

ISSN 1519-3993

**Revista
de**

FEQ

**Educação
PUC-Campinas**

n. 11 Novembro 2001

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral da PUC-Campinas

Coordenação Editorial

Olinda Maria Noronha

Comissão Editorial

Dulce Maria Pompêo de Camargo

João Baptista de Almeida Júnior

Mara Regina Lemes De Sordi

Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Newton Cesar Balzan

Olinda Maria Noronha

Conselho Consultivo

Antonio Nóvoa (Fac. de Psic. e de Ciênc. da Educ. - Univ. de Lisboa)

José Camilo dos Santos (FE/UNICAMP)

José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)

Luciola Licínio de C.P. Santos (FE/UFMG)

Maria da Glória B. Pimentel (PUC/SP)

Maria de Lourdes de Albuquerque Favero (FE/UFRJ)

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (Mestre em Educação - PGE - PUC-Campinas)

Organização

Katia Regina Moreno Caiado

Lucia Helena Reily

Maria Natália de Mesquita Faria

Mônica Cristina Martinez de Moraes

Secretário

Luis Antonio Vergara Rojas

Revista de Educação PUC-Campinas

Permuta:

Sistema de Bibliotecas e Informação
Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro
Campinas - SP - CEP: 13020-904
Fone/Fax: (19) 3735-5806
E-mail: sbi-spdi@puc-campinas.br

Endereços da Faculdade de Educação:

Pós-Graduação	Graduação
Praça Imaculada, 105 - Vila Santa Odila Campinas-SP - CEP: 13045-901 Fone: (19) 3776-6731 Fax: (19) 3271-1526 E-Mail: medu@puc-campinas.br	Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro Campinas-SP - CEP: 13020-904 Fone: (19) 3735-5827 Fax: (19) 3735-5820 E-Mail: faeduc@puc-campinas.br

Editorial	5
ENTREVISTA / INTERVIEW	
Prof. Eliana Aparecida Pires da Costa	9
ARTIGOS / ARTICLES	
O Direito público à Educação Especial	15
<i>The Public Right to Special Education</i> Gilberta Sampaio De Martino Jannuzzi	
Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise	24
<i>State Reformation and Special Education: preliminary issues for analysis</i> Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	
As tecnologias da informação e comunicação como recurso à acessibilidade de pessoas com necessidades educativas especiais	35
<i>Information and communications technology as resources for accessibility of students with special needs</i> Roseli C. R. de C. Baumel	
Referenciais para projeto e seleção de dispositivos computacionais acessíveis aos deficien- tes visuais	43
<i>Guidelines for design and selection of computer devices for visually impaired persons</i> José Oscar Fontanini de Carvalho e Beatriz Mascia Paltrini	
Depoimentos de alunos surdos sobre o cotidiano escolar na linguagem do vídeo	55
<i>Testimonials by deaf students on daily school experiences in the language of video</i> Lucia Helena Reily	
História de inclusão: vencendo pela persistência	64
<i>A story about inclusion: victory through persistence</i> Mirella D'Angelo Viviani	
Interpretação de texto: no contexto, o aluno surdo	72
<i>Interpretation of texts: the deaf student in context</i> Luís Sergio Damasceno de Souza	
Aprender e ensinar são processos permanentes, tanto para o professor quanto para o aluno	80
<i>Learning and teaching are permanent processes for teachers and students</i> Fabiene Cortijo Salun e Maria Cecília Ballaben Stegun	

Uma possibilidade de escola para todos: a formação continuada de professores em educação especial	90
<i>A possibility of schooling for all: continuing education for the special education teacher</i>	
Mônica Cristina Martinez de Moraes	

COMUNICAÇÃO/PAPERWS

O que Vygotsky pensava sobre genialidade	97
Cristina Maria Carvalho Delou e José Geraldo Silveira Bueno	
Acolhimento estético: mediação, públicos especiais na Mostra de Redescobrimto em São Paulo	100
Mirian Celeste Martins	

PONTO DE VISTA / POINT OF VIEW

Maravilhas a caminho: O sagrado e a pessoa deficiente	105
Evaristo Eduardo de Miranda	

RESENHA / REVIEW

Uma reflexão sobre o filme "O Nome da Rosa"	119
Magali Aparecida Possan	

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES / ABSTRACTS OF DISSERTATION	121
--	-----

NORMAS PARA OS COLABORADORES / Norms for Collaborators	123
---	-----

EDITORIAL

O número 11 da Revista de Educação PUC-Campinas é uma edição especial que traz sua contribuição sobre uma questão iminente na ótica da cidadania e da inclusão social: a Educação Especial. Tônica constante nos debates de grandes educadores e teóricos do século XX, a questão da Educação Especial é abordada aqui sob a forma de ensaios teóricos, relatos de pesquisa, depoimentos de história oral, relatório de estágio, análises de projeto e resumos de dissertação.

Inicia a edição uma importante entrevista com a pedagoga Ms. Eliana Aparecida Pires da Costa, professora da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e assessora pedagógica do Programa de Educação Especial, patrocinado pela prefeitura de Campinas, que atende 180 escolas da rede. A entrevistada discorre sobre as dificuldades que o grupo de 120 docentes, trabalhadores em classes inclusivas, encontra na implantação de políticas de inclusão de crianças especiais nas escolas. Comenta a omissão dos pais e dos próprios professores, decorrente do desconhecimento das oportunidades e potencialidades desses estudantes.

No primeiro artigo “**O direito público à Educação Especial**”, a professora Gilberta Sampaio De Martino Jannuzzi, livre docente da Faculdade de Educação da Unicamp, partindo de prospecção conceitual dos termos “direito”, “público” e “educação especial”, enfatiza a necessidade de aglutinar as forças dos diversos grupos de excluídos em torno dos direitos fundamentais da vida humana, a fim de concretizá-los sob a égide da legislação. Segundo a pesquisadora, as leis asseguram o direito à Educação Especial com o ingresso na escola regular, fato comprovado estatisticamente em dados comparativos de 1996 e 1998. Contudo, assinala que ainda faltam aos professores a formação e assunção de metodologias e recursos adequados para acolher pedagogicamente o público especial.

Em uma perspectiva histórica, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no artigo “**Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise**”, expõe o processo de redimensionamento do papel do Estado e de suas obrigações para com a sociedade, tomando como categorias para análise a *privatização* e a *publicização*, e denunciando as seqüelas do movimento, nocivas aos programas de Educação Especial.

Os dois artigos seguintes concorrem com propostas concretas de melhoria do acesso dos estudantes especiais ao processo de escolarização regular por meio da apresentação de projetos ou recursos tomados do campo da informática. No artigo “**As tecnologias de informação e comunicação como recurso à acessibilidade de pessoas com necessidades educativas especiais**”, Roseli C. R. de C. Baumel, doutora da Faculdade de Educação da USP, analisa o lugar e a pertinência das novas tecnologias na escola, de modo particular na Educação Especial. Por sua vez, “**Referenciais para projeto e seleção de dispositivos computacionais acessíveis aos deficientes visuais**” baseia-se na dissertação de mestrado desenvolvida na Faculdade de Engenharia Elétrica e Computação da Unicamp pelo professor José Oscar Fontanini de Carvalho, sob a orientação da professora da Unicamp, Dra. Beatriz Marcia Daltrini, co-autora do artigo. Como o título propõe, o artigo apresenta 74 referenciais, testados em alunos deficientes visuais de um curso de computação, com o intuito de tornar mais amigável e acessível a interface do computador para esses usuários.

Mas não são só professores e pesquisadores que têm com que contribuir para o debate da questão extremamente importante da inclusão de estudantes especiais no sistema escolar do país. As vozes desses estudantes também foram ouvidas.

O artigo **“Depoimentos de alunos surdos sobre o cotidiano escolar na linguagem do vídeo”** instaura uma reflexão sobre as dificuldades de comunicação entre professores e alunos especiais, tendo desta feita como fonte, no presente experimento, portadores de deficiência áudio-comunicativa das escolas municipais e estaduais de Campinas. A coordenadora do projeto, Lucia Helena Reily, professora do curso de Pedagogia: Formação de Professores para Educação Especial da PUC-Campinas e doutora em Psicologia Escolar pela USP, partiu de uma idéia, ao mesmo tempo simples e brilhante, de consultar os próprios estudantes sobre “como o professor pode fazer para ajudar o aluno surdo”. A pesquisadora coordenou os trabalhos de filmagem dos depoimentos para a edição de um vídeo, a ser apresentado aos professores, com o intuito de motivá-los a pensar sobre o problema da inclusão e auxiliá-los, de modo criativo, a encontrar as melhores estratégias de comunicação com seu público especial.

Na seqüência, dois artigos retratam duas experiências singulares. Duas histórias de adolescentes nomeados revelam, ainda sob a ótica dos estudantes, que nós educadores inclusivistas temos muito que aprender com eles no esforço de ajudá-los. As experiências serviram para que os coadjuvantes – respectivamente, uma psicopedagoga e um estudante de Pedagogia - refletissem sobre os modos particulares de relacionamento que ocorrem na interação com portadores de necessidades educativas especiais, considerando as singularidades emocionais vividas ao sabor das circunstâncias.

“História de inclusão: vencendo pela persistência” é o relato de Mirella Dangelo Viviani, coordenadora psicopedagógica da Associação Educacional Quero-Quero de Reabilitação Motora e Educação Especial de São Paulo, que narra a ascensão pessoal e o movimento de libertação de Sandra, portadora de paralisia cerebral, na busca apaixonada de identificação com os jovens de sua idade.

“Interpretação de texto: no contexto, o aluno surdo”, do estudante Luiz Sérgio Damasceno de Souza, do curso de Pedagogia: Formação de Professores para Educação Especial da PUC-Campinas, é um registro de estágio que traz, na íntegra, o relato oral de uma professora de ensino fundamental que se deparou, um dia, em sua sala de aula, com Fábio, aluno surdo, com o qual encontrava dificuldades de se relacionar didaticamente.

Outro artigo **“Aprender e ensinar são processos permanentes, tanto para o professor quanto para o aluno”**, escrito a quatro mãos por Fabiene Cortijo Salun e Maria Cecília Ballaben Stegun, profissionais da Fundação Síndrome de Down de Campinas, traz mais reflexões sobre a questão da inclusão deste grupo especial de alunos, descrevendo a pesquisa teórica e empírica em desenvolvimento por aquela Fundação, baseada em estudos de Piaget, Vygotsky, Teberosky, entre outros, sobre a psicogênese da língua escrita e o papel do educador nesse processo de construção pelas crianças.

Em **“Uma possibilidade de escola para todos: a formação continuada de professores em educação especial”**, a Profa. Mônica Cristina Martinez de Moraes, da PUC-Campinas, ao constatar as contradições decorrentes da tentativa de converter em prática o discurso de democratização da educação escolar, desafia o leitor a viver a possibilidade de uma escola para todos a partir da construção de novas relações no cotidiano escolar por meio da formação continuada de professores de Educação Especial.

Na segunda parte da Revista, na seção de Comunicação, Cristina Maria Carvalho Delou, psicóloga e professora da Universidade Federal Fluminense, e José Geraldo Silveira Bueno, docente da

pós-graduação em Educação da PUC-SP, oferecem uma pérola conceitual sobre “**O que Vygotsky pensava sobre genialidade**”. Após garimparem em diferentes bibliotecas estrangeiras, a dupla de pesquisadores nos brinda com a apresentação do verbete “*Genialidade*”, escrito pelo educador para a Grande Enciclopédia de Medicina, editada em Moscou, em 1929. A importante e inédita divulgação do verbete, traduzido diretamente do russo, coaduna-se com os objetivos da Revista, nesta edição temática sobre Educação Especial.

Em “**Acolhimento estético: mediação para públicos especiais na Mostra Redescobrimto em São Paulo**”, Mirian Celeste Martins descreve parte do esforço dessa mediação, em parceria com o Museu de Arte Contemporânea da USP e coordenada pela professora Amanda Tojal, com a criação de uma logística de acesso ao público portador de limitações motoras, auditivas, visuais ou mentais. De modo a permitir a fruição estética, o projeto desenvolve réplicas de obras da exposição por meio de maquetes, reproduções de imagens em relevo, pranchas táteis, caixas sensoriais, tudo preparado com esmero, intenção didática e acompanhamento de monitores.

O último relato - arremate mas não fechamento conclusivo do debate sobre Educação Especial - é intitulado “**Maravilhas a caminho: o sagrado e a pessoa deficiente**”, do professor de Ecologia pela USP, doutor Evaristo Eduardo de Miranda. Trata-se de uma reflexão que brota do âmago de um cientista, ao mesmo tempo, pai de Daniel, portador de Síndrome de Down. Em uma perspectiva de fé no humano e no transcendente, seu depoimento “desafia nosso sentimento de onipotência” e nos exorta, como pais, educadores e cidadãos, a mais do que discutir programas de escolarização para atender nossas crianças e jovens de maneira especial, a abraçar e empreender um outro projeto essencial: aprender a descobrir e a deixar desabrochar a personalidade dessas crianças e jovens. Sendo acolhidos como caminhantes em nossa jornada de vida, como pessoas ricas e maravilhosas que têm muito a ensinar à família, à escola e à sociedade, terão a oportunidade de ser crianças e jovens, não obstante suas limitações e diferenças que os tornam tão singulares.

Completam a edição resumos de dissertações relacionadas à Educação Especial, concluídas recentemente por alunos do mestrado em Educação da PUC-Campinas.

Neste cenário repleto de desafios, desejamos que a Revista tenha correspondido às expectativas e às necessidades de nossos leitores e contribuído em seu esforço editorial no encaminhamento de soluções para os grandes problemas do campo educacional.

João Baptista de Almeida Júnior¹

⁽¹⁾ Docente do Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas e membro do Conselho Editorial da Revista.



Eliana Aparecida Pires da Costa
Professora da CEMEI "São João Batista",
Professora da Faculdade de Educação
da PUC-Campinas, Assessora do
Departamento Pedagógico da Prefeitura
Municipal de Campinas e Doutoranda da
Faculdade de Educação - UNICAMP.

Entrevista concedida a Maria Natália Mesquita de Faria¹ em de agosto de 2001

EDUCAÇÃO ESPECIAL

REd: A Educação Especial necessita ser encarada de forma muito especial: com políticas sólidas, trabalho árduo, muito estudo e pesquisa. Assim é a educação sempre!

Eliana: A Educação, assim como outras áreas sociais, é prioridade no trabalho que está sendo desenvolvido no Município de Campinas. A Secretaria Municipal de Educação tem trabalhado no sentido de encaminhar as questões educacionais de forma bastante diferenciada.

Marcou muito, neste movimento inicial, a postura da Secretaria Municipal de Educação em exigir que todos os profissionais assumissem seus cargos efetivos. Assim, pessoas que há anos e anualmente eram substituídas permitindo que nas salas de aulas tivesse sempre professor substituto, voltaram à frente de trabalho para a qual foram concursadas. O objetivo deste encaminhamento era ter os profissionais efetivos em seus postos para juntos pensarmos uma revisão do estatuto do magistério, a demanda por novos concursos e os moldes em que os mesmos deverão ser feitos.

Muita ênfase também foi posta nas eleições dos Conselhos das Unidades Escolares no sentido de mobilizar as comunidades para a importância desta instância no processo de democratização das escolas e de efetiva participação na gestão escolar. Para muitas comunidades escolares esta participação demanda muito trabalho da SME e da escola, no sentido de mobilizar a comunidade e de dialogar com a mesma sobre a necessidade de viabilizá-la, uma vez que a experiência democrática é algo a ser construída constantemente.

Outro aspecto no qual estamos trabalhando muito neste início de governo, diz respeito ao projeto pedagógico das unidades escolares. Pretende-se que as unidades escolares, ao elaborarem os seus projetos pedagógicos, discutam e organizem as suas prioridades e as atividades que pretendem desenvolver, partindo das necessidades daquela comunidade. Os grandes projetos de caráter comum da rede municipal que eram oferecidos para a rede como um todo, dão lugar a projetos localizados, por região, por comunidade. Como estamos em um período de transição em que o velho e o novo convivem, estamos mantendo vários destes grandes projetos, porém com mudanças estruturais que alteram sua forma de inserção no projeto geral da unidade escolar. Assim não há mais uma coordenadoria especial de programas e projetos e, os projetos especiais que acontecerem nas escolas serão pela escolha e possibilidade que aquela comunidade definiu. Esta é uma prática inovadora e também muito desafiadora, porque muitas unidades escolares têm a expectativa de ter projetos especiais acontecendo em suas

⁽¹⁾ Docente da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e professora da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

escolas e minimizam suas potencialidades de junto à comunidade, definirem, organizarem e desenvolverem seus próprios projetos.

O fato de não ter mais uma coordenadoria de projetos e de todos os professores que o faziam terem que voltar a ministrar aulas foi também bastante preocupante aos que tiveram que assumir a sala de aula. Aos que desejaram e viram possibilidade de fazê-lo, foi permitido continuar fazendo parte da equipe de apoio ao Projeto que coordenavam, acumulando esta atividade ao trabalho de sala de aula.

Este foi um encaminhamento geral da Secretaria Municipal de Educação. O Departamento Pedagógico no qual tenho trabalhado investiu todos os seus esforços para, já no mês de janeiro, ouvir atentamente muitas pessoas que se dispuseram a estar dando depoimentos acerca dos programas e projetos realizados na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Margareth (Margareth Brandini Park é a Diretora do Departamento Pedagógico, com quem tenho trabalhado e refletido conjuntamente sempre todos os encaminhamentos relativos à Educação Especial) e eu ouvimos muitos relatos voltados à Educação Especial, quer sejam de professores, de ex-coordenadores, de pais, de professores que não eram da Educação Especial, de Diretores de Escolas, de Supervisores, enfim muitas pessoas além dos professores de Educação Especial deram depoimentos que nos possibilitaram encaminhar as questões de Educação Especial com muita peculiaridade e também com a especificidade que o momento permitiu e exigiu.

REd: *Quanto à Educação Especial? Você está me dizendo que ouvir pessoas foi um indicador para o desenvolvimento da política? Como é que foi isso?*

Eliana: Sim, ouvimos as pessoas, ouvimos muitas pessoas e este escutar foi determinante, não da política, mas do encaminhamento. Tínhamos clareza que a Educação Especial é

uma modalidade de educação que deve ser encarada com muita seriedade quando se tem por princípio trabalhar com todas as crianças. Uma escola democrática e de qualidade para todos se constrói juntos. Assim a inclusão deveria ser pensada pelas escolas e não por um programa de educação especial. Mas esta foi a realidade que encontramos - havia um Programa de Educação Especial que coordenava a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas.

Você me pergunta como está o trabalho com Educação Especial e este se encaixa bem neste movimento de reorganização geral que está ocorrendo. A Educação Especial que se constituía em um programa especial com um coordenador específico que, por sua vez ficava organizado na coordenadoria de programas e projetos especiais, passa a organizar-se nas escolas. Entretanto, no cotidiano do trabalho surgem desafios que a Escola, para encaminhá-los tem procurado pelo Departamento Pedagógico que retorna para a escola as questões, ao mesmo tempo em que tenta encaminhar a viabilização da continuidade do trabalho. Assim, educação especial também mantém o velho e o novo neste momento de transição. As metas do programa são as mesmas do ano anterior, ou sejam, mantém-se o professor itinerante que atende a mais de uma escola, salas de recurso de acordo com as necessidades especiais, e também o Setor de Referência de Educação Especial, que atualmente está estruturado no Bairro da Vila Marieta de relativo acesso aos professores, nas dependências do prédio do Centro de Formação de Profissionais de Educação. Mas não é só. Há professores de Educação Especial que estão em uma única escola e ali realizam o trabalho no âmbito daquela determinada escola.

Ainda temos a considerar que, até o final do ano passado, a Educação Especial vivia uma situação bastante peculiar na qual os professores efetivos da Secretaria Municipal de Educação escolhiam os seus blocos de escolas com os quais iriam trabalhar, ou seja, o agrupamento de escolas nas quais seriam Professores Itinerantes,

e imediatamente afastavam-se para trabalharem em entidades. Eram, a partir daí, substituídos por outros professores não efetivos, não concursados, para este trabalho de itinerante nas escolas de ensino regular. Este movimento também foi interrompido. Todos os professores de Educação Especial, efetivos da SME estão trabalhando nas escolas da SME ou nos serviços da SME, tais como salas de recurso, setor de referência e salas hospitalares da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas. Este movimento também foi bastante desafiador, posto que havia professores que há muito só trabalhavam em entidades específicas que trabalham somente com crianças surdas ou cegas, por exemplo. Tais profissionais encontram novos desafios e, até mesmo dificuldades em estar atuando nas escolas, junto aos alunos e professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. O trabalho na escola é diferente do trabalho na entidade. A escola recebe todos os alunos e trabalha para a inclusão, inclusão de todos. O professor itinerante trabalha junto à escola dando apoio à escola para a inclusão da criança para o respeito e convívio com as diferenças nos processos de aprender e de ensinar. Atua com alunos, com professores e demais profissionais, atua com toda a comunidade, no sentido de dar suporte para que a criança viva a escola de acordo com suas possibilidades. Enquanto nas entidades que atendem a determinadas necessidades especiais, muitos foram tendo possibilidades de trabalhar com necessidades muito específicas de determinados grupos que normalmente são segregados em tais instituições para determinados atendimentos específicos. Assim temos hoje um grupo de professores de educação especial que está atuando nas escolas, com muita garra e vontade de dar conta da inclusão da criança com necessidades especiais nas escolas, mas demandando muito apoio e formação continuada pela própria exigência do cotidiano escolar, que é bastante novo para estes profissionais. De certa forma posso afirmar que professores que sempre trabalharam em entidades tiveram seus projetos de vida abalados - pretendiam continuar lidando com

portadores de determinadas necessidades ou síndromes e foram reconduzidos às escolas. As entidades que atendiam crianças com necessidades especiais e que recebiam os professores da Rede Municipal de Ensino não recebem mais estes profissionais. Entretanto, sabemos que estas entidades cumprem um papel social, atendem pessoas que continuam nestas instituições. Neste período de transição as entidades receberão recursos para que possam contratar novos profissionais. A SME acompanhará a aplicação destes recursos. Entretanto, para nós o que é prioritário, necessário e urgente é que as crianças estejam na escola pública regular aprendendo, convivendo, constituindo-se sujeitos e contribuindo na formação de outros sujeitos que também aprendem a conviver com as pessoas sem discriminá-las. Sobre isso as crianças nos dão muitas lições de convivência e solidariedade que o olhar para o cotidiano escolar nos comove e ensina.

REd: Como está a organização deste processo?

Eliana: O grupo de professores de Educação Especial vem se autogerindo, buscando encontrar formas de atuar efetivamente nas escolas. Elegeram entre os próprios professores de Educação Especial uma comissão de apoio, que os respaldará nas questões específicas. Este é um ano de transição para estes professores, que também poderão reorientar o programa de educação especial de acordo com as demandas das unidades escolares. Esta comissão de apoio é fruto de um ensaio bastante exigente de se buscar vivenciar processos democráticos sem ter tido muitas experiências que a habilitasse para este exercício. Vivenciar coletivamente experiências democráticas não é fácil. Às vezes falta argumentação, falta respeito ao outro, falta tempo para clarear as idéias, mas temos procurado realizar o que é possível. É possível e necessário conviver com as diferenças e é isso que estamos experienciando.

Chegar a este encaminhamento não foi fácil. Margareth e eu conversamos bastante acerca da diversidade de posições, de questões epistemológicas marcantes no grupo de professores de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação. O grupo de Educação Especial é composto por aproximadamente 120 (cento e vinte) professores para atender a 180 (cento e oitenta) escolas. No Departamento Pedagógico coexistem as coordenadorias de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. A Educação Especial está junto às escolas, lá onde encontra-se o aluno e todo sentido do trabalho. Não está na Coordenadoria Especial, está junto à comunidade escolar. Portanto, pode avaliar as possibilidades cotidianas de inclusão e da não discriminação.

REd: *E as dificuldades?*

Eliana: Sem dúvida, quando você me pergunta das dificuldades Natália, está me dando aquele empurrãozinho que faz com que eu prossiga esta reflexão no sentido de perseguir aquilo que deixa desnudado o trabalho que vimos realizando, aquilo que do sonhado vai podendo ser vivido. Por exemplo, eu imaginava as dificuldades das famílias das crianças com necessidades especiais, havia lido a respeito, já ouvira depoimentos da complexidade desta questão. Entretanto, no cotidiano do trabalho estas questões são muito fortes do ponto de vista humano. Há muito sofrimento, muita omissão, muito desconhecimento. Há mães que tentam ocultar das escolas a história de vida de seus filhos. Há famílias que desacreditam que a escola vá receber seu filho bem, com respeito. Trazem consigo histórias de discriminação muito sofridas que deixam marcas profundas nas crianças e nas famílias. Eu tinha dados que havia professores que resistem, por diferentes motivos, em ter em suas salas de aula crianças com necessidades especiais, por diferentes razões e motivos até justificados. Entretanto, conviver com isso e com as saídas para enfrentar estas questões, demanda conhecer cada realidade. Por exemplo, não dá para dizer que estamos realizando a inclusão

sempre. Temos visto que há casos que por diferentes fatores, forçar a criança a permanecer na escola, nas condições que temos de atendê-la é falsear a realidade, é brincar de inclusão, é pôr em risco a segurança da criança. Assim para cada criança é pensado e organizado, naquele contexto escolar, com aquela comunidade, para que sua inclusão não seja cumprimento de disposição legal, mas constituição de mentalidade inclusiva pela comunidade escolar, em diferentes ritmos, em diferentes movimentos.

REd: *Vocês neste poucos meses já têm condições de vislumbrar retorno deste trabalho, desta política?*

Eliana: Pode ser pretensioso para o Departamento Pedagógico dizer do retorno que temos avaliado como bastante positivo. Portanto vou prender-me para falar do retorno de depoimentos de alguns docentes que em nossa última reunião reafirmavam a necessidade de mais estudos, mais pesquisas, mais dados para a realização do trabalho. Esta reflexão que remete o grupo de professores de educação especial a esta inquietação, esta reflexão que mobiliza para a busca, para a não acomodação é o que há de mais positivo. Este deslocamento de defesa de um programa que já estava definido e que se não dava certo era porque alguém “era o culpado”, para esta posição de busca, de espreita, de assumir os desafios do cotidiano, de experienciar e ousar é o ganho para a Educação das crianças do Município. O retorno do trabalho que vimos realizando já está sendo vislumbrado, posto que os professores que estão experienciando o cotidiano escolar estão percebendo a importância de seu trabalho neste contexto e as possibilidades de trabalharem pela inclusão com toda a comunidade escolar. São todos profissionais bastante competentes que não medem esforços para contribuir com a escola em todos os sentidos, trabalhando com a comunidade, com os setores de saúde, enfim buscando viabilizar a escola inclusiva. Não é fácil. Há muita resistência. Às vezes, por falta de condições de todas as ordens,

inclusive de formação, é necessário muito esforço para que as crianças e jovens sejam aceitos e realmente trabalhados nas escolas regulares.

Vemos também, muitas vezes, crianças serem encaminhadas para a Professora de Educação Especial e realmente não terem necessidade de sê-lo. Trata-se, muitas vezes de crianças com dificuldades de aprendizagem. Vimos crianças que foram “rotuladas” como tendo necessidades especiais, mas que na verdade esta necessidade foi criada por falta de conhecimentos dos que atuaram com tal criança. Vimos escolas se mobilizando de maneira bastante forte para que a criança tivesse condições de freqüentar escolas, com construção de rampas, carteiras especiais para crianças com cadeiras de rodas, etc.

Há crianças com laudos ou diagnósticos que, quando analisados pela professora itinerante que acompanha a vida escolar, verifica-se a precariedade e superficialidade com que foram rotuladas de ter determinada síndrome. Há casos de famílias que omitem da escola dados que só poderiam ajudar no trabalho a ser desenvolvido

pela escola, por razões diversas, sobretudo por temerem que seus filhos sejam discriminados. Há diretores e professores que não gostariam de ter crianças com necessidades especiais em suas escolas, mais por falta de conhecimentos e por condições de trabalho do que qualquer outra coisa. Há entidades que, ao ver a criança que antes era atendida somente por elas, sentem-se bastante preocupadas e incomodadas ao ver esta criança freqüentar a escola regular.

Falta muita coisa nesta área, não resta a menor dúvida. Falta formação, estudo e pesquisa que apontem possibilidades cada vez maiores de inclusão verdadeira, falta infra-estrutura material para atender o máximo possível as necessidades das crianças. Entretanto, há um grupo forte de profissionais comprometido em reorganizar a política de inclusão das crianças nas escolas, comungando com o princípio básico da SME, que é ter uma escola democrática e de qualidade para todos. Certamente estamos num movimento que avança mais do que tínhamos para o que necessitamos.

O DIREITO PÚBLICO À EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

THE PUBLIC RIGHT TO SPECIAL EDUCATION

Gilberta Sampaio De Martino JANNUZZI²

RESUMO

O texto, procurando explicitar a educação especial no conjunto dos condicionantes históricos atuais, reflete sobre o significado dos termos: direito público, educação e educação especial. Enfatiza a necessidade da luta conjunta dos diversos grupos de excluídos em torno dos direitos fundamentais à condição de vida humana digna.

Palavras-chave: Educação Especial; Direito à Educação; História da Educação.

ABSTRACT

The text discusses special education within the context of current historical conditioning factors and offers insights on concepts of related terms: rights, public interest initiatives, education and special education. It emphasizes the much needed struggle of marginal social groups for the fulfillment of their basic rights and proper standards of living conditions.

Key words: Special Education; Right to Education; History of Education.

Este foi o tema que nos foi proposto ao debate. Procuraremos levantar questões acerca de quatro pontos a ele relacionados: o direito, o público, a educação e a educação especial.

⁽¹⁾ Texto apresentado na PUC-Campinas em 24/04/2001.

⁽²⁾ Livre Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP.



Artigos

DIREITO: dentre os seus vários significados pode-se entender o termo como: "prerrogativa que alguém possui de exigir de outrem a prática ou abstenção de certos atos, ou o respeito à situação que lhe aproveitam..." (Dicionário Aurélio). Isso implica, no mínimo, na possibilidade de cada um de nós exigir de todos o que se refere à dignidade de Pessoa Humana, tal como o direito à vida, à segurança, ou como já foi defendido há muitos séculos, desde a Revolução Francesa, século XVIII, o direito à liberdade, à igualdade, à fraternidade.

Modernamente, a partir de 1950, os Organismos Internacionais selecionaram o Produto Interno Bruto (PIB) de um país como um meio de expressar a sua posição dentre os demais países, em relação a uma face de direitos básicos. Posteriormente, em 1990, foi criado o Indicador de Desenvolvimento Humano (IDH), convencionando-se para isso outros indicadores sociais baseados na EDUCAÇÃO - taxa de analfabetismo e escolaridade; SAÚDE - baseada no cálculo de esperança de vida ou seja na síntese das condições de saúde e riscos à morbi-mortalidade; e PADRÃO DE VIDA ADEQUADO - o cálculo do PIB *per capita* segundo técnica específica para refletir melhor a necessidade de recursos monetários para compra de bens e serviços indispensáveis à sobrevivência do indivíduo num dado país (Jannuzzi, 2001:119-121). A esse IDH desde 1997 vem sendo acrescentado o Índice de Pobreza Humana, IPH, que expressa, até certo ponto, a pobreza e a exclusão social. Nos países em desenvolvimento esse IPH é calculado pela LONGEVIDADE - porcentagem de pessoas que não devem sobreviver após 40 anos, -EDUCAÇÃO E CULTURA - taxa de analfabetismo funcional de pessoas depois dos 15 anos de idade - e RECURSOS DE SOBREVIVÊNCIA - percentual de pessoas sem acesso à água potável, serviços de saúde e de peso insuficiente até os 5 anos de idade (obra citada). Com base nesses indicadores, o Brasil desde 1999 tem sido classificado com valores baixos, próximos à Colômbia, Peru, Paraguai, bem distante de países

como Estados Unidos, Suécia, Canadá. Atualmente, dados recentes do IBGE, do ano 2000, embora atestem a melhoria de alguns indicadores sociais ainda mostram que ocupamos lugar bem abaixo do desejado. Embora existam possibilidades de contestação desses indicadores, sabemos pela experiência vivida, pela observação das nossas cidades, pelos meios de comunicação de massa que temos poucos grupos sociais entre nós que gozam dos direitos fundamentais à existência humana digna, apesar de dois séculos de proclamação da igualdade de todos os cidadãos nas Constituições Brasileiras. Na prática efetiva isto se coloca como um anseio, um desejo, um horizonte a ser atingido, demonstrando que direito é algo a ser conquistado em organizações sociais como as nossas. As lutas sociais passadas e as atuais, desenvolvidas por certos setores que vão se organizando, comprovam isto, como por exemplo: a luta das mulheres, que entre nós só adquiriram o direito de votar a partir da Constituição de 1934; os negros; os homossexuais; os diferentes de físico e de intelecto, que ainda não participam de espaços comuns a todos como a frequência às ruas, ainda sem adaptações que lhes permitam o fácil acesso. É fato que se conquistou direitos nas diversas legislações, o que já reflete parte dessa luta, importante sem dúvida, pois serve de base a reivindicações, mas insuficiente para garantir espaços efetivos, nas escolas, no trabalho, enfim na participação comunitária. E hoje, alguns grupos partiram até para ocupação de lugares físicos, concretos, como os sem terra, os sem teto; e vão sendo ocupados espaços para distribuir alimentação aos "moradores de rua"; o calendário nacional reserva comemorações em lugares públicos celebrando datas significativas para grupos de excluídos. Assim há o dia do deficiente, do analfabeto, dos colhedores de papel, o Dia de Luta do Povo de Rua; surgem jornais para comunicação entre elementos filiados e voluntários das diversas camadas sociais são arregimentados para os trabalhos com esses grupos específicos. Alguém já salientou que hoje vivemos no sistema de tribos, de grupos particulares que se engajam em

lutas de defesa de alguns de seus direitos específicos. Se de um lado, isto seja um princípio talvez mais fácil de arregimentar elementos para uma frente de batalha, dada a afinidade de interesse e de amizade, de outro lado, possibilita também a formação de guetos fechados, com boa organização interna, acentuando particularidades importantes sim, muitas dignas de serem preservadas; porém, podem dificultar o intercâmbio da riqueza que existe na diversidade humana e da própria cultura geral do país. É preciso frisar que nessas lutas particulares há um eixo comum de reivindicação básica dos direitos humanos dos quais as diversas minorias são excluídas. A luta conjunta de todos em torno desses direitos, sem dúvida, repercutirá mais fortemente e com mais condição de ser ouvida e conquistada. Talvez devamos pensar em nos unir em torno dos fundamentos básicos, preservando as diferenças sim, mas intercambiando idéias, enriquecendo-nos com as possíveis soluções vislumbradas. Desta forma, nós que estamos lutando por uma dessas faces de direitos sociais, que é a educação, também não podemos esquecer dos outros direitos dos deficientes, como a luta pela saúde e pelos recursos de sobrevivência, unindo-nos aos demais grupos de excluídos.

Nesse sentido, se considerarmos as condições de vida dos deficientes, baseando-nos no Censo expandido de 1991, uma vez que o de 2000 ainda não está disponível, encontramos os seguintes dados: na população total do país, de 146.816.000 habitantes, o número de deficientes era de 2.198.489, ou 1,50%. Considerando a faixa de Renda Familiar de 0 a 2 salários mínimos, nela havia 46,8% da população total e a taxa de deficientes nessa mesma faixa era de 1,64%. No entanto, a faixa Sem Rendimento, portanto de maior pobreza, cuja taxa global era de 2,2%, apresentava uma taxa de 5,0% de deficientes. Esses dados variaram para as diversas regiões e estados do país. Considerando o Estado de São Paulo, geralmente apontado como um dos mais ricos, os deficientes que estão dentro da faixa dos Sem Rendimentos, passavam a ser 9,6%

(Jannuzzi, N, Jannuzzi, G., 1998, Tabelas 5 a 6, p.2901). Isto nos dá uma idéia da precariedade das condições de vida dessa população.

O segundo ponto de debate é o significado de PÚBLICO. Temos presenciado a partir principalmente de 1995 colocações diferenciadas sobre seu significado, à medida em que se modifica o conceito de Estado, diminuindo suas funções. Assim, antes dessa data era mais tranqüilo tomar o público com o significado de “servir a todos”, mantido e administrado pela sociedade política, isto é, pelo governo federal, estadual, municipal, através de contribuições dos nossos impostos e outros empreendimentos estatais. O privado era aceito como o que era mantido e administrado por pessoa física ou jurídica. Hoje se acentua o sentido do termo público, como “aquilo que é aberto, que serve a todos”. Assim, encontramos o termo público, referindo-se a organizações científicas, educacionais, hospitalares, etc, significando o que serve à comunidade de forma gratuita ou mesmo remunerada seja estatal inteiramente, quer quanto às verbas, quer quanto à administração, ou em parceria com o privado, ou seja, verba estatal e administração privada e até mesmo sendo só privada, tanto em verba quanto em administração. É fato que através dos tempos sempre houve a participação do Estado em diversas realizações de pessoas físicas e jurídicas privadas, principalmente no campo que nos reúne aqui a Educação dos diferentes e mesmo dos considerados normais. Isto era feito através de verbas, de ceder funcionários, prédios, terrenos, etc. E, se houve geralmente a prestação de contas das verbas governamentais cedidas, sabemos pelo relato de instituições e pela observação de algumas de nós que não tem ocorrido fiscalização estatal dos projetos pedagógicos que se desenvolvem nessas condições. De outro lado, também nós, sociedade civil, não desenvolvemos suficiente responsabilidade democrática para pedirmos e mesmo nos dispormos a verificar a adequação dos trabalhos escolares aí desenvolvidos. É como se não tivéssemos consciência de que estamos

pactuando com o que se realiza com as nossas contribuições de impostos e até mesmo com serviços voluntários, muitas vezes por nós desenvolvidos nesses locais. Aqui então reside já todo um débito de nossa responsabilidade histórica que é indispensável ser corrigido, principalmente à medida em que cresce o louvor às parcerias e se convoca a sociedade civil à prestação de serviços, geralmente não remunerados.

Em Educação Especial, o que vem sendo historicamente predominante nessas parcerias é a aliança do estado com instituições filantrópicas, que agindo muito sob a base de voluntariado, vem criando muitas vezes a imagem de que basta doar algum tempo ou dinheiro, sem que se lhes colha o resultado da eficiência do trabalho educativo. Este procedimento estará correto? Hoje algumas Organizações Não Governamentais, ONGs, estão procurando profissionalizar os voluntários. Já é um progresso, mas não deve suprimir a verificação da competência do desempenho, mesmo que todos envolvidos sejam profissionais. Sabemos que democracia é governo participativo e portanto sempre é preciso avaliar e melhorar a qualidade de atendimento.

Acreditamos que é importante aqui retomar o significado de PÚBLICO, que ainda resta

legalmente como DEVER DO ESTADO, pelo menos no que se refere à educação, centro de nosso encontro e tão enfatizada no discurso oficial. O art. 205 da Constituição de 1988 deixa a educação aberta à promoção, incentivo e colaboração da sociedade, mas o art.208, parágrafo 1º do inciso VII, expressa que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” e o parágrafo 2º do mesmo inciso acentua que “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. Esse ensino obrigatório e gratuito é pelo menos o fundamental (art.208, inciso 1), repetido na LDB 9394/96 no art.4º, “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: inciso I, “*ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*”. Batalhemos por este direito, mesmo porque, considerando a Educação Especial preocupação básica desse encontro, percebemos que vem decrescendo a participação estatal, embora não tenha havido diminuição de impostos cobrados a nós cidadãos e tenham crescido os louvores à educação, enfatizada como fator de desenvolvimento, de melhoramento das condições de vida das nações.

Tabela 1

Ano	Total	Federal	%	Estatual	%	Municipal	%	Privada
1974	96.413	6.483	6,7	44.863	46,5	4.719	4,9	40.348
1981	104.268	1.481	1,4	52.954	50,8	4.401	6,1	43.432
1987	152.246	2.580	1,7	77.451	50,9	7.814	5,1	64.401
1988	166.290	2.605	1,6	82.770	49,8	11.388	6,8	69.527
1996	291.521	1.137	0,4	116.999	40,1	35.868	12,3	137.517
1997	334.507	1.157	0,3	123.461	36,9	48.164	14,4	161.725
1998	337.185	898	0,2	115.170	34,5	63.155	18,7	157.962
1999	374.129	840	0,2	119.946	32,1	72.041	19,2	177.838

Fonte: MEC/INEP/SEESP in Ferreira 2000

A tabela 1 mostra esse decréscimo da participação do setor público na Educação Especial, principalmente a partir de 1996. Nota-se o crescimento do atendimento privado, principalmente a partir de 1996. No setor público, embora tenha havido a transferência de responsabilidade do ensino fundamental para o município, ainda predomina o atendimento estadual, dado importante talvez, nas considerações das novas responsabilidades do município na procura de parcerias públicas estatais. Se considerarmos os dados de 1999 vamos ter a matrícula total de 374.129 alunos em que a porcentagem maior é de deficientes mentais - 197.996 - (52,9%) e a menor porcentagem é de problemas de conduta - 9.223 - (2,5%). Essas porcentagens devem ser olhadas com cuidado pois são frutos de interpretações dos diversos informantes nas escolas e também não tivemos acesso às conceituações sob as quais foram pedidas as categorizações.

