista dos autores e as justificativas utilizadas para fundamentar tais pontos de vista favorecem o reconhecimento das múltiplas vozes que habitam os materiais escritos e as possibilidades de diálogo entre diferentes textos. Retomando Bakhtin (1997), destacamos que, ao promovermos reflexões sobre os posicionamentos dos autores, pedindo aos alunos que tomem partido sobre a ideia defendida por eles, estimulamos o reconhecimento por parte dos estudantes de que os textos são produzidos para provocar efeitos de sentido. Desse modo, o professor pode qualificar suas intervenções, mediando as relações dos alunos com os textos lidos, concebendo que todo enunciado provoca atitude responsiva no sujeito que o lê, no sentido mais profundo de que fala



Sobral: “[...] o objetivo é designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente.” (SOBRAL, 2007, p. 20).

Nesse sentido, reafirmamos o pressuposto de que atividades desse tipo ajudam os alunos a tomar consciência de suas próprias estratégias de leitura e realizar esforços para buscar as implicitudes dos textos.

Os dados da pesquisa evidenciam, no entanto, que poucas atividades dessa natureza foram propostas nos livros investigados. Apenas duas coleções ofereceram mais questões desse tipo: “Linguagem e Vivência” e “Português uma Proposta para o Letramento.” Mesmo reconhecendo a qualidade das questões, é preciso destacar que a quantidade de vezes em que tal tipo de proposta apareceu foi muito baixa. Nos quatro volumes (correspondendo a quatro anos de escolaridade) de cada coleção citada acima, apenas 13 e 12 questões foram propostas, respectivamente. Nas outras coleções, o quadro foi ainda pior: considerando os quatro volumes, o número de questões formuladas não foi além de cinco perguntas.

Diante de tais considerações, reafirmamos a importância do trabalho do professor em sala como mediador atento ao potencial dos textos presentes nos livros, bem como na formulação de perguntas de compreensão que possam ampliar as possibilidades de formação de um cidadão, leitor crítico tão almejado por todos nós.

240

Nota

- 1 Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

5. Referências

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuliard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRÄKLING, Katia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu na exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ., 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **How do you know this answer?** Children's use of text and prior knowledge in answering comprehension questions. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – University of Sussex, Inglaterra, 2004.

_____. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In BARBOSA, Maria Lúcia Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DUCROT, Oswald. **Les échelles argumentatives**. Paris: Minuit, 1980.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Argumentação na esfera escolar de interação. **Relatório técnico**. Brasília: CNPq, 2006.

LIMA, Maria do Carmo Xavier. **Compreensão de artigos de opinião por crianças**: o resumo como estratégia de resgate de sentido. 2006. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

MOURA, Dayse. **Leitura e identidades étnico-raciais**: reflexões sobre as práticas discursivas na educação de jovens e adultos. 2008. 91 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.



SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

VOLOSCHINOV, Vladimir. Que é linguagem. In: PONZIO, Augusto. **La revolución bajtiniiana**: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporânea. Madrid: Cátedra, 1998.

Livros didáticos analisados

BRAGA, Rita de Cássia; MAGALHÃES, Márcia; GUALBERTO, Ilza Maria Tavares. **Português na ponta do lápis e da língua**. Belo Horizonte: Dimensão, 2001. (Coleção de livros didáticos para 1^o a 4^o séries).

CARVALHO, Carmem Sílvia; BARALDI, Maria da Graça; PANACHÃO, Deborah; KUTINIKAS, Sarina Bacellar; SALMOSO, Sílvia Maria. **Construindo a escrita**. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção de livros didáticos para 1^o a 4^o séries).

GARCIA, Maria Mello; GLÓRIA, Dília Maria. **Com texto e trama**. Belo Horizonte: Expressão, 2001. (Coleção de livros didáticos para 1^o a 4^o séries).

HAILER, Marco Antonio; COCCO, Maria Fernández. **Análise, linguagem e pensamento** – ALP novo. São Paulo: FTD, 2000. (Coleção de livros didáticos para 1^o a 4^o séries).

SILVA, Antônio de Siqueira; BERTOLIN, Rafael; OLIVEIRA, Tânia Maria. **Linguagem e vivência**. São Paulo; IBEP, 2001. (Coleção de livros didáticos para 1^o a 4^o séries).

SILVA, Solange Dittrich. **Vitória Régia** – língua portuguesa. São Paulo: IBEP, 2003. (Coleção de livros didáticos para 1^o a 4^o séries)

SOARES, Magda Becker. **Português**: uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção de livros didáticos para 1^o a 4^o séries).