Vamos agora refletir sobre EDUCAÇÃO, hoje enfatizada como fator de desenvolvimento econômico do país. Tomando a origem do termo educação, vem do latim *educare* - conduzir, mas essa condução, como todo conceito, sofre a ação do tempo, isto é o conceito de educação é como todo conceito filho do tempo e se parece com ele mais do que o filho com seus próprios pais (parafrazeando Marc Bloch, 1952:32). Assim sendo, nós educadores temos assimilado no discurso e na prática que hoje a educação é o momento intermediário para a preparação do indivíduo para o “mercado de trabalho”, entendendo que trabalho é o ingresso em tarefas criadas pela organização social globalizada dentro da apologia do consumo, em que o lucro é acumulado por uma fatia da humanidade. Acostumamo-nos a agir sem o preparo para o que aí vem sendo posto, não só o indivíduo fica desintegrado da participação social, como também não há o

propalado desenvolvimento econômico sustentado. A conexão educação com o desenvolvimento incrementou-se após 1945, término da segunda guerra mundial ao se constatar que os países com bom nível de educação alcançaram mais rapidamente a recuperação econômica. Considerou-se preponderante essa variável, sem salientar o peso político das outras variáveis, entre as quais, o interesse dos planos econômicos dos países hegemônicos (Estados Unidos e Rússia)³ no pós guerra. Vem-se aceitando, a partir de então, a organização mundial dentro da produção capitalista que foi envolvendo-nos nas suas múltiplas formas, inclusive gerencial, tomando conta do mundo como única forma de produção, hegemônica, após o desmantelamento da União Soviética.

O princípio de produtividade dessa visão de mundo penetrou na educação que vai correndo atrás da múltiplas formas exigidas pelo mercado em mudança acelerada. Vamos assim perdendo algumas dimensões de educação e de trabalho, ou seja, perdendo mesmo características do próprio homem, nós que nos dispomos a fazer a caminhada educacional com nossos alunos. Esquecemos o fundamental: que somos nós que construímos a história que aí está e que, portanto, podemos modificá-la. Assim, se de um lado somos condicionados, circunscritos por essa construção temporal que preparamos, de outro lado, há dimensões humanas perdidas que esperam ser recuperadas para modificar o que fizemos. Se tudo foi construído pelo trabalho, que é o meio pelo qual modificamos o mundo, o tornamos habitável pelo homem, o humanizamos, há dimensões do trabalho que constituem expressão de capacidades que vêm sendo desenvolvidas através dos tempos e que constituem manifestações importantes do humano, como, por exemplo, a expressão estética através da arte (literatura, pintura, dança, música,

⁽³⁾ Depois da 2ª Guerra Mundial, os EE. UU. afim de manter a sua expansão, assegurar o emprego no país, o escoamento dos estoques acumulados durante a guerra e mesmo o próprio pagamento dos débitos adquiridos pelos diversos países, propôs planos de ajuda econômica, entre eles: o Plano Marshall para a Europa, não aceito pela Rússia e países a ela ligados, e o Ponto IV para os países latino-americanos. O plano Marshall propunha empréstimos a longo prazo, doações e a colaboração dos envolvidos no fornecimento de matérias estratégicas, necessárias ao país proponente.

arquitetura, poesia, entre outras), manifestações emocionais expressas pelos sentimentos, desde as mais simples e subjetivas de dor, de alegria, até as que nos fazem perceber e sentir o outro, simpatizando-nos com ele, colocando-nos em sintonia com ele pela solidariedade, amizade, e que nem sempre estão presentes nas nossas preocupações educativas, embora sejam expressão do homem na sua existência plena.

Essas manifestações têm aberto outros trabalhos ou seja outras modificações da sociedade, encantando o mundo pela beleza quer da forma, quer das emoções que geram. Produziram trabalhos diferenciados através dos tempos, concretizados em realizações que extasiaram-nos ainda hoje. Assim cumprem-nos cultivá-las porque, sem dúvida, repercutirão em novas formas de organização social. Se de um lado, com o desenvolvimento das formas de produção preponderantes, hoje chegamos a um nível possível de vida melhor já usufruído por algumas nações e algumas fatias de nossa sociedade nacional, há um grande caminho a ser percorrido para que a grande maioria não só de brasileiros, mas do mundo goze os direitos à condições de vida digna. Então, precisamos ser capazes de nesse momento difícil, em que as condições de trabalho no capitalismo parecem se estrangular, sem perder o pé na realidade, nos condicionantes das dimensões estreitadas desse mercado de trabalho, ir enfatizando as outras dimensões humanas, abertas à outras formas de modificação do real, que através dos tempos, em outros contextos, já se mostraram criadoras e que agora, sob outras formas, é fato, deverão ampliar as dimensões da sociedade.

Interessante notar que nos discursos quer da sociedade política, quer da sociedade civil, não se nota explicitamente a defesa da educação do portador de necessidades especiais, PNE (nome atual e contestável dos considerados diferentes) dentro da ênfase de fator importante para o progresso econômico da nação. Através dos tempos se a tem defendido por razões filantrópicas ou para garantir-lhes a subsistência ou algum convívio social. Alguns estudos mais

abrangentes, evidenciam a dificuldade de incluí-los no trabalho e participação geral numa organização capitalista. A partir de 1970 com a colaboração dos integrantes do acordo MEC/USAID feito com os Estados Unidos para elaboração do Projeto Prioritário nº 31, do qual resultou o Centro Nacional de Educação Especial, denominação transformada desde 1986 (mais informações in G. Jannuzzi, 1997), a economia da educação, que foi mais intensamente penetrando na educação geral desde o término da segunda guerra, como mencionamos, repercutiu na Especial repetindo os argumentos antes presentes sobre a necessidade de diminuir os gastos estatais com ela, pois que utilizando experiência americana comprovavam que, mesmo sendo maior o custo com a educação de crianças "infradotadas", o total gasto para mantê-las durante toda a vida seria muito maior caso não recebessem "treinamento" (Pires, 1974:99). Defendiam também "o aspecto econômico de toda a família do infradotado" que com isso seria libertada para a produção. O desenvolvimento do país é defendido com a educação do superdotado, citando exemplos de vultos que influíram na arte, ciência, etc. (obra citada, p.100/101). Mesmo atualmente, não se tem encontrado a vinculação mais geral como o desenvolvimento do país, argumento que impregna a educação do dito "normais", a não ser também desses superdotados. Há aqui não só o desconhecimento quanto às capacidades dos diferentes, PNE, mas toda a vertigem da pressa que nos invade para alcançarmos não só o último conhecimento surgido, mas os possíveis lucros deles auferidos, dentro de uma sociedade voltada para valores de consumo, revestidos de roupagens atraentes pelos meios de comunicação de massa. No entanto, há toda a riqueza que pode ser apreendida com a dimensão do diferente, seja de gênero, de raça, de físico, de intelectualidade. Pensemos em algumas: primeiro, muitas vezes de forma contundente nos patenteiam a diversidade humana no seu aspecto manifesto físico ou intelectual, lembrando-nos que todos temos as limitações, que vão se ampliando com a idade, e que com eles podemos aprender a viver dentro

delas, utilizando as que restam e mesmo tentando desenvolver as que enfraquecem, pelo exemplo vivido por eles. Depois, os fortes condicionantes da organização social, reproduzidos na vida social pelos setores investidos de poder que vão tecendo a realidade adequada a eles, facilitam o desenvolvimento de certas percepções, de certos comportamentos, necessários à sobrevivência dos que devem se adaptar para subsistir. E assim, contraditoriamente, desenvolvem também, junto com procedimentos de adaptação, outras potencialidades não necessárias aos que gozam da estrutura de poder. Desta forma vão alargando perspectivas não visualizadas pelos poderosos. Vejamos por exemplo nós mesmas mulheres. Será que agora a ocupação de lugares públicos importantes e as manifestações competentes que presenciamos de algumas empresárias, magistradas, artistas, etc. não foram fruto da nossa necessidade de resolver problemas diversos utilizando potenciais racionais, afetivos, emocionais, solicitados ao mesmo tempo, juntos, nos problemas cotidianos de nossa subsistência? O exercício agregado dessas potencialidades, não terá facilitado a própria forma de organização de nossa luta? Será que não foi usando a nossa perspicácia, ou seja, a sutileza de atuar em pontos vulneráveis, mas nem sempre muito evidentes ao racional “puro” na sua forma masculina de significação? Pensemos um pouco sobre tal hipótese, que já está sendo percebida por algumas de nós e que talvez mereça verificação.

Quanto à área que nos trouxe aqui, o dito PNE, será que os conhecemos suficientemente? Será que não estamos ainda voltados para fazê-los reproduzir só o nosso mundo, o da maioria? Vygotsky que trabalhou tão bem com eles, salientou que havia a compensação do defeito que “se produz por uma via indireta muito complexa, de caráter social e psicológico geral; não se trata de que o cego veja através dos dedos, do tato, senão que se formem mecanismos psicológicos que permitam através desta via, compensar a falta de visão” (Vygotsky, 1989). Há aqui toda uma aprendizagem a ser explorada, e que nos pode auxiliar não só nas teorias de

aprendizagem, mas nas possibilidades de modificar o mundo e encontrar outras formas de organização de trabalho. Aprendamos a olhá-los. Há muitos séculos, os grandes pedagogos vêm enfatizando que o princípio de aprendizagem deve ter como referência o próprio aluno. Isto é, parte-se do ponto em que o aluno está, sistematiza-se os conhecimentos necessários, através de organização dos saberes e se os procura atingi-los por métodos e técnicas apropriadas, para que ele possa sempre avançar nessa apropriação de conhecimentos necessários a um tempo e a um lugar. Defendia-se que para o PNE uma das formas se faria intermediariamente nas classes, escolas, oficinas segregadas, para depois inseri-los quer nas classes regulares, quer no trabalho produtivo. Embora não se tenha apoio em dados estatísticos de quantos cumpriram tal objetivo, faltem-nos avaliações quer de quantos o conseguiram, quer da competência dos estabelecimentos de ensino, olhando-se nas nossas cidades as instituições escolares especializadas, ainda repletas, esperando vagas para outros, pode-se presumir da estreiteza dos resultados. Então, a partir principalmente de 1994 entre nós, passou-se muitas vezes a defender a volta às escolas e trabalhos regulares, e até mesmo a realizar extinção de classes especiais e instituições especializadas. Aqui, é preciso ter em mente que o princípio, defendido há muitos anos, de partir do aluno continua importante e que também o desenvolver o máximo possível os conhecimentos necessários a viver num tempo e num lugar são fundamentais. Então não basta a volta à escola regular, sem esses elementos que constituem na verdade a qualidade de ensino, e são assegurados pela LDB 9394/1996 e recentemente enfatizados pelo Plano Nacional de Educação. Encontrar meios de realizar isto é a nossa tarefa pedagógica. É preciso notar também que continuamos a repetir o que tradicionalmente tem sido norma na educação brasileira, a falta de avaliação dos resultados. Assim estamos inserindo esses alunos em classes regulares com ou sem salas de recursos sem verificação; pelo menos não conhecemos

nenhuma divulgação nesse sentido. Tomando-se como exemplo dois dados disponíveis: em 1996 num total de 291.521 PNE – 13.476 estavam em classes regulares, portanto 5%. Dois anos mais tarde, em 1998, em 337.185 PNE, 43.423, portanto 13% estavam inseridos em classes regulares. Foi válido?

E agora, com a descentralização do ensino fundamental o desempenho dessa tarefa ficou nas mãos das prefeituras, e portanto cabe a cada uma encontrar as vias possíveis para isto, utilizando trabalho conjunto das diversas secretarias, uma vez que educação é um problema complexo necessitando da infra-estrutura da saúde desde os meios de prevenção no atendimento pré, inter e pós-natal; de saneamento básico, tratamento de doenças infecciosas, etc.; de urbanismo, desde os locais escolhidos para criação de escolas; da secretária de transporte, para o acesso ao atendimento básico; da secretaria de trabalho, porque não basta educar sem um possível futuro (e aqui estão as outras dimensões já postas de trabalho): da previdência social, pois que sem meios de subsistência quem poderá estudar? Enfim é todo um trabalho de equipe que urge incrementar no país, sem o que não haverá a tão propalada gerência operacional e a educação dita de qualidade.

E é preciso, para finalizar as colocações, que dada as condições gerais da grande população brasileira, é realmente indispensável que, pelo menos as áreas de educação e saúde recebam as prioridades políticas do governo, obedecendo os preceitos constitucionais quanto à gratuidade e qualidade dos serviços e que nós, educadores, auxiliemos, através de um trabalho competente a nossos alunos terem argumentos e capacidade de luta para defender os direitos nesse sentido.

Bibliografia

- ALMEIDA, Maria de Lourdes P. *A Apropriação do Conhecimento Público pelo Setor Privado na Relação Universidade-Empresa: um estudo a partir do caso da UNICAMP*. Campinas, UNICAMP, tese de doutoramento, 2001.
- BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-Terra. Aprende e Ensina*. Campinas, Autores Associados, 1999.
- BLOCH, Marc. *Introducción a la História*. México, Fondo de Cultura Económica, 1952.
- BRASIL/INEP/SEESP. 2001 www.gov.br/seesp/dados.shtm
- CAÇÃO, Roseli. Interlocação na UNICAMP, 16/04/2001.
- CLOUZET, Maurice. *História Geral das Civilizações. A Época Contemporânea: v.2: Os Estados Unidos*, tomo VII, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 3.ed. p.99-120. 1973.
- ENGUITA, Mariano F. *Es Pública la Escuela Pública?*, xerox, 1999.
- FERREIRA, Júlio R. *Políticas Educacionais e Educação Especial*, MG. Caxambu, comunicação apresentada na reunião da ANPED, G.T., Educação Especial. 2000.
- FOLHA DE S.PAULO, 8/04/2.001, C9.
- FRANCO, Rolando/SÁINZ, Pedro. "La Agenda Social Latinoamericana del año 2000" in *Revista de la Cepal*, 73, Abril, p. 65-66, 2001.
- GATTI, Bernadete. *Formação de Professores: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- HOUART, François. *Sociedade civil e Espaço Público*. Porto Alegre: Forum Social Mundial, Biblioteca das Alternativas, xerox, 2001.
- JANNUZZI, Paulo De Martino. *Indicadores Sociais no Brasil*. Campinas SP, Editora Alínea, 2001.
- JANNUZZI, Gilberta. As políticas e os espaços para a criança excepcional; in FREITAS, Marcos Cezar (org) *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, p.183-224, 1997.
- JANNUZZI, Nicoláo/JANNUZZI. Gilberta. Incidência de deficientes no Brasil segundo Censo Demográfico de 1991: resultados empíricos e implicações para políticas. Caxambu MG, *Anais do XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP*. 1998.

JANNUZZI, Gilberta. *Educação Especial nos anos 90: reflexões*. Trabalho feito por solicitação da ONG Ação Educativa, não publicado na íntegra, sob minha aquiescência, 2000. MJ/CORDE/IPEA.1999. www.mj.gov.br (Corde)

PIRES, Nise. *Educação Especial em Foco*. Rio de Janeiro. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Nereide. *Saber Escolar, Currículo e Didática*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos de Defectologia*. Cuba Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1989.

REFORMA DO ESTADO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRELIMINARES PARA UMA ANÁLISE

STATE REFORMATION AND SPECIAL EDUCATION: PRELIMINARY ISSUES FOR ANALYSIS

Mônica de Carvalho Magalhães KASSAR¹

RESUMO

O propósito deste texto é analisar aspectos da história da educação especial, tendo como referência a Reforma do Estado implantado no Brasil a partir de 1995. Para tanto, inicialmente aborda aspectos relativos à implantação da Reforma do Aparelho de Estado, proposta pelo Governo Federal. Em um segundo momento, apresenta a história da educação especial, no caminho da publicização dos serviços sociais proposta pela Reforma.

Palavras-chave: Reforma do Estado; Educação Especial; Governo Fernando Henrique Cardoso.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze certain aspects of the history of special education, from the standpoint of the State Reformation implanted in Brazil in 1995. To this end, we begin by discussing aspects of relative to the implantation of the Reformation of the State System, as proposed by the Federal Government. Next, we present a history of special education as a pathway towards making public social services proposed by this Reformation.

Key words: State Reformation; Special Education; Fernando Henrique Cardoso Government.

O propósito deste texto é, tomando a educação como uma política pública, analisar aspectos da história da educação especial no contexto de Reforma de Estado implantado no Brasil a partir de 1995.

Para tanto é necessário entender que as políticas públicas constituem-se em um elemento

estrutural das economias de mercado, sendo que é nesse espaço que percebemos a abrangência da intervenção do Estado. Portanto, a política pública é uma forma de articulação do Estado e a Sociedade.

Historicamente, as políticas sociais se desenvolvem e são implantadas na contradição

⁽¹⁾ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Departamento de Educação - Campus de Corumbá.

do movimento da sociedade para garantir rentabilidade da mão-de-obra e, conseqüentemente, a sustentabilidade do modo de produção capitalista e, também, impulsionadas pela luta das forças trabalhadoras, que visa a melhoria das condições de vida e do próprio trabalho.

Desde a gênese do capitalismo, na tensão entre o capitalista, que tem como *“missão (...) obter, com o capital despendido, a maior quantidade possível de trabalho”* (Coucelle-Seneuil. *Traité théorique et pratique des enterpreses industrielles*, 1857, apud Marx, 1968), e o trabalhador, os limites e alcances das políticas sociais vão variar no movimento da história, permeando as relações entre modo de produção, Estado e sociedade. Ou nas palavras de Marx (1968:262) ao se referir ao estabelecimento da jornada de trabalho em fins do século XIX:

“O trabalhador precisa de tempo para satisfazer suas necessidades espirituais e sociais cujo número e extensão são determinados pelo nível geral da civilização. Por isso, as variações da jornada de trabalho ocorrem dentro desses limites físicos e sociais”.

As políticas públicas podem ser vistas como materialidade da abrangência do Estado e, nesse sentido, é fruto do movimento contraditório da história da sociedade. Dentre as políticas públicas, temos as políticas de corte social, que podem ser entendidas como o modo pelo qual o Estado tenta regular as relações entre capital e trabalho, a fim de garantir uma estrutura básica de manutenção da mão-de-obra no processo de produção econômica capitalista (c.f. Esping-Andersen, 1991, entre outros). Assim, as políticas sociais são formas de assegurar a própria sustentabilidade do modo de produção capitalista, na medida em que a intervenção do Estado em relação às políticas públicas ocorre visando balancear a oferta e a procura de mão-de-obra.

Estado pode ser entendido como instituição que tem como função assegurar, administrar e

conservar a estrutura de determinada sociedade, portanto, no sentido de “Poder Público”. As formas que vai adquirir “... têm suas raízes nas condições materiais de vida” (Marx-Engels, 1983 apud Carnoy, 1988:66), emergindo das relações de produção. Desse modo, o Estado é *“um produto da sociedade num determinado estágio de desenvolvimento”* (Engels, 1981, apud Carnoy, 1988:70).

Por outro lado, a implementação de políticas sociais é fruto da luta dos trabalhadores contra a exploração das relações de trabalho, exploração esta, cerne do modo capitalista de produção. Marx (1968), de forma brilhante, apresenta como, em determinado momento da história, ao se tornar impossível a luta da classe trabalhadora contra o Capital, inicia-se a luta para limitar a parte da vida do trabalhador que seria absorvida pelo trabalho², e desvenda, com inúmeros exemplos históricos, a instituição da legislação trabalhista, gênese do que seria mais tarde a instituição das políticas públicas de corte social.

As lutas travadas entre a classe trabalhadora e os primeiros capitalistas deram-se, de certa forma, sob a hegemonia do liberalismo clássico, defendido inicialmente por John Locke (1632-1704) e retomado por teóricos como Stuart Mill (1806-1873) entre outros, que fundamenta o desenvolvimento das sociedades capitalistas. Essa forma de pensamento apresenta uma grande preocupação com a defesa da liberdade individual e percebe uma relação íntima entre leis de produção e as leis da natureza.

O enaltecimento da livre concorrência e a crença na “evolução natural” da sociedade são características do pensamento que se difunde a partir da Modernidade para a sustentação do capitalismo. O indivíduo aparece como força motriz da sociedade para o liberalismo clássico e, dessa forma, o homem é visto como livre para vender sua força de trabalho.

O discurso da evolução natural faz-se presente nas explicações sobre a vida em sociedade e no estabelecimento de condutas

² Ver Marx (1968) sobre a Jornada de Trabalho.

para a organização da produção, como podemos ver no texto de David Ricardo (1772-1823):

“O preço natural do trabalho (...) depende do preço do alimento, necessidade e conveniências necessárias à manutenção do trabalhador e sua família (...) necessário para lhes permitir (...) viver e perpetuar a raça, sem aumentar nem diminuir” (The principles of political economy and taxation, 1817).

No século XX, o movimento econômico mundial entra numa grande crise entre os anos de 1920 e 1930 e para solucioná-la teóricos, como John M. Keynes (1883-1946), propõem o chamado “Estado de Bem-Estar Social” ou *Welfare State*, cuja característica é a implementação de Políticas Sociais através de serviços públicos de atendimento à população.

O *Welfare State* surge, então, como uma tentativa de contornar a crise pela qual passava o capitalismo naquele período e, sob essa proposta, as nações européias tiveram aos poucos suas economias reorganizadas, juntamente à implementação de políticas sociais consistentes.

No entanto, críticas à posição intervencionista logo foram elaboradas e o Neoliberalismo surge como uma reação teórica à política intervencionista implementada na Europa e Estados Unidos a partir dos anos de 1920. O Neoliberalismo encontra suas raízes na Europa dos anos de 1940, mas apresenta-se com propostas econômicas e programas políticos na década de 1970, como resposta a nova crise do capitalismo, cujo auge pode ser considerada a década de 1980, com redução de taxas de crescimento, elevação de desemprego, etc.

Como Anderson (1996:9) apresenta, trata-se de *“uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar”*, com denúncias à limitação da liberdade econômica e política, pregando o valor da desigualdade natural, imprescindível à concorrência e prosperidade social. O neoliberalismo busca o “estado mínimo”, com

gradual retirada dos chamados “benefícios sociais”, ou seja, propõe um afastamento do Estado em relação às políticas sociais. Dentro da proposta neoliberal, os serviços (dentre eles a educação) devem ser estar sujeitos às leis de mercado, sob responsabilidade, portanto, da iniciativa privada.

Atualmente, no debate sobre a ação reguladora do Estado, podemos identificar diferentes posições, cujos limites nem sempre são tão nítidos.

Alguns teóricos continuam apontando o argumento da sustentabilidade do capital e defendem que a justiça social deve e pode ser alcançada com a implementação das políticas sociais. Nesse sentido, o Estado de Bem Estar pode ser definido como *“um padrão mínimo de renda, alimentação, saúde, abrigo e instrução que o Estado garante e assegura a qualquer cidadão como um direito político e não como benefício”* (Wilnski, 1975 apud Azevedo, 1997).

Por outro lado, diferentes autores (Przeworski, 1989, 1995; entre outros) têm apontado para uma posição diferenciada, buscando o que tem se convencionado chamar de “terceira via”. Estes autores defendem que o caminho das sociedades capitalistas estaria numa posição a qual o Estado não assumiria diretamente as ações sociais, mas também não se afastaria dessas ações como solicita o neoliberalismo. Na posição proposta por esses autores, o Estado seria um regulador das ações sociais.

A posição da “terceira via” tem sido assumida explicitamente pelo atual governo brasileiro, desde a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (MARE, 1995).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado pretende atingir, basicamente, quatro aspectos: a delimitação das funções e do tamanho do Estado; a redefinição do papel regulador do Estado; o aumento da “governança”, ou seja, *“da capacidade de tornar efetivas as decisões do governo”* (Bresser Pereira, 1998:60) e o aumento da governabilidade, isto é, do poder do governo.

Bresser Pereira (1998) aponta para o fato de que o *Welfare State* proposto por J. Keynes deve sofrer alterações diante das economias abertas, o que significa que as políticas sociais devem ser modificadas diante da necessidade de flexibilização dos mercados e das exigências da competição internacional.

Na defesa dessa posição, a lógica do mercado tem sido concebida como uma realidade inescapável, que *"aloca recursos e benefícios sob o imperativo da eficiência capitalista, racionalizadora na técnica organizacional e produtiva (fundindo ciência, tecnologia e organização da produção) e acumuladora de riquezas"* (Cardoso, 1998:6).

Mas, o mercado propriamente não garante a redistribuição de rendas ou o bem estar social, portanto, outra forma de organização deve surgir para garantir a coesão social. É nesse contexto que o papel do Estado é redefinido e deixa de *"ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento"* (MARE, 1995:11).

É interessante notar que a "nova" posição do Estado em relação às ações sociais, aproxima-se do enfoque proposto pelo Banco Mundial, através de seus documentos. Em relatório divulgado em 1997, essa Instituição entende que,

"o papel do Estado é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém não como agente direto do crescimento mas como sócio, elemento catalisador e impulsionador desse processo" (Banco Mundial, 1997:1 - grifo nosso)

No documento da Reforma do Aparelho do Estado, "aparelho do Estado" é concebido como:

"administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados-membros e Municípios). O

aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos Três Poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar" (MARE, 1995:11).

Já, Estado é entendido como mais abrangente que o aparelho, pois *"compreende adicionalmente o sistema constitucional-legal, que regula a população nos limites de um território"* (MARE, 1995:11).

Na organização dessa forma de gerenciamento, Bresser Pereira (1998:63) delimita as funções do Estado, a partir da distinção de três áreas de atuação, que seriam, *"(a) as atividades exclusivas do Estado; (b) os serviços sociais e científicos do Estado; e (c) a produção de bens e serviços para o mercado"*. Para Bresser Pereira, o delineamento de quais sejam as atividades exclusivas do Estado *"deriva da própria definição do que seja esta Instituição"* (Bresser Pereira, 1998:63).

Tendo em mente essas delimitações, podemos entender a divisão do Aparelho de Estado em quatro setores, proposta pelo Plano Diretor. O primeiro seria o "núcleo estratégico", que segundo o documento de Reforma do Aparelho de Estado (MARE, 1995), corresponderia ao governo em sentido *lato*. Esse mesmo documento (MARE, 1995:39) apresenta-o como *"o setor que define as leis e as políticas públicas e cobra o seu cumprimento"*. Portanto, seria *"o setor onde as decisões são tomadas"*.

O segundo seria o setor das "Atividades Exclusivas", que engloba serviços que só o Estado pode realizar, como *"cobrança e fiscalização de impostos, a polícia, a previdência social básica, (...) o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes, etc"* (MARE, 1995:39 - grifo nosso).

O terceiro setor trata-se dos "Serviços Não Exclusivos", em que o *"Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas"* (MARE, 1995:39). Como bem apresenta o documento, as instituições responsáveis por esse setor não têm o poder de Estado, mas este, *"está presente*

porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde..." (MARE, 1995:39-40 – grifo nosso).

No quarto setor está a "Produção de Bens e Serviços para o Mercado", que, segundo o documento, corresponde à área de atuação das empresas. Esse setor *"é caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, as do setor de infra-estrutura"* (MARE, 1995: 40).

Essa reformulação de setores e funções vai significar a transferência para o setor privado das atividades que, segundo essa visão, podem ser controladas pelo mercado. Aí estão incluídas as empresas estatais de bens e serviços que deveriam (e já foram) privatizadas.

Como definido no setor de "Serviços Não Exclusivos", podemos verificar que, segundo a proposta de Reforma, há alguns serviços que não devem ser privatizados, mas que necessitam também ser descentralizados. Esses serviços seriam administrados pelo (o que tem se convencionado chamar de) setor público não estatal. Entre esses serviços estão a saúde, a cultura, a pesquisa científica e a **educação**. A esse processo denomina-se a "publicização".

Através, portanto, do redimensionamento do Estado, que envolve os processos de privatização e publicização, segundo o documento de Reforma do Estado,

"o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde..." (MARE, 1995:12).

Vemos, portanto, uma nova configuração na relação entre Estado e sociedade, que propõe que o governo tenha *"maior capacidade para tomar efetivos seus propósitos por meio de políticas públicas, e aos cidadãos, maior controle das decisões e das ações do governo"* (Cardoso, 1998:5). Nesse contexto surge um "novo" agente social: o setor público não estatal, que terá um

papel fundamental na reorganização do Estado.

Se anteriormente havia a identificação direta entre poder público e ação estatal, a Reforma do Estado propõe uma "nova" posição do Estado, não mais como organismo executor, e apresenta a fundamental participação das instituições públicas não estatais. Como justificativa da existência e importância das instituições públicas não estatais, são apresentadas a necessidade de eficiência no controle das ações pela própria sociedade e a *"ânsia por novas formas de solidariedade que minimizem os efeitos desagregadores da precarização do trabalho, do custo (ou da falta) de assistência médica e, no geral, da pouca atenção às questões sociais e ambientais contemporâneas"* (Cardoso, 1998:6).

Como entender esse redimensionamento do Estado em um país onde as políticas sociais não estão plenamente implementadas?

Enquanto vários países da Europa estavam implementando o *Welfare State*, no Brasil, segundo Draibe, ocorreu desde 1930 a formação de um Estado "meritocrático-particularista" ou "conservador", que se fundamentou na crença de que *"...as pessoas devem estar em condições de resolver suas próprias necessidades, com base em seu trabalho, em seu mérito, no desempenho profissional, na sua produtividade"* (Draibe, 1993:7-8).

Já, segundo as análises de Bresser Pereira (1998), a partir desse período ocorreu o desenvolvimento de um estado desenvolvimentista e protecionista, implementado nos países em desenvolvimento, sob uma visão intervencionista. Ainda que sejam identificadas as posições protecionistas e intervencionistas na economia, o que significaram em relação às garantias dos direitos fundamentais humanos?

Aspectos da história da Educação Especial

O atendimento a pessoas com deficiências no Brasil começa, propriamente, à época do

Império³, com a fundação das instituições públicas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES), em 1856.

Nesse momento, a educação nacional está “garantida” na primeira Constituição Brasileira em 1824 com os seguintes compromissos: a gratuidade da instrução primária “a todos os cidadãos” e a criação de colégios e universidades “onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letras e artes”. Não há, nesse momento, a explicitação sobre de que setor da sociedade (público?, privado?, religioso?) será a responsabilidade da “instrução primária” e de que forma deverá ser dada. Assim, não há explicitamente a assunção da instrução da população por parte do poder público.

Podemos nos lembrar que a implementação dos serviços educacionais no Brasil colônia ocorre através do ensino religioso, com a Companhia de Jesus e a Igreja Católica é a grande responsável pela instrução até a expulsão dos jesuítas no século XVIII.

Na República, a assunção explícita da educação continua a não existir e, em alguns estados da federação, as pessoas ficam “dispensadas” da freqüência à escola quando ocorrer:

“a) a falta de escola pública ou subvencionada num círculo de raio de dois quilômetros em relação às crianças do sexo feminino e de três para as crianças do sexo masculino; b) incapacidade física ou mental certificada pelo médico escolar ou verificada por outro meio idôneo; na incapacidade física se compreendem, além das deformações ou enfermidades que fisicamente inabilitam para a freqüência, as moléstias contagiosas ou repulsivas; c) indigência, enquanto não se fornecer, pelos

meios de assistência previstos neste regulamento, o vestuário indispensável à decência e à higiene; d) a instrução recebida em casa ou em estabelecimento particular” (Minas Gerais. Decreto - Lei n. 7970-A de 15 de outubro de 1927, apud Peixoto, 1981).

Com a República, há uma ampla difusão do discurso sobre a “modernização” da sociedade, de exaltação à “livre concorrência” e de valorização das iniciativas privadas. Nesse contexto, a concomitância de oferecimento de serviços públicos e privados é comum, inclusive no setor de serviços sociais.

Na Educação Especial, tal concomitância está presente desde o início do século XX, propiciando o estabelecimento de uma discreta linha entre os limites e os papéis dos serviços de atendimento oferecido pelo poder público estatal e o oferecido por instituições privadas assistenciais, resultante, entre outros fatores, da dinâmica na luta de interesses dos segmentos sociais.

A partir de registros (Brasil, 1975; Jannuzzi, 1985; Mazzotta, 1996), identificamos o Instituto Pestalozzi, criado em 1926 no Rio Grande do Sul, como a primeira instituição particular especializada no atendimento a crianças com deficiência mental. Essa instituição atendia parte de seus alunos através de convênios com instituições públicas.

As instituições “privadas”, principalmente no setor do atendimento especializado a pessoas com deficiências, vão se apresentar durante toda a história da Educação Especial como extremamente fortes, com lugar garantido no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento “público” aos olhos da população, pela “gratuidade” de alguns serviços.

Também no início do século XX, as primeiras classes especiais públicas vão surgir

⁽³⁾ Ribeiro (1979) aponta a década de 1850 como época fértil de realizações no campo da educação no município da Corte brasileira, com a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (1854) e a reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1955), entre outros. Para maior conhecimento sobre a história da educação, ver Jannuzzi, 1985, Bueno, 1992 e Mazzotta (1996).

propondo a separação dos alunos “normais” e “anormais”, objetivando a organização de salas de aula homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade.

O discurso científico, as idéias de modernização e racionalização, características do movimento industrial das sociedades capitalistas, também tornam-se presentes nas propostas de organização educacional:

“A tentativa de agrupar crianças em classes homogêneas, (...) nada mais faz que obedecer a um princípio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Esse princípio é o da organização racional do trabalho, posto em evidência por W. Taylor, desde o fim do último século. (...) O agrupamento dos alunos em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, é, neste sentido, uma das combinações de organização racional do trabalho pedagógico”(Helena Antipoff, 1930s(?) apud Dias, 1995:43).

Com o crescimento das cidades, que ocorre principalmente a partir da década de 30, devido à configuração que vai tomando o país em sua organização “urbana” ocasionada pela industrialização, vemos também o crescimento da preocupação com a escolaridade da população. Tal preocupação vai ficar registrada na Constituição Brasileira de 1934, quando fica estabelecida, pela primeira vez, como competência da União, traçar as diretrizes da educação nacional (o que vai ocorrer em 1961)⁴, ao mesmo tempo em que fica estabelecida como competência tanto da União como dos estados a difusão da instrução pública em todos os seus graus.

Apesar do crescimento do número das escolas públicas a partir desse período⁵, o número

de crianças com deficiências matriculadas nas escolas é bastante pequeno⁶.

A preocupação em “suprir as deficiências e lacunas da educação particular” ganha outra versão na Constituição Brasileira de 1946, que explicita a proibição de cobrança de impostos a instituições de educação ou de assistência social “desde que suas rendas sejam aplicadas integralmente no país para os respectivos fins”.

A educação passa a ser entendida como “direito de todos”, dada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos princípios e idéias de solidariedade humana.

Assim, em um país com poucas escolas e, conseqüentemente, poucas classes especiais e com o “espaço” garantido pela legislação, é fundada, em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, que vai se desenvolver ocupando “o espaço vazio da educação especial como rede nacional” (Silva, 1995:36).

A partir de iniciativas pessoais e privadas, esta instituição apresenta-se à sua fundação como “instituição privada que busca atender às necessidades da educação especial pública” (Silva, op. cit.:41 - grifo nosso), propondo-se à escolarização das crianças, que não estava ocorrendo de modo satisfatório na rede de ensino.

Na década de 1960 temos a existência de instituições especializadas particulares sem fins lucrativos e um número reduzido de atendimento público oferecido pelas classes especiais em alguns estados. A preocupação direta de forma abrangente do Estado Brasileiro com a Educação Especial ocorreu em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 4.024/61).

Entre os fatores que colaboraram para a atenção dispensada à Educação Especial na LDB de 1961 está o ingresso de parte da população economicamente menos favorecida à

⁽⁴⁾ A Constituição de 1937 reitera essa posição, explicitando que: “Compete privativamente à União legislar sobre (...) as Diretrizes da educação nacional”.

⁽⁵⁾ Sobre o aumento quantitativo das escolas públicas, ver Romanelli (1989), página 66 e seguintes.

⁽⁶⁾ Segundo dados estatísticos do Ministério da Educação, teremos um aumento significativo das classes especiais (principalmente para alunos com deficiência mental), somente a partir da década de 1970. Ver Brasil (1975).

escolarização, decorrente do aumento crescente das escolas públicas em relação ao número de habitantes. A partir desse momento, notamos a preocupação dos poderes públicos com os problemas de aprendizagem e com a Educação Especial propriamente.

Nesse contexto, o conteúdo da LDB 4.024/61 vai regularizar as “funções” entre os serviços oferecidos pelo poder público e pelas instituições privadas de caráter assistencial.

A discussão a respeito da responsabilidade do Estado em relação à educação já está posta, segundo Buffa (1979:20), durante a tramitação da LDB/61, explicitada no conflito escola particular x escola pública.

Desde aquela época, o atendimento ao aluno com deficiência é proposto “dentro do possível” na educação regular, ao mesmo tempo que também é garantido apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes pelos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação.

A relação estabelecida pela legislação entre o poder público, as instituições privadas e o ensino regular, no que se refere às responsabilidades no atendimento, caracteriza-se por uma ambigüidade no discurso⁷. Ao propor atendimento “integrado” na rede regular de ensino delega, ao mesmo tempo, às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da “garantia” de apoio financeiro, principalmente aos alunos com deficiências consideradas mais severas.

Ao analisar a proposta explicitada na Lei 4.024/61, podemos dizer que, já naquele momento, a Educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública - mantida e administrada pelo Estado -, mas em instituições especializadas de caráter assistencial.

A concomitância dos serviços públicos e privados transcende a escolaridade propriamente dita, quando são estabelecidos critérios para a elaboração do diagnóstico em 1977 através da Portaria Interministerial nº 477 dos Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência Social. Nesse momento, abre-se, também, o espaço para os serviços privados, quando não houver serviços especializados da LBA/MPAS, devendo recorrer-se à comunidade⁸.

Como argumenta Jannuzzi (1996), naquele período, a convivência ambígua dos setores públicos e privados em nosso país acaba por se caracterizar numa “parcial simbiose”, permitindo que o setor privado exerça influência na determinação das políticas públicas. Como exemplo, Jannuzzi aponta a própria criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP em 1973, que ocorre através de influência das entidades privadas de Educação Especial.

Essa “simbiose” ganha visibilidade em outros momentos da história, como por ocasião do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, organizado pela Organização das Nações Unidas - ONU, em 1981, quando o Ministério da Educação recomenda a participação ativa das instituições assistenciais no processo de “integração social”, praticamente delegando a elas a responsabilidade de desenvolvimento de oficinas de produção⁹, ou ainda, na Portaria CENESP/MEC nº 69 de 1986, que estabelece normas para prestação de apoio técnico e financeiro a instituições públicas e privadas. É interessante notar que, não só o compromisso na distribuição de verbas se dá tanto no âmbito do público quanto do privado mas, como argumenta Mazzotta (op. cit.), é proporcionada às instituições e entidades privadas maior possibilidade de utilização de recursos.

Durante o período de reconstrução democrática, é promulgada, em 5 de outubro de 1988, a Constituição Federal e são discutidos o

⁽⁷⁾ A regulamentação dos setores públicos e privados na educação brasileira é discutida por vários autores: Plank (1991), Gentili (org.) (1995), Jannuzzi (1997), entre outros.

⁽⁸⁾ Ver Portaria Interministerial nº 186 de 1978.

⁽⁹⁾ Essa relação é apresentada por Silva (1995:92).

Estatuto da Infância e Adolescência - ECA e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Constituição Federal traz como marca o movimento de descentralização. Esse processo caracteriza-se por um redimensionamento das competências entre a federação, estados e municípios, propiciando um afastamento gradativo do poder Federal, a partir da valorização dos poderes municipais. Nesse sentido, é prevista a criação de Conselhos Municipais nas áreas sociais que possibilitem a participação da sociedade nas decisões locais. No contexto de mobilização e participação social, o texto Constitucional é aprovado concebendo a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”.

Em relação à Educação Especial, a Constituição de 1988 continua priorizando o atendimento do aluno com deficiências no ensino regular e explicitando a participação das instituições particulares.

Atenta a essa questão, Oliveira (1997) chama a atenção para a discussão já apresentada por Vieira (1987) que mostra que a diferença entre o público e o privado é dissolvida no texto Constitucional, com a apresentação de um “novo” conceito: as instituições “comunitárias”, que são consideradas como entidades públicas não-estatais. Esse conceito pode ser considerado como um “antecipador” do movimento de regulação do Estado que vai se fortalecer nos anos seguintes.

Desde o início dos anos 90, há um indicativo marcante de modernização do Estado. A presença hegemônica de um discurso que traz críticas à ação direta do Estado em vários setores da sociedade e que valoriza a iniciativa privada vai se tornando mais evidente no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992).

As instituições particulares assistenciais ganham o estatuto de “Organismos (ou Organizações) Não Governamentais” (as “ONGs”) e o que poderia ser apontado como “ambigüidade” entre os setores públicos e privados é, a partir

daí, apresentada como uma necessária e fundamental “parceria” para o desenvolvimento do país:

“É muito difícil pensar na integração do portador de deficiência como processo independente das articulações e parcerias a serem estimuladas dentro do MEC, com outros Ministérios, com Organizações Não-Governamentais Especializadas, com a sociedade civil e, até, com organismos internacionais” (Secretaria de Educação Especial, 1994).

É nesse contexto ideológico que vão sendo travados os embates para a elaboração da Lei nº 9.394/96 - Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96, texto que fundamenta a luta pela garantia da educação para todos.

Educação Especial: o conflito do espaço entre o discurso inclusivo e a força do terceiro setor

O modo de pensar e administrar as responsabilidades em relação ao atendimento da Educação Especial ganha uma coloração diferente quando abordamos essas questões tendo como cenário o redimensionamento do Estado e, nesse contexto, a solicitação explícita da presença do terceiro setor. Nesse panorama algumas bandeiras e discursos tornam-se confusos. A luta pela “Educação para Todos” e a conseqüente bandeira da escola inclusiva tomam outros contornos quando a educação, vista anteriormente como de responsabilidade pública, passa a ser entendida como foco do processo de publicização.

A história da educação especial tem se apresentado com algumas características específicas, em que as instituições particulares de caráter assistencial - hoje concebidas no âmbito do terceiro setor, ou do “público não estatal” - têm uma posição social garantida. Nesse sentido, poderíamos dizer que a história da educação especial seria “exemplar” e mesmo

“antecipadora” do processo de publicização hoje proposto pelo Governo Federal.