Profa. Dra. Telma Ferraz Leal
Universidade Federal de Pernambuco | Recife
Centro de Educação
Grupo de Pesquisa Didática do Ensino da Língua Portuguesa | UFPE
E-mail | tfleal@terra.com.br



Profa. Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão
Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Grupo de Pesquisa Didática do Ensino da Língua Portuguesa | UFPE
E-mail | carol.perrusi@ufpe.br

Graduanda Mirela Rejane Pereira Torres
Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas | Curso de Psicologia
Investigadora do Grupo de Pesquisa Didática do Ensino da Língua Portuguesa | UFPE
E-mail | torresmi@gmail.com

Recebido 26 fev. 2009

Aceito 20 abr. 2009



Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946¹

Lei Orgânica do Ensino Primário

Decree-Law n. 8.529 of January, 2th, 1946
Organic Law of the Elementary Education

Devido à renúncia forçada do presidente Getúlio Dornelles Vargas, a 29 de outubro de 1945, o Governo Provisório do Brasil foi assumido pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares, que convocado pelas Forças Armadas governou no período de 29 de outubro de 1945 a 31 de janeiro de 1946. Nesse tempo, o presidente José Linhares, por orientação do Ministro da Educação, Raul Leitão da Cunha, decretou a Lei Orgânica do Ensino Primário, em 2 de janeiro de 1946.

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável da Revista Educação e Questão

244

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte:

Das finalidades do Ensino Primário

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandecam, dentro de elevado espírito de naturalidade humana;

b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;

c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.



Capítulo II | Das categorias do Ensino Primário e de seus cursos

Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino:

a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos;

b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.

Art. 3º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar.

Art. 4º O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo.

Capítulo III | Da ligação do Ensino Primário com as outras modalidades do ensino

Art. 5º O ensino primário manterá da seguinte forma articulação com as outras modalidades de ensino:

1. O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola.

2. O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar.

3. O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato, em geral.

Art. 6º Os cursos de jardim de infância se articularão com o curso primário elementar.

245

Título II | Da estrutura do Ensino Primário

Capítulo I Do Curso Primário Elementar

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá:

I. Leitura e linguagem oral e escrita.

II. Iniciação matemática.

III. Geografia e história do Brasil.

IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.

- V. Desenho e trabalhos manuais.
- VI. Canto orfeônico.
- VII. Educação física.

Capítulo II | Do Curso Primário Complementar

Art. 8º O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II, Aritmética e geometria,
- III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América;
- IV. Ciências naturais e higiene.
- V. Conhecimentos das atividades econômicas da região.
- VI. Desenho.
- VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região.
- VIII. Canto orfeônico.
- IX. Educação física.

Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura.

Capítulo III | Do Curso Primário Supletivo

Art. 9º O curso supletivo, para adolescentes e adultos, terá dois anos de estudos, com as seguintes disciplinas:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Aritmética e geometria.
- III. Geografia e história do Brasil.
- IV. Ciências naturais e higiene.
- V. Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar).
- VI. Desenho.



Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, economia doméstica e puericultura.

Capítulo IV | De orientação geral do Ensino Primário Fundamental

Art. 10. O ensino primário fundamental deverá, atender aos seguintes princípios:

- a) Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo, os interesses naturais da infância;
- b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;
- c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;
- d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;
- e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo;
- f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana.

247

Capítulo VI | Dos programas do Ensino Primário

Art. 12. O ensino primário obedecerá a programas mínimos e a diretrizes essenciais, fundamentados em estudos de caráter objetivo, que realizem os órgãos técnicos do Ministério da educação e Saúde, com a cooperação dos Estados.

Parágrafo único. A adoção de programas mínimos não prejudicará a de programas de adaptação regional, desde que respeitadas os princípios gerais do presente decreto-lei.

Art. 13. É lícito aos estabelecimentos de ensino religioso. Não poderá, porém esse ensino constituir objeto de obrigação de mestres os professores, nem de frequência obrigatória para os alunos.



Capítulo I | Do ano escolar

Art. 14. O ano escolar será, de dez meses, dividido em dois períodos letivos, entre os quais se intercalarão vinte dias de férias. De um para outro ano escolar haverá, dois meses de férias.

Art. 15. A duração dos períodos letivos e dos de férias, será, fixado segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, e, zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos de fainas agrícolas.