No contexto de Reforma do Estado, as “parcerias” entre os serviços públicos e privados, entram, mais do que nunca, em pauta, diante da necessidade apresentada, pelo atual projeto de modernização do país, de assunção de serviços como a educação pelo chamado “terceiro setor”.

Lembramos que esse não é um movimento interno e restrito ao país, mas de âmbito internacional. As instituições chamadas de terceiro setor crescem em todo o mundo e são extremamente fortes na América Latina. Elas partem do princípio de que “*nem o mercado nem o Estado têm condições de responder, por si sós, aos desafios do desenvolvimento com equidade*”. (Miguel Darcy de Oliveira, prefácio In: Fernandes, 1994).

O discurso assistencialista que permeia a história da educação brasileira vem ganhando outros matizes. Atualmente ele está consonante ao discurso da democracia, visto que o envolvimento da sociedade, na formação de associações civis, é vista como fundamental para o seu estabelecimento:

“A participação dos cidadãos é essencial para consolidar a democracia e uma sociedade civil dinâmica é o melhor instrumento de que dispomos para reverter o quadro de pobreza, violência e exclusão social que ameaça os fundamentos de nossa vida em comum” (Miguel Darcy de Oliveira, Prefácio In: Fernandes, 1994).

O problema de acesso aos direitos construídos historicamente pelas sociedades, cujo cerne está na organização econômica de um país, é enfocado hoje como de responsabilidade da sociedade, de “boa vontade” e da filantropia.

Talvez, caberia nos perguntar, qual o significado da luta pela educação inclusiva - ou da luta pela educação para todos - diante do movimento de publicização.

Bibliografia

- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In SABER, E. e GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A Educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo Mundial*. www.worldbank.org, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Educação Especial*. Cadastro Geral dos estabelecimentos do ensino especial. v.2. Brasília, 1975.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*. Revista de Cultura e Política - CEDEC - Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. nº 45. p.49-95, 1998.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- CARDOSO, Fernando Henrique. Notas sobre a reforma do estado. *Novos Estudos CEBRAP*. n. 50, p. 5-12, 1998.
- CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.
- DIAS, Maria Helena P. *Helena Antipoff: Pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica*. Campinas, SP: Faculdade de Educação da Unicamp. Dissertação de Mestrado. 1995.
- DRAIBE, Sônia. Qualidade de vida e reformas de programas sociais: o Brasil no cenário latino-americano. *Lua Nova*. Revista de Cultura e Política- CEDEC - Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. n. 31, 1993.
- ESPING-ANDERSEN. As três economias políticas do *Welfare State*. *Lua Nova*. n. 24. São Paulo: CEDEC. p.85-115, 1991.

- FERNANDES, Rubem C. *Privado porém público*. O terceiro setor na América Latina. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- GENTILI, Pablo. (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- _____. Política estatal oscilante de Educação Especial e a produção de conhecimento. V *Seminário de pesquisa em Educação Especial*. Niterói, 1996.
- _____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In FREITAS, Marcos Cezar (Org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez: USF, 1997.
- MARE. Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995.
- MARX, K. *O capital*. Livro 1. Vols. 1. e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MAZZOTTA, Marcos. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. *A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos*. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP. Tese de Doutorado. 1997.
- PEIXOTO, Anamaria C. *A reforma educacional Francisco Campo - Minas Gerais, Governo Presidente Antônio Carlos*. UFMS. Mestrado em Educação. 1981.
- PLANK, D. Os interesses público e privado na Educação Brasileira: males crônicos, soluções longínquas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. v. 72, n. 170, p.31-44, 1991.
- PRZEWSKI, Adam. *Capitalismo e social democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- RICARDO, David. (1817). *The principles of political economy and taxation*. Paperback, 1996.
- ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- SABER, E. e GENTILI, P. (Orgs). *Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- SECRETARIA de Educação Especial. Diretrizes de atuação e ações prioritárias. *Integração*. Ano 5, n. 11, 1994.
- SILVA, Adriane G. *O movimento apaeano no Brasil: Um estudo documental (1954-1994)*. São Paulo. Faculdade de Educação da PUC-SP. Dissertação de Mestrado, 1995.
- VIEIRA, Sofia Lerche. O público, o privado e o comunitário na educação. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez: n. 27: 5-12, 1987.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO À ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGY AS RESOURCES FOR ACCESSIBILITY OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Roseli C. R. de C. BAUMEL¹

RESUMO

Este trabalho discute criticamente os conceitos de globalização e aculturação no momento atual da educação no país, considerando principalmente os alunos com necessidades educativas especiais. Descreve o papel da LDB e dos PCNs no movimento de globalização, considerando o sistema educacional no seu todo e o sistema escolar, com realce no profissional professor. Analisa o lugar das novas tecnologias de informação e comunicação na escola e na educação especial hoje.

Palavras-chave: *Educação Especial; Globalização; Novas tecnologias de informação e comunicação.*

ABSTRACT

This paper proposes a critical discussion of the concepts of globalization and culturalization at the present moment in Education in Brazil, focusing mainly on students with special needs. It describes the role of the new Lei de Diretrizes e Bases, as well as the Parâmetros Curriculares Nacionais in the globalization movement, considering the educational system as a whole and the educational system with emphasis on the teaching profession. It also analyzes the role of new information and communications technology in the schools And in special education today.

Key words: *Special Education; Globalization; New information and communications technology.*

As questões mais atuais sobre a situação do mundo, no quadro da chamada modernidade e, segundo alguns autores (Santos, 1998, p. ex)

da pós-modernidade, apontam a globalização como sendo o foco de discussões, perplexidades, e, mais, “um alvo inevitável que temos a alcançar”

⁽¹⁾ Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

(DaMatta, 1996). A globalização contém, no seu conceito mais amplo, a ancoragem em uma ideologia elitista, acadêmica e sintonizada com “o mais moderno”, “o mais novo”, entre outros componentes, segundo o autor citado. Falar em globalização, faz considerar estilos de vida, construção das histórias humanas.

Neste quadro, há assertivas inevitáveis que devem estar em relevo:

- a) o moderno, o mais avançado tem outro lado necessário, qual seja, o tradicional;
- b) há uma oposição entre global e local, que não são categorias mutuamente exclusivas;
- c) as duas dimensões básicas no processo da globalização, que, exigem consideração na análise do “novo”, do revolucionário, são:

a difusão: refere-se a uma entidade, ou objeto cultural, que se dissemina, a partir de um sistema, e, passa a ser adotada em um contexto cultural;

a aculturação: igualmente vem de fora e, chega às culturas locais, com reinterpretação, redefinições.

No dizer de DaMatta (1996), esses dois pontos propiciam o raciocínio dedutivo, de que:

“uma leitura ingênua da globalização dirá que “x” é bom, porque é mais racional, desenvolvido, moderníssimo... Uma visão mais interessada, sabe que entidades culturais são reinterpretadas em sociedades diferentes, onde ganham novas funções, assumem novos papéis e novos significados”.

É no âmago dessas considerações que se aponta a complexidade dos itens globais, moderno e universais interagindo com o lugar que ocupam, em culturas locais (onde podem mudar de sentido), as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC.

A adoção e a disseminação desses aparatos tecnológicos trazem questionamentos pontuais, seja nas empresas, em organismos de

naturezas diversas, e, atualmente, na escola-instituição que tem sofrido ataques quanto ao seu distanciamento de uma realidade progressista e adiantada.

No âmbito da educação, que nos interessa nesses apontamentos e reflexões, não há como deixar a parte, os pilares do conhecimento, percorridos no Relatório da UNESCO (1996), que, entre eles, dois se ressaltam no âmbito das Tecnologias da Informação e Comunicação, quais sejam:

- a) Aprender a conhecer - como uma finalidade da vida humana. Assim, ao se refletir sobre educação, mais especificamente, na educação escolar, este pilar contempla o fornecimento aos alunos, de instrumentos, referências articulados e resultantes dos avanços científicos e, dos paradigmas do mundo atual.
- b) Aprender a fazer - indissociável ao anterior, pois, abrange as práticas, as habilidades dos alunos, ancoradas nos múltiplos avanços e mudanças, tanto do campo cognitivo e tecnológico. Há, então, ou devem haver direções em torno da inovação nas tarefas, das transformações e repercussões provocadas pelas tecnologias, no cotidiano, nas formas de pensar, no trabalho, nas competências dos alunos, das pessoas, em geral. Perrenoud (1999) bem aponta a necessidade de buscas às respostas, às provocações que o “novo” implanta, como um desafio da contemporaneidade.

Há daí, algumas indagações, para os professores, para os sistemas de educação, face às exigências e assentamentos do novo, do moderno, do revolucionário, ao aportarem na educação escolar:

- a) Que ações e contribuições têm apresentado as instâncias educacionais - Ministério, Secretarias de Educação, Universidades, Escolas dos diversos

níveis - **ao professor**, no desempenho de seu papel na educação de crianças, jovens e adultos?

- b) Que inovações, perplexidades, dilemas que não são resolvidos pelo progresso (mas, exigindo enfrentamentos) têm sido desencadeados, muito mais no uso, no desenvolvimento e na avaliação das Tecnologias de Informação e Comunicação no cenário educacional?

As respostas não se configuram em passe de mágica, mas, no panorama brasileiro, se impõem esforços e intentos nos diagnósticos e prognósticos, a partir das mobilizações, no tocante às citadas tecnologias.

Cabe aqui discorrer em sucinta abordagem sobre o quadro brasileiro, diga-se, em investimentos, em projetos no setor apontado, sejam iniciativas governamentais e não governamentais.

A rede Internet tem sido objeto de análises que a descrevem como a tecnologia globalizada que une povos e facilita a comunicação.

No estado de São Paulo, 22% dos municípios têm acesso à Internet e 54% dos municípios estão instalando *home-page* a curto prazo. No entanto, mais da metade deles não presta serviço nenhum à população. As prefeituras poderiam melhorar a qualidade do atendimento prestado ao público, reduzindo custos, facilitando o acesso da população à informações e serviços públicos e demonstrando transparência na gestão, entretanto o acesso à rede não é popular, portanto a curto prazo não deve substituir o atendimento pessoal.

No sistema educacional, relativo às disposições ministeriais no Brasil, há que se reportar aos dois textos legais e oficiais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, disseminados em janeiro de 1999 para todos os estados brasileiros.

É de importância tecer algumas e breves abordagens desses documentos, no referente às

Tecnologias de Informação e Comunicação, como “frente” inovadora nas ações da escola e dos professores.

A Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 enfatiza a modalidade da educação à distância. No dizer de Niskier (2000), isto não se constitui uma novidade, pois, desde o início da década de 70, o assunto já era de domínio, na “fala” oficial. Na lei brasileira, conforme o autor anteriormente citado, é a primeira vez que há referência àquela, mesmo sendo difundida em termos mundiais, desde o século passado. Se de um lado, a educação à distância é disposta legalmente, de outro, ainda se assentam resistências. Portemor, pelos desafios impostos ao que se considera desconhecido em algumas realidades de um país contrastante como o Brasil?

Há exemplos relevantes que atentam à defesa dessa disposição legal:

- a) a estatística de 16 milhões de analfabetos, fonte de preocupações governamentais, já aponta para motivos fortes na utilização de tecnologias educacionais disponíveis em um conjunto sugestivo de vídeos, TVs digitais, computadores e a própria rede Internet.
- b) a reduzida qualificação da força de trabalho, com 74 milhões de brasileiros na população economicamente ativa, dos 160 milhões de habitantes. O dado mais cruel é que 9% desse total acessam programas no âmbito da educação profissional.
- c) as revisões propostas e, já em andamento, no Ensino Médio, prevêm matrículas de cerca de 20% dos qualificados em educação profissional, justificando relevante reforma no ensino médio.
- d) o Plano Nacional de Educação deverá ser desenvolvido com as parcerias de Estados e Municípios, com a utilização dos recursos das TVs educativas, além da rádio MEC, em caráter interativo.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais chegam aos professores (foi essa a real intenção) e, colocam a necessidade imediata de mudanças, a partir do ato de ensinar. Assim, a ênfase no trabalho dos professores com os alunos situa-os como competentes ao ter como suporte, nas suas ações profissionais, as novas tecnologias.

Como base para reflexões na planificação do currículo, ao nível nacional, e com seus objetivos de orientação e garantia das políticas de melhoria da qualidade do ensino, subsídios à atuação dos professores e atendimento à diversidade sócio-cultural, respeitando a autonomia das realidades regionais, apontam para metodologias, para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos. Desta forma, os PCNs se organizam na base de :

- 1) o que e como trabalhar;
- 2) conteúdos e avaliação, esta vista como o instrumento da melhoria da qualidade da aprendizagem.

No tocante ao ensino e à aprendizagem, a perspectiva dos recursos didáticos, mobilizados pelo professor, contempla a importância do seu papel e sua variedade, pontuando as tecnologias como solicitação imperativa dos tempos atuais, desde que “integrados à situações que propiciem o exercício da análise e da reflexão”, pelo aluno e pelo professor.

Como se depreende dessas considerações, há dois focos de atenção, a partir da LDB e, ressaltados nos PCNs:

- a) o sistema educacional no seu todo;
- b) o sistema escolar, com realce no profissional professor.

É nesse segundo âmbito, que se deve retomar a sala de aula, um fervilhar de fenômenos, no dizer de Estrella (1997), lugar onde a diversidade se constitui como a “paisagem” primeira da sua constituição.

Questões instigantes se ressaltam numa possível articulação: ensino X diversidade; aprendizagem x diversidade. Nesta diversidade,

a pergunta comum na fala dos professores se coloca como crucial:

- 1) Que prática pedagógica responde às necessidades educativas especiais?
- 2) Que recursos, materiais e tecnologias se constituem inovadores no contexto da prática pedagógica, junto aos alunos com necessidades educativas especiais?

A Educação Especial tem se imbuído em tímidas iniciativas de direcionar estudos, textos de apoio, produções investigativas, como também de disseminar as iniciativas oficiais, no Brasil, no que se refere às práticas e experiências pedagógicas.

É oportuno, então, se dispor alguns pontos direcionadores e pertinentes ao tema aqui tratado;

1. A Educação dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais - PNEE, no Brasil, com suas projeções e seus norteadores;
2. As Necessidades Educativas Especiais e as Tecnologias de Informação e Comunicação - no que concernem ao Professor e Ensino e ao Aluno/Aprendizagem.

A Educação Especial no Brasil se norteia por Princípios Axiológicos que deverão ser refletidos nas ações docentes e, ao nível macro, na estruturação e organização de planos e projetos. Esses princípios centrados em; Integração, Individualização, Epistemológico da Construção do Real, Legitimidade, Interdependência, Efetividade dos Modelos Educacionais, Normalização. E, do Ajuste Econômico à Dimensão Humana, ressaltam compromettimentos pedagógicos, que dão marcas às intervenções junto aos PNEE. Ainda se destacam outros dispositivos legais, que têm sido preocupação governamental e que definem aspectos relativos à acessibilidade, visto como; *“A Acessibilidade é um processo de transformação do ambiente e de mudança da organização das atividades humanas que diminui o efeito de uma deficiência. Esse processo se*

desenvolve a partir do reconhecimento social da maturidade de um povo para atender os direitos individuais de cidadania plena" (Guimarães, 2000), quais sejam:

- a) Garantia à pessoa deficiente, ou portadora de necessidades especiais, do pleno exercício de seus direitos básicos (Dec.3298/99).
- b) Eliminação de barreiras para pleno acesso aos espaços e apoios, aos equipamentos como softwares, computadores e outros acervos tecnológicos (Portaria 1679/99).

Ainda, no dizer de Guimarães (2000), "*A prática da acessibilidade não deve estar restrita aos edifícios públicos, e não é só responsabilidade da administração governamental. Cada organização administrativa deve conter seu programa de implantação da acessibilidade. É uma forma de garantir qualidade ambiental no espaço construído e nas formas de funcionamento dessas organizações. A acessibilidade deve abranger, por exemplo, as formas de atendimento em locais onde os recursos que caracterizam cada deficiência são dificilmente reconhecidos, ou sequer imaginados pela população inconsciente*".

Dentre os princípios, dois devem ser considerados em pertinência ao tema aqui tratado: **Individualização** e o **Princípio Epistemológico da Construção do Real**. Ambos trazem indagações quanto ao conhecimento e à sua apropriação. Aqui, há implicações quanto à aprendizagem. O professor, ao selecionar alternativas para sua prática pedagógica, face à disponibilidade das novas tecnologias, deve partir de duas assertivas:

- 1) que o aluno pode construir, sem ajudas, o seu conhecimento;
- 2) que pode construir, com ajudas, o seu conhecimento.

Uma dedução que se pode fazer, baseia-se na afirmativa de Candau (apud Crochik, 1998), "*... a tecnologia deverá sofrer um tratamento educacional, ou seja, os fins da educação deverão*

ser os norteadores da tecnologia educacional." A autora neste âmbito, contribui com três tendências dentro da tecnologia utilizada na educação escolar.

A primeira, centrada no "meio", como sendo a mais difundida. Mas, no tocante ao ensino e à aprendizagem dos portadores de necessidades educativas especiais, traz uma instigante indagação: que meios dispomos para garantia da aprendizagem e da eficiência do ensino?

A segunda, centrada "no processo", exige o esforço da sistematização, da ordenação, da organização dos métodos e dos aparatos de equipamentos e materiais, que efetivamente otimizem a aprendizagem. A reflexão central, neste âmbito, se reporta à disseminação, ao uso e avaliação das experiências já feitas no ensino dos portadores de necessidades especiais. Segundo a autora, nesta segunda perspectiva "*a aprendizagem é fim, ficando em segundo plano, o conteúdo do ensino e as diferenças individuais*", com o aporte das TICs.

A terceira tendência concebe a tecnologia como inovação - o que vem exigir a compreensão do "porquê" e do "para quê" da inovação. É este ponto que, pouco difundido, pode trazer um resgate da tecnologia na educação escolar, ao contrário das duas outras tendências, e é o que se tem observado em práticas no campo da Educação Especial.

Cabe então destacar reflexões necessárias, a partir do que se concebe como ensino e aprendizagem para portadores de necessidades especiais:

- a) a classificação dos instrumentos empregados no ensino - ou seja, aqueles introduzidos no ensino, por força de matéria, do currículo; os criados pela tecnologia humana, adaptados no ensino, e, os criados pelos próprios educadores (La Taille, in Crochik, 1998) - se faz imperiosa;
- b) quais as praticidades apreciáveis - para o ensino e para a aprendizagem - devem ser aclaradas;

- c) a perspectiva que coloca a tecnologia como solução para os problemas educacionais, em geral, mais situados no aluno, nas suas possibilidades e “desordens”, é redutora, e, exclui as reflexões e análises dos professores, atores em evidência, na educação escolar dos PNEEs - Portadores de Necessidades Educativas Especiais.
- d) os objetivos da tecnologia merecem ser considerados, pois, alguns estudiosos associam aquela e o ensino às transformações sociais. E se o objetivo do ensino é desenvolver cidadãos capazes, com dignidade de vida, “cidadão do mundo” ao acessar o novo, o globalizado, o revolucionário, não há como se excluir a democratização das informações em um contexto da escola inovadora.
- e) a multiplicação e as disponibilidades dos meios (sem desconsiderar o porquê, o para quê, já aqui citados) deverão permitir, entre outras coisas: a discriminação das informações ofertadas pelas tecnologias; a recepção e a retenção das informações; a discriminação do que é manipulável e cooptável; a criação; a expressão das novas informações.

Parece, aqui, residir a compreensão do ensinar e aprender, com o suporte das TICs. O professor, em primeiro lugar, deve estar preparado para o domínio das TICs, ao ensinar alunos com NEEs - Necessidades Educativas Especiais. Isso significa afirmar sobre as iniciativas, as quais, o professor brasileiro tem acesso.

Neste teor, o MEC do Brasil está desenvolvendo na Secretaria de Educação Especial, dois projetos - PROINFO e PROINESP - que pretendem:

- a) acionar os núcleos de Tecnologia Educacional nas cinco regiões Brasileiras, Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste;

- b) disponibilizar computadores, para os alunos com NEE, inicialmente em número de treze computadores, nas escolas piloto em cada região;
- c) MEC oferta e desenvolve curso, na sede já em duas etapas;
- d) a continuidade do curso será à distância, via INTERNET, sendo os professores considerados multiplicadores na sua região de origem.

Segundo Niskier (2000), a educação à distância inspira discussões (ou deve inspirar), sobre conceitos, às vezes, “dísparos”, ou seja, seria modalidade, metodologia, tecnologia? Mas, a perspectiva da ampliação da noção de ensino, antes centrada na sala de aula, evolui para desafios, audácias, transformando o cenário da fantasia, do impossível, em realidades de apropriação, de interatividades. A expectativa, contudo, é da qualidade dos materiais, onde os métodos tradicionais de ensinar e aprender dêem lugar ao aperfeiçoamento dos próprios professores e à apropriação de noções pelos Portadores de Necessidades Educativas Especiais, mínimas à sua inserção e integração real no social mais amplo.

Quanto ao sistema educacional, é necessário, para ilustrar possíveis buscas de respostas aos pontos discorridos, o projeto da Telefônica com a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo para até o fim de 2000 conectar 100 escolas à rede e até dezembro de 2001, 2170 escolas em 500 municípios com 3,3 milhões de alunos, e cem mil professores. Um dos problemas que se tem de enfrentar rapidamente é a criação de materiais didáticos adaptados, posto que a maioria disponível hoje é transposição de páginas de livros para HTML.

No início da implantação dos projetos (1999) foram anunciados investimentos de 72 milhões em novos projetos de cursos livres para desenvolver competências específicas em áreas

como administração, línguas, informática e recursos humanos.

Que reflexões e recomendações; ainda podem ser apontadas?

- 1) As novas tecnologias de informação e comunicação deverão estar sempre a serviço do Homem e não prendê-lo às suas dificuldades e limitações, escravizando-o, dominando-o.
- 2) As novas tecnologias de informação e comunicação deverão constituir-se em fator facilitador das atividades cotidianas e profissionais do sujeito e não em fator de aumento de dificuldades, principalmente, na educação escolar da diversidade.
- 3) As novas tecnologias de informação e comunicação deverão constituir-se em um recurso simplificador de rotinas, permitindo ao homem, liberação de tempo para o lazer com atividades diferenciadas ou até mesmo aquele que as próprias tecnologias podem proporcionar.
- 4) As novas tecnologias de informação e comunicação deverão encurtar as distâncias, estimulando e facilitando a comunicação entre as pessoas e não favorecendo o isolamento.
- 5) Há que se pensar na formação do professor que cuide da planificação, gestão e utilização e adaptação das TIC, como verdadeiro acesso às informações e conhecimentos que podem proporcionar.

Como educadores, deveremos considerar sempre e com muita cautela os respectivos contextos de aprendizagem onde estas tecnologias se pretendem inserir, respeitando-se as diferenças individuais e culturais.

No caso das pessoas com NEE, o olhar educativo se impõe para avaliar e administrar os recursos que se oferecem a essas pessoas,

verificando as verdadeiras possibilidades de utilização por elas.

Ainda será necessário aplicar a essa análise, uma crítica esmerada, para superar o entusiasmo ingênuo pela novidade, que pode ser imprudente e enganoso, se não ponderarmos sobre as reais necessidades da pessoa.

Aqui se retoma o quadro da globalização.

O ser humano é humano, no tradicional, no antigo. Pode passar a competente, na compreensão do significado desse novo, na sua cidadania.

Cabe indagar: quer-se globalizar ou aculturar os alunos?

Bibliografia

- CROCHIK, J.L. *O computador no ensino e a Limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- DAMATTA, M. T. *Globalização*. Conferência proferida no Seminário Internacional - UNESCO - sobre Globalização no Rio de Janeiro, 1996, (in mimeo).
- ESTRELLA. *Relação Pedagógica*. Lisboa: Porto Editora. 1997.
- GUIMARÃES, Marcelo Pinto. Qualidade de Vida. *Boletim do Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada*. do Departamento de Estudos Avançados em Economia, Administração e Sociologia da Universidade de São Paulo. Ano 2, número 9, fev de 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS, Secretaria de Ensino Fundamental, Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1999.
- _____. Secretaria de Educação Especial, BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.

- _____. Portaria 1679. Brasília, 02/12/1999.
- NISKIER, Arnaldo. *Educação "para a distância"? Nunca*. São Paulo, Folha de São Paulo, 07/10/2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. L.9394. Brasília, 20/12/1996.
- _____, BRASIL. Decreto 3298. Brasília. 20/12/1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa dos. *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1995.

REFERENCIAIS PARA PROJETO E SELEÇÃO DE DISPOSITIVOS COMPUTACIONAIS ACESSÍVEIS AOS DEFICIENTES VISUAIS¹

GUIDELINES FOR DESIGN AND SELECTION OF COMPUTER DEVICES FOR VISUALLY IMPAIRED PERSONS

José Oscar Fontanini de CARVALHO
Beatriz Mascia DALTRINI

RESUMO

Este trabalho apresenta um conjunto de 74 referenciais que servem como guias úteis para fabricantes e projetistas de computadores (hardware e software) interessados em produzir equipamentos que possam ser acessados por deficientes visuais. Auxilia, também, aos interessados na seleção entre os computadores disponíveis no mercado, daqueles que permitem o acesso dos deficientes visuais.

Palavras-chave: *Deficientes Visuais; Acessibilidade; Interação Homem-Computador; Interfaces.*

ABSTRACT

This paper presents a set of 74 guidelines for industry and computer designers (software and hardware) to build devices for visually impaired persons. The set of 74 guidelines can also help visually impaired persons select computer devices among those already supplied by industry.

Key words: *Visually Impaired Persons; Accessibility; Computer-Human Interaction; Interfaces.*

Introdução

Este trabalho se originou da necessidade de se pesquisar equipamentos computacionais adequados a usuários deficientes visuais (DV), alunos de um curso de computação.

Devido à grande variedade de tais equipamentos, disponíveis no mercado, e às peculiaridades resultantes dos diferentes tipos de deficiências visuais, sentiu-se a necessidade de se obter referenciais que servissem como guia para a seleção de tais equipamentos.

⁽¹⁾ Este artigo foi baseado na dissertação de mestrado, desenvolvida na Faculdade de Engenharia Elétrica e Computação da UNICAMP, intitulada "Referenciais para Projetistas e Usuários de Interfaces de Computadores Destinadas aos Deficientes Visuais", de autoria do autor, sob a orientação da co-autora, do mesmo.

A importância de referenciais na área de IHC (Interação Homem-Computador)

Para que se possa atingir o objetivo de tornar as interfaces de computadores cada vez mais acessíveis aos diversos tipos de usuários, é necessário que se conheça muito do comportamento destes usuários, no dia-a-dia. Para isto, é necessário o conhecimento de outras áreas além da computação, tornando a área que estuda a interação entre o homem e o computador multidisciplinar por natureza.

Esta característica pode ser apontada em diversos trabalhos a exemplo do de Norman (1986:31) sobre Engenharia Cognitiva *“uma expressão inventada para refletir o empreendimento no qual eu me encontro engajado: nem Psicologia Cognitiva, nem Ciência Cognitiva, nem Fatores Humanos. É um tipo de Ciência Cognitiva Aplicada, tentando aplicar o que é conhecido da Ciência para o projeto e construção de máquinas”*.

Outros autores se utilizam de metáforas para obter melhor entendimento da área de interação homem-computador, comparando-a a outras áreas como arquitetura, teatro, animação e desenho industrial (Hooper, 1986; Laurel, 1986 e Mountford, 1990).

Na verdade o que se percebe nos estudos de IHC é uma grande dificuldade em modelar o comportamento humano, fato que levou alguns autores a desenvolverem heurísticas na forma de referenciais para projetos de IHC. A maioria dos livros sobre IHC faz, de alguma forma, referências a referenciais, como Shneiderman (1992), Pressman (1992), Cox e Walker (1993) e Powell (1990), entre tantos, e alguns tratam exclusivamente de referenciais, como Brown (1988).

A quantidade de referenciais, já desenvolvidos por diversos pesquisadores, faz com que a forma com que são apresentados seja um fator crítico para que possam ser utilizados de maneira produtiva. Dependendo da forma com que estão dispostos, o usuário terá grande dificuldade de consultá-los de maneira prática.

Por tais motivos, é costume classificar tais referenciais através do agrupamento por assuntos como cor, gráficos, mensagens de erro, monitores de vídeo e dispositivos de controle, entre outros.

O importante é que os referenciais servem como uma ferramenta que proporciona segurança, principalmente para quem necessita de um ponto de referência para a análise técnica, em uma área na qual se possua pouco conhecimento.

Os DV e os referenciais de interfaces para computadores

Muito já tem sido feito pelos DV no sentido de integrá-los ao universo dos computadores, como usuários. Alguns trabalhos, como os de Lawrence e Vanderheiden (1988), Vanderheiden e Vanderheiden (1991) e Vanderheiden (1992) tratam, inclusive, do desenvolvimento de referenciais específicos para fabricantes de hardware e software, com o objetivo de aumentar a acessibilidade aos mesmos pelos DV.

Apesar da sua importância, os trabalhos acima citados não são fáceis de serem rapidamente acessados pelos usuários de computadores com ou sem deficiências visuais. Sendo assim, alguns comentários sobre tais trabalhos poderiam ser feitos sob o ponto de vista deste artigo, que tem o usuário DV como ponto principal:

- a) Os referenciais foram desenvolvidos para fabricantes e projetistas de equipamentos, não apresentando um formato adequado para consultas pelos usuários de tais equipamentos.
- b) Os referenciais, que dizem respeito a equipamentos de consumo em geral, podem ser aproveitados para o caso de computadores (hardware, software e documentação).
- c) Os referenciais fazem referência à todos os tipos de deficientes (físicos e mentais).
- d) Muitos referenciais importantes aparecem dentro do texto e não de

maneira destacada, obrigando o leitor a consultar todo o texto para identificá-los.

Devido a tais restrições apresenta-se uma proposta de uma nova abordagem para a apresentação dos referenciais acima referidos.

Uma proposta de referenciais de Interação Homem-Computador para usuários DV

A proposta deste trabalho é, a partir dos trabalhos de Lawrence e Vanderheiden (1988), Vanderheiden e Vanderheiden (1991) e Vanderheiden (1992), gerar um conjunto de referenciais que possa ser útil, tanto para fabricantes e projetistas como, também, para usuários que estejam interessados em equipamentos computacionais que possam ser acessados por DV.

Para atingir estes objetivos fez-se uma coletânea dos referenciais apresentados nos trabalhos acima citados, tanto os explicitamente relacionados como referenciais, quanto os implicitamente relacionados no texto e obtidos por interpretação, sempre limitados ao escopo dos DV e dos equipamentos computacionais.

Os referenciais relativos a outros equipamentos que não computacionais e que puderam ser aproveitados para os equipamentos computacionais também foram selecionados e adaptados.

Foram acrescentados ao conjunto alguns referenciais criados a partir de experimentação com alunos DV da área de computação.

Para validar tais referenciais, sob a ótica da IHC, o conjunto resultante de referenciais foi comparado com os apresentados por Brown (1988). O trabalho de Brown foi escolhido, por se tratar de um conjunto de referenciais elaborados em uma época em que as interfaces gráficas ainda não eram predominantes. Trabalhos mais recentes são, praticamente, baseados quase que totalmente em interfaces gráficas, não sendo muito adequados aos DV.

Optou-se, também, por indicar em cada referencial o tipo de DV a quem se destina: com visão subnormal e ou cego.

Finalmente, foi feita uma classificação orientada a objetos de interesse, de modo a tornar as consultas mais simples e ágeis, aproveitando os formatos para classificação de referenciais para IHC mais difundidos na literatura sobre o assunto.

O resultado deste trabalho foi um conjunto de 74 referenciais apresentados da seguinte forma: descrição do referencial (com exemplos quando necessário), tipo de usuário a quem se destina (com visão subnormal e ou cego) e citação sobre o(s) trabalho(s) no(s) qual(is) foi baseado.

Os referenciais

A - USUÁRIOS

1. Referencial: Os sistemas de saída em voz são indicados para usuários com qualquer tipo de deficiência visual.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: CARVALHO (1994).

2. Referencial: Os sistemas amplificadores de tela não podem ser utilizados por usuários cegos ou com visão subnormal muito acentuada.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: CARVALHO (1994).

3. Referencial: Os sistemas de saída em *braille*, apesar de serem acessíveis a qualquer usuário habilitado à leitura *braille*, são mais indicados para usuários cegos ou com visão subnormal muito acentuada.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: CARVALHO (1994).

B - SOFTWARE LEITORES DE TELA

4. Referencial: Os *software* leitores de tela devem acessar a mais ampla variedade de

ambientes de *software* aplicativos possível, sem ficarem restritos a apenas um tipo de aplicativo ou editor de texto, geralmente desenvolvido pelo fabricante do sistemas de interação.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: CARVALHO (1994).

C - SOFTWARE DE APLICAÇÃO EM GERAL

5. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem cooperar com outros utilitários e dispositivos de acesso. Esta característica torna disponíveis as informações necessárias para a operação dos mesmos nos seus ambientes, inclusive padronizando suas características para tornar o acesso mais efetivo.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN (1992).

6. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem ser projetados sob o enfoque de sistemas abertos. Esta característica possibilita o acesso aos mesmos, pelos DV, através de dispositivos especiais de interface (*hardware* e *software*).

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN (1992).

7. Referencial: Os *softwares* aplicativos não devem causar interferência nos dispositivos de acesso existentes,.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN (1992).

8. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem ser testados para verificação da sua compatibilidade com os produtos (*hardware* e *software*), desenvolvidos para DV. O fornecimento de cópias dos *software*, para serem testadas pelos fabricantes de tais produtos, auxilia a evitar problemas de compatibilidade.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN (1992).

9. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem ser projetados de modo a minimizarem a habilidade necessária para sua operação.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

10. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem permitir uma maneira alternativa para a substituição dos sistemas de entrada que requerem um *feedback* visual contínuo para a sua operação.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: LAWRENCE e VANDERHEIDEN (1988); BROWN (1988, p.151, *Keyboard*).

11. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem proporcionar todas as informações visuais importantes, de maneira redundante, em áudio.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991); BROWN (1988, p.158, *Error Correction*).

12. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem estar aptos a identificar eventos que ocorram em diferentes áreas da tela. Isto é necessário para que os *softwares* de acesso possam mover automaticamente os seus focos para o ponto na tela onde os eventos ocorrem, evitando que o usuário perca os eventos importantes que ocorrem fora do foco.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN (1992); BROWN (1988, p.122, *Prompts for Entries*).

13. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem manter um leiaute de tela consistente, permitindo que o usuário possa saber onde encontrar informações como: avisos, mensagens, indicadores de estado, menus, etc..

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN (1992); BROWN (1988, p.20, *Reserved Display Areas*); BROWN (1988, p.104, *Soft Machine Controls*); BROWN (1988, p.122, *Prompts for Entries*).

14. Referencial: No *software* aplicativo, os espaços entre as letras, as palavras, as linhas e as mensagens devem ser suficientes para que as tornem distintas umas das outras.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

15. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem fornecer as letras e os símbolos no formato mais simples possível, usando tipos sem serifas.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

16. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem evitar cores (inclusive no uso de preto e branco) que transmitam conteúdo informacional.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

17. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem fornecer um alto contraste entre textos ou gráficos e o fundo da tela.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991); BROWN (1988, p.66, Appropriate Uses for Color); BROWN (1988, p.70, Assigning Colors for Coding); BROWN (1988, p.74, Recommended Color Code).

18. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem permitir ao usuário a seleção das cores desejadas, na apresentação das informações da tela, nos casos em que a diferença de cores faz parte do entendimento das informações. É desejável, também, que ofereçam a opção de apresentação monocromática.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: LAWRENCE e VANDERHEIDEN (1988); VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991); VANDERHEIDEN (1992); BROWN (1988, p.45, Highlighting); BROWN (1988, p.66, Appropriate Uses for Color); BROWN (1988, p.70, Assigning Colors for Coding); BROWN (1988, p.74, Recommended Color Code); BROWN (1988, p.126, Input Data Format).

19. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem evitar o emprego da cor azul para a comunicação de informações importantes.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991); BROWN (1988, p.45, Highlighting); BROWN (1988, p.66, Appropriate Uses for Color); BROWN (1988, p.70, Assigning Colors for Coding); BROWN (1988, p.74, Recommended Color Code).

D - SOFTWARE DE APLICAÇÃO COM INTERFACES ORIENTADAS A CARACTERES

20. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem utilizar o formato de texto corrente, evitando posicionamentos em colunas. Esta característica se deve ao fato de que a maioria dos leitores de tela lêem a tela da esquerda para a direita, uma linha inteira de cada vez.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN (1992).

21. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem evitar o uso de filas de caracteres para desenharem linhas. Tal procedimento faz com que os leitores de telas fiquem repetindo tais caracteres, diminuindo o desempenho de quem os opera.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN (1992).

22. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem evitar o uso de caracteres alfabéticos para desenharem figuras, margens, linhas verticais, etc.. A prática de desenhar linhas verticais, por exemplo, fazendo o uso de dígitos 1 (um) ou dígitos l (L minúsculo), confunde o DV que está acessando o sistema através de leitores de telas, que lêem uma linha por vez, e não possibilitam a visão do todo, conforme percebida por quem pode enxergar a tela toda de uma só vez.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN (1992).

E - SOFTWARE DE APLICAÇÃO COM INTERFACES GRÁFICAS

23. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem permitir um fácil acesso aos comandos do

software. Quando todos os comandos são executados através de menus, os software de acesso não encontram dificuldades em acessarem e ativarem os comandos disponíveis. Porém quando os comandos são disponíveis em outras formas, como barras de ferramentas por exemplo, é difícil para os software de acesso obterem uma lista de tudo sobre todos os comandos, apresentá-la ao DV usuário do sistema e, então, ativá-los.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN (1992).

24. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem permitir que se possa acessar todos os aspectos do diálogo (menus, botões, etc.), via teclado, como opção a *mouses*, *trackballs* e outros dispositivos apontadores.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN (1992).

25. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem possibilitar a opção de mudança do tamanho, da largura e da cor do cursor e do apontador, permitindo que alguns usuários com visão subnormal consigam acesso direto aos software.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN (1992); BROWN (1988, p.66, *Appropriate Uses for Color*); BROWN (1988, p.70, *Assigning Colors for Coding*); BROWN (1988, p.74, *Recommended Color Code*); BROWN (1988, p.126, *Input Data Format*).

26. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem usar, sempre que possível, o cursor ou o apontador para localizarem as informações na tela, em vez de fazerem-nas brilhar ou colorirem-nas. A maioria dos leitores de tela têm dificuldade em acompanhar o que não é apontado através do cursor ou do apontador.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN (1992).

27. Referencial: Os *softwares* aplicativos devem garantir que os avisos, os alertas e os auxílios estejam suficientemente estáveis para

serem lidos após serem disparados. Para evitar tal problema, tais informações devem permanecer na tela até que sejam desativadas pelo usuário.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN (1992).

F - COMPUTADORES (*HARDWARE*)

28. Referencial: Os computadores devem possuir um ponto de conexão externo (porta de entrada padrão ou especial), disponível para os dispositivos adaptativos de entrada de dados. O conector deve seguir um padrão industrial. Os computadores devem tratar a entrada do dispositivo adaptativo da mesma maneira que tratam de um dispositivo de entrada padrão como um teclado, um *mouse* ou uma placa gráfica.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: LAWRENCE e VANDERHEIDEN (1988).

29. Referencial: Os computadores devem permitir uma maneira alternativa, para substituição de sistemas de entrada que requerem *feedback* visual contínuo para a sua operação (como *mouses* ou telas sensíveis a toque), disponível a qualquer momento.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: LAWRENCE e VANDERHEIDEN (1988); BROWN (1988, p.151, *Keyboard*).

30. Referencial: Os computadores devem permitir a conexão de terminais de vídeo de tamanho grande ou de dispositivos especiais para amplificação de imagens.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: LAWRENCE e VANDERHEIDEN (1988); VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

31. Referencial: Os computadores devem possuir uma saída com capacidade de geração de voz, preferivelmente embutida, ou então, possibilitar a conexão de um dispositivo sintetizador de voz ou impressora *braille*, através de alguma porta de saída.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: LAWRENCE e VANDERHEIDEN (1988); VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

G - PAINÉIS DE CONTROLE, BOTÕES E TECLADOS

32. Referencial: Painéis, botões e teclados devem estar localizados em posições adjacentes ao que estão controlando.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

33. Referencial: Botões e teclas devem estar posicionados de modo que haja espaço suficiente entre eles, para facilitar a sua localização e identificação tátil, assim como a fácil rotulação em letras grandes ou *braille*.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991); BROWN (1988, p. 140, *Fixed Functions*).

34. Referencial: Botões e teclas devem ser agrupados de modo a facilitarem a identificação tátil e dispor de marcas de referência, que possibilitem ao usuário o posicionamento relativo de outras teclas e botões.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: LAWRENCE e VANDERHEIDEN (1988).

35. Referencial: Botões e teclas devem possuir tamanhos variados, de modo que o mais importante seja o maior, para facilitar sua localização e identificação.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

36. Referencial: Botões devem possuir um formato lógico e de fácil entendimento para que possam facilitar a identificação tátil.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

37. Referencial: Botões e teclas devem possuir bordas que sejam facilmente distinguíveis pelo tato.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991); LAWRENCE e VANDERHEIDEN (1988).