Capítulo II | Da admissão aos cursos

Art. 16. Serão admitidas à matrícula na primeira série do curso elementar as crianças analfabetas, de sete, anos de idade. Poderão ser admitidas também as que completarem sete anos até 1 de junho do ano da matrícula, desde que apresentem a necessária maturidade para os estudos. Serão matriculados, nas demais séries do mesmo curso, as crianças que tiverem obtido aprovação na série anterior e ainda aquelas que, mediante verificação de estudos já, feitos, possam ser classificadas em tais séries.

248 Art. 17. Serão admitidas à, matrícula na primeira série do curso complementar as crianças que tiverem obtido aprovação final no curso elementar.

Art. 18. Serão admitidos à matrícula nos cursos supletivos os maiores de treze anos, que necessitem de seu ensino.

Art. 19. E' admitida a transferência das matriculas de um para outro estabelecimento de ensino primário.

Capítulo III | Da avaliação dos resultados do ensino

Art. 20. O aproveitamento dos alunos verificado por meio de exercícios e exames será avaliado que se graduarão de zero a cem.

Parágrafo único. E' recomendada a adoção de critérios e processos que as segurem a objetividade na verificação do rendimento escolar.

Art. 21. Aos alunos que concluírem qualquer dos cursos de ensino primário será expedido o correspondente certificado.



Título IV | Da administração e organização do Ensino Primário

Capítulo I | Do Ensino oficial e do ensino livre

Art. 22. O ensino primário será ministrado pelos poderes públicos e o livre à iniciativa particular.

Art. 23. As pessoas naturais e pessoas jurídicas de direito privado, que mantenham estabelecimentos de ensino primário, serão consideradas no desempenho de função de caráter bívico. Cabem-lhes em matéria educativa os deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público.

Capítulo II | Dos sistemas de Ensino Primário

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino primário, públicos e particulares, formarão, em cada Estado, em cada Território e no Distrito Federal, um só sistema escolar, com a devida unidade de organização e direção.

Art. 25. Providenciarão os Estados, os Territórios e o Distrito Federal no sentido da mais perfeita organização do respectivo sistema de ensino primário, atendidos os seguintes pontos:

- a) planejamento dos serviços de ensino, em cada ano, de tal modo que a rede escolar primária satisfaça às necessidades de todos os núcleos da população;
- b) organização, para cumprimento progressivo, de um plano de construções e aparelhamento escolar;
- c) preparo do professorado e do pessoal de administração segundo as necessidades do número das unidades escolares e de sua distribuição geográfica;
- d) organização da carreira do professorado, em que se estabeleçam níveis progressivos de condigna remuneração;
- e) organização de órgãos técnicos centrais, para direção, orientação e fiscalização das atividades do ensino;
- f) organização dos serviços de assistência aos escolares;
- g) execução das normas de obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar;
- h) organização das instituições complementares da escola;



i) coordenação das atividades dos órgãos referidos no item e com os órgãos próprios do Ministério da Educação e Saúde, para mais perfeita articulação dos sistemas regionais, e crescente aperfeiçoamento técnico pedagógico.

Art. 26. O sistema de ensino primário, em cada Estado e no Distrito Federal, terá legislação própria, em que se atendam aos princípios do presente decreto-lei.

Parágrafo único. Os sistemas dos Territórios terão regulamento expedido pelo Ministro da Educação e Saúde.

Capítulo III | Dos tipos de estabelecimentos de Ensino Primário

Art. 27. Os estabelecimentos de ensino primário serão caracterizados por designações especiais, segundo ministrem um ou mais cursos, e sejam mantidos pelos poderes públicos ou por particulares.

Art. 28. Serão assim designados os estabelecimentos de ensino primário mantidos pelos poderes públicos:

I. Escola isolada (R.I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente.

II. Escolas reunidas (E.R.), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores.

III. Grupo escolar (G.E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes.

IV. Escola supletiva (E.S.), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores.

Art. 29. As escolas isoladas e escolas reunidas ministrarão somente o curso elementar; os grupos escolares poderão ministrar o curso elementar e o curso complementar; as escolas supletivas ministrarão apenas o curso supletivo.

Art. 30. Os estabelecimentos de ensino primário fundamental, mantidos por particulares, terão as seguintes designações, independentemente do número de seus alunos e docentes:

I. Curso elementar (C.E.), quando apenas ministre o curso elementar.

II. Curso primário (C.P.), quando ministre o curso elementar e o curso complementar.



III. Curso supletivo (C.S.), quando mantenha o curso supletivo.

Art. 31. Quando, num mesmo prédio, sob a mesma direção e com os mesmos professores se ministre ensino fundamental e ensino supletivo, as classes deste último constituirão unidade escolar à parte. As escolas e cursos supletivos não poderão ministrar outro ensino senão o indicado na denominação que recebem.