38. Referencial: Painéis, botões e teclados devem oferecer rótulos sensíveis ao tato.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

39. Referencial: Painéis, botões e teclados devem fornecer as letras e os símbolos no formato mais simples possível, usando tipos sem serifas.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

40. Referencial: Painéis, botões e teclados devem possuir letras e símbolos tão grandes quanto forem possíveis.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

41. Referencial: Em painéis, botões e teclados os espaços entre as letras, as palavras, as linhas e os rótulos devem ser suficientes para que os tornem distintos uns dos outros.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

42. Referencial: Painéis, botões e teclados devem suplementar a codificação de cores através da utilização de diferentes formas de botões e chaves ou através de rótulos de letras ou gráficos.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

43. Referencial: Botões devem permitir a escolha de cores quando estes são codificados por cores.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991); BROWN (1988, p.66, *Appropriate Uses for Color*); BROWN (1988, p.70, *Assigning Colors for Coding*); BROWN (1988, p.74, *Recommended Color Code*).

44. Referencial: Botões devem fornecer um alto contraste entre as letras ou os gráficos e a superfície de fundo.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991); BROWN (1988, p.66, *Appropriate Uses for Color*); BROWN (1988, p.70, *Assigning Colors for Coding*); BROWN (1988, p.74, *Recommended Color Code*).

45. Referencial: Botões devem evitar o emprego das cores azul, verde e violeta para codificar informações.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991); BROWN (1988, p.45, *Highlighting*); BROWN (1988, p.66, *Appropriate Uses for Color*); BROWN (1988, p.70, *Assigning Colors for Coding*); BROWN (1988, p.74, *Recommended Color Code*).

46. Referencial: Painéis, botões e teclados devem minimizar a claridade da superfície evitando acabamento brilhante.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

47. Referencial: Painéis, botões e teclados devem permitir a fácil substituição das capas das chaves, botões, etc. por capas especiais ou opcionais.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

48. Referencial: Painéis, botões e teclados devem oferecer indicações não visuais de seu estado (ligado ou desligado).

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: LAWRENCE e VANDERHEIDEN (1988); BROWN (1988, p.140, *Fixed Functions Keys*).

49. Referencial: Painéis, botões e teclados devem fornecer uma saída de voz para a comunicação dos nomes das chaves ou botões, conforme são pressionados.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991); BROWN (1988, p.140, *Fixed Functions Keys*).

50. Referencial: Painéis, botões e teclados devem permitir entrada redundante de reconhecimento de voz.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991); BROWN (1988, p.147, *Voice Entry*).

H - CHAVES, DISQUETES E PLUGUES

51. Referencial: Chaves, disquetes e plugues devem possuir um formato que permita a identificação da posição correta em que devem ser inseridos.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

52. Referencial: Chaves, disquetes e plugues devem ser passíveis de serem inseridos ou conectados com a mínima necessidade de habilidade.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

53. Referencial: Chaves, disquetes e plugues devem ser inseridos ou conectados a fendas, orifícios ou conexões que possuam um

sistema de afunilamento ou outra forma de guia, que oriente a posição do objeto que será inserido ou conectado.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

54. Referencial: O ponto onde serão inseridos chaves, disquetes e plugues deve fornecer um contraste visual diferenciando-o do restante do painel.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991); BROWN (1988, p.66, *Appropriate Uses for Color*); BROWN (1988, p.70, *Assigning Colors for Coding*); BROWN (1988, p.74, *Recommended Color Code*).

55. Referencial: Chaves, disquetes e plugues devem ser introduzidos em mecanismos com botões de ejeção para que sejam facilmente extraídos ou desconectados.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

I - MONITORES DE VÍDEO

56. Referencial: Monitores de vídeo devem possuir letras e símbolos tão grandes quanto forem possíveis.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

57. Referencial: Monitores de vídeo devem permitir um ajuste no tamanho da imagem apresentada.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

58. Referencial: Monitores de vídeo devem permitir ajustes de contraste e brilho.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991); BROWN (1988, p.66, *Appropriate Uses for Color*); BROWN (1988, p.70, *Assigning Colors for Coding*); BROWN (1988, p.74, *Recommended Color Code*).

59. Referencial: Monitores de vídeo devem minimizar a claridade através do emprego de dispositivos para filtro de luz ou evitando superfícies com acabamento brilhante.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

60. Referencial: Monitores de vídeo devem permitir que se possa ajustar o ângulo de visão da tela dos monitores de vídeo de cristal líquido (LCD), para evitarem a perda de contraste.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

J - PROJETOS

61. Referencial: Não é possível projetar um produto absolutamente acessível. Pode-se projetar modificações que tornem os produtos mais acessíveis, porém sempre existirão indivíduos que não conseguirão acessá-lo.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

62. Referencial: Não é desejável que se projete soluções que permitam um ótimo acesso a parte do sistema e impeçam o acesso a outras partes do mesmo. O projeto deve permitir o acesso ao sistema como um todo.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

63. Referencial: Pequenas modificações podem tornar os computadores direta e completamente acessíveis (acessibilidade direta), sem qualquer outra modificação adicional. Uma

vez incorporadas no projeto do produto tais modificações geralmente geram pequeno, ou mesmo nenhum, custo adicional.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Referências bibliográficas: *Vandeheiden (1992)*.

64. Referencial: A plataforma do computador (*hardware* e sistema operacional) deve ser projetada, de modo a facilitar a conexão e a utilização de ferramentas de acesso especiais (*software* e *hardware*), para indivíduos com deficiências que não permitem o acesso direto ao computador.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Referências bibliográficas: *Vandeheiden (1992)*.

65. Referencial: Os sistemas de saída de voz devem ser projetados com opções para várias línguas permitindo maior acessibilidade ao sistema e evitando mal-entendidos por parte dos usuários.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: *BROWN (1988, p.58, Terminology)*; *CARVALHO (1994)*.

66. Referencial: As interfaces voltadas para DV devem ser sempre projetadas com o auxílio de um DV.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: *BROWN (1988, p.174, Knowing the User)*.

K - DOCUMENTAÇÕES

67. Referencial: Documentações devem estar disponíveis na forma eletrônica, impressas com letras grandes, em fita de áudio e ou *braille*.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: *LAWRENCE* e *VANDERHEIDEN (1988)*; *VANDERHEIDEN* e *VANDERHEIDEN (1991)*.

68. Referencial: Documentações, quando impressas, devem possuir letras e símbolos tão grandes quanto forem possíveis.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: *VANDERHEIDEN* e *VANDERHEIDEN (1991)*.

69. Referencial: Na documentação, os espaços entre as letras, as palavras, as linhas e os tópicos devem ser suficientes para que os tornem distintos uns dos outros.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: *VANDERHEIDEN* e *VANDERHEIDEN (1991)*.

70. Referencial: Documentações devem fornecer as letras no formato mais simples possível, usando tipos sem serifas.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: *VANDERHEIDEN* e *VANDERHEIDEN (1991)*.

71. Referencial: Documentações devem fornecer uma descrição textual de todas as figuras.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: *VANDERHEIDEN* e *VANDERHEIDEN (1991)*.

72. Referencial: Na documentação, deve ser levado em conta que qualquer informação apresentada em cores pode também ser apresentada de outra forma, Como exemplo, em gráficos de barras representados por vários padrões de branco e preto.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: *VANDERHEIDEN* e *VANDERHEIDEN (1991)*.

73. Referencial: Documentações devem fornecer as instruções básicas diretamente no dispositivo ao qual se referem, além do manual.

Tipo de usuário: visão subnormal.

Baseado em: *VANDERHEIDEN* e *VANDERHEIDEN (1991)*.

74. Referencial: As documentações escritas devem ser fornecidas de modo a serem facilmente interpretadas pelos *scanners*.

Tipo de usuário: visão subnormal e cego.

Baseado em: VANDERHEIDEN e VANDERHEIDEN (1991).

Conclusão

O conjunto de referenciais apresentado foi testado, em grande parte, com alunos DV de um curso de computação, de maneira informal, apresentando resultados positivos, facilitando e agilizando a consulta para orientação na aquisição de novos equipamentos e se mostrando adequado no que se refere a sua aplicabilidade para solucionar as dificuldades de acessibilidade, encontradas pelos referidos alunos nos equipamentos por eles utilizados.

Um conjunto de referenciais nunca está completo, mesmo porque a tecnologia que os origina é dinâmica. Todo conjunto de referenciais, como sempre aconselhado por seus autores, devem ser analisados e experimentados pela comunidade interessada no assunto, que deve se manifestar dando sugestões e novas idéias.

Bibliografia

BROWN, C. Marlin. *Human-Computer Interface Design Guidelines*. New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1988. ISBN 0-89391-332-4.

CARVALHO, José Oscar. *Referenciais para Projetistas e Usuários de Interfaces de Computadores Destinadas aos Deficientes Visuais*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Engenharia Elétrica da Universidade Estadual de Campinas, Brasil, 1994.

COX, Kevin e WALKER, David. *User Interface Design*. Singapore, Simon & Schuster Pte. Ltd., 2 ed., 1993. ISBN 0-13-952888-1.

HOOPER, Kristina. *Architectural Design: An Analogy*. In Norman, Donald A. & Draper, Stephen W., *User Centered System Design - New Perspectives on Human-Computer Interaction*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum

Associates, Publishers., 1986, p. 487-497. ISBN 0-89859-781-1.

LAUREL, Brenda. *Interface as Mimesis*. In Norman, Donald A. & Draper, Stephen W., *User Centered System Design - New Perspectives on Human-Computer Interaction*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers., 1986, p. 67-85. ISBN 0-89859-781-1.

LAWRENCE, A. Scadden e VANDERHEIDEN, Gregg C. (1988). *Consideration in the Design of Computers and Operating Systems to Increase their Accessibility to Persons with Disabilities. Full Report*. Industry/Government Computer Accessibility Task Force. Trace Center at the University of Wisconsin-Madison, USA, 1988.

MOUNTFORD, S. Joy. *Tools and Techniques for Creative Design*. In Laurel, Brenda (Editor), *The Art of Human-Computer Interface Design*. Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1990, p. 17-30. ISBN 0-201-51797-3.

NORMAN, Donald A.. *Cognitive Engineering*. In Norman, Donald A. & Draper, Stephen W., *User Centered System Design - New Perspectives on Human-Computer Interaction*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers., 1986, p. 487-497. ISBN 0-89859-781-1.

POWELL, James E.. *Designing User Interfaces*. San Marcos, CA, Microtrend Books, Slawson Communications, Inc., 1990. ISBN 0-915391-40-6.

PRESSMAN, Roger S.. *Software Engineering, A practitioner's Approach*. New York, McGraw-Hill, Inc., 3. ed., 1992. ISBN 0-07-050814-3.

SHNEIDERMAN, Ben. *Designing the User Interface: Strategies for Effective Human-Computer Interaction*. Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, 2 ed., 1992, reprinted with corrections in October, 1993. ISBN 0-201-57286-9.

VANDERHEIDEN, Gregg C.. *Making Software More Accessible for People with Disabilities*.

A White Paper on the Design of Software Application Programs to Increase Their Accessibility for People with Disabilities. Trace R & D Center at the University of Wisconsin - Madison, USA, 1992.

VANDERHEIDEN, Gregg C. e VANDERHEIDEN, Katherine R.. *Accessible Design of Consumer*

Products. Guidelines for the Design of Consumer Products to Increase their Accessibility to the People With Disabilities or who are Aging. ADHOC Industry-Consumer-Researcher Work Group. Trace R & D Center at the University of Wisconsin - Madison, USA, 1991.

DEPOIMENTOS DE ALUNOS SURDOS SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR NA LINGUAGEM DO VÍDEO¹

TESTIMONIALS BY DEAF STUDENTS ON DAILY SCHOOL EXPERIENCES IN THE LANGUAGE OF VIDEO

Lucia Helena REILY²

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa para a produção do vídeo "Professor, aqui quem fala é seu aluno surdo", relatando a coleta de depoimentos com alunos surdos e a classificação das falas que geraram o material no qual o roteiro do filme foi baseado. O objetivo do projeto foi elaborar um filme em animação, com intuito de oferecer à escola um suporte para a reflexão do professor sobre a inclusão de alunos surdos. As cenas procuram representar a problemática da inclusão pela ótica dos alunos surdos, visando a sensibilização do educador.

Palavras-chave: *Inclusão; Aluno Surdo; Professor Reflexivo.*

ABSTRACT

This paper presents the results of the study which was done to produce the video "Teacher, this is your deaf student speaking"; it tells how deaf students were interviewed and how their reports underwent classification, generating material used to develop the film script. The objective of the project was to produce an animated video so as to offer the school resource material to help teachers think about inclusion of the deaf. The scenes intend to represent the complexities of inclusion from the deaf students' point of view, as a means of sensitizing teachers to this issue.

Key words: *Inclusion; Deaf Students; Teacher Knowledge.*

Ao longo dos últimos anos, temos acompanhado o dia-a-dia das frustrações e dificuldades vivenciadas pelo professor da rede regular que recebe o aluno surdo no início do ano,

sem ter sido preparado para isso durante sua formação e, geralmente, sem receber orientação, apoio ou acompanhamento na escola no decorrer do ano letivo. Nossa prática na universidade tem

⁽¹⁾ Assistentes de pesquisa: Tania Valenzuela, Giselle Fiamoncini e Cleide Gagliardi.

⁽²⁾ Doutora em Psicologia Escolar pela USP.

Docente do Curso de Pedagogia: Formação de Professor para Educação Especial, Faculdade de Educação, PUC-Campinas.
Docente do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto, Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp.

mostrado a importância de atuar em conjunto com a escola, acompanhando o trabalho do professor de perto, à medida que ele busca estratégias para superar as dificuldades do cotidiano escolar com crianças que ele não foi preparado para ensinar.

O fracasso do aluno surdo na rede regular de ensino tem mobilizado diversos autores a pesquisarem sobre o assunto, entre eles Góes (1996), Souza (1998), Lacerda (1997). Na tentativa de encontrar formas de intervir nos aspectos relacionados às dificuldades de escrita e propor práticas de intervenção que considerem a dimensão lingüística do letramento na surdez, essas autoras realizaram estudos que contribuem para a compreensão da natureza do texto do aluno surdo. No entanto, muitas vezes os professores da rede regular de ensino, que atuam diretamente com alunos surdos incluídos na sala de aula, não têm acesso à produção acadêmica de docentes da universidade.

Foi pensando na necessidade de realizar uma ponte entre escola pública e produção de conhecimentos no meio acadêmico que resolvemos desenvolver um material de apoio para o professor da rede regular de ensino, na forma de um vídeo em desenho animado. Propusemo-nos a buscar uma forma mais motivadora e criativa de ajudar o professor a comunicar-se melhor com seu aluno surdo, encontrar estratégias de ensino mais eficientes, e enfrentar o grave problema de repetência e evasão escolar que atinge uma enorme parcela desse grupo de alunos. Norteados por uma concepção de mediação, consideramos que seria interessante partir da perspectiva do próprio aluno surdo, perguntando-lhe: "O que você acha que o professor deveria saber para dar aula para um aluno surdo?" Desta maneira, pretendíamos instigar entre os professores um processo de reflexão sobre o cotidiano escolar representado a partir da perspectiva do aluno.

A escola pode aprender muito com os depoimentos dos alunos surdos. No decorrer de vários anos na escola, muitas vezes com histórico de múltiplas repetências, eles amargaram uma

rica bagagem de informações que poderiam ser compartilhadas com educadores, para auxiliá-los a ouvir suas queixas, modificar condutas infrutíferas, incrementar práticas bem-sucedidas.

Em anos recentes, tem surgido entre pesquisadores do cotidiano escolar uma valorização da metodologia que busca na história de vida fontes de dados para conhecer melhor o significado da atuação docente para a prática cotidiana e para a vida do professor (Nóvoa, 1995). Esta mesma abordagem também pode auxiliar os interessados a levantar com o aluno o significado da vivência discente. Nesta linha, uma importante contribuição foi o estudo de Luchesi (1997), que revelou a história de vida de quatro jovens surdos na sua dissertação de mestrado, cujo título é *Histórias de vida - uma possibilidade de compreensão do surdo*. Outro texto interessante nessa mesma linha é o de Bellés (1995), no qual quatro mulheres surdas avaliam sua trajetória escolar, comparando vivências de ensino regular e especial.

O texto, a seguir, de Edimeire, uma jovem surda atendida no Programa de Escolaridade do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto - Cepre (Faculdade de Ciências Médicas - Unicamp), coletado durante as entrevistas, exemplifica o rico universo de vivências que pode ser explorado como fonte de informações sobre as reflexões do aluno surdo a respeito do seu cotidiano na escola.

Como foi quando eu entrei na escola?

Na 1ª primeira série eu fui na escola outra cidade que era eu morava. Só uma professora melhor legal. Na 2ª segunda série também melhor legal.

Na 3ª terceira série que eu estudava quando era eu fiquei muito triste mas por que a professora ela muito brava. Nunca não conversa comigo. Por que eu sou surda. Ninguém a professora não gosta, fim do ano de 1993 eu não passei e fiquei com repetiu eu estudar de novo na 3ª série.

4ª série eu era estudava só minha professora também melhor legal. Em 1996 eu

separei na minha escola há 2 anos só fiquei em casa 96 e 97. Depois 1998 agora eu sou estudando na 5ª série A. Na minhas professoras(os) na minha classe que eu não entendi nada por que professores falam muito rápido agora eu quero sair na minha escola. Minha mãe não deixa. Eu fiquei muito nervosa.

Eu quero estudar na escola surdos muito melhor.

Agora na 5ª série A

Na minha escola eu tenho 7 professores.

Português: professora legal só copia no livro fala muito rápido e eu não entendi nada.

Matemática professora legal ela escreva no quarto.

Historia professor chato não escrava nada, só livro, ele só fala muito rápido, eu não entendi nada.

Geografia professor legal não escreva no quarto não tenho livro ele só perguntar para a classe pra escreve só eu cópia junto minha colega.

Ciências professor chato e Bravo não escreve no quarto só pergunta para Classe pra escreve só eu cópia junto minha Colega.

Inglês professor muito velho eu não entendi nada ele fala em inglês e português.

Educação Artística professora melhor legal.

Eu fiquei muito triste.

É melhor difícil.

Este texto foi um ponto de partida para a coleta de depoimentos que deu início à coleta de falas que foram utilizadas para estruturar o roteiro do filme. Seguimos as seguintes etapas para a produção deste filme:

a) Pesquisamos com alunos surdos adolescentes³ sobre o cotidiano em escolas da rede regular de ensino, levantando as dificuldades que eles enfrentam e as sugestões que propõem para o professor da rede comum que não tem experiência com alunos surdos. Procuramos conscientizá-los do valor de seu depoimento e de sua possibilidade de contribuição para melhorar a prática de educadores com relação à atuação com alunos surdos.

b) Elaboramos um roteiro para um filme de cerca de 10 minutos de duração, a partir dos depoimentos mais relevantes e passíveis de serem transformados em imagem, considerando especificidades e restrições do veículo vídeo (cf. Machado, 1997).

c) Realizamos oficinas de arte e animação com um grupo de crianças surdas (8 a 13 anos de idade) para gerar imagens e seqüências de animação coerentes com os depoimentos, que seriam utilizadas para a produção do vídeo que chamamos de "Professor, aqui quem fala é seu aluno surdo"⁴, proporcionando uma vivência artística inusitada a este grupo de crianças surdas, para que elas pudessem conhecer algo dos processos por meio dos quais se produz a animação das imagens no cinema.

d) Divulgamos e distribuímos o filme para educadores da rede pública e pessoas em processo de formação (no curso de magistério e no 3º grau), procurando levá-los a refletir sobre sua prática e rever posturas a partir da ótica do aluno surdo.

e) Registramos os resultados deste processo de reflexão por amostragem em parte das escolas que receberam o vídeo, utilizando um instrumento desenvolvido para tal finalidade.

³ As entrevistas foram realizadas com 9 jovens de 12 a 17 anos de idade que estavam freqüentando classes da rede pública de ensino em escolas municipais e estaduais de Campinas, da 3ª série do ensino fundamental à 1ª série do ensino médio. Os alunos participavam do Programa de Apoio à Escolaridade no Cepre/ FCM da Unicamp no período da manhã, freqüentando escolas públicas à tarde.

⁴ Este projeto contou com a colaboração do Programa Crer para Ver, uma iniciativa da Fundação Abrinq pelos Direitos da Crianças, e Natura Cosméticos. Foi realizado por meio de convênio com a PUC-Campinas, contando com a colaboração do Programa de Apoio à Escolaridade do Cepre - FCM/ Unicamp.

Método

O processo de produção do desenho animado desenvolveu-se no decorrer de um ano e seis meses. Os depoimentos foram coletados por meio de entrevistas realizadas por uma pedagoga/pesquisadora especializada no trabalho com alunos surdos, utilizando fala, língua de sinais e escrita na lousa. Uma assistente de pesquisa anotava as perguntas e respostas. As entrevistas não foram gravadas em fita cassete, porque tal sistema não registra gestos. Percebeu-se que a filmadora inibia os adolescentes, que já se mostravam bastante reticentes no início da investigação. As entrevistas foram realizadas em duplas, para que os jovens se auxiliassem na comunicação, um explicando ao outro o sentido das perguntas.

Pretendíamos coletar depoimentos de um grupo de crianças menores (de 8 a 13 anos), que realizariam posteriormente os desenhos para a animação. No entanto, encontramos bastante dificuldade nas primeiras tentativas de entrevista, possivelmente pela natureza da pergunta proposta a elas: *“O que você acha que o seu professor precisa saber para dar aula para um aluno surdo?”* Esta pergunta exige que o aluno se posicione criticamente, identifique-se com o seu professor e se coloque no lugar dele; também exige uma abstração no sentido da percepção genérica das necessidades de um “surdo qualquer”. Além disso, requer reflexividade, a capacidade de olhar para trás e avaliar sua própria trajetória. Se isso não bastasse, as crianças com quem trabalhávamos apresentavam um léxico bastante limitado na língua de sinais e a maioria não estava alfabetizada, mesmo que freqüentando a 2ª, 3ª ou 4ª séries do ensino fundamental. Assim, não compreendiam o que queríamos saber e nós não entendíamos as suas respostas. Resolvemos trabalhar com os dois grupos com funções distintas: coletamos os depoimentos com os adolescentes e realizamos as oficinas de desenho de animação com as crianças.

O período de coleta de dados foi bastante rico; baseou-se num processo de comunicação

multifacetado onde sinais, fala e escrita foram utilizados para negociar e clarear os significados. Os próprios entrevistados participaram ativamente da dinâmica, pedindo que a pergunta fosse escrita na lousa, por exemplo. Cada entrevista teve uma duração curta, entre 20 e 30 minutos, e os mesmos alunos foram entrevistados no mínimo três vezes. Não havia um roteiro fixo. As perguntas iniciais eram reformuladas para permitir a compreensão daquilo que estava sendo perguntado, bem como um aprofundamento ou detalhamento, por exemplificação, nas respostas. Às vezes as respostas dos alunos geravam um novo tópico a investigar. Em alguns casos, solicitou-se que o aluno escrevesse sua resposta em casa, para complementar o depoimento oral e/ou sinalizado.

A investigação teve início com perguntas mais abrangentes e depois tomou rumos mais específicos. Partimos da questão *“O que o professor pode fazer para ajudar o surdo?”* que foi alterada para *“Como o professor pode fazer para ajudar o surdo?”*

A seqüência abaixo ilustra a tentativa de ajudar os entrevistados a refletirem sobre suas próprias vivências no passado e também revela a modificação das frases para levar à compreensão mais plena:

(em sinais) “O que pode o professor fazer para ajudar o surdo na classe? Lembra como começou na 1ª série?”

“Pensando lá atrás, quando começou na escola, o que era mais fácil?”

“Como foi na 1ª série, foi fácil?”

Outro recurso utilizado foi o jogo de papéis, solicitando que o aluno se imaginasse no lugar do professor ouvinte, exemplificado nas questões abaixo:

“Faça de conta que vocês são professoras ouvintes e têm um aluno surdo, o que o professor pode fazer para ajudar?”

“Nos vamos brincar, você é professora, tem um surdo na sala, você usa sinais, escreve na lousa, explica como?”

“Se você fosse professora e visse o aluno surdo na sala, o que você faria?”

A partir de comentários sobre o sinal, datilologia e Libras (Língua Brasileira de Sinais), surgiram questões como:

“Você ensina sinal para o professor?”

“Você sabe sinais?”

“Qual sinal é mais importante para aprender primeiro?”

“Dê exemplo de sinais que o professor ouvinte deve saber para ajudar o aluno surdo na classe.”

A partir de respostas sobre a prática pedagógica na sala de aula, insistimos no detalhamento das situações ocorridas, com perguntas como:

“O que a professora fazia que era bom para você?”

“Dê exemplo do que é difícil de entender.”

“Você falou que quando o professor dá exemplo é mais fácil. Quais exemplos ajudam?”

“Qual é melhor, ler ou a professora explicar?”

“É mais fácil aprender quando a professora fala ou escreve?”

“Só com a explicação dá para aprender?”

“Qual lugar você senta?”

Comentários sobre as relações interpessoais com professora e colegas suscitaram perguntas como:

“Como você aprendeu o nome de seus professores?”

“Na 2ª série tinha amigo que ajudava?”

“Você pede ou ele oferece?” (ajuda para o amigo)

Percebemos que o aprofundamento da reflexão do aluno se dava a partir de explicitação de situações vividas, então procuramos ajudá-los a se lembrarem de situações que ocorreram:

“Você já tentou falar com a professora e ela não entendia o que você queria dizer?”

“A professora está explicando geografia, e você não entende, o que você faz?”

“Quais eram as palavras difíceis no ditado, na primeira série?”

“Dê exemplo de palavras difíceis que você teve que escrever no ditado.”

Cobramos dos entrevistados uma postura de avaliação de seu próprio processo, por meio de questões como:

“O que ajuda você a entender melhor na sala?”

“Você disse que a redação era difícil, o que é difícil na hora de escrever?”

Percebe-se na leitura das questões dirigidas aos alunos surdos o quanto a pergunta original precisou ser desmembrada para que os entrevistados pudessem respondê-la a partir de exemplos e situações vividas atualmente e no passado na sala de aula.

Classificação das respostas

As respostas foram agrupadas em classes amplas para permitir uma análise preliminar e uma seleção de falas reveladoras e passíveis de serem representadas em imagens no desenho animado. As frases marcadas com asterisco (*) foram selecionadas para o filme. No quadro anexo, constam alguns exemplos ilustrativos de cada classe.

Falas que foram utilizadas em cenas do filme

Seleção de respostas para incluir no vídeo

Com base neste agrupamento, selecionamos falas representativas de cada classe, tendo em vista a montagem da animação. Considerando o propósito de produção do filme,

Classes	Respostas
Referências a si mesmo	Ajuda. Mamãe ajuda porque eu era criança, no pré tinha três anos, eu estudava depois, foi no pré, aprendia palavras, aprendia a formar frases.*
Dificuldades na escola	Eu não entendia nada, porque eu não conheço todas palavras. Não sabia o significado da palavra não escrevia, ex. coelho fácil filhote difícil. Texto grande era difícil. Não pergunta porque tem vergonha. [Palavras difíceis no ditado] Ambulância, inteligente, igreja, hospital, cenoura, alface, animais, submarino.* Exemplo, eu fui jogar bola, em tal lugar, chutou a bola, depois aconteceu isto... (difícil é dar seqüência à história,) colocar verbo e palavras certas.
Estratégias do aluno na escola	Copiava do livro, estuda para fazer a prova. Antes de errar escrevia três vezes a palavra, exemplo: <i>inteligente</i> . Lê o texto pega as palavras grandes que não sei o que é pergunto para o professor o que era ex.. <i>ambulância</i> e <i>inteligente</i> e depois copia três vezes. [O que ajuda na escola hoje?] Já sabe ler. *
Questões sobre avaliação	História: é fácil, a professora que é difícil; [É mais fácil aprender quando a professora fala ou escreve?] Tudo, fala, explica e escreve.*
Descrições do professor	[Por que a professora de agora não é boa?] Ela fala rápido e pouco. Calma, as vezes fazia sinal e escrevia também.* Alguns falam pouco e rápido. Uma professora. fala com a boca assim (ela imita a fala da professora com boca cerrada)*
Prática pedagógica do professor	A professora às vezes escreve na lousa.* A professora falou para todo mundo que eu era surda, a professora sabia ABC manual depois algumas pessoas ajudam. A profª tem o livro e a classe não. A professora lê muito e os alunos escrevem, eu copio das colegas. A professora escreve e desenha na lousa, rios, planícies, mapa, continentes. A África tem bomba, não é boa a África. Ciência - A professora explica oralmente.
Referências a amigos	Sento junto com amiga para copiar do caderno,* A amiga explica. A amiga explica duas coisas, trabalho que foi pedido e a data de entrega, faço o trabalho junto com a amiga na casa dela.
Língua de sinais	Professor tem que aprender sinal, precisa aprender sinais*. Eu ensino sinal e eles ficam rindo, eu não gosto. [Exemplos de sinais que o professor pode aprender] Água, rápido, calma, atenção, bom e banheiro.*
Concepções de bom ensino	Na minha opinião, conversava bem de perto ensinava a fazer contas e ajudava ele, e fazia sinais. Ele pode explicar, ele fala por exemplo [dá exemplo]* Pôr o aluno surdo junto com outra criança ouvinte. A professora desenha mostra objeto, animal e escreve o nome.
Outros comentários	Bom falar com a família, perguntar para os pais (o professor) como explicar para sua filha.

tivemos como critério a clareza do conteúdo, o humor da situação, bem como a possibilidade de representar a fala na linguagem da imagem em movimento, num sentido literal ou metafórico, obedecendo a aspectos da linguagem do vídeo (Machado, 1997; Citelli, 2000). Em seguida, estabelecemos um roteiro e fomos determinando algumas maneiras de representar em imagens visuais o conteúdo levantado na pesquisa. O roteiro seguiu a seguinte seqüência:

Bloco 1: Apresentação.

Uma criança surda retira seu aparelho para desenhá-lo, representado algo como a introdução ao mundo do surdo. Em seguida, há diversos auto-retratos de crianças surdas - rostos alternando com figuras caminhando. A próxima seqüência mostra desenhos alternando com fotografias das escolas freqüentadas pelos alunos.

Bloco 2: Questões técnicas sobre a surdez.

Aparece uma explicação didática da audiometria, com depoimentos de alunos surdos sobre os sons que eles são capazes de ouvir ou não conseguem distinguir.

Bloco 3: Como os alunos se sentiram logo que chegaram à escola.

Bloco 4: A atuação dos professores.

Bloco 5: As estratégias dos alunos surdos para “sobreviver” no cotidiano escolar. Depois disso, os alunos falam do papel da família, de amigos e da importância da língua de sinais.

Final: Seqüência de animação dos nomes das crianças que participaram das oficinas e créditos.

Durante a definição do roteiro, algumas idéias nortearam o nosso trabalho:

a) Procuramos manter a maior fidelidade possível com relação ao conteúdo do depoimento original. Em algumas instâncias foi preciso encurtar a frase ou interpretar um depoimento fornecido em língua de sinais de tal forma que tivesse

coerência no português. Procuramos não incluir conteúdos não-autorizados no filme, ou seja, idéias e orientações que não tiveram sua origem nos depoimentos, com exceção da explicação sobre a audiometria⁵.

- b) Com relação ao conteúdo do filme, buscamos elaborar cenas que não tivessem um caráter explicitamente didático ou metodológico. Nossa intenção não era a de dizer ao professor como ele deveria proceder com o aluno surdo, e sim levar o professor a ouvi-lo e tirar conclusões próprias, a partir das falas dos alunos surdos. Evitamos, então, a solução de listar uma série de atitudes apropriadas que devem ser seguidas no trabalho com o aluno surdo em sala de aula.
- c) Ainda com relação à nossa concepção sobre o educador que receberia a fita na escola, elaboramos um instrumento que o considera como capaz de refletir sua própria prática, na perspectiva de Nóvoa (1995). Conversando com seus pares, pensando em voz alta sobre a sua prática, ele poderá articular a sua vivência com aquilo que ele percebe na fala dos surdos neste filme.
- d) Com relação à linguagem plástica do filme, resolvemos utilizar tanto representações literais dos depoimentos quanto representações metafóricas, já que nem todos os depoimentos se mostravam fáceis de veicular no sentido mais literal. Por exemplo, a fala “*Quando eu entrei na escola, eu não entendia nada*” sugere uma solução metafórica, por se tratar de uma expressão de sentimento. No caso das falas que eram passíveis de serem representadas literalmente, respeitamos esta possibilidade.

⁽⁵⁾ No filme, incluímos informações técnicas básicas sobre a audiometria, porque este às vezes é o único documento que o professor da rede regular recebe referente à surdez de seu aluno, embora não tenha conhecimento para entendê-lo.

- e) Consideramos também aspectos de visibilidade na tela, já que o veículo videográfico não se mostra apropriado para registro de cenas abertas, muito cheias de detalhes (MACHADO, 1997).
- f) Apesar do tom muitas vezes negativo dos depoimentos, buscamos criar cenas leves, bem-humoradas e divertidas, para atingir o professor não de forma crítica, mas torná-lo mais próximo do processo educacional do seu aluno. Os depoimentos trazem algumas acusações subjacentes bastante graves. Procuramos mediar o conteúdo destas falas numa linguagem visual que permitisse ao professor ouvi-las sem se sentir acusado.

Enquanto ainda estávamos imersos no processo de coleta dos depoimentos e organização do roteiro, demos início às oficinas de animação⁶ com 11 crianças (8 a 13 anos de idade) atendidas também no Programa de Apoio à Escolaridade. Em resumo, mostramos às crianças como são feitos os filmes animados e realizamos oficinas com o objetivo de proporcionar vivências na animação (movimentação) de imagens básicas, com deslocamento da figura no espaço, o aumento e diminuição da figura, a movimentação de uma parte de um corpo de uma pessoa ou de um animal.

O próximo passo envolveu a montagem, edição, e sonorização do filme, seguidas da preparação de cópias e embalagens.

Distribuição

Ao ceder as fitas de vídeo, solicitamos que a secretaria de educação ou delegacia de ensino dos municípios em questão participasse de uma devolutiva sobre o vídeo. A proposta foi realizar em 10% das escolas que recebessem a fita uma reunião de educadores que assistiriam ao

desenho animado, conversariam a respeito do que viram durante cerca de 20 a 30 minutos, e em seguida responderiam individualmente a um questionário fornecido por nós, como contra partida ao recebimento da fita.

Questionários foram coletados nas escolas com educadores e também com alunos de 2ª a 8ª série, e este material ainda está sendo analisado. O vídeo foi mostrado em diferentes contextos: para alunos de curso de magistério, fonoaudiologia, pedagogia e formação de pedagogos em educação especial, para educadores e profissionais ligados a reabilitação e saúde, para professores da rede regular e para alunos com colegas surdos. As possibilidades de divulgação, distribuição e discussão que o filme permite são amplas, prestando-se como instigador de discussão tanto durante cursos de formação (magistério, graduação e especialização), quanto em reuniões de educadores e processos de educação continuada.

Conclusão

Com este trabalho, tivemos a intenção de desenvolver um instrumento que mobilizasse o educador a olhar o aluno surdo inserido na rede regular de ensino sob uma nova ótica. Às vezes, a linguagem do desenho animado e a voz da criança podem ser forças muito mais eficientes para transmitir informações básicas, mas essenciais, para melhorar o dia-a-dia da criança surda na escola do que o discurso verbal de especialistas. A formação continuada do educador tem ocorrido tradicionalmente por meio de cursos de curta duração, palestras e às vezes grupos de estudo, e geralmente enfatiza a ampliação de conhecimentos teóricos ou a aprendizagem de novas metodologias. Sem dúvida, o suporte bibliográfico e a discussão teórica são fundamentais, mas consideramos importante também refletir a problemática numa perspectiva

⁽⁶⁾ O Núcleo de Cinema de Animação de Campinas realizou uma série de Oficinas de Animação com o grupo de 11 crianças, dando suporte para esta parte de nosso projeto.

mais prática, a partir da vivência dos principais interessados, que são os alunos surdos.

Os depoimentos coletados neste estudo sugerem que os surdos têm sido pouco ouvidos na escola; neste sentido, o filme "Professor, aqui quem fala é seu aluno surdo" fornece um veículo alternativo de expressão, com função conscientizadora, ao colocá-los no lugar de quem tem o que contribuir para a melhoria da escola. E do ponto de vista do educador, o filme está servindo de instrumento de reflexão e debates, ao auxiliar o professor a identificar-se com a problemática de seu aluno, passando a repensar sua prática e buscar novas estratégias, compatíveis com as necessidades do aluno surdo.

Bibliografia

- BELLÉS, Rosa. ¿Qué dicen los sordos adultos de la educación de los niños sordos? In: *Infancia y aprendizaje*. V.69-70; p.61-74, 1995.
- CITELLI, Adilson (Coord.). *Outras linguagens na escola - publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez Editora, 2000, 253p.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados, 1996, 90 p.
- LACERDA, Cristina B.F de. A questão comunicativa na experiência escolar de alunos surdos. Lacerda, Cristina B.F de; Panhoca, Ivone. (Org.) *Tempo de fonoaudiologia*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997, p. 125-135.
- LUCHESI, Maria Regina. *Histórias de vida - uma possibilidade de compreensão do surdo*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1997, 164 p.
- MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997, 225 p.
- NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, 213 p.
- SOUZA, Regina de. *Que palavra que te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 216 p.

HISTÓRIA DE INCLUSÃO: VENCENDO PELA PERSISTÊNCIA

A STORY ABOUT INCLUSION: VICTORY THROUGH PERSISTENCE

Mirella Dangelo VIVIANI¹

RESUMO

Este relato apresenta o movimento de uma jovem com paralisia cerebral em busca do reconhecimento de sua capacidade de viver as experiências comuns a outros jovens de sua idade. A aluna, que estudara em contexto de escola especial desde sua infância, é acompanhada pela coordenadora na manifestação do desejo de fazer um book para ser modelo, na solicitação de utilizar livros didáticos do ensino regular e finalmente na reivindicação do direito de frequentar o curso supletivo próximo a sua residência. Professora do supletivo e colegas de sala dão seus depoimentos sobre a inclusão da aluna com deficiência física na ocasião em que a equipe pedagógica da escola especial visita a escola nova.

Palavras-chave: *Inclusão; Deficiência física; Paralisia Cerebral.*

ABSTRACT

This report presents the journey of a young woman with cerebral palsy in search of recognition of her capacity to live the experiences common to other young women her age. This student, who had been in special schools since childhood, is supported in her requests for social integration by the educational supervisor of the special school, as she makes known her wish to be a model and make a photo book, as she manifests her desire to use regular scholastic textbooks and finally as she fights for the right to study in an adult education class near her home. This report also presents the personal views of the adult education teacher and classmates on the inclusion of the new student with physical disabilities, when the educational team from the special school visited the regular night school.

key words: *Inclusion; Physical disabilities; Cerebral Palsy.*

⁽¹⁾ Especialista em Psicopedagogia pela Escola Psicopedagogia de Buenos Aires. Coordenadora Psicopedagógica da Associação Educacional Quero-Quero de Reabilitação Motora e Educação Especial.

Inclusão: movimento para dentro; caminho em direção para aproximar-se de algo; passagem para um novo estado, nova forma.

Surge o desejo de viver a inclusão

Algumas histórias são contadas a partir do prisma do desejo do portador de deficiência em vivenciar o mundo de todos, experimentar o que é comum e socialmente oferecido às pessoas em geral que crescem naturalmente, convivendo com as ofertas afetivas e sociais que a comunidade oferece. Falo especificamente de atividades culturais, como esporte e dança, do direito de votar nas eleições, ou mesmo da vivência na escola que pontua e qualifica o conhecimento nos certificados de conclusão.

A aluna Sandra na Associação Educacional Quero-Quero

Este lugar para onde volto minhas reflexões está conectado à vivência de uma aluna adulta e freqüentadora da Associação Educacional Quero-Quero², onde sou coordenadora psicopedagógica. Sandra tem Paralisia Cerebral, com seqüelas graves no movimento e na fala. A lesão cerebral a impede de andar, controlar os movimentos de seus braços para direcionar a cadeira de rodas ou mesmo segurar um lápis na mão. A articulação da fala é pouco compreensível para quem não convive com ela diariamente. Sua fala não é ágil e articulada o suficiente para expressar suas idéias, nem tampouco a estrutura e organização de seu pensamento.

Sandra viveu seu período escolar, desde pequena até os 19 anos de idade, na escola especial. Trabalhou seu corpo, sua linguagem, suas habilidades físicas, intelectuais e afetivas, entre tantos outros aspectos. Esse processo aconteceu na clínica de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e na

pedagogia especializada. Foi descobrindo, ao longo dos anos, que era possível aprender e transformar seus limites, de forma a viver em sintonia com o meio. Este caminho foi de coragem. Ela pôde aprender sobre suas reais possibilidades, conhecendo as impossibilidades traduzidas nas seqüelas que ficaram, decorrentes da anoxia que aconteceu no momento de seu nascimento.

Acompanhei vários anos desta jornada em busca de experienciar o conteúdo pedagógico oferecido pela escola de educação especial, que procurava respeitar modalidades verbais e não verbais de aprendizagem e as habilidades físicas dos alunos com dificuldades na área neuromotora. Este trabalho acontecia à medida que considerávamos as características de aprendizagem e inteligência da pessoa com deficiência neuromotora, tais como: o ritmo diferenciado de aprendizagem, de linguagem e de comunicação, o tempo lento de respostas, devido à incoordenação de movimentos manuais, o uso de adaptações para apontar símbolos na prancha de comunicação.

Sandra participava de uma sala de aula com alunos adolescentes e adultos alfabetizados onde a atenção pedagógica estava focada nas seguintes questões:

1. Oferecer conteúdo compatível com a faixa etária (não infantilizado);
2. Adaptar imagens (por exemplo, com ampliações) para melhorar a visualização;
3. Vivenciar o currículo no contexto social do aluno, garantindo, assim, a motivação.

Aprendíamos dia-a-dia como viver de forma significativa os conteúdos e exigências do conhecimento da escola regular por meio de temas atuais dos periódicos, envolvendo questões científicas, sociais e políticas. Era o trabalho pedagógico realizado em textos acessíveis no cotidiano que sustentavam a formalização curricular dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

⁽²⁾ A Associação Educacional Quero-Quero de Reabilitação Motora e Educação Especial é uma instituição beneficente em São Paulo fundada em 1976, que oferece atendimento clínico e educacional para portadores de distúrbios neuromotores.

Todo este processo tinha um objetivo claro para Sandra e para nós da equipe: possibilitar o vôle de Sandra e de outros alunos com necessidades educativas especiais para fora da escola especial, em direção ao mundo de todos, para o meio onde interage a realidade de todos os dias.

Books, moda, modelos e deficiência

Sandra crescia em conhecimento e amadurecia seu desejo de sair da escola especial. Muitas vezes, conversávamos sobre seus planos de vida para o presente e para o futuro. Numa dessas ocasiões, Sandra me trouxe a idéia de fazer um *book* com fotos preparadas por um profissional da área de propaganda. Ela dizia: “Eu quero ser modelo”. Falava-me do seu desejo: de ser imagem para o mundo. O fato trouxe divisão na equipe que questionava se deveríamos apoiá-la em algo que, imaginávamos, poderia não ter o resultado que ela desejava: ser modelo profissional. Como psicopedagoga, eu recolhia suas palavras e emoções, ouvindo-a e motivando-a a seguir o que seu coração havia planejado, além de valorizar seu processo de construção de autoria de pensamento.

Coincidentemente, a empresa Benetton lançou uma campanha com um catálogo que trazia modelos que portavam deficiências. Ainda me lembro do dia em que a professora da sala conseguiu esse material e ofereceu ao grupo para ver e discutir. Isto foi um presente para nós, as imagens de muitas pessoas portadoras de deficiência, cada qual com sua singularidade, prestando um serviço ao social de maneiras diferentes de ser modelo. Assim, pessoas com deficiência mental, deficiência física, autistas, vestiam belas e coloridas roupas, com a expressão alegre, triste ou indiferente, e visualmente atraente pela sua propriedade incomum e misteriosa, sua individualidade.

As cores das roupas saltavam aos olhos, o contorno que envolvia os modelos era sutil e belo, os modelos, com olhares distantes, sorridentes,

ou atentos, revelavam o momento da foto como algo especialmente único por ser real. Tudo era esteticamente cuidado num tom de sutileza.

Sandra animou-se para viver sua história de modelo e foi à luta: enfrentou as escadas longas até chegar ao estúdio, lidou com o desequilíbrio corporal para representar, nas fotos, seu corpo em harmonia. Apesar das dificuldades, expressava facialmente um estado de contentamento e realização, mesmo vivendo horas incansáveis de fotos, poses, suspiros, tranquilidade e beleza. O *book* ficou pronto.

Este foi o começo oficial de uma grande jornada em busca de um alvo: incluir-se na vida, no mundo das pessoas que não portam deficiência. É claro que todo esse percurso trazia uma realidade de grandes desafios, à medida que ela se deparava com situações em que era preciso tornar acessível o inacessível, transformando, com humor, as impossibilidades em possibilidades.

Na escola especial, currículo especial

Um dia na escola, Sandra pediu-me, muito aflita, que considerássemos a possibilidade de estudarmos nossos conteúdos curriculares utilizando, além do material adaptado construído pela escola, um livro didático da escola regular. Ela queria viver a experiência do material didático sem adaptações. Iniciei, novamente, uma pesquisa para buscar a melhor indicação didática para o momento pedagógico do grupo.

A escola da Quero-Quero vinha pesquisando a questão de como redimensionar o currículo pedagógico do grupo em que Sandra estudava e que contava com um grande conflito: os alunos eram adultos e viviam um momento de pensamento que não correspondia à idade cronológica. Assim, se não estivéssemos atentos, seria muito fácil que os conteúdos do Ensino Fundamental fossem estudados de maneira inadequada, infantilizando as estratégias de estudo, subestimando os alunos. Para contrapor esta atitude, construímos materiais

que contemplavam os conteúdos necessários das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, entre outras, utilizando como foco temas sociais atuais. Assim, desafiávamos os alunos a aprender o que era necessário para o momento cognitivo sem, no entanto, desvalorizar sua capacidade de aprendizagem.

Um exemplo disso era um trabalho de Língua Portuguesa: com o objetivo de estudar estilos literários, o professor da sala desenvolveu interpretação de texto, gramática, reescrita como processo de vivência da autoria. Para tanto, utilizou letras de músicas de Gilberto Gil como instrumental didático.³

ESTRELA

De Gilberto Gil (1980)

Há

De surgir

Uma estrela no céu cada vez que 'ocê sorrir.

Há

De apagar

Uma estrela no céu cada vez que 'ocê chorar.

Texto paralelo à canção
"Estrela" escrito por Sandra
com ponteira de cabeça

Como fechamento do projeto, promovemos um sarau na escola, momento em que vários alunos puderam apresentar discussões sobre temas literários e leituras, utilizando diferentes linguagens tais como: poesia, música, desenho, prosa, vídeo.

Foi muito bom entrar em contato com estes pedidos de Sandra, que me mobilizavam a seguir os passos de sua demanda cujo alvo era sair da escola especial e ingressar na escola regular. A Quero-Quero já discutia a questão do certificado escolar para nossos alunos e pensávamos em como poderíamos atingir as obrigações determinadas legalmente, levando em conta o tempo diferenciado de aprendizagem de nossos alunos. A nova LDB garante um trabalho

pedagógico para adultos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); assim, entendi que o curso supletivo seria o único lugar para ela estudar e conseguir um certificado. No entanto, não sabíamos ainda quando isto poderia acontecer, nem tampouco como.

Embora eu reconhecesse toda a problemática das exigências legais, sabia que: 1º nossos alunos tinham dificuldades reais e 2º as famílias valorizavam o certificado escolar.

Trabalhamos no sentido de fazer acontecer, a cada dia, um passo a mais para atingir o alvo que era preparar os alunos pedagógica e emocionalmente para saírem da escola especial.

O próximo passo que delineamos foi o de construirmos instrumentos de avaliação baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo em vista a exigência de comprovação de conhecimentos do currículo escolar. Estudamos os PCN e selecionamos o prioritário dentro do conteúdo obrigatório para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em projetos que visavam a atingir os conteúdos exigidos; no entanto, nosso ritmo era mais lento do que o proposto no ensino regular.

Após um ano e seis meses de trabalho com esse enfoque, pudemos sistematizar o conteúdo de português e matemática e, em avaliação, constatamos que Sandra apresentava, formalmente, seus conhecimentos em nível de 2ª série em Língua Portuguesa e 1ª série em Matemática.

EJA: início de uma nova jornada

Sandra sentia-se mais segura à medida que reconhecia e conhecia a sua diferença particular; assim, um dia, ela decidiu visitar o curso supletivo noturno da escola estadual perto de sua casa e onde sua amiga estudava. Conheceu a professora e o grupo de alunos e informou-se sobre como marcar uma entrevista com a diretora. Sua mãe, muito assustada, tinha dúvidas sobre

⁽³⁾ GIL, Gilberto. **Todas as letras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

esse passo ousado de sua filha, e muitas vezes trouxe sua aflição, e seus medos:

- “ *Como é que ela vai subir as escadas para a sala?* ”
- “ *E o banheiro como vai ser?* ”
- “ *Na hora do lanche, quem vai alimentá-la?* ”
- “ *Quem vai escrever para ela a tarefa da lousa?* ”
- “ *Será que ela vai ficar sozinha?* ”
- “ *Como vou levá-la até a escola?... É perto... Mas tem tanta subida...* ”

Conversamos muito, procurando alternativas para encaminhar possibilidades, diante de tantas impossibilidades.

Argumentos e contra-argumentos

Sandra agendou o dia para conversar com a diretora e explicar quais eram seus objetivos. Eu a orientei para que neste dia, levasse um *folder* da Quero-Quero. Em seguida, iniciei contatos como coordenadora pedagógica. Liguei para a escola na tentativa de apresentar-me oficialmente, porém era difícil falar com a diretora. O fato concretizou-se somente dois meses depois da visita de Sandra à escola. Consegui falar com a diretora, que mostrou-se muito receosa em aceitar Sandra em sala de aula. Ela levantou problemas como:

- “ *Aqui não tem professores especializados.* ”
- “ *Como vou saber que grupo ela pode frequentar?* ”
- “ *Como ela fará as tarefas?* ”
- “ *O prédio tem escadas...* ”

Ela falava rápido, os argumentos alinhavavam-se um a um, e ao final ela me disse:

- “ *Acho que não vai ser bom para ela...* ”

Eu trazia informações importantes com o intuito de tranquilizá-la. Propus um trabalho conjunto: Sandra continuaria frequentando a

clínica e teria apoio pedagógico da Quero-Quero. Disse-lhe também que ela poderia fazer uma avaliação para saber em qual grupo poderia ingressar. Além disso, informei que Sandra escrevia usando uma ponteira de cabeça e, desta forma, digitava o teclado do computador.

- “ *Existe alguma sala de aula no térreo?* ”

Com a resposta afirmativa, sugeri que o grupo de trabalho de Sandra fosse transferido para este local. Argumentei ainda que também não sabíamos como seria o desempenho de Sandra, mas que era preciso confiar nela como uma pessoa adulta, dotada de perspectivas e objetivos para seu futuro. Ressaltei o quanto a comunidade escolar poderia amadurecer com a presença de Sandra.

O silêncio veio a seguir de minha fala. A diretora pediu tempo para pensar. Eu esperei uma semana, duas, três, um mês, dois meses. Ligava para a escola toda semana procurando encontrá-la, mas... nada de resposta, nada de conversa... eu não sabia se a resposta era sim ou não; eu não podia seguir minha busca enquanto a diretora não retornasse minhas ligações. Como interlocutora, eu deveria insistir em receber uma resposta.

Um dia, consegui falar com a assistente de direção. Expliquei o que vinha se passando há dois meses e reiterei o pedido que ela recebesse Sandra como aluna do curso supletivo. Ela repetiu os argumentos que eu já conhecia e lançou um novo:

- “ *Além do que, os alunos que frequentam o curso noturno são perigosos... Na semana passada eles...* ”

Colocou-se à disposição para encaminhar Sandra para “outras escolas que talvez tivessem mais condições de recebê-la e onde ela não correria riscos”. Encerrou a conversa dizendo: “*Eu não tenho condições de recebê-la; não vai ser bom para ela esse clima...*”

Pedi novamente que ouvisse meus argumentos e que pensasse na possibilidade de uma parceria de trabalho, mas ela respondeu: “*Acho praticamente impossível!*”

Bem, Sandra e eu trocávamos sempre muitas idéias. Ela continuava firme em seu propósito e eu certa de que meu trabalho era apoiá-la, seguindo com ela o caminho da inclusão. Continuei minhas ligações telefônicas semanais ainda por mais dois meses, até que consegui falar com o vice-diretor. Ele me atendeu tão bem quanto as outras diretoras e meus argumentos, novamente, eram aparentemente inúteis. Ele me pediu um tempo para pensar e, no final desse pensamento todo, me disse :

“ Essa escola não é a ideal para a aluna Sandra. Não temos estrutura para recebê-la... Não queremos que ela sofra!”

Escutei e contra-arguntei sobre não termos o direito de decidir antecipadamente o que seria um sofrimento para alguém, sem autorizar que este outro vivesse o que deseja. A nós, cabe apoiar e dar condições para a tarefa cumprir-se da melhor forma possível. Entendia que caso Sandra viesse a arrepender-se de sua decisão, ela poderia sair da escola, porém não poderia fazê-lo se não tivesse tido a oportunidade de freqüentar a escola. Me surpreendi com a resposta:

“ É verdade... Vamos tentar para saber! Mas olha, eu tenho medo!”

Foi então, depois de quatro meses de negociações, que escutei, pela primeira vez, o verdadeiro e sincero argumento:

“ Nós temos medo de não dar conta!”

Os argumentos levantados pelos diretores encaminhavam minhas reflexões para o encontro do medo que todos sentiam ao viver algo desconhecido. Era um sentimento natural. No entanto, reconhecer o medo era necessário para que a escola pudesse, a partir daí, fazer uma nova história. Era preciso esperar o tempo suficiente para que o medo fosse explicitado e depois, sim, eu poderia trabalhar no sentido de oferecer alternativas e estratégias para Sandra aprender na escola regular.

A partir de então, Sandra iniciou o processo de avaliação para ingressar na escola. Minhas ligações telefônicas tinham, neste momento,

outro objetivo: pensar junto com o vice-diretor como viabilizar este processo. Constatamos que o recurso possível para a escrita independente seria a utilização do único computador da escola, localizado na secretaria. Sandra ficou quatro semanas neste local, realizando as provas. O resultado final foi de aprovação em 3ª série em Língua Portuguesa e 2ª série em Matemática. A alegria de Sandra foi tamanha que motivou-nos a marcar uma visita à escola para falar com a professora.

Visita à sala de aula de Sandra do Supletivo

Procurei estar num papel de parceria com todos e me dispus a orientar a professora sempre que precisasse. Fui até a escola juntamente com as professoras que trabalhavam com Sandra na Quero-Quero. Encontramo-nos com Sandra e sua prima, que a acompanhava na escola. Partindo da casa de Sandra, fomos registrando toda nossa visita, filmando em VHS. O prédio onde a família mora se situa na periferia, numa rua de muitas ladeiras. Sandra mora no andar térreo e, para chegar até a rua, precisa descer rampas íngremes. Garotos sobre patins dançando em alta velocidade dividiam o espaço da rampa. Passaram por nós, afoitos.

A saída do prédio foi uma aventura: a calçada quebrada nos obrigou a conduzir a cadeira pelo asfalto, olhando para os faróis dos carros que vinham na direção oposta. Como se não bastasse, um grande buraco obrigou-nos a desviar o percurso ainda mais... Os garotos sobre patins ainda nos rodeavam e depois do buraco, da curva, do carro, desapareceram.

Entramos no carro e nos dirigimos até o prédio da escola. A mãe de Sandra contratou um motorista para levá-la todos os dias. Inscrições e desenhos de todo tipo de temática, de *Bad Boy* a Jesus, nos muros traziam notícias de como eram as coisas por lá. No chão da calçada, entulho de construção; postes de iluminação da rua com lâmpadas queimadas e quebradas; tudo escuro; grades.

Rampas íngremes em ziguezague davam a sensação de montanha-russa. Sandra ria ao descer em velocidade. O pátio interno revelava a linguagem deste contexto. Rapazes desconfiados olhavam para nós e seguiam a filmadora, como se nada fosse novidade. Num grande salão, mulheres de saia longa e cabelos até a cintura, homens jovens ou maduros, meninas de calça justa, aguardavam o sinal.

Um dos banheiros trazia uma placa indicando adaptação para deficiente físico. De fato, existia uma barra de apoio na parede, mas o vaso não tinha assento, não havia papel higiênico e pior, a porta fora retirada. Todas as outras repartições tinham porta, porém, a cadeira de rodas não passava nas medidas das portas existentes - um banheiro adaptado, mas sem privacidade.

A sala de aula onde Sandra estudava ficava no térreo, no fundo do corredor, e recebia os alunos que chegavam mascarando chiclete, chupando bala, roendo unha. Todos os alunos entraram na sala, a professora chegou: "Bom, gente, vamos começar a nossa aula." Todos de pé, fizeram o sinal da cruz e rezaram o Pai Nosso. O lugar de Sandra era no corredor entre as carteiras, e sua acompanhante sentava numa carteira a seu lado. Alterar o lugar de Sandra para a cadeira regular da sala de aula foi nossa primeira intervenção.

A professora entregou textos aos alunos e anunciou a tarefa:

- *Vocês vão fazer dois textinhos. O texto está em letra de forma. Você vai primeiro ler e, depois passar para o caderno. Para Sandra, ela entregou uma lição diferente: quadrinhos do Chico Bento para construir os diálogos. Quando isso aconteceu, Sandra comentou em voz alta:*

" Já sabia que pra mim ia ser bomba, ia ser diferente!"

Enquanto o grupo trabalhava em silêncio, realizando a cópia, a professora foi me contando sobre o nível do grupo e sobre o momento

pedagógico de Sandra. Explicou que Sandra *compreendia culturalmente os assuntos de forma diferente do grupo [sic]* e, por isso, muitas vezes, ela dava leituras e produção de texto para Sandra, enquanto seus colegas faziam um desenho.

A construção de um processo de inclusão

Eu via Sandra na sala de aula junto com o grupo todo e tive uma sensação de dever cumprido que traduzia-se na concretização da oportunidade de Sandra viver sua escolha. Lá, pudemos conhecer a realidade da sala de aula e da professora. Oferecemos muitas orientações de como Sandra poderia ficar mais confortavelmente sentada, de estratégias para facilitar a aprendizagem e de como costuma utilizar a ponteira de cabeça.

Todos os alunos daquele grupo de supletivo noturno eram pessoas que escolheram estar ali. Trabalhavam durante o dia, vivendo tarefas das mais diversas: construíam, cozinhavam, lavavam carros, corriam pela cidade com pasta embaixo do braço, varriam a rua, pintavam, derrubavam muros. Todos os alunos daquele grupo, assim como Sandra, haviam optado por submeterem-se ao processo de aprendizagem formal da EJA. Movimentavam-se para dentro do ensino regular, procurando estruturar oficialmente seus conhecimentos sobre os conteúdos valorizados pela sociedade. Eu olhava todos e sentia-me privilegiada em estar vivendo aquela situação. Pude conhecer o processo de inclusão de pessoas que não portavam deficiência - pessoas que trabalhavam e que aprenderam a viver, vivendo, e que, provavelmente, não tiveram a oportunidade de compreender na infância as dimensões espaciais e temporais, a letra, a palavra e o número, na didática da escola, mas sim com a prática da necessidade de viver e sobreviver.

Percebi o movimento desconfortável de mãos grossas que seguravam o lápis que escorregava descontrolado no papel... os olhos que procuravam seguir as linhas preenchidas de palavras que pareciam saltar inquietas... a voz

grossa e rouca que se abaixava sutilmente como que envergonhada de ler palavras como “ervilha, avião, cachorro...” da lição de cruzadinhas.

Presenciando na prática um momento de inclusão escolar, percebi que o processo de inclusão envolve tanto ganhos quanto perdas. Ao sair da escola especial e ingressar no ensino regular, por um lado, Sandra comprovou que consegue acompanhar o ritmo da classe. Por outro, ela se viu diante de recursos didáticos pouco motivadores e incompatíveis com sua faixa etária e interesses (cruzadinhas, desenhos pedagógicos, textos de gibis, entre outros). O conteúdo curricular que os alunos deveriam dominar parecia pouco vinculado à realidade do cotidiano deste grupo de adultos, que, como vimos, trabalhavam nas mais diversas funções. Neste sentido, Sandra passou a lidar com um paradoxo: na Quero-Quero, onde o processo de ensino era exclusivo, havia, da parte da equipe educacional, uma preocupação em realizar um trabalho pedagógico que considerasse a função social, optando por conteúdos significativos; no ensino regular, onde os seus avanços escolares poderiam ser formalmente reconhecidos, no entanto, o desafio de adaptar um conteúdo tradicional às especificidades dos alunos do EJA ainda não foi satisfatoriamente resolvido.

Neste mesmo dia, conversamos com os alunos da sala sobre como era estudar com uma pessoa como Sandra. Os vários depoimentos mostram que Sandra já faz parte do grupo, reconhecida como alguém com capacidade para avançar na escolaridade. Seguem algumas falas que tivemos oportunidade de registrar:

Pra mim ela é normal.

Tirou da cadeira de roda, pra mim ela ficou normal.

Ela tem mais experiência que nós na escola. Acho que ela é colega mesmo que nem a gente porque a gente estuda aqui tudo junto.

Eu tenho ela como uma grande experiência.

Eu vejo nela um grande esforço.

É fora de série.

Inclusão: movimento para dentro; caminho em direção para aproximar-se de algo; passagem para um novo estado, nova forma.

Esses eram alvos comuns de todos aqueles alunos que estavam naquela sala de aula, à noite, ouvindo a professora, admirando-a em seu saber. Alvos comuns daqueles alunos que, como nós, desejavam reconhecer-se como integrantes e participantes de um grupo, de uma comunidade, de um conhecimento. Como diz Canavelhas (2000:21), “*este precisa ser o viés da inclusão: o viés da hospitalidade, onde o amoldamento e a imitação dão lugar à participação, ao ‘participar com’ o outro, reconhecendo-o e confirmando-o em sua singularidade*”.

Bibliografia

CANAVELHAS, L. B. Psicologia e compromisso social; educação inclusiva: desafios, limites e perspectivas. In: *Psicologia Ciência e Profissão*. São Paulo, Conselho Federal de Psicologia. V. 20, n. 1, p.18-22, 2000.

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: NO CONTEXTO, O ALUNO SURDO

INTERPRETATION OF TEXTS: THE DEAF STUDENT IN CONTEXT

Luís Sérgio Damasceno de SOUZA¹

RESUMO

Este estudo apresenta o relato oral e análise reflexiva de uma professora sobre as dificuldades do aluno surdo em uma sala de aula inclusiva, em relação à interpretação de textos na língua portuguesa. Procura-se, a partir de uma transformação de atitudes, formar novas concepções sobre aprender e ensinar e a definição do papel do profissional especializado no contexto da inclusão - concepções estas que fazem com que o professor esteja constantemente num processo de reflexão sobre sua prática pedagógica no cotidiano educacional.

Palavras-chave: Educação do Surdo; Inclusão; Conhecimento do Professor.

ABSTRACT

This study presents a teacher's report and a reflexive analysis of the difficulties of her deaf student in an inclusive classroom, related to the interpretation of texts in Portuguese. By changing attitudes, we seek to form new conceptions about teaching and learning, as well as to define the role of the special education professional in an inclusion situation - conceptions which tend to maintain the teacher in a constant process of reflection about his pedagogical activity in daily educational environment.

Key words: Deaf Education; Inclusion; Teacher Knowledge.

A proposta para analisar as “dificuldades do aluno surdo” em relação a interpretação de textos na língua portuguesa, que iremos agora apresentar, teve sua origem em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de

Campinas (SP), localizado num bairro distante do centro.

Em março de 2000, incorporei-me a esta escola como estagiário do 4º ano do Curso de Pedagogia: Formação de Professor de Educação

⁽¹⁾ Aluno do Curso de Pedagogia: Formação de Professores de Educação Especial: Deficiência Mental e Deficiência da Audio-Comunicação da PUC-Campinas.

Especial: Deficiência Mental e Deficiência Áudio-Comunicação da PUC-Campinas, para desenvolver minha proposta de atuação numa classe de 3ª série, formada por 36 alunos, com idade entre 9 e 14 anos, tendo um aluno surdo incluído.

Sabemos que o maior desafio da inclusão do aluno surdo na escola regular é a barreira da comunicação em língua portuguesa, tanto na modalidade oral ou escrita. Rinaldi (1997) afirma que é neste contexto que o professor se depara com a problemática no processo de alfabetização do educando em questão.

Acreditamos que antes de analisar a dificuldade do aluno surdo em interpretar textos do aluno surdo, é preciso ter presente que a alfabetização deste aluno ainda hoje, não está resolvida. Qual será o problema da alfabetização do educando surdo?

Segundo Góes (1999:1)

“estudos sugerem que pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da língua escrita. Na verdade, as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes”.

CASELLI (1994) mostra que em diferentes países, com realidades culturais diversas, os problemas encontrados são bastante semelhantes. Diante das dificuldades, alguns profissionais têm sugerido uma mudança de eixo, para que o educador considere a condição bilíngüe do aluno surdo, no processo de ensino de língua escrita. Usando uma eficiente pedagogia e/ou metodologias utilizadas na alfabetização da pessoa surda, poderemos concluir que a

abordagem mais indicada para a produção da escrita e/ou interpretação de texto é o uso e o domínio da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Segundo Marchiori, Souza, Arruda, Silva, Teixeira, Silva e Capellini (1998:150), deve se considerar a língua de sinais

“não como ação comunicativa apenas, mas sim como resgate do deficiente auditivo como bilíngüe, que possui uma língua natural e participante de comunidades ouvintes e surdas. Entretanto, essa reflexão é além de metodológica, ideológica, pois reflete a forma de construção de conhecimentos e sua relação com a linguagem, cognição e aprendizagem do deficiente auditivo”.

A seguir, apresento a situação que tive oportunidade de acompanhar como estagiário, no contexto de sala de aula numa 3ª série. Trata-se do trabalho de ensino de português da Professora Darlene, no qual se destaca a problemática enfrentada com o aluno surdo (aqui nomeado de Fábio) na interpretação de textos.

Ler é interpretar

Refletindo sobre o quanto era rico o processo de revisão da prática desta professora que enfrentava o desafio da inclusão, convidamos a professora Darlene a relatar para os outros integrantes do último ano do nosso curso de Educação Especial a sua vivência como professora do Fábio².

Aqui, ela expõe de modo claro e objetivo, a transformação ocorrida em sua prática pedagógica, frente à interpretação de texto do aluno surdo, a um grupo de estudantes do 4º ano de Educação Especial da PUC-Campinas. Vamos ver, então, como se caracterizou na sala de aula o envolvimento da professora Darlene com o Fábio.

Há doze anos, eu dou aula e nunca tinha pego aluno surdo, o ano passado, numa escola

⁽²⁾ O depoimento, que consta aqui na íntegra, foi gravado em fita cassete, transcrito, editado por mim, sendo revisto pela Professora Darlene.

a rede, onde lecionei por cinco anos, havia um aluno deficiente auditivo, que a professora acompanhava desde a 1ª série para a 2ª série, porque lá, há uma continuidade da 1ª para a 2ª, mas da 3ª para a 4ª quebra, não tem essa de professor continuar.

Então, na época de sondagem de sala, quem é que ia continuar o trabalho? Fui uma das primeiras que coloquei que não queria esse menino na minha classe. Não queria, porque achava que o trabalho era muito difícil para um professor que não tinha preparo nenhum; eu não tinha condições.

Das 3ª séries, só uma professora se candidatou, mas ele não gostou da professora. Chorou e teve que ir para outra sala; escolheu uma outra.

Todas as 2ª séries estavam fechadas, só a minha classe estava incompleta, e aí, por obra do destino, o que aconteceu? Veio o menino para a minha sala - o Fábio. Mas naquela confusão, eu não tinha nem percebido ele na fila.

Quando entro na sala, que a mãe veio falar que ele era deficiente auditivo, acho que fiquei branca, roxa, amarela... Por quê? Não é possível! Eu falava, "acho que esse menino não é da minha sala". Olhava! Não, acho que fizeram alguma coisa errada... Porque eu não estava acreditando que tinham colocado ele na minha sala. Não queria aquele aluno e no fim acabou acontecendo.

A mãe dele falou: "Coloca ele na primeira carteira".

Tudo bem, coloquei ele grudado comigo ali, mas e daí, como entendê-lo?

Justamente neste ano, entraram mais crianças com problemas.

O que fazer?

O Fábio ficava na dele, tentava falar alguma coisa, ele fazia aquele gesto e eu não entendia nada.

Só que a socialização com os outros alunos foi algo tremendo; ele conversava com todos, e eu me perguntava: "qual é o problema?"

Nos primeiros dias, dei um ditado. Falei: "Nossa! E agora?" Olhei para o surdo e disse: "Agora, o que fazer? Vou falar bem pausadamente e ele vai fazer." Só que o Fábio ficou tão apavorado com o que eu falava, que começou a fazer aquele alfabeto com as mãos, e eu olhava assim. Aí, ele pegava na minha mão e começava a ensinar. Então, nos primeiros dias de ditado, ele praticamente foi soletrando letra por letra, porque ele pegava na minha mão e fazia gestos. Ele tirou dez, a classe aplaudiu.

Mas eu me perguntei: "Esse ditado não valeu? Valeu para ele não se sentir tão diferente. Vou dar outro ditado sem falar nada (sem fazer o alfabeto manual), quero ver o que sai".

Realmente não saiu nada!

Minha preocupação era com o conteúdo da 3ª série, que é muito extenso. Fiquei pensando como trabalhar com esse menino tal conteúdo. Em gramática entra tudo: os gêneros dos substantivos, adjetivos, singular, plural, pronomes, verbos. É bem puxado.

A itinerante chegou para mim e perguntou como estava indo o Fábio. Eu disse: "É, está lá, tá indo, não sei como ..."

Quando eu dava o texto ele não respondia, não fazia a interpretação. E ele esperava eu chamar alguém para responder, colocava a resposta na lousa, ele copiava a resposta.

Uma manhã, a itinerante chega para mim dizendo que tinha um rapaz querendo fazer estágio. "Meu Deus do Céu que estágio é esse? Não, não quero. Eu não sei nada, não tenho experiência de nada, vai fazer estágio comigo, irá aprender o quê? Que exemplo vou dar? Não tenho exemplo nenhum para ele".

"- Não! Mas com este estagiário é diferente, porque ele já tem uma experiência com surdos, talvez te ajude".

"Ah! Espera aí, a história está mudando, então você explica bem para ele me ajudar... se ele me ensinar, eu aceito". Falei para ela deixar bem claro, não tenho experiência nenhuma, não sei trabalhar com esse menino. Esse menino

está aí, e não sei o que fazer. O estagiário entrou numa época que eu estava dando poemas, que é difícil, abstrato.

As perguntas que eu dava geralmente eram muito abertas, tinha que pôr sentido.

Percebendo a dificuldade de interpretação do aluno, o estagiário se propôs a trabalhar a interpretação deste poema com quadrinhos, só que ele criava a linguagem de sinais. Eu via aquilo e ficava observando. Saía a interpretação do texto, a redação, mas e aí: se consegue com ele, porque não vai conseguir comigo? Se consegue alguma interpretação com ele, vai ter que conseguir comigo, porque senão o problema sou eu, não o menino.

Na leitura do poema, eu nunca chamava o Fábio para ler. Ele não fala! Chamar ele para ler? Então o estagiário deu uma idéia - porque não chamar ele para ler na frente com a linguagem de sinais?

Falei, "Nossa! Será que ele vai ler mesmo?" Eu chamava todo mundo e pulava ele. Durante a semana fiz uma experiência convidando-o para ler, mas não aceitou, disse que não queria. Mas com o estagiário na classe, o Fábio foi ler. Neste dia parece que só existia ele, foi um "show" na sala, prendeu a atenção dos outros alunos, e todos o aplaudiram no final. Com o estagiário na sala, tudo parece estar bem, maravilhosos!

Mas durante a semana, eu não conseguia.

Aí chegou a época das provas; escolhi o texto da Cecília Meireles - um poema muito abstrato.

Quando fui corrigir a prova dele disse: "Socorro, meu Deus do Céu, esse menino não lê nada, não sabe nada, e agora fechando o bimestre, ele vai ficar, ele vai ficar ruim, sem nota e mais perdido que outra coisa. Porque esse menino comigo? Não escreve nada. O que fazer?"

Mostrei a prova para o estagiário e ele falou assim: "... vamos fazer uma reavaliação da prova. Porque você não refaz a prova?"

Refazer! Já tinha que entregar as notas, a secretaria cobrando, reunião de pais já marcada. Refazer!

O estagiário disse: "Vamos marcar uma reunião com a itinerante".

Mas eu não tinha contato com ela, era assim, pelos corredores. A gente não tinha esse momento para conversar. Nem com ela, nem mesmo com a orientadora da escola, sempre foi assim. Não existia nenhum tipo de contato, mas quando o estagiário apareceu na escola ele começou a resgatar. Pela primeira vez, ele conseguiu marcar uma reunião - itinerante, professora da sala e estagiário - e nesta reunião começamos a discutir a prova.

Interpretação de texto: o contexto do aluno surdo.

Na reunião, a itinerante sugeriu, então, trabalhar o texto por pedaços, pois aquele texto era muito grande para um deficiente - um "textão".

Na visão dela (itinerante), era impossível trabalhar aquele texto no mesmo dia. Eu teria de fragmentar, por exemplo: um dia, ele pega uma estrofe e trabalha tudo o que puder nela; no outro dia, continua, até interpretar todo o texto.

Eu disse: "Vamos acabar esta prova quando?" Porque não tinha só esta, tinha de Ciências e etc.

Neste momento do depoimento, a Prof^a Darlene mostrou a poesia da Cecília Meireles que fora utilizada na prova.

O Menino Azul³

O menino quer um burrinho para passear.

Um burrinho manso, que não corra nem pule mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores, - de tudo o que aparecer.

⁽³⁾ Poema do livro *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles.

O menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo que é como um jardim apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses pode escrever para a Rua das casas, número das portas, ao Menino Azul que não sabe ler).

E aí, eu topei fazer pedaço por pedaço. Ela falou: "Não coloque o título. Reforça só a primeira estrofe, e explore tudo o que você puder."

Mas só que isto é trabalho individual - e no meio de 36 alunos, tive que pegar ele, e pôr sentado do meu lado, e ficar ali com ele; sabendo que tinha atividade com os outros alunos da sala, tinha que ficar ali, estar ali individualmente. Numa aula particular mesmo.

*Na primeira estrofe, coloquei **personagem** para ele identificar quem era esse personagem que está na estrofe. Ele conseguiu escrever: o Menino e o burrinho.*

Na questão 2, pedi para ele colocar as palavras que conhecia, que sabia. Ele colocou: passear, saiba, corra, burrinho e menino.

E as palavras que você não conhece? Resposta: Manso e Nem.

As palavras que ele não conhecia, pegava o dicionário para explicar, mas esse 'nem', é palavra abstrata, ficou a ver navios mesmo...

Então, pedi que ele colocasse o nome do texto: ele colocou "o menino e o burrinho".

Por último pedi para ele fazer um desenho sobre o texto. "O que você entendeu desse pedacinho?" Ele desenhou, e desenhou muito bem, o menino e o burrinho.

A título de ilustração, vejamos a escrita do surdo após um trabalho individualizado e com o texto fragmentado.

Eu falei: "Não acredito que esse menino entendeu alguma coisa. Ele não entendia nada na primeira prova. Ele está aprendendo alguma coisa."

Sobrinho

3/05

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

Personagens: menino, burrinho

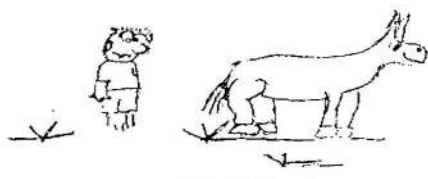
Palavras que conhece: passear, saiba, corra, burrinho, menino, pula

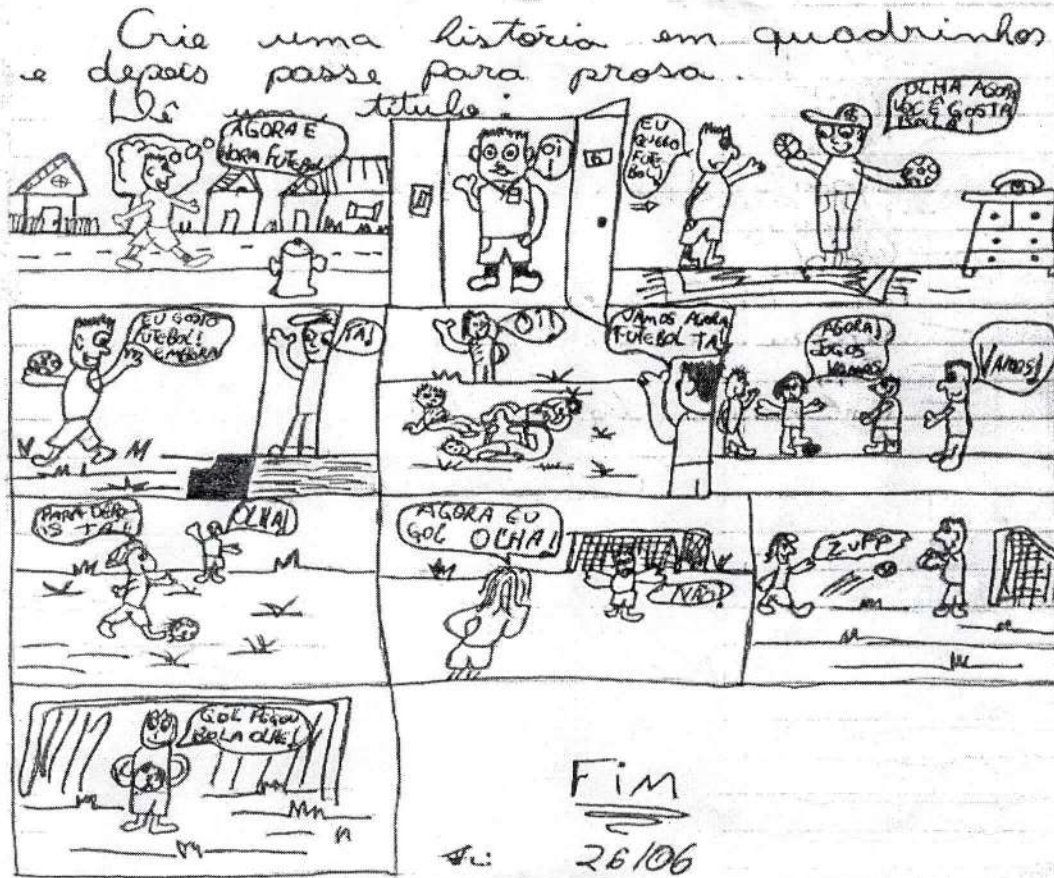
Palavras que não conhece: manso, nem,

Número de versos: 5

Nome do texto: O menino e burrinho

Faça um desenho sobre o texto.





Agora Futebol.

Agora é hora de futebol.
 Olha!
 Olha agora você gosta bola!
 Eu gosto futebol! Eu embora!
 tá!
 Olha!
 Vamos agora futebol tá!
 Agora! Jogos vamos.
 Vamos!
 Olha!
 Para depois tá!
 Agora eu gol olha!
 Zuppi
 Gol pegou bola olha!

Falei para o estagiário, “Nossa! Esse menino lê, interpreta.”

Foi aí então que percebi que não adianta só cobrar, tenho sempre que rever a minha prática pedagógica.

Continuei trabalhando estrofe por estrofe, pedindo sempre que ele elencasse as palavras desconhecidas.

Ele colocou “barco” e “barquinho”.

Fiquei surpresa ao ver que ele não sabia a diferença entre barco e barquinho.

Para fazê-lo entender perguntei: “O que anda na água?”

Ele falou: “navio”.

Logo em seguida, ele escreveu a palavra barquinho - como palavra conhecida.

Tinha também a palavra bicho, perguntei: o que é bicho?

Ele desenhou um monstrinho - ou seja, bicho para ele é um fantasma.

Senti que deveria trabalhar com ele o significado da palavra bicho, pedindo que me desenhasse um animal e desenhou um cachorro.

Concluída a parte de vocabulário retomei a interpretação do texto “O menino azul” para ver se ele tinha entendido mesmo.

E perguntei, “Quem é o personagem principal?”

Ele respondeu: “o menino e o burrinho”.

Foi assim que descobri o universo dele, e que o modo de trabalhar com ele seria assim. Isto não foi da noite para o dia, levei seis meses para conseguir alguma coisa, para que eu abrisse os olhos e ele começasse a escrever.

Na história em quadrinhos, percebi que o vocabulário é limitado, mas apresentava um começo, meio e fim. Vejam algumas produções dele.

Então ficamos pesquisando como trabalhar/ampliar este vocabulário.

Será que há jeito de ampliar esse vocabulário, ou a vida inteira vai ser isto aí? Então foi isto o que ficou.

Em suma, conversando sobre a produção de Fábio, chegamos à conclusão de que era preciso ler, interpretar e ilustrar o texto com o aluno, de forma individual, sem perder de vista o coletivo de uma sala de aula em um contexto de inclusão. Assim, houve uma reestruturação no processo de interpretação de texto para o Fábio, de modo a, pelo menos, minimizar essa problemática.

Além disso, entendemos que Rinaldi (em texto do governo) traz uma contribuição bastante relevante quando diz que “as atividades devem ser pautadas em primeiro lugar pela necessidade de entendimento da importância da escrita. Para despertar nos educandos surdos indagações como: O que se lê? Para que serve a leitura?” (BRASIL, 1997:201).

Como avaliação final, entendo que um dos fatores mais importantes no trabalho com o Fábio na sala de aula foi a transformação de atitudes, a constituição de outras concepções sobre aprender e ensinar, e de nova definição do papel do profissional da educação e ao trabalho com o professor especializado. Nos termos de Mazzotta (1992:12), “o que parece ser necessário é uma unidade de propósitos que possibilite o esclarecimento do tipo de profissional pretendido e a compreensão de seu papel no contexto educacional”.

Finalizando nossas reflexões, acreditamos que devemos nos aprofundar nos estudos do ensino de segunda língua para melhor atender às necessidades da pessoa surda e compreender os processos de produção de seus conhecimentos em língua portuguesa.

Bibliografia

- BRITO, Lucinda Ferreira. *Aquisição de português por surdos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *A educação dos surdos*. Giuseppe Rinaldi et al (Org.). v. II. Brasília/DF: MEC/SEESP: 1997.

- CASELLI, M.C. et al. *Linguaggio e sordità: parole e segni per L'educazione dei sordi*. Firenze: La Nuova Editrice, 1994.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- MARCHIORI, E.; Souza, V.; ARRUDA, P.; SILVA, R. TEIXEIRA, D.; SILVA, F. e CAPELLINI, S. A Comunicação total e as dificuldades na construção da escrita do deficiente auditivo. In: *Anais do Seminário: Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão*. Rio de Janeiro: INES, 19-22 outubro, 1998, p. 146-151.
- MAZZOTTA, Marcos. Tendências da formação de professores excepcionais e sua correlação com as características da educação especial. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, v. 1, n. 1, 1992, p. 7-13.