Art. 32. Para efeitos estatísticos, e estudos de planejamento, será juntado, às designações mencionadas nos artigos anteriores, o qualificativo urbano, distrital ou rural, segundo a localização do estabelecimento, e designação numérica, destinada à, sua, pronta identificação em cada Município.

Parágrafo único. Aos estabelecimentos de ensino primário poderão ser atribuídos nomes de pessoas já, falecidas, que hajam prestado relevantes serviços à humanidade, ao país, Estado ou ao Município, e cuja vida pública e particular possa ser apontada às novas gerações como padrão digno de ser imitado.

Art. 33. Os estabelecimentos particulares de ensino primário ficarão sujeitos a registro prévio, mediante o preenchimento das seguintes condições:

- a) prova de ser o estabelecimento dirigido por brasileiro nato;
- b) prova de saúde, e de idoneidade moral, social e técnica das pessoas encarregadas da administração e do ensino;
- c) prova de que as instalações de ensino atendem às exigências higiênicas e pedagógicas, para os cursos que pretenda ministrar;
- d) adoção do plano de estudos e organização didática constante desta lei, e do regulamento da unidade federada onde funcione.

§ 1º As mesmas condições serão exigidas para funcionamento de estabelecimentos mantidos pelos Municípios, quando não estejam diretamente subordinados à administração dos Estados.

2º O registro referido neste artigo se fará nos órgãos próprios de administração do ensino primário dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal, a cuja fiscalização direta ficam sujeitos os estabelecimentos de ensino primário, sem prejuízo de qualquer verificação que o Ministério da Educação e Saúde possa determinar.



Capítulo IV | Do corpo docente e da administração

Art. 34. O magistério primário Só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei.

Art. 35. Os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado das suas escolas primárias.

Art. 36. Os diretores de escolas públicas primária serão sempre escolhidos mediante concurso de provas entre professores diplomados, com exercício anterior de três anos, pelo menos, e, de preferência, entre os que hajam recebido curso de administração escolar.

Capítulo V | Das instituições complementares da escola

Art. 37. Os estabelecimentos de ensino primário deverão promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições que tenham por fim a prática de atividades educativas; e, assim, também, entre as famílias dos alunos, e pessoas de boa vontade, instituições de caráter assistencial e cultural, que estendam sobre o meio a influência educativa da escola.

252

Capítulo IV | Da construção e do aparelhamento escolar

Art. 38. Os estabelecimentos de ensino primário deverão satisfazer, quanto à, construção dos edifícios que utilizarem e quanto ao seu aparelhamento escolar, às normas estabelecidas em lei.

Parágrafo único. Providenciará o Ministério da Educação e Saúde, em cooperação com os Estados e o Distrito Federal, para organização de estudos referentes às construções e ao aparelhamento escolar.

Título V | Da gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Primário

Capítulo I | Da gratuidade

Art. 39. O ensino primário é gratuito, o que não exclui a organização de caixas escolares a que concorram segundo seus recursos, famílias dos alunos.



Art. 40. A organização do funcionamento e aplicação dos recursos caixas escolares serão estabelecidas regulamento próprio.

Capítulo II | Da obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar

Art. 41. O ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares.

Art. 42. A administração dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal baixará regulamentos especiais e sobre a obrigatoriedade escolar, e organizará, em cada Município ou distrito, serviços de Cadastro Escolar, pelos quais se possa tornar efetiva essa obrigatoriedade.

Art. 43. Os pais ou responsáveis pelos menores de sete a doze anos que infringirem os preceitos da obrigatoriedade escolar, estarão sujeitos às penas constantes do art. 246, do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1840 (Código Penal).

Art. 44. Os proprietários agrícolas e empresas, em cuja propriedade se localizar estabelecimento de ensino primário, deverão facilitar e auxiliar as providências que visem a plena execução da obrigatoriedade escolar.

253

Título VI | Dos recursos para o Ensino Primário

Art. 45. Os Estados e o Distrito Federal reservarão, cada ano, para manutenção e desenvolvimento de seus serviços de ensino primário, a cota parte das rendas tributárias de impostos, fixada no convênio, de que trata o Decreto-lei nº 4 4.958, de 14 de novembro, de 1942. Igual providência tornará a União, quanto aos orçamentos dos Territórios.