APRENDER E ENSINAR SÃO PROCESSOS PERMANENTES, TANTO PARA O PROFESSOR QUANTO PARA O ALUNO

LEARNING AND TEACHING ARE PERMANENT PROCESSES FOR TEACHERS AND STUDENTS

Fabiene Cortijo SALUN¹
Maria Cecília Ballaben STEGUN²
Fundação Síndrome de Down³

RESUMO

Com base nos estudos teóricos de Piaget, Vygotsky, Wallon, Grossi, Teberosky e GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação de Porto Alegre/RS, entre outros, os profissionais da Fundação Síndrome de Down, em Campinas/SP, realizam desde de 1994 uma extensa pesquisa teórica e empírica sobre como os seus alunos, com síndrome de Down, aprendem a escrever. Especificamente é esse assunto que trataremos no presente texto sobre a psicogênese da língua escrita e o papel do educador nesse processo de construção pela criança. Salientamos entretanto no decorrer do artigo, a importância do aprofundamento teórico, pelo educador principalmente no que diz respeito às teorias que deram embasamento à psicogênese que descreveremos no texto. Conhecer e compreender mais à fundo conceitos de Vygotsky, Wallon e Piaget tornam-se imprescindíveis para que a didática baseada na descrição dos níveis da psicogênese não se torne uma técnica vazia de significados. O texto irá abordar ainda algumas reflexões sobre a inclusão social e o processo de aprendizagem dos alunos dentro Construtivismo-Vygotskiano.

Palavras-chave: Alfabetização; Papel do educador; Aprendizagem; Síndrome de Down.

ABSTRACT

Based on studies of authors such as Piaget, Vygotsky, Wallon, Grossi, Teberosky and GEEMPA (study group of education, methodology and research Porto Alegre - RS), among others, the Down

⁽¹⁾ Fabiene C. Salun é pedagoga formada pela PUC-Campinas, Pedagoga do setor escolar e membro da equipe responsável pelo Projeto Inclusão da Fundação Síndrome de Down - Campinas/SP;

⁽²⁾ Maria Cecília B. Stegun é pedagoga formada pela UNICAMP, mestranda em Psicologia da Educação pela FE-UNICAMP, coordenadora do setor escolar da Fundação Síndrome de Down - Campinas/SP

⁽³⁾ Fundação Síndrome de Down é uma instituição particular sem fins lucrativos, que oferece assessoria especializada à crianças e jovens com Síndrome de Down, bem como as suas famílias, escolas e empresas, sempre visando a inclusão social e a construção de uma escola aberta à diversidade com ensino de qualidade para todas as crianças.

Syndrome professionals developed since 1994 theoretical and practical research about learning and reading processes of Down Syndrome students. This article discusses several issues: children's writing processes and teacher strategies related to their theoretical approaches (especially those theories discussed in this text). Concepts of Vygotsky, Wallon and Piaget are essential to understanding the process of construction of reading and writing. We also include references about social inclusion and children's learning processes within the theoretical frameworks of Piaget and Vygotsky.

Key words: Literacy; Education; Learning processes; Down Syndrome.

Nos últimos anos, têm surgido muitos estudos e debates em torno de uma educação para o século XXI.

Autores como Perrenoud (1999, 1999b, 2000), Vergnaud (1990), Sastre & Moreno (1999), entre outros, muito têm contribuído com essa educação para a nova era, cujo objetivo visa uma educação que busca respeitar e compreender a diversidade humana, e que assim, inegavelmente, segue os princípios da inclusão social. Assuntos como a construção de competências, campos conceituais e temas transversais em educação são, dessa forma, assuntos da atualidade, imprescindíveis na prática pedagógica do educador.

Entretanto, tão importante quanto tais temas é, ainda e sempre, o conhecimento do desenvolvimento humano, o conhecimento sobre como a criança pensa, e sobre como os conceitos são construídos. É assim que se torna também fundamental ao educador o estudo de teorias que apoiem e subsidiem a prática do dia a dia.

É especificamente sobre esse assunto que trataremos no presente texto: a psicogênese da língua escrita e o papel do educador nesse processo de construção pela criança. Nesse sentido, é fundamental destacar os estudos de Ferreiro & Teberosky (1991) que, a partir da teoria construtivista de Jean Piaget, descreveram como as crianças constroem a escrita e, com isso, trouxeram à luz imensas contribuições aos educadores envolvidos no processo de alfabetização de nossas crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, um grupo de estudos brasileiro também merece destaque: o GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação,

Metodologia de Pesquisa e Ação de Porto Alegre/RS - cujos trabalhos têm procurado contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país. O GEEMPA traz reflexões que complementam a teoria de Ferreiro e Teberosky. Na verdade, há um detalhamento sobre as mais recentes descobertas do processo de pensamento expresso pelas crianças (e também adultos analfabetos), ao construírem sua linguagem escrita.

Com fundamentos na teoria construtivista de Piaget, o GEEMPA também revisita os conceitos das teorias de Vygotsky e Wallon, associados ainda a um conjunto de conceitos da psicanálise, da antropologia, da sociologia e da filosofia contemporânea, a fim de explicitar os fenômenos da aprendizagem.

Com base nesses estudos, os profissionais da Fundação Síndrome de Down, em Campinas, realizam, desde de 1994, uma extensa pesquisa teórica e empírica sobre como os seus alunos, com síndrome de Down, aprendem a escrever. Perguntas estavam sempre presentes: Poderiam todos ser alfabetizados? Passariam eles pelas mesmas etapas descritas por Ferreiro, Teberosky e GEEMPA? Adaptações seriam necessárias? Como viabilizar uma aprendizagem que fosse mais rápida e ao mesmo tempo eficaz?

Foi então, a partir de muitos estudos e reflexões com a equipe sobre esses aspectos, que hoje a nossa grande tarefa não é só a de ensinar conceitos sistematicamente organizados, mas fazer com que tais conceitos se relacionem entre si, relacionem-se com os aspectos da vida dos alunos e, sobretudo, respeitem e celebrem a diversidade humana a

partir da heterogeneidade existente nas salas de aula.

Nesta direção, é importante salientar que para aceitar o saber, o conhecer, o aprender é fundamental desejar esse saber, e cabe ao educador um papel importante no despertar desse desejo em seus alunos.

Para que esse trabalho seja efetivamente de qualidade, é fundamental contarmos também com profissionais de outras áreas, atuando interdisciplinarmente, cada qual com seus objetivos específicos, mas sempre visando o desenvolvimento do ser humano como um todo. Desta forma, as diferentes áreas de conhecimento se completam e possibilitam o desenvolvimento do aluno em seus diversos aspectos.

Nesse trabalho conjugamos três atribuições primordiais, entre tantas outras aos educadores confiadas:

1. A Socialização: fazer da escola o lugar das aprendizagens e do estabelecimento de relações com a vida. O contrato pedagógico no centro das aulas está correlacionado ao contrato social, e socializar é para o aluno integrar normas e valores, condutas de respeito, de responsabilidade, de solidariedade, de cooperação, de visão crítica dos funcionamentos e das relações no interior da comunidade escolar.

2. O saber e as regras dos alunos: considerar simultaneamente essas duas questões, significa criar regras nas aulas de maneira que a construção do conhecimento pelo aluno se dê através do conflito, do desafio, do desejo, do mergulho no “caos”, do debate de idéias e do levantamento de hipóteses. Esse vínculo - regra e saber - constitui as duas faces de um ensino preocupado com a educação e sobretudo com a inclusão.

3. O saber e a vida: vincular os saberes escolares à vida de cada aluno é função primordial do educador, pois, de nada adianta aprender conteúdos inúteis para a resolução dos problemas

da vida diária. Para isso, é necessário que se tenha muita clareza na análise das potencialidades de cada aluno, bem como nas competências que necessitam ser trabalhadas/construídas, para que todo conteúdo aprendido seja de fato funcionalmente aplicado à vida. Para isso, também, é imprescindível que os conceitos trabalhados, sejam plenos de sentido e significado a cada um, indo ao encontro de seus anseios, desejos e necessidades.

Dentro ainda das atribuições do educador, estão também aspectos que precisam ser pensados, principalmente na elaboração do planejamento pedagógico. São eles:

- a) **Avaliação:** Avaliar é acompanhar cada aluno, no que se refere aos aspectos de socialização, cooperação, independência, alfabetização, matemática e outros;
- b) **Processo de desenvolvimento:** Acompanhar a evolução e desempenho de cada aluno;
- c) **Esquema de pensamento do aluno:** Buscar sempre descobrir e analisar os esquemas de pensamento do aluno, para que possa planejar intervenções no sentido de fazê-lo avançar dentro do campo conceitual da alfabetização;
- d) **Registro:** Registrar e realizar observações sistemáticas do processo de aprendizagem de cada aluno é fundamental para a reflexão da prática pedagógica e para o desenvolvimento do aluno;
- e) **Planejamento individual:** Desenvolver estratégias individuais de intervenção didático-pedagógica, visando o desenvolvimento dos alunos na construção de seu conhecimento e, sobretudo, propiciando condições para que os mesmos trilhem seu processo de aprendizagem de maneira independente e autônoma;
- f) **Formação continuada:** Para que o trabalho seja possível e realizado com

responsabilidade e qualidade, é fundamental a capacitação e reciclagem constante do educador.

Todo trabalho de qualidade, requer um planejamento, cujos princípios básicos precisam ser refletidos. Para nós, o planejamento é um momento singular em que o professor, dispendo da leitura que fez de seu grupo e do processo de aprendizagem de cada aluno, procura antever e organizar sua ação didática nas diversas áreas do conhecimento.

A seguir, citaremos algumas considerações que nos servem de fios condutores na elaboração do planejamento pedagógico:

1. A inteligência é um processo;
2. Todas as pessoas têm um potencial para aprendizagem;
3. Aprende-se interagindo com o objeto do conhecimento;
4. Aprende-se na relação com o outro;
5. Aprende-se colocando em relações os diferentes conhecimentos construídos, pois a aprendizagem nada mais é do que o estabelecimento de relações;
6. Aprende-se mergulhando no campo conceitual de cada conteúdo que tenha relação direta com as vivências proporcionadas pelo ambiente cultural em que está imerso o aluno;
7. O Professor tem o papel de mediador;
8. Aprende-se resolvendo problemas;
9. O professor está também envolvido na aprendizagem, pois acreditamos que só ensina quem aprende;
10. O erro permite ao educador detectar o esquema de pensamento do aluno e planejar a sua intervenção didática para fazê-lo avançar e levantar novas hipóteses.

É com base nesse trabalho que descreveremos, a seguir, os níveis da psicogênese, segundo os últimos estudos do

GEEMPA, ressaltando que, com exceção do nível Alfabetizado³ e do período de Ortografização, todos os níveis anteriores foram detectados em nossos alunos, constatando mais uma vez que as pessoas com síndrome de Down, de modo geral, passam pelos mesmos caminhos de aprendizagem que as crianças ditas “normais”, não necessitando, assim, de métodos “especiais” de ensino, mas sim de um educador que de fato compreenda o desenvolvimento humano e saiba aplicar seus conhecimentos no processo de ensino aprendizagem de qualquer criança.

Revisitando conceitos

A Psicogênese estuda a construção do conhecimento nos níveis de desenvolvimento e nos níveis dos esquemas de pensamento que o indivíduo apresenta, tendo um caráter evolucionista; as representações mentais e/ou estruturas vão surgindo e se desenvolvendo, sem limite final, podendo ser comparadas a uma espiral.

Psicogênese: *GÊNESE* = Origem *PSIQUE* = Mente. Estudo da origem da mente, do pensamento, ou ainda estudo do processo de conhecimento.

Piaget delineou as linhas gerais da Psicogênese: na matemática, na ciências, na linguagem e na moral, etc, enquanto que Emília Ferreiro deu a sua contribuição na Psicogênese da alfabetização, ou seja, sobre a construção da leitura e da escrita.

A seguir, um quadro comparativo que demonstra as novas descobertas a respeito da Psicogênese da alfabetização, a partir dos estudos de Emília Ferreiro.

Níveis da Psicogênese

Um nível psicogenético se caracteriza como uma fase de relativa estabilidade cognitiva para o aluno. As hipóteses que ele construiu para

Níveis da Psicogênese segundo Emília Ferreiro											
Pré-silábico			Silábico			Alfabetico					
Níveis da Psicogênese segundo GEEMPA											
Pré-silábico			I2	Silábico		I3	Alfabetico		Alfabetizado		
PS1	L1	PS2		Ss/c	Sc/c		SA	A	A1	A2	A3

explicar a realidade o satisfazem porque ele ainda não teve oportunidade de se deparar com uma variedade de *situações - problema* que lhe fossem significativas e que lhe demandassem um saber que, por enquanto, ele próprio não sabe que não possui.

E os níveis intermediários?

"Mas então não era como eu pensava?"

Quer dizer que eu estava errado?"

Então eu não sei nada afinal?"

"O que eu acho que sabia não me vale de nada!"

Dentre os grandes patamares dos níveis, encontramos também os chamados níveis intermediários. São neles que os alunos confrontam-se com uma ampla gama de problemas que não sabem ainda como resolver e que desejam ou precisam solucionar. Inicialmente, um problema coloca o aluno em uma condição conflitiva e de muitos desafios.

Esses níveis representam a maneira de passar de um nível de menor a outro de maior complexidade. Isto é, eles são momentos das rupturas das relações entre os diversos elementos que sustentaram o pensamento até esse momento. Estar em nível intermediário, significa estar em conflito. Tal conflito é gerado pelo fato do aluno se dar conta da impossibilidade de resolver os problemas que enfrenta na construção e elaboração da sua escrita.

É literalmente a tomada de consciência da incoerência entre suas hipóteses e os dados da realidade.

O aluno aprende resolvendo problemas, problemas da insuficiência das estruturas que sustentam o seu pensamento até um determinado momento. É importante ressaltar que não são as estruturas que determinam a aprendizagem, mas sim a aprendizagem é substancialmente a organização dessas estruturas.

A seguir a explicitação de cada um dos níveis que as crianças passam quando estão imersas no processo de aquisição da escrita:

PRÉ-SILÁBICO 1 (PS1) O ALUNO ESCREVE COM DESENHOS

A escrita é concebida pela criança como um desenho. O aluno encerra aspectos figurativos daquilo que quer representar no papel. Há observações indicativas de que crianças neste nível são capazes de distinguir coisas escritas passíveis de serem lidas, de outras que são puras letras, sem significado. Por exemplo: placas de rua, ou qualquer texto sem nenhum desenho perto são escritos, mas que não se pode ler, porque são vazios de sentido. Aquilo que tem sentido é o desenho, a fotografia, a pintura, isto é, tudo que comporta traços figurativos do que se pensa escrito.

INTERMEDIÁRIO 1 (I1) O ALUNO NÃO ABANDONOU AINDA A HIPÓTESE ANTERIORE, PORTANTO, MESCLA DESENHOS E SINAIS GRÁFICOS OU LETRAS

Este nível se caracteriza pelo conflito de que não é com desenho que se escreve. O desenho não pode ser decodificado sempre como aquilo que se quis escrever.

**PRÉ-SILÁBICO 2 (PS2)
USA PSEUDO-LETRAS E OU SINAIS GRÁFICOS
APARENTANDO LETRAS. PODE UTILIZAR AINDA
LETRAS BEM TRAÇADAS**

Neste nível, os alunos escrevem com sinais gráficos que não têm mais nada a ver com os traços figurativos daquilo que está escrito, quanto à forma dos sinais gráficos. A escrita da palavra bola não apresenta mais nenhuma semelhança com uma bola. Entretanto, a relação com aspectos da palavra, cujo nome escreve, se faz por outra via. O aluno associa o número de letras ou outros sinais gráficos ao tamanho do que está escrevendo. Por exemplo, uma criança disse que a palavra MÃO de um adulto tem mais letras do que quando se refere à mão de uma criança - que é menor do que aquela.

**INTERMEDIÁRIO 2 (I2)
INICIA-SE A CONSERVAÇÃO DA ESCRITA DE
PALAVRAS DISSÍLABAS E O ALUNO PODE OU
NÃO COLOCAR LETRAS INICIAIS**

Neste nível, o pensamento do aluno revela o seu conflito com a forma, como ela vinha resolvendo o problema da escrita, isto é, por um aglomerado de sinais gráficos. Ela passa a se dar conta de que essa forma não é válida e isso acontece porque avança na compreensão do sistema da escrita. O aluno acaba por vislumbrar a escrita como um código social estável que, para ela, passa a se vincular mais estreitamente com a leitura do que nos níveis anteriores. A consciência, mesmo que difusa, ainda dá ligação entre pronúncia e escrita - é o fator que deslança a entrada neste nível.

**SILÁBICO (S)
PARA CADA SÍLABA O ALUNO ESCRIVE UMA
LETRA (OU SINAL GRÁFICO) COM OU SEM
CONOTAÇÃO SONORA**

Neste nível tenta-se uma correspondência entre grafias e sílabas, na concepção de que cada sílaba oral corresponda a uma grafia. Tal concepção pode chocar com outra, que muitas vezes está presente na cabeça dos alunos - a de que para escrever algo são necessárias várias

letras, em geral um número mínimo de três. Realmente o que define o nível silábico é a segmentação quantitativa das palavras em tantos sinais gráficos quantas são as vezes que se abre a boca para pronunciá-las.

**INTERMEDIÁRIO 3 (I3)
O ALUNO CONSERVA A HIPÓTESE ANTERIOR E
ACRESCENTA MAIS LETRAS**

Neste nível, o aluno se dá conta de que suas escritas silábicas não resolvem satisfatoriamente a questão da vinculação da pronúncia com a escrita, pois suas escritas não são decodificáveis adequadamente. Sendo assim, ele mantém a escrita silábica e acrescenta mais letras.

SILÁBICO ALFABÉTICO (SA)

Neste nível o aluno apresenta uma escrita algumas vezes com sílabas completas e outras incompletas. Por exemplo: TLVIZÃO em lugar de televisão; PXE por peixe e GLO por gelo.

Analisando essas produções, significa dizer que o aluno pensa que o T, P e o G não precisam da vogal, a referência é o som da consoante.

**ALFABÉTICO (A)
ESCREVE CONFORME FALA E PROCURA
COLOCAR LETRAS QUE CORRESPONDAM**

A escrita neste nível se faz com base na correspondência entre fonemas e grafias. A cada som, ou corresponde uma letra, ou corresponde uma combinação de letras (ou até mesmo de grafias não convencionais). O aluno atinge a compreensão de que letras se articulam para formar palavras, o que é um marco decisivo na compreensão do nosso sistema de escrita. Não são características do nível alfabético, entretanto, preocupações ortográficas.

Superar o conflito que permitiu ao aluno deixar de ser Silábico para passar a Alfabético foi

desafiador e bastante conflituoso. Tão ou mais desafiador é superar o conflito que o permitirá passar de Alfabético para Alfabetizado, ou melhor, descobrir e encontrar formas de lidar com o fato de que a escrita não é simplesmente uma transcrição da fala.

Quando o aluno se depara com esta última situação, ele já tem em seu arquivo sobre a língua escrita muito mais elementos do que tinha quando era Silábico. Sabemos que já construiu e levantou inúmeras hipóteses sobre leitura e escrita. De alguma forma, tais hipóteses estão inter-relacionadas, pois não é possível desmembrar essas coisas todas que fazem parte do cotidiano dos usuários da língua escrita.

Nesse processo de construção, nós, educadores, iremos observar aparentes retrocessos nos desempenhos dos alunos, mas não precisamos nos assustar, pois é um caminho absolutamente natural, que faz parte do processo de construção.

Vejamos um exemplo do aluno que está satisfeito com a hipótese Alfabética e literalmente não “enxerga” questões ortográficas. Toda sua energia no tocante à escrita está voltada para a questão *do que escrever* não *do como*. Por sua vez, um aluno que entra no conflito da passagem do Alfabético para o Alfabetizado 1, pode tornar a escrever grupos de palavras emendadas umas nas outras e deixar de usar o que já sabia de pontuação, por exemplo.

A seguir, comentaremos os níveis alfabetizados. O aluno somente é alfabetizado quando consegue ler e escrever um texto simples, para isso, precisa saber associar letras e sons na ordem de dois terços do nosso alfabeto e, sem dúvida, não perde mais o que conquistou.

ALFABETIZADO 1 (A1)

Este nível se caracteriza pela hipótese de que a cada vez que se abre a boca para pronunciar uma palavra, escreve-se obrigatoriamente uma consoante e uma vogal - nessa ordem rígida.

Essa hipótese ocorre aos alunos, provavelmente porque a maioria das sílabas da nossa escrita são assim constituídas, mas também pode haver influências - sobretudo para crianças e/ou adultos analfabetos - vindos daquelas metodologias convencionais, com as quais tiveram contatos prévios e que trabalham sucessivamente as famílias silábicas do tipo uma consoante e uma vogal (BA, BE, BI, BO, BU....etc).

A constatação da incompletude desta hipótese marca a passagem para o nível alfabetizado 2.

ALFABETIZADO 2 (A2)

Neste nível o aluno passa a observar que: a) a ordem consoante/vogal - pode ser invertida; e b) às vezes a sílaba tem duas consoantes, ou juntas ou separadas por vogal, como respectivamente em PROFESSORA (PRO) ou em JORNAL (JOR).

O aluno ALFABETIZADO 2, concretiza um super-refinamento da vinculação fonética comparativamente à que foi vislumbrada na hipótese silábica.

ALFABETIZADO 3 (A3)

O aluno constata, neste nível, que há sons que devem ser representados por duas letras. Por exemplo: NH - LH - CH - SS - RR - AN - EN - IN - ON - AM - EM - IM - OM - UM, entre outros.

O aluno realiza tais constatações por *pensamento* e comparações (estabelecimento de relações) e não por *lembrança* ou *memória*. Este é um nível em que o aluno caminha rumo à ortografização.

Dentro dos níveis, há ainda uma análise importante a ser considerada, ou seja, saber situar os períodos que estão intrínsecos aos níveis. Abaixo visualizaremos onde cada nível aparece no processo de alfabetização.

Períodos



Para que possamos entender como esses períodos aparecem em cada um dos níveis, faremos uma breve explicação sobre cada um:

- 1º LOGOGRÁFICO:** Faz parte de uma etapa em que a escrita toma a palavra como um todo, sem nenhuma segmentação.
- 2º FONETIZAÇÃO AMPLA:** o nível silábico é um nível de fonetização ampla, ou talvez melhor definido como de fonetização grosseira. O aluno associa uma só letra para cada sílaba oral.
- 3º FONETIZAÇÃO ABSOLUTA:** O nível alfabético é de fonetização mais fina, mais apurada, mais sutil, mais aguda, em que o aluno consegue se deter de fonema em fonema, buscando representá-lo por escrito.
- 4º FONETIZAÇÃO RELATIVA:** A tomada de consciência da possibilidade de uma escrita para o mesmo som é que constitui as bases de um novo período sociopsicogenético na aprendizagem da língua escrita. A biunivocidade fonética, relativa da língua portuguesa, é que produz este conflito cognitivo como seqüência à hipótese de biunivocidade fonética absoluta formulada anteriormente pelo aluno.

Gostaríamos de ressaltar, que na proposta Construtivista-Vygotskiana não existe uma ordem

linear e fixa em que as coisas têm que ser feitas. Os alunos não aprendem em partes, ou seja, uma coisa depois da outra, do mais fácil ao mais complexo. Pelo contrário, aprendem através do estabelecimento de relações entre tudo que faz parte do que chamamos de campo conceitual da alfabetização.

Mas o que seria isso?

É um conjunto de situações revestidas de sentido aos atos de ler e escrever. Para tanto, os alunos aprendem lendo e escrevendo coisas que façam sentido a sua vida. Para que isso aconteça, é necessário que o professor proponha diariamente atividades que envolvam: letras, palavras e textos. Importante ressaltar que esses três eixos são trabalhados desde os níveis iniciais da psicogênese.

Durante o processo de alfabetização dos alunos, o professor assume um papel desafiador, ou seja, propor situações didáticas que permitam aos alunos pensarem sobre as suas hipóteses; o professor deve estar também muito atento às especificidades do trabalho com letras, palavras e textos. Seus objetivos para os três eixos não são os mesmos para todos os níveis, e vale ressaltar também que todos os três eixos são igualmente importantes.

Por último, mas não menos fundamental, destacamos a importância de um aprofundamento teórico, principalmente no que diz respeito às teorias que deram embasamento à psicogênese

descrita aqui. Conhecer e compreender mais profundamente conceitos de Vygotsky, Wallon e Piaget são imprescindíveis para que a didática, baseada na descrição dos níveis da psicogênese, não se torne uma técnica vazia de significados.

Conceitos como o de interação, mediação, internalização, Zona de Desenvolvimento Real, Proximal e Potencial e, ainda, os trabalhos sobre defectologia de Vygotsky (1988, 1988 a 1989), que demonstram tão bem que os processos de aprendizagem ocorrem no interior das relações sociais e culturais, nos trazem uma luz sobre os momentos adequados de se intervir no processo de ensino, e nos esclarecem sobre o processo de compensação no desenvolvimento dos conceitos de pessoas com deficiência, bem como os conceitos de afetividade e emoção desenvolvidos por Wallon (1995, 1989) que, assim como Vygotsky, tão bem evidencia o caráter social do desenvolvimento, e defende o entrelaçamento entre a afetividade e o desenvolvimento da cognição humana. Tudo isto é de fundamental valor para que o educador de fato realize sua prática pedagógica com qualidade e sucesso (Almeida, 1999).

Para o educador que pretende contribuir com a educação do novo século e quer construir uma sociedade inclusiva, com escolas de qualidade para todas as crianças, incluindo as com síndrome de Down, o que podemos indicar é muito estudo e, sobretudo muito estudo **aliado** à prática pedagógica. Ensinar e aprender são vivências de um processo. Só ensina quem aprende, ou seja, aprender é algo que se realiza em um universo complexo, porque complexo é tanto o seu objetivo como seu processo. É por esse motivo que a aprendizagem é um fenômeno enraizado em múltiplos aspectos. O aprender está encravado nas situações que nos circundam, porque somos seres no e do espaço, no e do tempo. Não sabemos e não podemos abstrair-nos das circunstâncias do onde e do quando. Tudo o que aprendemos tem referência com lugares e tempos sociais.

Na origem de toda a conquista está não só o conhecimento, que só vem em função das

necessidades da vida, mas a experiência, o exercício e o trabalho.

Entendemos e compartilhamos com a tese de que a tarefa primordial do educador é seduzir o seu aluno para que ele deseje, e, desejando, aprenda.

Parece-nos que nessas poucas linhas fica claro que a sociedade inclusiva deve e está sendo construída sobre novas bases de relações interpessoais, mais humanas, e fundamentalmente mais justas, onde o respeito mútuo e a cooperação no interior da diversidade são fundamentais.

Bibliografia

- ALMEIDA, Ana Rita S. *A Emoção na Sala de Aula*. Campinas: Papyrus, 1999.
- ANGOTTI, Maristela. *O trabalho docente na pré-escola - revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Pioneira Educação, 1994.
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, Emilia e PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita - Novas perspectivas*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- GROSSI, E. Pillar. *Didática do nível pré-silábico*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra; 1993, Vol. II.
- _____. *Didática do nível silábico*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra; 1993, Vol. III.
- _____. *Didática do nível alfabético*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra; 1993, Vol. IV.
- KAMII, Constance. *A criança e o número*. 1.ed. Campinas: Papyrus; Campinas, 1988.
- KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. *Piaget para a educação pré-escolar*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SASTRE, G & MORENO, M. *Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1999.

- PERRENOUD, Philippe. *Construir Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.
- _____. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SEBER, Maria da Glória. *Psicologia do pré-escolar - uma visão construtivista*. São Paulo: Editora Moderna, 1995.
- TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever - perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- VERGNAUD, G. La Théorie des Champs Conceptuels. In: PERRENOUD, Philippe. *Construir Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. *Fundamentos de defectologia*. Obras Completas. Tomo Cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989a.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WALLON, H. *As Origens do Pensamento na Criança*. São Paulo: Editora Manole, 1989.
- _____. *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

UMA POSSIBILIDADE DE ESCOLA PARA TODOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

A POSSIBILITY OF SCHOOLING FOR ALL: CONTINUING EDUCATION FOR THE SPECIAL EDUCATION TEACHER

Mônica Cristina Martinez de MORAES²

RESUMO

A educação, prática fundamental da vida humana, apresenta-se marcada pela compreensão e pelos interesses que os grupos humanos revelam em determinada situação, ora conservando o saber existente, ora criando um novo saber. A tentativa de converter em prática o discurso da democratização da educação escolar traz em si contradições e desafios. Novos panoramas se configuram, alternativas têm sido criadas e desenvolvidas na tentativa de possibilitar educação para todos. Este artigo pretende sensibilizar o leitor a respeito de uma possibilidade de escola para todos, a partir da construção de novas relações no cotidiano escolar, por meio da formação continuada de professores em Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação Continuada; Escola para todos.

ABSTRACT

Education, a fundamental practice of human life, is marked by how human groups reveal their understanding and interests in specific situations, either maintaining existing knowledge or creating new knowledge. Trying to convert the discourse of schooling for all into practice brings forth contradictions and challenges. New panoramas are designed, and alternatives created and developed, in the attempt to make education a reality available to all. This paper intends to make the reader sensitive to the possibility of schooling for all on the basis of building new relations in the daily school experience, through continuing education for teachers on Special Education.

Key words: Special Education; Continuing Education; Schooling for all.

⁽¹⁾ Artigo baseado na Dissertação de Mestrado intitulada "Escola para todos: possibilidades a partir da formação continuada de professores em Educação Especial" Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

⁽²⁾ Professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas / FE e Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP.

Acredito na educação como prática fundamental da vida humana, e entendo que ela acompanha toda a produção da humanidade ao longo de sua história; apresenta-se marcada pela compreensão e pelos interesses que os grupos humanos revelam em determinada situação, ora conservando o saber existente, ora criando um novo saber. Além disso, como prática humana, cabe lembrar seu caráter provisório, de contínua construção, uma vez que decorre da interiorização e elaboração da realidade, disponível e distribuída socialmente.

Procurando marcar seu espaço, a educação buscou e assumiu concepções de ciência e pesquisa que ainda não possibilitaram a superação das práticas sociais que não contemplam a diversidade do ser humano. Se considerarmos a educação como prática social, entendemos que seu estudo não pode estar dissociado de uma ação transformadora e, portanto, ciência e pesquisa nesse contexto deveriam ser entendidas como a compreensão das dimensões da vida humana e, conseqüentemente, a própria ação educativa. Essa concepção indica que educação-ciência-pesquisa são atividades indissolúveis.

Assim, hoje, um novo panorama se configura e buscam-se os princípios da equidade, da diversidade e da singularidade, na tentativa de superar práticas que bem pouco possibilitaram a educação para todos.

Mas, que modelo de educação, ciência e pesquisa atenderia a essa necessidade? Ou, como fazer educação, ciência e pesquisa sem que elas se realizem compartimentalizadas e *“... numa estratosfera situada acima de atividades comuns do ser humano ... em condições especiais e até mesmo assépticas em sua torre de marfim, isolada da realidade”* (Ludke & André, 1986).

Alcançar transformações na práxis educativa tem sido busca constante dos educadores brasileiros preocupados com a construção de uma sociedade melhor que a que temos agora, que respeite a singularidade de cada pessoa ao

mesmo tempo em que possibilite a participação coletiva. Alternativas têm sido criadas e desenvolvidas nos mais diversos ramos da educação, desde a docência aos órgãos de gestão das políticas públicas, passando pelos níveis de ensino e pelas modalidades educacionais.

Por isso, a tentativa de converter em prática o discurso da democratização da educação escolar traz em si contradições e desafios.

Contradição, se a proposta política diz respeito à oferta de educação que não considera a identidade sócio-cultural da comunidade a que se destina descaracterizando a integração do currículo ao cotidiano da comunidade e comprometendo o avanço do conhecimento, assim como, tornando difícil a promoção de mudanças de atitudes sociais que possibilitem às pessoas novas relações de vida. Fica evidente, aqui, que uma proposta político-educacional desta natureza não exercerá a mediação entre a conservação de dados do saber adquirido e a criação, subentendida como a crítica, a negação ou até a substituição do saber existente.

Desafio, já que nem a oferta de vagas em número suficiente de escolas contemplará a possibilidade de educação escolar para todos, nem um currículo único, intransigente, afastará a prática pedagógica destinada a uma clientela apenas imaginada. Nesse sentido, Sanfelice (1987) já apontava que:

“... uma escola igual para todos, em uma sociedade cuja clientela escolar é social e culturalmente distinta ou físico e mentalmente diferenciada (...), será teoricamente democrática e na prática discriminadora”.

Políticas públicas de educação pressupõem ações governamentais de planejamento e execução. Planejamento, na esfera pública, refere-se a decisões políticas cujo pano de fundo é de fins sociais e econômicos e, também, de exercício do poder. O primeiro passo, então, seria entender que educação não é privilégio. É, sim, direito que deve ser assegurado pelo poder

público e o quadro atual da educação precisa ser mudado. Esse processo inclui a Educação Especial.

Considerada até bem pouco tempo um sistema paralelo de educação, responsável pelo atendimento de crianças deficientes, essa modalidade educacional tem sido (re)orientada por caminhos ainda bem pouco conhecidos, ao menos, no Brasil. Além do desconhecimento, pesa sobre nós uma tradição, quase medieval, de olhar o diferente; o personagem de Victor Hugo é auxílio para entendermos tal situação:

“É certo que o espírito se atrofia num corpo defeituoso. Quasí modo sentia apenas mover-se em seu íntimo uma alma feita à sua imagem. Seu cérebro era um meio particular; as idéias que o atravessavam saíam todas torcidas. A reflexão proveniente dessa refração era necessariamente divergente e desviada.

O primeiro efeito desta fatal organização era turvar-se-lhe a vista que lançava sobre as coisas. (...)

O segundo efeito da sua desgraça era torná-lo mal. Era mal porque era selvagem, e selvagem porque era feio. (...) (HUGO, 1996).

Por isso, este artigo pretende sensibilizar o leitor a respeito de uma possibilidade de escola para todos a partir da construção de novas relações no cotidiano escolar por meio da formação continuada de professores em Educação Especial. Não pretendo apresentar um modelo de escola, tão pouco um modelo de formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Pretendo sim, apresentar uma possibilidade de construção, se não de novas relações no cotidiano escolar, pelo menos um novo olhar.

Entendo que a questão da formação continuada de professores, no âmbito deste artigo, não está relacionada ao fracasso ou a má qualidade em sua formação inicial. Está, antes de tudo, evidenciada nas relações entre as concepções de educação e Educação Especial

e no pressuposto da formação continuada de professores como condição para o desenvolvimento de alternativas de trabalho pedagógico que rompam com os modelos social e historicamente estabelecidos.

O desenvolvimento de um novo modelo de Educação Especial vem acompanhando correntes internacionais de estudo científico desta área, bem como vem se constituindo nas e pelas iniciativas político pedagógicas em nosso país. De outro lado, propostas de formação continuada de professores como possibilidade de intervenção no contexto educacional vêm (re)formando a escola e criando condições para que essa escola seja, de fato, para todos.

Cabe lembrar aqui que a perspectiva da escola inclusiva ratifica a necessidade que tem nosso país de constituir a democracia e a cidadania de fato. Por isso, entendo que projetos de formação continuada precisam estar colocados no cerne de projetos pedagógicos, sejam eles de escola, de programas, de serviços ou outras instâncias educativas.

Embora seja bastante atual a discussão sobre a formação continuada de professores, a preocupação com o tema é encontrada em Kramer (1989), vinculada à questão da melhoria da qualidade de ensino. Naquele momento, a autora identificou as situações encontradas na escola com a dificuldade dos professores em se inserirem nesse contexto de forma a transformá-lo. Essa percepção vem colaborar com a preocupação deste artigo em não associar a necessidade da formação continuada ou em serviço dos professores ao fracasso da formação inicial. O que pretendo é buscar outros motivos ou argumentos para justificar a importância de programas de formação continuada de professores, e um deles, para este artigo, é “... a identificação das práticas desenvolvidas na escola como situações marcadas por conflitos, confrontos, contradições ...” e a transformação das representações construídas nesse contexto.

Seria difícil imaginar que sem um constante desenvolvimento de sua formação o professor poderia interagir nesses conflitos, confrontos e

contradições. Ainda que sua formação inicial tenha contribuído para o entendimento da prática pedagógica como prática social, e por consequência o papel da escola como formadora da cidadania e do professor como agente indispensável nesse processo, essa mesma tendência indicaria a necessidade de uma formação contínua para o educador uma vez que o contexto escolar é dinâmico, como dinâmicas são as relações humanas.

Embora falando da formação inicial de professores, reporto-me às contribuições de Nóvoa (1992), que têm influenciado significativamente a compreensão e o traçado das perspectivas na formação continuada de professores.

Nóvoa (1992) reconhece “... as fragilidades científicas e as dificuldades para desenvolver programas de qualidade e inovadores ...” para a formação de professores. Entretanto, aponta três pressupostos em relação aos quais devem se organizar programas de formação de professores: desenvolvimento pessoal, produzindo a vida do professor; desenvolvimento profissional, produzindo a profissão docente e desenvolvimento organizacional, produzindo a escola.

O pressuposto do desenvolvimento pessoal nos leva a entender que “... estar em formação implica um investimento pessoal (...) com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992). Isso indica a necessidade de que os programas de formação de professores considerem e invistam na relação existência-experiência, estando o professor construindo ativamente sua formação.

Quanto ao desenvolvimento profissional, importa formar professores na perspectiva de uma prática docente que siga para além das técnicas e dos métodos produzidos fora do domínio profissional, que na maioria das vezes apenas dogmatiza o trabalho docente, entendendo que “... as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas ...” (Nóvoa, 1992).

A questão do desenvolvimento organizacional leva-nos a acreditar que as mudanças tão desejadas e esperadas no interior de nossas escolas dependem diretamente do trabalho docente, vinculado e articulado com essas instituições e a seus projetos pedagógicos pois, “... hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento” (Nóvoa, 1992).

Reporto-me, também, a Pimentel (1992) que identifica três dimensões fundamentais a um professor: “... dimensão dos conteúdos, dimensão das habilidades didáticas e dimensão das relações situacionais ...”, sendo que “... essas dimensões têm todas a mesma relevância e deverão interagir em harmonia.” Tais dimensões dariam ao professor condições de exercer sua prática docente de forma a superar posições cristalizadas, estabelecidas no próprio trabalho cotidiano realizado sem a percepção do papel social da educação, o papel do professor e da escola.

Indica Pimentel (1992) que a dimensão dos conteúdos diz respeito ao domínio amplo, profundo e atualizado do conhecimento específico da área e suas relações com outras áreas do conhecimento. A dimensão das habilidades didáticas supõe que o professor participe do processo de construção do conhecimento por seus alunos, sendo mediador das relações entre o sujeito que aprende e o conhecimento a ser aprendido, buscando caminhos metodológicos próprios capazes de propiciarem clareza de intenções e ações. Quanto à dimensão das relações situacionais, entende que se envolvem aí as tramas mais difíceis e resistentes do tecido da educação, principalmente a escolar; é na dimensão das relações situacionais que estão implicados o estigma, o preconceito, as representações sociais, pois é aí que se encontra o homem. Não apenas o homem ser biológico, mas o homem que se transforma em ser social nas e pelas relações com o próprio homem. Transitar nesse domínio torna-se a aventura mais desafiante da educação.

Que características, então, teria um projeto de formação continuada de professores?

Apesar da defesa de que se faz da existência de uma política de formação continuada ou em serviço dos professores, fica clara a necessidade de estabelecermos que formação é essa que se pretende. Para estabelecer os referenciais para um projeto de formação continuada de professores, busquei, aqui, o auxílio dos referenciais de Nóvoa (1992) e de Pimentel (1992).

Um projeto de formação continuada de professores deve ter como objetivo principal possibilitar a transformação das representações por eles vivenciadas no cotidiano escolar. Dá-se, então, que é nesse cotidiano vivido pelos professores que são construídas as representações acerca de si mesmo, do outro e das instituições. Por isso é que o projeto de formação continuada de professores deve, necessariamente, passar pelas camadas do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. A relação entre o pessoal, o profissional e o institucional, sugeridas por Nóvoa (1992), conduz-nos à importância do investimento na escola e seu projeto educacional, pois

“O projeto de escola é a articulação das intenções, prioridades e caminhos escolhidos para realizar sua função social. (...) ao definir intenções, identificar e analisar as dificuldades que vão se apresentando, os educadores estabelecem relações, apontam, metas e objetivos comuns, vislumbrando pistas para melhorar a própria atuação. Desta forma, estarão tecendo, no coletivo, o projeto que será o fio articulador para o trabalho de toda a escola, na direção que se pretende.” (CENPEC, n. 4/Projeto de Escola, 1996: 2-3, apud Braga, 1997).

Entendo que a transformação das representações sobre as situações do cotidiano escolar, proporcionada pelo projeto de formação de professores, deve ser evidenciada na práxis pedagógica na dimensão dos conteúdos, das habilidades didáticas e das relações situacionais, e que pode se configurar nos seguintes indicativos:

- a) proporcionar novas informações e novo conhecimento em Educação Especial;
- b) levar os professores a uma conscientização sobre seu papel como multiplicadores desse novo conhecimento;
- c) confirmar o papel do professor como mediador nas situações de aprendizagem no cotidiano escolar;
- d) garantir maior segurança para a ação no contexto de trabalho;
- e) mostrar que a educação é processo e por isso sofre a interferência do tempo e contexto;
- f) resgatar o valor da escola como local privilegiado para a superação de atitudes discriminatórias e criação de ambientes mais solidários.

Somente a formação constante de professores, baseada na construção coletiva de grupos de formação-ação que considerem os indicativos apontados anteriormente, poderá possibilitar a elaboração de projetos de escola para todos.

Bibliografia

- BRAGA et al, Formação continuada em serviço: paixão e razão. In: *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.1, n. 3, dezembro /1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HUGO, Víctor. *O Corcunda de Notre Dame*. Tradução de Paulo Silveira. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- KRAMER, Sônia. *Melhoria da Qualidade de Ensino: O desafio da Formação de Professores em Serviço*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, maio/agosto, 1989.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, Antonio. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PIMENTEL, Maria da Glória B. *O Professor em Construção*. (tese de doutoramento). São Paulo/SP: Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Educação, 1992.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. Faculdade de Educação. *Revista de Educação*. Campinas/SP, v. 1, no. 3, dezembro 97.
- SANFELICE, José Luis. *Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais*. In: Educação Especial. CEDES, 23. São Paulo: Cortez, 1989.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.
- UNICEF. *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontien, Tailândia, 05 a 09 de março de 1990.

O QUE VYGOTSKY PENSAVA SOBRE GENIALIDADE

Cristina Maria Carvalho DELOU¹
José Geraldo Silveira BUENO²

Durante a pesquisa de doutoramento realizada pela Prof^ª Cristina Maria de Carvalho Delou, da Universidade Federal Fluminense, desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1999, sobre a trajetória escolar de alunos considerados superdotados, deparou-se com a referência de um texto de L. S. Vygotsky, que parecia não ter sido publicada em português ou em inglês.

Este texto estava referido em duas obras:

- 1^ª a primeira era a tradução do livro de L. S. Vygotsky³, organizado por Michael Cole e colaboradores, intitulado *A Formação Social da Mente*, publicado em São Paulo, pela Editora Martins Fontes, em 1996 (p. 184), como tendo sido publicado na *Grande Enciclopédia Soviética*, vol. VI, 612-613;
- 2^ª uma segunda referência a este mesmo texto foi encontrada na tradução da obra de R. Van der Veer & J. Valsiner no intitulada *Vygotsky uma síntese*, publicada em São Paulo, pela Unimarco Editora e Edições Loyola, em 1996 (p. 452), com a respectiva referência: (1929g) *Genial'nost. Bol'shaja Medicinskaja Enciklopedija*. Vol. 6, 612-13.

A referência de Cole, traduzida para o português denomina a enciclopédia de *Grande Enciclopédia Soviética* e a referência de Van der Veer, R. & Valsiner, J., não foi traduzida, mas cuja tradução literal seria "*Grande Enciclopédia Médica*", demonstrando um desacordo de denominação entre a tradução em português e o texto em inglês.

⁽¹⁾ Psicóloga - CRP:6179/5 e Licenciada em Psicologia (PUC/RJ); Especialista em Educação e Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação Especial - Superdotados (UERJ); Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); Doutoranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP).

⁽²⁾ Pedagogo, Professor Titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP.

⁽³⁾ Neste artigo o nome de Vygotsky será escrito conforme a ortografia aporuguesada e somente será usado o y no lugar de i quando a grafia corresponder à forma utilizada na referência bibliográfica pesquisada.



Comunicação

Tentando localizar o texto original, foi feito, inicialmente, contato com o próprio Michael Cole, que não soube nos indicar onde localizar o referido texto.

Desenvolvemos, então, um rastreamento pela Internet em diferentes bibliotecas estrangeiras, públicas e universitárias. A primeira referência ao texto foi encontrada no catálogo *on-line* da Houghton Library, da Harvard University, em Cambridge, mas sem indicação precisa da existência desse volume nessa biblioteca. Conforme orientação recebida através da sra. Susan Halpert, bibliotecária responsável pelo acervo dessa biblioteca, foi feito contato com o sr. Jack Eckert, bibliotecário responsável pelo setor de Livros Raros e Coleções Especiais da The Francis A. Countway Library of Medicine, da Harvard Medical Library, de Boston, que localizou a obra e nos enviou fotocópia do texto.

De posse do texto, enviamos-lo para tradução por dois tradutores indicados pela Embaixada da Rússia, em Brasília, com vistas à realização de prova e contra-prova do texto traduzido. Na medida em que não houve diferenças substanciais entre as duas traduções, optamos por aquela realizada por Mihail Iwanow, Tradutor Público Juramentado e Intérprete Comercial, de Brasília.

Não se trata de um texto acadêmico, ou de anotações de sua caderneta particular, ou ainda de anotações feitas em aulas por algum de seus alunos. Também não se trata de uma interpretação ou organização de seus escritos. O texto corresponde ao verbete GENIALIDADE, escrito por Vygotsky, nas colunas 612 a 614, do Tomo VI, na Grande Enciclopédia de Medicina, editado pela Cia. Enciclopédia Soviética, em 1929, em Moscou, cujo Editor-chefe era N. A. Semachko.

Tendo em vista o fato desse texto ser muito pouco conhecido, impresso em língua russa e de não se ter notícias de sua tradução em outra língua, entendemos ser muito interessante divulgar junto aos estudiosos e pesquisadores brasileiros a concepção básica de "genialidade" apresentada pelo maior representante da vertente soviética da psicologia histórico-cultural.

"GENIALIDADE, grau superior de talento, que manifesta-se em elevada criatividade, tendo extraordinário significado histórico para a vida da sociedade. A genialidade pode surgir nas mais diversas áreas da criatividade humana - ciência, arte, tecnologia, política. A genialidade distingue-se do Talento, principalmente, pelo nível e características da sua obra: os gênios constituem-se em "pioneiros" de uma nova época histórica em seu campo. A proposta de centrar a formulação psicológica da genialidade em uma única função, identificando-a ao extremo desenvolvimento da atenção (James), ou da atividade consciente (Schopenhauer), ou da memória, ou da vontade, etc, não possui qualquer embasamento científico, assim como a proposta contrária, de considerar inerentes a ela todas as funções propriamente psicológicas do indivíduo. A genialidade, assim como o talento, raramente se revela concomitantemente em todos os aspectos; com freqüência constitui-se, em maior ou menor grau, em um desenvolvimento unilateral incomum da atividade criadora, em uma determinada área. A estrutura típica da personalidade da pessoa genial, o impacto e a intensidade da criatividade, que superam enormemente ao normal: tudo isso fez com que se percebesse, por longo tempo, a genialidade como fenômeno secreto, místico, de natureza espiritual. O paralelo entre a genialidade e outras doenças psicológicas, vindo de Aristóteles, continuado por Dilthey, Schopenhauer, Lombroso e muitos outros, serviu no início de ponto de partida para a tentativa de conceituação da genialidade pelas ciências naturais. A genialidade passou a ser encarada como uma estrutura de personalidade e de criatividade divergente da normal. No entanto, a identificação da genialidade com a doença e a degenerescência, a classificação da genialidade como "uma forma de epilepsia" (Lombroso) ou como "forma epileptóide de degenerescência" (Nordau), carecem de justificativa científica. Aparentemente, o gênio é uma variante em evolução progressiva da tipologia humana (Morcelli). Sua divergência em relação ao tipo normal o afilia à doença, mas esta é uma

divergência superlativa, isto é, um desvio para outro lado, e de natureza diversa da natureza da degenerescência. Do ponto de vista científico, a genialidade deve ser analisada como uma variação extrema da tipologia humana, e assim sendo, todas as pessoas geniais devem obedecer às leis de variação referentes a este tipo. Deste ponto de vista, os desvios superiores ao quádruplo da norma, isto é, do desvio padrão (4a), constituem-se em sintomas de genialidade, assim como, por outro lado, em sintomas de patologismo da personalidade. Não obstante, as leis e características deste desvio não podem ainda ser consideradas, em alguma medida, estabelecidas com precisão.

A questão da origem hereditária da genialidade não pode, do mesmo modo, ser considerada definitivamente esclarecida. Em todo caso, o que se conhece em relação ao mecanismo da hereditariedade em geral, e em relação à genealogia dos gênios, permite admitir, com mais probabilidade, que a formulação hereditária da genialidade é extremamente complexa e conflui a um conjunto enorme de peculiaridades hereditárias singularíssimas, ou genes. A genialidade, pelo visto, não se constitui em uma unidade genética fechada e não se herda em inteireza. A transmissão hereditária de características isoladas ainda não traz consigo a herança do modo pelo qual estas se combinam. Em razão disso, é pouco provável a ocorrência de repetição da mesma combinação ou de uma complexa combinação muito semelhante nos descendentes. Por isso mesmo, particularmente, aqueles talentos que tem base evidente em conjuntos relativamente simples de características elementares (por exemplo, musical), herdando-se com mais frequência do que os mais complexos por sua constituição psicológica (por exemplo, talento de poeta). Condições econômicas e sociais favoráveis

podem concorrer para um excelente aproveitamento dos talentos inatos.

Se a hereditariedade torna possível a genialidade, somente o ambiente social concretiza esse potencial, e cria o gênio. Toda grande descoberta, invento ou qualquer manifestação de criação genial, é preparada por todo o curso prévio do desenvolvimento, condicionada pelo nível cultural da época, suas necessidades e imposições. "Os talentos surgem em toda parte e a todo momento, onde e quando existem condições sociais favoráveis ao seu desenvolvimento. Isto significa que todo talento surgido na realidade, isto é, todo talento tornado força social, é fruto das relações sociais" (Beitov). O determinismo histórico das grandes descobertas e de todas as criações das pessoas geniais revela-se ainda em mais um fato notável: propriamente na contemporaneidade de muitas descobertas científicas. Mentré montou uma tabela contendo até 50 exemplos de descobertas científicas e inventos feitos simultaneamente (por ex.: geometria analítica - Descartes, Fermat; cálculo infinitesimal - Newton, Leibniz; geometria não-euclidiana - Lobatchevski, Gauss, Riman, etc). A genialidade representa, assim, toda uma teia de questões biológicas, psicológicas e sociais, ainda distantes de estarem resolvidas pela ciência, com a devida clareza e plenitude. L. Vygotsky (Tomo VI - p. 612-613).⁴

Bibliografia

VEER, R. & VALSINER, J. *Vygotsky - uma síntese*. São Paulo: Unimarco Editora e Edições Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Genial'nost*. Bol'shaja Medicinskaja Enciklopedija. Vol. 6:612-13, 1929g⁵.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

⁽⁴⁾ Traduzido para o português por Mihail Iwanow.

⁽⁵⁾ Conforme referência adotada por René van der Veer e Jaan Valsiner.

ACOLHIMENTO ESTÉTICO: MEDIAÇÃO PARA PÚBLICOS ESPECIAIS NA MOSTRA DO REDESCOBRIMENTO EM SÃO PAULO

Mirian Celeste MARTINS

*Qualidade, luz, cor, profundidade que estão ai
diante de nós, ai só estão porque despertam
eco em nosso corpo, porque este lhes dá
acolhida.*

Merleau-Ponty

Encontrar os ecos possíveis a serem despertados é sempre uma tarefa desafiadora. Foi essa uma de nossas tarefas no planejamento da Ação Educativa e Social da Mostra do Redescobrimento em São Paulo. Centrada no conceito de mediação, foram desenhadas ações que se preocuparam não só com a qualidade de informação contextualizada a ser oferecida, mas sobretudo, com o modo com que ela pode estabelecer vínculos com os diferentes públicos. Considerando que as obras de arte oferecem múltiplas possibilidades de leitura e que cada sujeito leitor se aproxima delas com o olhar impregnado por suas referências pessoais e culturais, potencializou-se a ação educativa no sentido de instigar encontros sensíveis entre a Mostra do Redescobrimento/SP e os seus diferentes públicos no sentido de aguçar e promover a cidadania cultural. Tal prioridade nos levou a pensar e conceber um cuidadoso trabalho junto ao público em geral e ao público das escolas, uma efetiva preparação dos educadores e um trabalho centrado no público especial.

Organizada pela Associação Brasil +500, Mostra do Redescobrimento/SP foi realizada de 23 de abril a 10 de setembro de 2000, oferecendo um panorama inédito da produção estética visual criada no território brasileiro desde as culturas

pré-cabralinas até a arte contemporânea. Para além da mera celebração, a mostra se configurava como uma reflexão crítica artística histórico-cultural, que ofereceu aos mais de 1.800.000 visitantes, um instigante e original instrumento de (ré)descoberta do Brasil.

Reunindo, em 3 Pavilhões do Parque do Ibirapuera, objetos artísticos diversos em natureza e origem, a mostra se organizou em módulos curatoriais: Arte: evolução ou revolução?; Arqueologia; Artes Indígenas; Arte Afro-brasileira; Arte Popular; Negro de corpo e alma; Imagens do inconsciente; Olhar Distante; Barroco; Século XIX; Século XX - Modernismo e Arte contemporânea e a Carta de Pero Vaz de Caminha, além do Cine-caverna, com projeções com avançada tecnologia abordando a pré-história brasileira.

Frente a uma exposição tão grandiosa, que ampliava a feliz idéia de Mário Pedrosa de criar o Museu das Origens, a Ação Educativa e Social, por mim coordenada, agregava vários projetos. Cada um deles, com uma coordenação para trabalhos específicos: com educadores - Gisa Picosque, com monitores - Renata Bittencourt e para o atendimento às escolas - Teresa Rocco, cada uma com sua equipe.

Como professora do Instituto de Artes/UNESP e habituada a trabalhar com educadores leigos em arte (especialmente no trabalho de formação contínua desenvolvido pelo Espaço Pedagógico, coordenado por Madalena Freire), me sentia com ostras nas mãos. Conhecia a beleza potencial do que elas podiam gerar e do mistério que rondava este processo. Imaginava emocionada as possíveis pérolas, frutos da mãe natureza e do acaso, muitas vezes produzido pelas mãos humanas - um grãozinho alheio podia provocar o labor e o encantamento para que pacientemente, a ostra se engravidasse de beleza.

A tarefa maior da equipe da Ação Educativa era lidar com um rico universo convidando a descobertas de terras outras, como cartógrafas sensíveis que registram a expedição, como anfitriãs que preparam a recepção para milhares de convidados. E queríamos todos nesta festa. Meninos e meninas, aqueles que estão na rua ou solitários frente à televisão e aqueles ávidos para compreender o mundo. Educadores e educadoras, aqueles entusiasmados pelo ensinar e aprender e aqueles que querem dar uma espiadela na festa. Jovens, adultos, idosos e idosas, aqueles que amam a arte e aqueles que nunca tiveram acesso aos bens culturais. E gente especial, com histórias diferentes de vida, e que buscam oportunidades de ir além nas experiências sensíveis da arte.

Para que tudo isso pudesse se tornar realidade criamos muitos instrumentos e ações, como a formação dos monitores, o Catálogo do aprendiz de arte distribuído para as escolas e comunidades agendadas, a Sala do Professor - com uma equipe para assessoria aos educadores, com sua pequena biblioteca e saraus pedagógicos, as 17 turmas do curso: Intervenções educativas para a formação do Olhar (com 12 horas divididas em 4 módulos: Brisas Estéticas, Velas do Tempo, Leme Pedagógico e Mapas Temáticos) realizados nos auditórios do SESC e o Material Educativo com 35 pranchas e 2 cadernos: Mapas do tempo e do espaço e Mapas para viajantes-aprendizes. Além de uma ação específica no Projeto Cultura contra a

violência, coordenado por Cláudia Taddei em parceria com o Instituto Sou da Paz.

Numa operação tão grandiosa, que envolveu aproximadamente 600.000 visitantes entre escolas e comunidades agendadas, enfrentamos muitos sonhos e desafios, muitos problemas e dificuldades. Nem tudo foi maravilhoso, nem todas as intenções foram cumpridas como gostaríamos, mas cremos que o saldo foi muito positivo. Passos foram dados na compreensão do amplo e complexo trabalho de uma ação educativa, seja em que espaço for, e ostras se abriram, certamente, para a arte pela primeira vez.

Um desses avanços pode ser desvelado pelo trabalho desenvolvido com o público especial, coordenado por Amanda Tojal, em parceria com o Museu de Arte Contemporânea/USP. É nesse espaço instigante que Amanda vem desenvolvendo, desde 1991, o Projeto Museu e Público Especial, programa permanente de ação educativa com exposições de arte - denominadas Toque Revelador - adaptadas às questões de acessibilidade física e sensorial do espaço museográfico, incluindo material didático multissensorial e publicações em tinta e em braile.

Como encontrar os ecos possíveis a serem despertados em corpos, onde os limites físicos e/ou mentais estão presentes, é uma tarefa desafiadora, especialmente numa exposição como a Mostra do Redescobrimento/SP.

No Dicionário Crítico de Política Cultural, de Teixeira Coelho (1999:328), encontra-se um texto de Maria Helena Martins afirmando que, seguindo a tradição da Educação Especial, público especial designa o público de cultura que apresenta qualquer tipo de deficiência seja ela mental, física (auditiva, visual, motora) ou cultural, necessitando, por isso de um atendimento especial, com técnicas que permitam seu acesso físico e intelectual ao patrimônio cultural.

Poucos museus e exposições, aqui ou fora do país, têm tido um trabalho direcionado para esse tipo de acesso. Raros têm projetos

exemplares, como o do MAC/USP, coordenado por Amanda Tojal e sua equipe, ficando restritos freqüentemente a ações pontuais em exposições como a do Rodin, ou mesmo na 24ª Bienal, com um atendimento, muitas vezes, voluntário.

Na Mostra do Redescobrimto/SP tentamos profissionalizar essa ação, com a parceria com o MAC/USP. Amanda assessorou a Ação Educativa criando uma equipe supervisionada por Valquíria Prates Pereira e composta pelos monitores: Alfonso Ballester, Marlene de Macedo, Carina Lopes Santana, Cláudia Reggiane, Liz Croso Tressoldi, Sandra Regina Mesquita, Maria Aparecida Castro, Viviane Panelli Sarraf, Andrea Gonçalves, Maurício Eloy, Rita Della Rocca, Elaine C. Gomes, Cláudia Meneghelo, Ely Miura.

A divulgação do trabalho foi um dos pontos importantes para facilitar o acesso. Para isso foi concretizado um prospecto, com qualidade gráfica, que apresentava todas as ações e formas de atendimento do público especial. Ele foi a porta de entrada para as 5.000 pessoas atendidas, além de contatos telefônicos, gerando um *mailing* de instituições que prestam serviço a esse tipo de público.

O agendamento da visita também exigiu cuidados especiais. Tanto era necessário explicar e permitir a escolha de roteiros pelas instituições envolvidas, como era imprescindível conhecer mais o público visitante e suas limitações para que se pudesse planejar ações mais adequadas. Um formulário foi criado como facilitador desse primeiro contato.

Também foram realizados quatro encontros para educadores e profissionais das áreas de educação e de saúde. Nesses encontros eram fornecidas informações sobre os atendimentos a seus alunos ou pacientes e o material de apoio criado, além de provocar e fornecer subsídios para que a visita à Mostra pudesse alcançar os objetivos almejados por todos.

O trabalho com os monitores foi iniciado com uma formação específica, complementando

o curso de formação da monitoria. Ministrado por Amanda Tojal, o curso trabalhou ampliando a compreensão das várias necessidades desse tipo de público, levantando questões sobre a prática, desde visitas em cadeiras de rodas, até os cuidados de atendimento e dos potenciais de ampliação do universo de compreensão do discurso expositivo. A escolha de roteiros dentro de cada Pavilhão, assim como as obras que seriam destacadas e mesmo o aprendizado de linguagem de sinais que permitissem um contato inicial com surdos-mudos, foram temas abordados no curso preparatório.

Instrumentos de mediação, como materiais de apoio foram pesquisados, elaborados e utilizados pelo projeto. Nos três Pavilhões, mesas com maquetes visuais e táteis e legenda em braile, ilustravam os espaços externos (planta do Parque com a marquise e os três pavilhões) e o pavilhão visitado, permitindo uma melhor percepção espacial.

Além das maquetes, foram concebidas três Caixas Sensoriais (uma em cada Pavilhão) organizadas sobre rodas para facilitar o transporte, que continham os seguintes materiais de apoio:

- Reproduções com imagens em relevo de obras bidimensionais em termoform e de obras tridimensionais em diversos matérias;
- Pranchas visuais e táteis em relevo (borracha texturizada e em alto-contraste nas cores amarelo e preto) com formas sintetizadas de obras bi e tridimensionais pertencentes à exposição, complementando a informação tátil do item anterior;
- Objetos sensoriais manufaturados referentes a obras da mostra, como objetos de arte popular, estátuas de gesso e as flores de papel do Barroco, exemplos de xilogravuras, etc;
- Réplicas de obras da exposição, como trabalhos indígenas (comprados

diretamente em uma aldeia indígena próxima da cidade de São Paulo), crânios, etc.

Foi realizado também um catálogo em braille com texto e imagens adaptadas, impresso pela Fundação Dorina Norwill. Infelizmente, esse catálogo ficou pronto apenas ao final da Mostra, tendo sido enviado a mais de 600 instituições que trabalham com cegos em todo o país.

Havia sido planejado também um catálogo em tinta, adaptado a portadores de visão subnormal e pessoas com limitações intelectuais e de linguagem. Mas, não foi possível executá-lo.

As visitas tiveram a duração prevista de 3 horas, o dobro do tempo da visitação para o público de escolas e de comunidades. Isto era exigido pela serenidade que deveria ser vivida pelo grupo, pelas necessidades de paradas que possibilitavam o uso do banheiro ou mesmo para um pequeno descanso. Três monitores acompanhavam cada grupo, permitindo vínculos mais próximos e intensos.

Áreas de recepção e de descanso haviam sido planejadas, mas não puderam ser concretizadas por problemas de infra-estrutura. Contudo, houve a possibilidade de uso do elevador em todos os prédios e acessibilidade às entradas com estacionamento e desembarque de ônibus e a disponibilidade de cadeiras de rodas.

A avaliação desse processo indicou a sua pertinência e adequação. Monitores e público se envolveram em encontros estéticos, sensíveis e instigadores, para que a arte pudesse contribuir para a compreensão maior do mundo e do ser humano.

Na Mostra do Redescobrimto no Rio de Janeiro e no Maranhão, algumas tentativas também foram feitas para esse atendimento. Psicóticos puderam se encantar com a exposição *Imagens do Inconsciente no Paço Imperial*, assim como em outras exposições. Entretanto, lá como aqui, percebemos que é preciso uma pesquisa e uma formação mais aprofundada para que os

resultados possam gerar outras ações, cada vez melhor fundamentadas e assistidas. Um trabalho profissional começa talvez aqui, a partir da experiência do Projeto Museu e Público Especial do MAC/USP, ampliada pela megaexposição oferecida aos olhos de todos os paulistanos e de outras cidades e estados que vieram especialmente.

Este processo encontra ainda maior diálogo nas atuais questões levantadas quanto a inclusão de portadores de deficiências em salas de aula convencionais. Muita polêmica tem sido levantada, pois ao mesmo tempo que a ruptura de preconceitos alcança sua visibilidade maior, ficam visíveis também as faltas conceituais e práticas dos que lidam diretamente com esse tipo de problema. Não há ainda estudos, pesquisas e formação suficientes que possam subsidiar o trabalho adequado e eficiente. Mas, a mudança de paradigma frente aos portadores de deficiência desvelada por essas ações, só pode mesmo iniciar sua caminhada teoricamente fundamentada a partir de práticas vividas e refletidas. Há ainda preconceitos a serem vencidos, sem cair em piedade ou repulsa, em sentimentos de exclusão ou estranhamento.

O atendimento de públicos especiais em exposições culturais pode contribuir também para essa discussão, afinando ações com educadores e instituições para que as diferenças possam ser compreendidas e respeitadas, ampliando nossa percepção de que elas nos enriquecem na compreensão das subjetividades, das diversidades e da arte como aspecto integrante do ser humano.

Bibliografia

- MARTINS, Mirian Celeste F.D. *Mediação: tecendo encontros sensíveis com a arte*. In: *Arteunesp*. São Paulo, v. 13, p. 221-234, 1997.
- MUSEU de Arte e Público Especial. *Anais do X Encontro Nacional da ANPAP*. São Paulo, v. 2, p. 17-19, novembro de 1999.

PICOSQUE, Gisa, GUERRA, Maria Terezinha Telles. *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998. v.1.

TEIXEIRA COELHO, José. *Dicionário Crítico de Política Cultural: Cultura e*

Imaginário. São Paulo: FAPESP e Iluminuras, 1999.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. *Museu de Arte e Público Especial*. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Arte/LTSP.

MARAVILHAS A CAMINHO: O SAGRADO E A PESSOA DEFICIENTE

Evaristo Eduardo de MIRANDA¹

Porque eu?

*Porventura o homem
ou a mulher podem esquecer
sua criança
e não amar o filho da sua carne?
Isaías 49,15*

Todo o nascimento de uma criança deficiente chega como um enigma. A maioria dos enigmas nesta vida chegam de repente: um acidente, a perda inesperada de um ser querido, uma deficiência física ou mental, uma separação inimaginável, uma violência aleatória, uma grave enfermidade... Os enigmas não existem somente para ser decifrados. Eles são uma oportunidade e uma via inquietante para irmos a nós mesmos, sem sermos devorados por ilusões de poder ou saber...

Diante desse evento enigmático - um filho, um parente, a filha de um amigo nasceu portadora de uma deficiência - são várias as atitudes. A mais comum é a perplexidade. Esse comportamento está ligado, em geral, à idéia inconsciente de julgamentos ou merecimentos. Porque eu? Porque essa pedra no caminho? Porque comigo? A dimensão humana em cada um, na humildade e na força do ser deveria perguntar: porque não? Mas as leis sociais e culturais do *toma lá dá cá*, das compensações, dos interesses e dos negócios levam as pessoas a enveredarem pelo caminho da autocompaixão, a buscar e requerer explicações na lógica das leis dos tribunais.

O que eu fiz? Quem é o culpado? De onde vem essa desgraça? Porque Deus deixou isso acontecer comigo? Que justiça é essa? Bate-se de frente com essa pedra, com esse muro impenetrável do

⁽¹⁾ Doutor em ecologia, professor da USP, pesquisador da Embrapa Monitoramento por Satélite e autor dos livros "Água, Sopro e Luz - Alquimia do Batismo", "Agora e na Hora - Ritos de passagem à Eternidade", "Corpo - Território do Sagrado" (Ed. Loyola). É pai de quatro filhos. O último, Daniel, nasceu com Síndrome de Down. mir@cnpem.embrapa.br



Ponto de Vista

enigma, ao querer-se ver através. Essa via, das justificativas e explicações, é plena de esterilidade. A interrogação sobre a origem do mal, quase sempre, não leva a nada. Sobretudo quando o que designa-se como mal é o que percebemos como tal. Isso tudo parte e vem de pressupostos equivocados. Seríamos culpados do quê? Seriam os pais culpados do que? De haveramado?

Esse tema está amplamente tratado na Bíblia e em Jesus de Nazaré toma uma dimensão muito elaborada. Um dos melhores e mais instigantes textos evangélicos sobre esse tema está em João, no episódio do cego de nascença (o único cego de nascença do Novo Testamento!). O evangelho de João nos relata somente sete prodígios, sinais ou milagres de Jesus. Entre eles existe somente um episódio de cura de um cego. Trata-se do penúltimo sinal de Jesus, num texto riquíssimo de significados. Uma rara ocasião em que nem o cego, nem ninguém pede a cura, mas em que o próprio Cristo, por sua iniciativa, realiza o milagre. É um relato longo no evangelho de João.

Jesus está de volta ao templo (João 9), de onde há pouco havia fugido pois queriam apedrejá-lo por afirmar que antes de Abraão ser, Ele já era. Ao deixar o templo com os discípulos, todos se deparam com um cego de nascença, esmolando. Os discípulos perguntam a Jesus sobre o porquê de um homem nascer cego. Quem pecou para que ele nascesse cego, ele ou seus pais? Quão duro não deve ter sido para o cego ouvir essas palavras! Quão duro é para os pais de uma criança deficiente ouvir insinuações, perguntas e até teorias explicativas do porquê desse evento.

Vocês perguntam o porquê desta deficiência? Eu me preocupo com o para quê. Jesus responde com firmeza a pergunta dos discípulos: nem ele, nem seus pais. O pobre cego e seus pais recebem de Jesus uma absolvição e um elogio, frente àqueles cujas perguntas traduziam uma visão crítica e negativa dos eventos da vida humana e alheia. Todos os pais e parentes dos deficientes recebem

definitivamente essa absolvição do Cristo. Os pais não têm culpa, nem cabem desculpas. O problema não é o porquê do mal, mas o que se faz com ele! Jesus constata o fato, a realidade, e coloca claramente a questão: o que fazer do enigma colocado pela vida? Ele serve para que? De forma veemente Jesus conclui: “Para que as obras de Deus se manifestem nele (Jo, 9:3)”. A deficiência deve ser sacralizada e não profanada.

E Jesus prossegue: diante da deficiência vocês acusam e interrogam porque? É isso que fazem os meus pretensos discípulos. Essa é vossa atitude? Esse é o vosso agir? Pois vejam o que eu faço. Ele faz tinta. Ele não ordena ao cego: veja! Não. Ele toma um punhado de terra seca, a essência do humano criatura de Deus, mistura à sua saliva e faz uma tinta muito especial. Ele não sopra nas narinas de um modelo de barro. Enquanto os outros engolem seco, ele umedece a terra seca com sua saliva. Depois, usa o dedo como caneta, cálamo ou pena. E escreve com essa tinta alquímica. Ao aplicar terra e saliva sobre os olhos do cego - que até agora nada pediu - ele escreve um mistério sobre o mistério. Aplica o barro como quem desenha sobre os olhos do cego e o envia ao batismo, o envia para lavar-se na fonte de Siloé.

Parece crueldade. Havia fontes de água no templo para as abluções. Havia bem perto a piscina de Betesda. Mas ele indica a seu enviado de ir até a piscina de Siloé, que significa “coincidentalmente” Enviado, nos dizeres do próprio João (Jo, 9:7). Siloé é essa piscina onde as águas deslizam mansamente, nos dizeres de Isaías (Is, 8:6). Parece ilógico, parece injusto. Porque Jesus suja o cego de barro? Porque não o cura com uma simples palavra, oração ou imposição de mãos? Porque o envia tão longe? São muitos porquês? O cego estaria em direito de perguntá-los todos. O Cristo sequer promete ou anuncia sua cura, apenas o envia: vai lavar-te na piscina de Siloé. O cego não levantou nenhuma questão. Não perguntou porque eu? Talvez no seu íntimo disse confiante: porque não? Diante da pulsão ilusória do porquê, os pais, parentes e amigos dos deficientes são convidados a

responder: porque não? “O cego foi, lavou-se e, ao voltar, enxergava”.

Num primeiro momento não vemos os enigmas como pedra fundamental e angular para as obras de Deus, mas como pedra de tropeço. Não vemos o deficiente como o cimento que faltava em nossas vidas, famílias e amizades. Uma senhora com mais de oitenta anos, Madalena, comentava sobre sua irmã já falecida, portadora da síndrome de Down: ela foi o cimento de nossa família. No início não vemos o deficiente como uma possível necessidade. Os sentimentos normais, após o espanto e o susto, são os de rejeição. Para alguns essa rejeição será permanente e definitiva. Quanto de rejeição essas crianças, jovens e adultos deficientes não deverão enfrentar durante a vida? Começa na família, prossegue na sociedade e até nas igrejas. Mas é para eles, seus pais e amigos a palavra acolhedora e exaltadora do mesmo Cristo: “a pedra que os construtores rejeitaram foi a que se tornou pedra angular (Mt, 21:42)”.

Aos poucos esse evento enigmático indica o caminho do para quê. O enigma, cuja existência é negada e tida por inaceitável portanto, funciona como um marco ou farol a ser contornado, uma referência no caminho, uma inflexão na trajetória. No Império Romano, as corridas de carros de combate se faziam num estádio oval. O Circo Máximo é um exemplo bem preservado dessa estrutura da Roma antiga na atual capital italiana. No meio da pista de corrida - uma elipse bem alongada - havia um canteiro central, a *spina*. O étimo *spina* está na origem das palavras espinho e espinha dorsal. Ele identifica também tudo o que pica e, sobretudo, evoca o desafio do caminho espinhoso. Em cada extremidade da *spina*, divisor da arena romana, havia uma pedra de cabeceira. Se na curva o corredor se afastasse demasiadamente da pedra, para evitar um choque, arriscava perder a rota e o impulso. Se se aproximasse demasiadamente, corria o risco de chocar-se, como hoje, nas curvas fechadas das corridas de automóvel. Num primeiro momento também os enigmas parecem obstáculos difíceis de contornar. Seria possível evitá-los?

Um dos desafios dos enigmas é o de passar perto, reconhecê-los e não se chocar. Alguns se afastam, fogem para bares, bebidas, sexo, religião, política... Buscam uma “nova” vida e muitas vezes uma outra família. Quantos casais não se desestruturam e caminham para o divórcio com o evento de um filho deficiente. Outros, pior ainda, buscam uma forma de eliminar fisicamente ou familiarmente essa criança, através da doação, do abandono ou da morte. Ao evitar a realidade, essas pessoas - verdadeiros deficientes psicológicos e humanos - trilham o caminho da perdição completa de sua identidade, estendendo o manto da desorientação sobre a família e da criança portadora de deficiência.

Para outros, o enigma vem como pedra de tropeço, obstáculo, chamado ao imobilismo, ao choque ou à destruição. Soçobram na melancolia, num luto infindável de sua própria autoimagem.. Tentar uma justa explicação para a vida não ter seguido o *script* que haviam estabelecido. Confundem seus desejos biológicos e suas ilusões de um ser perfeito com um poder real de determinar a vida. Estabelecem uma ligação fantasmagórica com o filho sonhado que não tiveram. E num esquema quase doentio vão comparar cada passo, atitude e progresso ou fracasso do filho real com o imaginário. Vivem uma tragédia, na plenitude grega do termo.

Outros ainda buscam ilusoriamente alguma forma de remover essa pedra ou fazê-la desaparecer, como num truque de mágica. Procuram explicações, como os discípulos de Jesus, em pretensas visões ou teorias religiosas inverificáveis. Uns consolam-se na invocação de justificativas cósmicas, de vidas passadas, *karma*, julgamentos celestes etc. Chegando ao ponto de considerar a pessoa deficiente como uma espécie de ser delituoso, que está pagando uma dívida ou pior como algo a ser domesticado, num processo parecido ao adestramento dos animais domésticos e de circo, onde o corpo cumpre o papel de jaula, corrente e chicote. Para outros ainda, a pessoa deficiente é apresentada como uma provação de Deus para os pais. No

caminho havia uma pedra: marco de referência ou razão de choque, tropeço e descaminho?

Em muitas parábolas, os evangelhos ensinam: o enigma que nos foi dado deve ser transformada numa jóia, única e de infinito valor. Isso é possível pelo trabalho da palavra, da saliva, do Sopro e do Espírito. Mas não é fácil. A ajuda externa é quase inútil. Ninguém pode se colocar no lugar do outro e nem na plenitude de sua dor. Os enigmas ensinam a existência de passagens irreduzíveis e intransferíveis na vida, chamados diferenciadores, únicos, como o nosso próprio ser. O evento é um momento de flexão e reflexão. Começamos fletindo os joelhos e pedindo o milagre. Mas trata-se de fletir os nossos caminhos, de fletir e refletir sobre a legitimidade e a qualidade de nossos sonhos. É ocasião para uma conversão. Como no trânsito, onde as placas sinalizam as conversões possíveis e obrigatórias em nossos caminhos e itinerários. Realizar uma conversão, balizada pelo enigma, é abrir o caminho para que as obras de Deus se manifestem.

O advento de um familiar deficiente, de nascimento ou de acidente, desafia nosso sentimento de onipotência. Esse ilusório sentimento de poder, de poder muito - graças as nossas capacidades materiais e intelectuais - é fortemente questionado pela irreversibilidade da situação. Quanto mais valorizamos nossas competências esportivas, intelectuais e psíquicas, maior o questionamento. Essa criança deficiente chega como uma oportunidade de um novo caminho ou modo de caminhar, sempre próprio e apropriado, para irmos à descoberta de nós mesmos e dela mesma. Essas crianças especiais surgem como uma via de superação da ilusão da onipotência e também da onisciência. Eu não sei, não entendo e nem posso saber ou entender tudo! Como é difícil dizer e confessar esse limite. Eu aceito o mistério e vou dar-lhe um lugar em minha vida. Isso é o que nos ensina o evangelho e a Igreja na sua prática sacramental. Enigmas são incompreensíveis e como é difícil aceitar nossa própria miséria, nossa imperfeição e nossa deficiência!

Diante da necessidade de alquimizar e metabolizar o enigma recebido, o primeiro passo é tocá-lo, segurá-lo, pesá-lo, identificá-lo e colocá-lo bem diante de nós para podermos um dia, enfim, nomeá-lo e verdadeiramente amá-lo. A Dra. Marie-Odile Réthoré, colaboradora do Dr. Jérôme Lejeune, geneticista descobridor da origem da síndrome de Down, numa carta a um jovem pediatra - que lhe perguntava como comunicar aos pais o nascimento de uma criança com uma anomalia genética - dizia: "Ao invés de fazer uma análise da situação, de propor um programa de reeducação e de escolarização, de anunciar o que essa criança poderá ou não poderá fazer a determinada idade, é necessário **explicar aos pais que o seu papel essencial é o de descobrir a personalidade de seu filho**, e que só eles, são capazes de fazê-lo. É Natália, Jerônimo, Lucas, João que é necessário descobrir e para isso eles não precisarão de livros científicos. Se existem palavras a serem banidas, são estas: "Essas crianças são tão meigas, eles são tão afetuosos, eles amam tanto a música".. como se o fato de ter a trissomia do 21 os fixasse para sempre numa espécie monolítica"!

É o que diz a Bíblia: "Porventura o homem ou a mulher podem esquecer sua criança e não amar o filho da sua carne? (Segundo Isaias, 49:15)". Esta é a única atitude possível: aceitar e doar. O dom de si começa nesse duro trabalho de preensão (e aceitação!) da criança como pessoa e não como membro de uma tribo ou categoria especial de doentes, inconcebíveis como na linhagem familiar. Transformar o profano em sagrado.

Essa exigência aos pais, parentes e amigos os ajudará a continuar na aceitação de carregar outras situações sem nenhuma beleza ou poesia, tão freqüentes na vida cotidiana. Para ultrapassar a ilusão da onipotência, da onisciência e da posse é preciso aceitar e doar, no mais completo abandono. Quem está diante de um enigma não deseja consolo. Em muitos casos, isso seria uma verdadeira traição. Não é fácil realizar o luto do filho sonhado, agora um cadáver, e

simultaneamente penetrar na riqueza e nos desafios do filho real, muitas vezes exigindo de imediato, inclusive, enormes cuidados médicos. Durante um longo momento, talvez não se saiba espiritualmente como prosseguir. É normal. Descobre-se que não somos Deus. Mas Ele assegura a existência de um caminho.

Existe um caminho e não se pode errar. Existe um caminhar e não desejamos errar (Jo 14,6). Senão, seria morte. A morte espiritual dos pais e do deficiente. O caminho é espinhoso, mas existe. Ele é próprio a cada caso, a cada enigma, a cada pessoa. Uma via para transformar em graça, a imaginada desgraça. A todos cabe encontrar essa via. E mais tarde, quando tudo parecer enfim superado, quando transformados ressurgimos das cinzas, ao contemplarmos *desglorificados* o enigma recebido um dia, descobriremos que ele ainda está lá, inteiro, intacto. Esses são... os verdadeiros enigmas. Por definição.

Caminhar juntos

Quantos pais e parentes de deficientes ouvem este comentário: trata-se de uma cruz que vocês deverão suportar e carregar. Uma prova que Deus lhes deu. Com humildade, sigam os passos de Jesus. Vivam o seu calvário. Nossa vocação seria mesmo a do martírio? Seria essa a via, o caminho proposto pela fé cristã a pessoa deficiente, a seus pais, parentes e amigos? *A via dolorosa?*

O argumento estaria nas palavras de Jesus: Se alguém quiser vir atrás de mim, que diga não a si mesmo (Lc, 9:23). É comum as pessoas buscarem no evangelho frases e passagens, isoladas de seu contexto e do texto original, para justificar suas atitudes e sistemas de pensamento. Trata-se de um abuso e de um erro teológico face a sacralidade da pessoa deficiente. Raríssimas vezes Jesus convida alguém para segui-lo. Isso ocorre somente em alguns episódios onde trata-se de um deslocamento espacial, no sentido geográfico. No sentido

espiritual, Jesus nunca convidou ninguém para segui-lo. O tão comentado seguimento de Jesus parece inspirado numa leitura equivocada e simplista do texto e do contexto evangélico. A escrita é somente metade do texto. A outra metade é quem lê. E essa outra metade, ao longo de dois mil anos de tradução e tradição, muitas vezes perdeu o texto e o contexto, quando colocada diante da alteridade da pessoa deficiente.

Os chamamentos de Jesus e sua convocação de discípulos são apresentados sob o império da ordem: *segue-me!* Na realidade não se trata de seguir, mas de caminhar, de fazer caminho *com eu*. Não se trata do seguir um líder ou capitão de coluna, como deixam entender tantas traduções da Bíblia. Os pais, amigos e parentes dos deficientes imaginam que vão ter um enorme encargo a reboque. Alguém a segui-los e persegui-los o resto da vida. Isso seria um caminhar para morte. A proposta do evangelho é outra. Trata-se de um caminhar conjunto, e não com jugo, de sujeitos livres e iguais.

Seguir evoca submissão. Isso não existe no verbo grego *akolutho*, traduzido como seguir. A palavra *keleuthos* significa em grego caminho, estrada, trajeto, viagem. Quem vai junto com alguém pela mesma estrada *acompanha*. Existe algo de sagrado nisso, perceptível na palavra vinda da mesma raiz *akólouthos*, acólito em nossa língua. Esse é em português a origem de acolitar, acompanhar. Esse verbo grego se opõe a outros verbos que, eles sim, significam caminhar na frente, ir adiante, conduzir (*ègumai*) ou ainda mostrar o caminho, guiar (*archomai*).