Art. 46. Os recursos destinados ao ensino primário, pelos Municípios, por força do convênio referido no artigo anterior, poderão ser incorporados às cotações estaduais, em cada Estado, ou terem aplicação direta, segundo os acordos estipulados entre os Municípios e a administração estadual respectiva.

Art. 47. Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, estabelecidos pelo Decreto-lei nº 4 958, de 14 de novembro de 1942, serão distribuídos pela União, na forma do respectivo regulamento, atendidas as



maiores mais urgentes necessidades de cada região, verificadas de modo objetiva.

Art. 48. Não poderão receber auxílio à conta do Fundo Nacional de Ensino Primário, nem quaisquer outro benefícios da União em favor da educação primária, as unidades federadas cuja legislação escolar desatenda aos princípios deste decreto-lei, a juízo do Ministério da Educação e Saúde, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. Para os efeitos deste artigo, comunicarão os órgãos de administração do ensino primário em cada unidade federada, ao Ministério da Educação e Saúde, as leis regulamentos pertinentes, bem como, até 30 de março de cada ano, sucinto relatório sobre a situação geral do ensino primário e trabalhos do ano letivo anterior.

Título VII | Das medidas auxiliares

Art. 49. Onde se tornarem necessárias, poderão funcionar, em caráter de emergência, classes de alfabetização (C. A.), para, adolescentes e adultos.

Art. 50. Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Entidades particulares poderão estabelecer e manter campanhas de educação, com os mesmos fins, mediante prévia comunicação, de seus planos e projetos ao Ministério da Educação e Saúde, e aprovação da administração do ensino de cada unidade federada, onde tenham de exercer-se.

Art. 51. Nas escolas isoladas, em que existem vagas, depois de matriculadas as crianças de sete a doze anos, poderão ser admitidas à matrícula, alunos cuja idade ultrapasse os limites de obrigatoriedade escolar, na conformidade do que estabelecer o regulamento de cada unidade federada.



Título VIII | Disposições finais

Art. 52. O Ministério da Educação e Saúde providenciaram, por seus órgãos técnicos, e em cooperação com a administração dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, no sentido da realização de estudos e pesquisas especiais sobre a organização do ensino primário, verificação de seu rendimento social, apuro e oportunidade dos levantamentos estatísticos, e mais eficiente aplicação dos recursos.

Art. 53. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946, 125º da Independência e 58º da República.

José Linhares
Presidente Provisório do Brasil
Raul Leitão da Cunha
Ministro da Educação

255

Nota

- 1 BRASIL. Decreto-lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br> . Acesso em: 23 maio 2008.

Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine

1. A Revista *Educação em Questão* publica trabalhos relacionados à área de educação e ciências humanas, sob a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro, documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final sobre a publicação.
2. Os trabalhos submetidos à Revista *Educação em Questão* devem ser entregues em CD-ROM (constando autoria) e em 02 vias impressas (sem autoria) configurados para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Os artigos *originais* (português ou espanhol) *entre 20 e 25 laudas* contêm os seguintes itens: resumo e *abstract*, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, aproximadamente, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. As resenhas de livros não podem ultrapassar 04 laudas. O material enviado para a *seção documentos* deverá ser acompanhado de uma breve apresentação em torno de 5 linhas ou 120 palavras.
4. Na primeira página figurará o título do trabalho *em português e inglês* (negrito e caixa baixa), autoria (somente no CD-ROM), instituição, resumo, *abstract*, palavras-chave e *keywords*.
5. Os textos devem ser entregues com a devida *revisão linguístico-textual*.
6. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constarem no final do texto, antes da referência bibliográfica.



7. O endereço completo e o eletrônico do autor, instituição e grupo de pesquisa que pertence *devem constar no final do texto*, depois da referência bibliográfica.
8. Caso necessário, os artigos serão submetidos a pequenas alterações pelo Conselho Editorial visando à melhoria do texto. O Conselho Editorial não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.
9. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as *Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520*, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71). Para obras sem autoria: (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 69) ou (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA..., 1952, p. 69). Aos diferentes títulos de um autor publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (TEIXEIRA, 1952a), (TEIXEIRA, 1952b, p. 10).
10. A referência bibliográfica no final do texto precisa seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Deve-se escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es).

Exemplos:

Livros

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/ INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódicos

DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.



LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Teses e Dissertações

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma "questão" desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

11. A cada autor principal do artigo serão oferecidos 02 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 01 exemplar.

258

12. Os artigos deverão ser enviados para Revista *Educação em Questão*.

Departamento de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário

Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil

CEP 59072-970

E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Oficinas Gráficas da EDUFRN
Editora da UFRN, em julho de 2009.