Para muitas visões religiosas, um filho ou uma pessoa deficiente são vistos como uma pesada cruz a ser suportada e carregada na submissão, imitando Jesus no caminho do Calvário. Ao longo dos séculos, os chamados do Cristo para um acompanhamento de um igual no caminho derivaram para idéia de submissão, de séquito, de seguimento... no sentido de um dignitário acompanhado de seu séquito. Entre

acompanhar e seguir a diferença é significativa e as conseqüências espirituais e psicológicas relevantes no entendimento evangélico da alteridade do irmão deficiente.

Ao contrário do seguimento temeroso e submisso, o acompanhar é bom para os dois sujeitos. Duas pessoas caminham juntas. O acompanhar, o fazer caminho em conjunto, evoca a igualdade na dignidade e na liberdade, na alteridade e na diferença, e não na servidão ou na submissão, na superproteção ou na humilhação, dos que aceitam um jugo comum. Somos convidados a acompanhar Jesus e o irmão deficiente.

Acompanhar fala do lugar de um com relação ao outro. Qual o nosso lugar e qual o lugar do filho ou irmão deficiente na estrada da vida? Para o pai e a mãe, para o deficiente e para cada um de seus irmãos, parentes e amigos isso deveria significar: graças a caminhada de dois seres diferenciados e livres, *o um ao lado do outro* poderá se transformar - com o tempo - em um verdadeiro *um com o outro*. Nisso reside uma das dimensões da sacralidade na deficiência. Deve-se encontrar um justo caminho na relação com a pessoa deficiente. Por esta atitude está abrindo-se o caminho da inclusão, tão necessário para os deficientes na escola, no trabalho e na sociedade.

Os cristãos sabem que não estão sós. O convite do Cristo tem sabor de promessa cumprida. É como Deus se situa em relação a Moisés quando o envia diante dos poderosos. Vá, caminha, não temas, faça o que deve ser feito. Eu estarei ao teu lado. Caminharei com você. Dois sujeitos, sem sujeição. O Cristo, o bom pastor, não dispara na frente das ovelhas. Anda no meio, ao lado, vai para trás buscar uma desgarrada. Ele não desembesta na dianteira e as ovelhas que se virem. Essa não é a imagem do bom pastor. Ele caminha com cada uma, atento a sua condição cultural, social e biológica.

O seguir significa outra coisa, apesar de todo embelezamento exegético ou retórico em torno do seguimento do Cristo. No seguir, alguém saiu na frente, primeiro. O segundo seguiu. Não

é o seu movimento, nem o seu sentido próprio mas o do primeiro que determina o caminho. A pessoa se entrega a um outro, como um servidor, mudo e servil. Um objeto. Só existe um lugar, o do único falante, a ser respeitado. Se isso já é tão freqüente nos casais, nas amizades, nas comunidades, o que dizer das crianças, jovens e adultos especiais, automaticamente colocados na posição inferior? Como é freqüente ouvir esse protesto dos deficientes, sobretudo os mentais, que são tratados como eternas crianças e incapazes, apesar de toda a sua eficiência.

O evangelho ensina: quem não tolera que o outro fale não é mais sujeito do que ele. Muitos pais preocupados com a aquisição da linguagem em seus filhos deficientes, para aproximá-los de um padrão de normalidade, esquecem de dar-lhes um espaço de sujeito falante e atuante. Basta ouvir as dolorosas afirmações que apresentam os portadores de deficiência intelectual como destinados a serem eternas crianças! Nesses casos o Eu não está com o Tu. A estrada está vazia. Nunca há ninguém num caminho onde um é mais que o outro. A estrada vazia é um deserto estéril. A anulação da alteridade e da diferença, da igualdade e da liberdade, gera o vazio, profana o sagrado.

Em Lucas 9:23, Jesus é claro: Se alguém quiser vir atrás de mim, que se negue a si mesmo. Que abandone esse desejo de alienação e submissão. A proposta do Cristo é outra: tomar a cruz todo dia e fazer caminho com ele. Trata-se de um convite a renunciar o desejo de seguir, de vir atrás. Trata-se de um convite a dizer não (*arneoma*) a esse desejo de escravo, de submissão e alienação. O convite de Jesus não é um chamado à submissão e à alienação: instaura a sacralidade da relação entre os deficientes e os *outros*.

A exegese tradicional virou muitas vezes esse texto no sentido do esmagamento do sujeito e do martírio. É claro, para seguir alguém é necessário se anular, não existir mais. Alienar-se a pessoa, como se aliena um objeto. Nessa linha isso parece bem: desaparecer para que somente aquele que se segue exista. Um convite

de negação da autonomia humana. Nada menos compatível com o evangelho da vida plena. É a essa vontade de acompanhar atrás, é a esse seguir que Jesus convida a dizer não. “Se alguém quiser vir atrás de mim, que diga não a si mesmo, que diga não a esse desejo de submissão”. Esse trecho do evangelho fala do desejo de alienação.

Diante do evento de um familiar deficiente, a ansiedade pode levar os pais a fazer muita coisa por ele, mas nem sempre com a devida atenção à liberdade inerente a sua pessoa. O desejo de ter um mestre, um guia, um guru é tão comum! Ele resulta do desejo de não ser confrontado a dificuldade de viver verdadeiramente nossa vida única. Quando os pais pensam assim, como imaginar uma outra atitude face ao filho deficiente. Eles buscam um médico, um terapeuta, uma equipe, uma teoria, uma escola ou qualquer coisa que lhes sirva de guia. Todas essas ajudas são válidas e necessárias na medida em que contribuem para a plena integridade física e psíquica do deficiente, instaurando sua sacralidade. Ele é chamado a assumir sua vida única e também a se preparar um dia para a morte única que é a sua. Quantos anos não são gastos para sair da alienação, desse lugar de morte em que a superproteção, a divinização e a subestimação colocam a pessoa deficiente, profanando-a. Lugar de morte e de profanação, onde impera o desejo de não ser contado entre os que falam, mas somente entre os que repetem as palavras já ditas por aquele ou aqueles que falam bem ou sabem.

Qual seria então o significado da cruz, que o Cristo propõe de tomar a cada dia? Seria um chamado à resignação e a submissão aos fatos e eventos negativos da existência? Mais uma vez, vale a pena revisitar o texto para entender-se o possível contexto do desafio lançado pelo exemplo do Cristo. Passo a passo, palavra por palavra: tomar sua cruz.

A tradição popular fala em carregar a cruz, como sinônimo de sofrimento e resignação. Cada um deve carregar sua cruz. No texto bíblico o chamado é de para *tomar* a cruz. Tomar no sentido de levantar (*airô*, em grego) sua cruz:

alçar, erguer, erguer do chão, suspender e também levar, arrebatado (tomar uma cidade, uma fortificação) ou suprimir (tomar a defesa inimiga). O fantástico é que quando se toma ou se alça alguma coisa adquire-se o manuseio, o domínio! Se alguém sente a deficiência de um ente querido como uma cruz, saiba que o convite do evangelho é para tomá-la entre as mãos e erguê-la do chão. Sacralizá-la ao invés de profaná-la.

A cruz sempre foi uma palavra pesada na história cristã. O termo empregado no evangelho, é *staurós*. Tratava-se de um poste ou pau cravado verticalmente no chão. Uma espécie de coluna à qual se prendiam os criminosos, expondo-os à ignomínia pública. No *staurós* era colocado o madeiro transversal dos supliciados, em geral carregado por eles próprios até o local. *Staurós* vem do verbo manter-se de pé. É a mesma raiz de *sto* em latim, *stand* em inglês. Em português tem-se estatura: medida de uma pessoa, da cabeça aos pés, em posição rigorosamente vertical. Estatura também pode significar altura, grandeza: um homem de grande estatura moral e intelectual. O manter-se de pé é, entre os primatas, a posição própria do homem! Levantar nossa cruz, com grandeza moral e espiritual, exige ficar de pé! O sujeito instaura a si mesmo. Instaurar vem da mesma raiz *staurós*. No sentido de estabelecer, formar; fundar, inaugurar, organizar, renovar e restaurar.

“E me acompanhe”. Não mais escondido por alguém que ousa dizer eu. Não mais escondido para se proteger da morte, como o escravo atrás do senhor. Mas enfrentando a morte, a própria mortalidade, caminhando com o outro. Não mais atrás, mas *com*. Plenamente explícito em Marcos 8:34, traduzido textualmente: “Se alguém quiser acompanhar atrás eu, que diga não a si mesmo (a esse desejo de submissão), que tome sua cruz e que acompanhe eu.”

A oposição é evidente entre “acompanhar atrás eu” e “acompanhar eu”. O mesmo verbo é usado nos dois casos e somente muda a presença ou ausência da preposição atrás. É a essa vontade de acompanhar atrás, é a esse seguir que Jesus convida a dizer não. Esse

trecho fala do desejo de alienação. Quantos anos para sair da alienação, desse lugar de morte. O desejo de ter um mestre. O desejo de não ser confrontado a dificuldade de viver a vida única que é a sua e a morte única que é a sua. Desejo de não ser contado entre os que falam, mas somente entre os que repetem as palavras já ditas por aquele ou aqueles que falam bem. Para não arriscar de ser condenado pelos outros quando se avança na linha de frente. O mais grave é o ensinar para os outros essa atitude de acompanhar atrás, seguir. São tantos lugares onde se apresenta como o bem, o confiar-se a um outro humano, ou a uma instituição que passa na frente: família, partidos, seitas, gurus, igrejas...

Ensinar a seguir é o modo mais perverso, mas aparentemente eficaz, de chegar a um primeiro lugar (paradoxo!). Siga atrás de mim que eu já estou seguindo atrás de outro. Engano. Ilusão. Atrás de Jesus está satanás (Mt, 16:23): para trás de mim satanás. Nossa situação de adesão, de sujeitos, de discípulos é a dos discípulos de Emaús: “enquanto falavam e discutiam, um com o outro, o próprio Jesus os alcançou e caminhava com eles” (Lc, 24:15).

A sacralidade da alteridade

A primeira contribuição da dimensão religiosa, no caso da pessoa deficiente, está na perspectiva da descoberta e na afirmação de sua individualidade - por ela mesma, pela família e comunidade -, acima de qualquer rótulo de origem social, ou, pior ainda, cósmica. A palavra desenvolvimento foi tão usada pela economia e pela sociologia, que acabou contaminada. Entretanto, sua origem etimológica é evidente: desenvolver é o oposto de envolver. Quem se desenvolve, livra-se de envoltórios e matrizes. O desenvolvimento da criança, do adolescente e da pessoa humana evoca esse processo, oposto às prisões psicológicas, aos rótulos esterilizantes e aos envoltórios ilusórios.

Cada indivíduo - normal ou deficiente - deve buscar o seu verdadeiro lugar na vida, rompendo

com os envoltórios, que limitam e confundem. Esse é um dos significados do chamado religioso: ir além das aparências, ir além dos limites estabelecidos pelos outros, acolher a diferença e recusar a rejeição e a alienação. Esse sentido da acolhida ao outro, que deve ser amado como a nós mesmos, é a mensagem central do cristianismo. Aceitar e acolher o outro, numa perspectiva de crescimento e liberdade.

Isso é particularmente importante para os deficientes e deveria orientar seus familiares. Para libertar-se do primeiro envelope, o ventre materno, as forças naturais bastam. Mas para livrar-se dos envelopes verbais, psicológicos e imaginários, tecidos pelos pais, familiares e sociedade, as forças sobrenaturais - simbólicas, espirituais e religiosas - são necessárias. Infelizmente, algumas perspectivas religiosas, aparentemente consoladoras para os pais, podem tornar-se razão de acomodação, justificativa e até de culpabilização do próprio deficiente por sua condição, barrando as perspectivas de seu desenvolvimento pessoal.

Ao longo de toda a Bíblia, o chamado religioso é sempre uma proposta à diferenciação pessoal. Deus nunca impõe, Ele propõe. Os indivíduos são convidados pelo divino a descobrir sua identidade pessoal, única e intransferível, **a serem sujeitos do seu próprio ser**. No Cristianismo, a relação com Deus é nominal e absolutamente pessoal. Um mesmo chamado divino percorre a Bíblia do princípio ao fim: descubra, reconheça e preserve sua identidade profunda. Entre na posse plena do seu ser, do seu Eu. O Reino de Deus está em nós! Rompa com os envoltórios e envelopes esterilizantes! Ninguém vem ao mundo para pagar dívidas, nem para realizar os projetos alheios por mais legítimos que sejam, mas para ter vida plena!

O **primeiro envelope** a romper é sempre o do ventre materno. Essencial e necessário por nove meses, esse envelope material se torna prisão e limite, no final da gravidez. O desenvolvimento progressivo do embrião, do feto e do bebê levam-no ao abandono do envelope e

ao nascimento. No tempo certo, mas de forma inevitável, a criança - normal ou excepcional - nasce, rompendo a matriz uterina. Esse processo inclusive, segundo as teorias de S. Grof sobre as matrizes perinatais, não é sem conseqüências sobre a psique e o destino do recém-nascido. Mas, ao sair-se de um envelope, entra-se em outro: do corpo da mãe passa-se ao organismo familiar. Só esse fantástico e misterioso passo do nascimento já deveria bastar para o reconhecimento, por parte dos pais, do quanto a criança pertence a si mesma, ao milagre da Vida e não a eles. Mas estes se apegam aos filhos como propriedades, desenham-lhes nome, futuro e destino, antes mesmo de seus nascimentos.

O **segundo envelope**, o familiar, é complexo, feito de relações materiais, biológicas, psicológicas e socio-econômicas. Ele é difícil de ser superado por qualquer indivíduo e particularmente pelo deficiente. Ao não corresponder à autoimagem dos pais, nem às suas expectativas, o deficiente é normalmente rejeitado, num primeiro momento. Buscam-se justificativas no Além ou no alhures. Foge-se da realidade.

Com o tempo, a descoberta e o reconhecimento de uma pessoa especial, passível de amor e fruto do amor do casal, no caso de filhos portadores de deficiência, em geral leva os pais à superação da rejeição. A crença e as convicções religiosas podem ter um papel fundamental nesse momento, confortando e ajudando os pais e familiares no impacto inicial, ajudando-os a superar equívocos e rejeições face à nova realidade. Infelizmente, algumas religiões ou pseudoreligiões apresentam o fato como negativo, um verdadeiro castigo, uma prova que os pais deverão enfrentar e não como uma oportunidade de crescimento no amor e no caminho rumo ao Transcendente.

Passada a fase da rejeição, o apego ao filho deficiente pode encontrar justificativas e alcançar dimensões extremamente constrangedoras ao seu processo de individualização e personificação. Muitos pais os julgam incapazes de superar, um dia, esse envelope familiar. Eles

temem as dificuldades que o deficiente deverá enfrentar para romper um **terceiro envelope**, cheio de injustiças e agressões: os rótulos sociais, os estereótipos culturais e preconceitos.

Como ajudar as crianças e adolescentes deficientes a entrar na posse do seu ser e não a tê-lo habitado pelos projetos pedagógicos, psicológicos e sociais alheios? Como fugir do processo de alienação pessoal que pode ser muito maior no caso de deficientes? Se a responsabilidade dos pais e educadores é enorme, o papel da religião pode ser decisivo. Diante desses preconceitos, uma das missões das igrejas e da religião é a de despertar a sensibilidade das pessoas contra toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e exclusão.

Os pais constróem sonhos com relação aos seus filhos, mas muitas vezes tratam-se de ilusões terríveis. Insistir nesses projetos - desenhando para os filhos o presente e o futuro - é gerar um processo de profunda inconsciência nas crianças e adolescentes, agravado no caso do deficiente. Muitas famílias ainda querem "corrigir" sua condição e transformá-lo numa pessoa "normal". Por esse caminho, transformam os filhos em seres programados. Feitos para sentirem medo, para serem moralistas, para obedecerem cegamente, desempenhar mecanicamente ou dar satisfações. Eles nascem para viver dentro de uma falta de liberdade consigo e com o mundo, presos a matrizes e envelopes.

Todo ser humano é uma criatura especial na perspectiva religiosa cristã. Especial por ser autor de si próprio. Fomos criados à imagem e semelhança de Deus. A sua imagem é o dom que Deus nos dá, no nascimento. A nós de nos tornarmos sua semelhança, ao longo de nossas vidas. E isso vale para todos os nascidos de mulher, como na expressão utilizada pelo Cristo. Nesse sentido, somos criaturas incriadas. Aproximar-se do Eu profundo é tanto mais difícil quanto assumimos ou somos vitimados pela educação alienante, pelos modelos de sociedade de consumo, pelas exigências de desempenho

social, pelas cobranças profissionais e pela robotização do comportamento.

Qual o fundamento espiritual do processo da individuação e personificação do deficiente na perspectiva cristã? Para o cristianismo, pela graça, só nós podemos mexer em nós mesmos e superara via robotizada cada vez mais imposta pelos modelos familiares, culturais, religiosos e sociais. O abandono dos comprometimentos com modelos externos, imobilizadores, pode ser ajudado pela vibração luminosa do nosso Eu profundo. O trabalho necessário para a diferenciação e a personificação do indivíduo é eminentemente psicológico e espiritual. Para os deficientes, a sociedade impõe tantos rótulos e preconceitos, que essa luta para a individualização será ainda maior.

O envolvimento cego dos pais com seus próprios fantasmas corporais e psíquicos é longo e difícil de ser superado. Alguns transformam seus filhos em verdadeiros bonecos, brinquedos de estimação. Adolescentes vestidos e tratados como crianças... Quem educa seus filhos assim, impede-os de crescer, infantiliza-os, torna-os seres frustrados, apáticos, inertes e reticentes aos contatos humanos. Mas as coisas podem ser, e são, diferentes, principalmente para quem vive uma perspectiva de fé.

Para os deficientes, a descoberta do amor de Deus por cada um e de Sua presença, no interior de suas vidas tem sido algo maravilhoso, como indicam tantos relatos de pais, educadores e catequistas. Tratam-se de pessoas capazes de uma verdadeira maturidade, bem distante do mito de que estariam destinados a uma eterna infância. Muitos deficientes, antes mesmo da idade adulta, já atingem uma verdadeira sabedoria.

Uma criança deficiente, bem acolhida, recebendo educação num clima afetivo real, pode desenvolver-se harmoniosamente e aceder a uma verdadeira autonomia de vida. Assim, a liberdade com relação aos pais não significa viver sem o amparo da família, mas uma perspectiva muito maior de liberdade e relacionamento amoroso. A educação esportiva é um exemplo de

como conquistas de autonomia e autoconfiança podem realizar-se num ambiente de prazer e participação para os deficientes. Como qualquer outra pessoa, os deficientes são capazes de relacionamento amoroso e poético. Sua educação religiosa é *um caminho para um ser mais*, onde poderão descobrir seus dons, sua missão e seu lugar na comunidade.

Cristo não fecha horizontes, nem encerra perspectivas. Um filho ao chegar - em qualquer condição - nunca fecha horizontes e nunca encerra nenhuma perspectiva para as famílias. Estas também, não podem encerrar os horizontes ou perspectivas dos deficientes de ir para si mesmos.

O Guilherme tinha oito anos e voltou da escola em prantos. "Me disseram: você é um mongolóide! Você é um débil mental!" Os pais sabiam que isso aconteceria um dia e temiam essa hora. A mãe, cristã fervorosa, pediu ao Espírito Santo para inspirar suas palavras. Abraçou o filho e devagar, docemente, lhe disse: "Guilherme, você é o Guilherme! Você é Guilherme! Nosso filhinho que amamos tanto! É verdade que quando eu te esperava, que quando você era pequeno em mim, um problema te impediu de crescer exatamente como os outros. Hoje você sabe disso. Você sabe, você ainda tem dificuldades para amarrar seus sapatos, descer escadas e aprender a ler. Mas isso não é o mais importante. O mais importante é que você tem um coração muito grande e sabe amar. Você nos ama como nós somos. E nós te amamos como você é! E você nos dá muita, muita alegria. O Guilherme através das lágrimas sorri e diz: "É, eu entendi". Ele é mesmo o Guilherme!

Marca impositiva, consciente ou inconsciente, das vontades paternas, maternas e familiares, o nome de uma pessoa é objeto de orgulho, recusa ou incômodo, mas raramente de indiferença. Um dos primeiros re-conhecimentos do indivíduo será sua identificação com seu nome. Essa valorização do nome é particularmente destacada no judaísmo (Gn, 4:26; Ex, 33:12; Is, 43:1) e no cristianismo (Luc, 1:61; Ph, 2:9; Ef, 3:15). O relacionamento com o

sagrado é pessoal, único e intransferível. A primeira pergunta no rito do batismo é: qual o nome dessa criança? Não pode haver batismo sem nome. Os católicos não se benzem “Em Pai, Filho e Espírito Santo” mas “Em *nome* do Pai, do Filho e do Espírito Santo”. Pelo nome somos evocados, o que nos vincula a uma vocação, como a de Abraão. Pelo Nome invocamos, o que nos vincula a uma convocação misteriosa e especial ao sagrado.

O nome é marca da identidade e sinal para uma personalização diferenciadora. Na perspectiva cristã, se Deus deu a vida a um excepcional é porque Ele espera alguma coisa dele. **E se Ele espera alguma coisa, é porque precisa dele.** Isso é algo fundamental! Na perspectiva religiosa cristã, Deus confiou aos pais, em primeiro lugar, a tarefa de ajudar seus filhos a tornarem-se homens e mulheres para a vida pessoal e social, mas mais ainda para a vida espiritual, afim de que esta seja viva e traga todos seus frutos.

Do ponto de vista filosófico e religioso, esta perspectiva é absolutamente o oposto de *determinadas* perspectivas reencarnacionistas que, aos rótulos sociais e mundanos que pesam injustamente sobre os portadores de deficiências, agregam um rótulo cósmico. Como se esse acontecimento genético fosse um castigo ou pior ainda uma forma de domesticar espíritos. Um filho não vem ao mundo para pagar nenhuma dívida, nem dele nem de ninguém. Na perspectiva do cristianismo, Deus não atua por contabilidade ou por leis de compensações dignas da lógica de um quitandeiro. Os cristãos não concebem sua relação com Deus dentro do merecimento, do toma lá da cá, do negócio celeste, da autoredenção (Mt 20:1-16). Mas essa via estéril ainda é a perspectiva de muitos cristãos e não cristãos.

Esse tipo de questionamento diante da deficiência, sobre julgamentos e merecimentos, é o apanágio de muitas seitas doutrinárias religiosas. Nisso, essas perspectivas religiosas comportam-se mais como ética e moral, e não como uma

verdadeira religião. Essa concepção coloca o indivíduo a seu serviço. Toda transgressão exige um justo castigo. Esse sistema só gera injustiças, pois, no fundo, limita-se ao comportamento exterior das pessoas. Ignora o entrelaçamento entre bem e mal, inventa uma repartição abstrata entre pretensos bons e maus, exige do indivíduo uma subordinação à lei geral, violenta sua complexa psicologia interior, gera neuroses e psicopatias. E, sobretudo, não consegue dar conta das realidades da vida. A Graça de Deus ajuda-nos a ser, plenamente, dentro de nossas realidades cotidianas. Deus não é uma companhia de seguros oferecendo milagres e mudanças mágicas, a serem pagas em módicas prestações ao longo desta vida ou em outras.

Na crença da gratuidade do amor divino, o cristianismo difere de várias religiões. A fé cristã fundamenta sua especificidade e a alteridade única de cada pessoa. A recompensa divina nunca nos compensa pelo atos realizados, mas os ultrapassa. Deus dá sempre mais e a mais. Pelo mistério da sua encarnação, Aquele que deu tudo, doou tudo, poderá agora, diante de um filho excepcional, dar e doar ainda mais. Talvez por serem menos tentados que nós à autosuficiência e ao orgulho, os deficientes podem realmente nos ajudar a ver o coração e não o que os homens vêem, como na passagem bíblica citada no início deste artigo. Em outras palavras, só vê o homem verdadeiro quem vê com o coração. E é com o coração que os portadores de deficiências tendem a ver o mundo e os homens.

Essas pessoas possuem riquezas únicas e originais, verdadeiros dons de Deus, que refletem-se em todos aspectos do seu ser e de sua existência. Aos familiares e amigos será dada a partilha dessa riqueza e o sabor de uma experiência existencial reservada a poucos.

Maravilhas a caminho

Levadas a desenvolver sua experiência pessoal de Deus, os deficientes estabelecem relações pessoais únicas, harmoniosas e muito

especiais com o sagrado. Pela Graça, seus ouvidos e a boca se abrem de tal forma, que elas podem ir muito além da tarefa de interiorizar as exigências e proibições familiares ou sociais. Elas descobrem que possuem também uma outra filiação. São sementes de estrela e filhas do Cosmos. Na vivência religiosa e espiritual, o seu Eu verdadeiro pode acordar através dos cinco sentidos, graças a uma consciência e a uma sensibilidade global, para todos os processos vibracionais. Inclusive com relação às vibrações espirituais vindas do interior de cada um. Estas as levam à intransferível experiência pessoal de Deus. E essa experiência pode ser particularmente intensa e significativa nos portadores de deficiências, como relatam tantos catequistas, pais e amigos que tem a felicidade de compartilhar essas experiências.

Assim como na vida escolar, as crianças e os jovens deficientes necessitam caminhar vários anos, realizar um percurso para descobrir cada vez mais a Boa Nova que lhes é especialmente endereçada por Deus, na Igreja. A Igreja vem desenvolvendo experiências muito enriquecedoras de acolhimento das pessoas com deficiência na catequese e no participação aos sacramentos. Esse percurso acompanha a criança e o jovem desde a aprendizagem da vida relacional e em grupo até os umbrais do sacramento da confirmação. Catequistas, agentes de pastoral e sacerdotes têm buscado conhecer mais cada criança ou jovem deficiente individualmente, no seu meio familiar, escolar e institucional. A catequese e as pastorais são para eles um lugar de experiências novas, nas quais eles estabelecem relações diferentes das que já possuem e onde farão novas descobertas. Essas novidades são uma oportunidade, uma ocasião para conquistar novas capacidades e sobretudo para revelar-se de outro modo. A crença fundamental da fé cristã anima a catequese dos *especiais*: Deus nos ajuda a ser mais homens, mais totalmente nós mesmos, na medida em que descobrimos seus chamados e seu Amor.

Experiências dessa natureza ainda são limitadas no Brasil, mas existem. Não se trata de buscar uma catequese diferente, mas uma pedagogia diferenciada e adaptada. Esse é o desafio colocado a todas as comunidades de base, paróquias, movimentos e comunidades religiosas. Num momento em que se destacam pastoralmente os excluídos, como não dar maior eficiência as ações dos cristãos nesse campo? A Igreja estabelece, entre as responsabilidades dos sacerdotes, a de “Cuidar particularmente de que seja dada uma formação catequética aos portadores de deficiências físicas ou mentais, tanto quanto sua condição lhes permita” (Cânon 777). Para isso, o padre recorre às catequistas, às famílias e aos agentes de pastoral, com os quais ele deve colaborar. Mas pouco tem sido feito. A própria inexistência de livros, folhetos e material catequético nas livrarias e editoras católicas e religiosas é uma demonstração disso.

Os exemplos estrangeiros de materiais pedagógicos voltados para a catequese e a pastoral de especiais são numerosos e nada omitem do que é essencial na fé cristã: o mistério de Deus revelado em seu filho Jesus, sua vida, morte e ressurreição. Aqui não existe praticamente nada ou muito pouco. É como se o mercado fosse pequeno e as editoras cristãs não interessassem por traduzir e publicar livros nesse tema. Ao fazê-lo e comportar-se assim estão jogando fora um tesouro espiritual e junto com ele o rótulo de cristãs para assumir o de mercadoras do templo.

A palavra religião vem do latim *relegere* e possui **dois** significados: *religare* *reler*. Do ponto de vista religioso, ter um filho deficiente é sempre para a família e amigos uma ocasião para *reler* rever o significado de sua própria vida e de seus projetos. Para os cristãos é uma oportunidade para enriquecer sua experiência pessoal de Deus. Quem experimenta, sabe. Por isso mesmo, essa experiência abre também um caminho especial para *religar* o íntimo de cada um com a

Transcendência, no sentido mais conhecido da palavra religião. Numa perspectiva religiosa, é uma graça muito especial a de conviver com uma pessoa especial, apesar de todos sofrimentos que isso possa acarretar.

Como foi dito no início destas considerações, todas as experiências religiosas concretas, em vários países, confirmam o fundamental: *as pessoas com deficiências não possuem nenhuma deficiência na sua capacidade de vida cristã*. Esta não é mais fácil, nem mais difícil para eles, do que para os outros. O Espírito, na Igreja, age em cada um. Eles tornam-se membros plenos e até destacados das comunidades eclesiais, participando dos sacramentos e da vida da Igreja. Além de enriquecerem-se com a experiência da vivência pessoal da fé, os deficientes trazem - indus-cutivelmente - contribuições inéditas e inestimáveis à vida da Igreja.

O professor Jérôme Lejeune, além de um grande cientista, foi um cristão de vida exemplar, membro da Academia Pontifícia de Ciências, entre outras. Homem humilde, escreveu várias meditações sobre a vida cristã e as passagens evangélicas. Dedicou sua vida e seu amor às pessoas portadoras da SD, acolhendo-as com um carinho comovente. Uma de suas declarações pode ser encontrada em muitos consultórios médicos, centros de pesquisa, clínicas de reabilitação, escolas de medicina e em vários locais em toda a Europa. Ela resume também nossa experiência pessoal com os portadores da SD e o sentido definitivo destas considerações:

“Uma frase, uma única, dita a nossa conduta; argumento que não engana e que aliás julga tudo, a palavra mesma de Jesus:

“o que fizestes a um destes mais pequenos, foi a mim que o fizestes. (Mt, 25:40)”

UMA REFLEXÃO SOBRE O FILME “O NOME DA ROSA”

Magali Aparecida POSSAN¹

ECO, Umberto. *O Nome da Rosa* (The name of the Rose). Duração do filme: 130 minutos. Direção: Jean-Jacques Annaud. Idioma: Inglês (legendado).

Num mosteiro isolado no alto das montanhas - próximo de Deus e distante dos homens, o monge franciscano William (Sean Connery) é chamado para desvendar misteriosas mortes que ali vêm ocorrendo. A história transcorre no ano de 1327 durante a Inquisição, em um Mosteiro Beneditino no Norte da Itália, e retrata o mundo medieval das trevas, da escuridão, do frio; o mundo regido pelo religioso, pelo sobrenatural e pelos mistérios...

Irmão William, uma pessoa dotada de uma notável inteligência lógica, é um verdadeiro investigador. Guiado pelos filósofos gregos e pela filosofia de Aristóteles, representa o pensamento científico e racional e tem uma postura que sempre contraria os “boatos irracionais”.

Adso, um noviço que acompanha mestre William nas investigações e que está sob os seus cuidados, ao contrário da maioria dos personagens feios e grotescos, é um rapaz bonito e de traços delicados. É ele (agora, um velho monge) que narra a crônica dos dias inesquecíveis em que lá viveram.

Os personagens insólitos têm uma presença marcante nesta trama. Muitas pessoas com deficiências habitam o espaço social do mosteiro: anões, corcundas, pessoas com cabeça enorme, orelhas desproporcionais, nariz aquilino e comprido. Integradas à vida dessa comunidade, essas pessoas têm cada qual a sua função no interior de uma rígida disciplina de trabalho. No entanto, apesar de inseridas nesse ambiente, são vistas como pessoas vulgares, como “bobos”. Dentro de uma visão de mundo religiosa, a conotação dada à elas está diretamente ligada ao sobrenatural e ao misterioso: “um corpo deformado só pode abrigar um espírito deformado” e, por isso, são lhes atribuídos fantasiosos poderes diabólicos e malignos.

⁽¹⁾ Aluna do Curso de Educação Especial da PUC-Campinas. Mestre em Sociologia pela UNICAMP.



Resenha

Salvatore, personagem exemplar, é um corcunda e parece ter uma deficiência mental. Na verdade ele utiliza sua aparência grotesca como forma de sobrevivência no interior do mosteiro, escondendo seu passado herege de um tempo em que era membro de um grupo religioso que, por acreditarem na pobreza de Cristo, matavam os ricos. Exerce um importante papel como fonte de informação, embora guarde para si segredos inconfessáveis e, por isso, quando inquirido por Bernardo Gui, o inquisidor, utiliza-se do refúgio de sua aparência dizendo: “Estúpido, estúpido... não sabe nada...”.

Venerável Jorge, um velho monge beneditino cego que exerce o papel de conselheiro, representa o não lógico e o irracional do mundo medieval; personifica o pensamento religioso reinante na época, prisioneiro do sobrenatural: “Saíam daqui! O demônio ronda este mosteiro!”, preconiza como um profeta.

O demônio também se personifica na sexualidade da mulher, “a bruxa”, aquela que seduz, e no homossexualismo presente no interior do mosteiro: “havia algo de feminino, de diabólico, no jovem que morreu”, diz Venerável Jorge, “...ele tinha olhos de moça”.

Um mundo de trevas e de mistérios é muito bem ilustrado pelo ambiente no qual transcorre a história: escuro, gélido, cheio de salas, portas e escadas, mais parecendo um labirinto. “O labirinto tem encantos...” diz mestre William para Adso com a tranquilidade de um ancião, que se vê perdido e assustado diante da imensidão do desconhecido.

As regras rígidas de disciplina do corpo e dos desejos justificavam a busca do aperfeiçoamento espiritual do homem; a mortificação da carne, o autoflagelo e a penitência, faziam parte da formação moral a que eram submetidos os monges. Da mesma forma, o estudo e a reprodução das obras também era uma maneira disciplinar de combater a ociosidade.

Únicos locais de conservação e multiplicação do conhecimento na época, os

mosteiros eram os grandes depositários da literatura e do saber antigo, por meio das cópias e reproduções dos manuscritos realizados pelos monges (copistas). Este trabalho era realizado em uma grande biblioteca que tinha sua entrada restrita apenas à alguns membros da comunidade e era um local proibido por esconder o Conhecimento e guardar muitos segredos.

A hostilidade em relação à cultura antiga e pagã, considerada uma heresia, obrigava os monges a estudar apenas as obras de cunho religioso, sendo muitas das obras clássicas destruídas “por não serem dignas de conservação”. Representavam na verdade um conhecimento proibido por conter uma sabedoria diferente, sendo que algumas obras possuíam idéias que poderiam colocar em dúvida a infalibilidade da palavra de Deus: “A interpretação humana é falível e a dúvida é a inimiga da fé”.

Assim, com esses ingredientes, uma Obra de Aristóteles dedicada à “comédia”, desaparecida há séculos, escondida na biblioteca e censurada pelos dirigentes da Igreja, se torna peça chave da história. Se a “sabedoria está na tristeza que amplia o conhecimento e o pensar”, uma obra que fala sobre o “riso” é essencialmente perigosa: “apenas o bobo levanta a voz em risos, pois não compreende o espírito...”.

No interior deste clima de irracionalidade e mistério, a primeira das muitas mortes que se sucedem é a de um monge considerado um “estudioso brilhante”. Venâncio, o monge que morre em seguida é considerado “o melhor tradutor grego” do mosteiro. Estas mortes são apenas o início de uma trama diabólica na qual se enredam mestre William e seu pupilo.

Filme realizado a partir do romance de mesmo nome escrito por Umberto Eco, *O Nome da Rosa* é uma bela e fiel reconstituição de uma época sem crepúsculos, em que “não se deve rir, pois o riso mata o temor e sem temor não pode haver fé”, onde “se não se teme ao demônio, não há necessidade de Deus”.

PLATT, Adreana Dulcina. *“A ESCOLA É DEFICIENTE: A CRISE DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DIANTE DO INGRESSO DE ALUNOS DEFICIENTES NO ENSINO REGULAR”*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1998, 173p. Orientadora: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

A presente pesquisa possui vinculações com a linha de Pesquisa do Mestrado em Educação Superior da Faculdade de Educação da PUC-Campinas: Avaliação Institucional e Universidade e Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio. Estas vinculações ocorrem na medida em que a pesquisa tem como objeto de estudo a realização de uma análise avaliativa de três universidades do Estado de Santa Catarina, visando verificar aspectos relacionados à formação de professores. O propósito central da investigação é o de avaliar estas três universidades estão respondendo ao desafio de formar quadros que tenham capacitação adequada para lidar com a questão da integração do deficiente no ensino regular. A investigação é desenvolvida a partir do enfoque metodológico, uma vez que, para compreender o papel da universidade hoje, no que se refere à questão da integração, realizou-se uma releitura histórica de como o conceito de deficiência tem sido produzido. Realizou-se também, através deste enfoque metodológico, uma interpretação contextualizada das políticas educacionais no Brasil no que se refere à temática da integração. A pesquisa constatou que a questão da integração do deficiente no ensino regular precisa ultrapassar o nível retórico da lei e ser enfrentado pelas universidades no que se refere à formação de professores. Foi constatado também, que o currículo das universidades analisadas não contemplam disciplinas que visem a qualificação de docentes para enfrentar um desafio dessa natureza. O estudo representa, portanto, um alerta para que os organismos governamentais e as universidades levem mais a sério propostas como estas, no sentido de sua implementação real.

Palavras-chave: Educação Especial; Avaliação Institucional; Formação de Professores.

BORGONOV, Lucília Padua Pereira. *“A APAE E A QUESTÃO DA INSERÇÃO DO EXCEPCIONAL NO MERCADO DE TRABALHO”*. Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000. 73 p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

Esta pesquisa teve como objetivo fazer um levantamento sobre o trabalho desenvolvido com jovens e adultos excepcionais. A

Resumos de Dissertações

pesquisa foi feita através de informações obtidas junto aos Diretores e Coordenadores dos Programas de Profissionalização das Apaes das Capitais do Brasil. A pesquisa encontrou uma variedade de trabalhos executados pelos aprendizes e um pequeno campo de trabalho para a inserção do excepcional no mercado produtivo. Torna-se necessário viabilizar ações funcionais para a integração e inclusão dos

jovens e adultos portadores de deficiência mental no mercado de trabalho. Certamente, não será um trabalho fácil. Será necessário que ocorram mudanças profundas e urgentes em todos os patamares da sociedade, desencadeadas pela *educação*, que constitui o seu lastro.

Palavras-chave: Profissionalização; Deficiência Mental; Apae.

ORRU, Sílvia Ester. *“O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL E A PESSOA COM AUTISMO”*. Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000, 177 p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

O presente trabalho encontra-se inserido na linha de pesquisa “Universidade e a Formação de Professores para o ensino Fundamental e Médio” do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Foi desenvolvido com cinco professoras e dez alunos com autismo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Espírito Santo do Pinhal. A pesquisa centra-se na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural desenvolvida pelo Professor Dr. Reuven Feuerstein. O objetivo foi a formação das

professoras, visando uma educação qualitativa para os alunos com autismo e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida. As perspectivas a partir dos resultados obtidos com professores e alunos apontam para a possibilidade de novas estratégias de ensino a partir da prática docente dentro de um processo contínuo de mediação entre o aluno, a dinâmica do professor e o conhecimento.

Palavras-chave: Autismo - Aprendizagem mediada - Modificabilidade Cognitiva Estrutural.

NORMAS PARA OS COLABORADORES

A Revista de Educação PUC-Campinas aceita para publicação trabalhos originais na área de Educação (História, Filosofia e Ensino) que serão encaminhados às seções de artigos, relatos de experiência, comunicações, resenhas, resumos de teses e dissertações, notícias, eventos e outros.

Os originais escritos devem ser apresentados em duas vias, impressos em espaço 1,5 linhas, em folha tamanho A4, de um só lado da folha. Solicitamos envio em disquete (programa Word for Windows). Anexo ao artigo deverá ser enviado também um resumo no idioma de origem e em inglês. Incluir também três palavras-chave (keywords) que permitam a indexação do trabalho e o título do trabalho em inglês.

Em folha à parte informar o nome completo do autor (ou autores), instituição, setor de trabalho, ocupação profissional e endereço completo para contato.

Solicita-se que a extensão máxima dos originais sigam a seguinte orientação:

- artigos/entrevistas/depoimentos - 20 páginas
- comunicações e resenhas - 05 páginas
- notícias e resumos - 01 página.

As notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT.

Os originais serão avaliados por especialistas (de forma anônima) e o parecer destes, será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor. Os originais recusados não serão devolvidos.

Cada colaborador terá direito a três exemplares do número onde seu artigo foi publicado.

A Revista de Educação PUC-Campinas reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, não podendo o mesmo ser reproduzido sem a autorização do Conselho Editorial.

Os editores esperam que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em qualidade e quantidade.

Normas para os Colaboradores

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Grão-Chanceler

Dom Gilberto Pereira Lopes

Reitor

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

Vice-Reitor Administrativo

Prof. José Francisco B. Veiga Silva

Vice-Reitor Acadêmico

Prof. Carlos de Aquino Pereira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor

Prof. Jamil Cury Sawaya

Diretora Adjunta

Profa. Marina de Macedo Arruda

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação

Profa. Mara Regina Lemes De Sordi

Artigos

O Direito Público à Educação Especial

Gilberta Sampaio De Martino Jannuzzi

Reforma do Estado e Educação Especial: Preliminares para uma Análise

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

As Tecnologias da Informação e Comunicação como Recurso à
Acessibilidade de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

Roseli C. R. de C. Baumel

Referenciais para Projeto e Seleção de Dispositivos
Computacionais Acessíveis aos Deficientes Visuais

José Oscar Fontanini de Carvalho e

Beatriz Mascia Paltrini



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Depoimentos de Alunos Surdos sobre o Cotidiano
Escolar na Linguagem do Vídeo

Lucia Helena Reilly

História de Inclusão: Vencendo pela Persistência

Mirella D'Angelo Viviani

Interpretação de Texto: No Contexto, o Aluno Surdo

Luís Sergio Damasceno

Aprender e Ensinar são Processos Permanentes,
tanto para o Professor quanto para o Aluno

Fabiene Cortijo Salun e Maria Cecília Ballaben Stegun

Uma possibilidade de Escola para Todos:
A Formação Continuada de Professores em Educação Especial

Mônica Cristina Martinez de Moraes