

em aberto

(ISSN 0104-1037)

ORGÃO DE DIVULGAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

Tiragem: 4.000 exemplares.

Tema:

Educação Especial: A Realidade Brasileira

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal 04662 - 70312 - Brasília-DF



Brasília
Ano XIII
nº 60
Out./
Dez.
1993

M E C

ênfoque:**Qual é a questão?****UM RETRATO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL****Eunice M. L. Soriano de Alencar (UnB)****5****pontos de vista:****O que pensam os especialistas?****AUTISMO: uma história de conquistas****Ana Maria Bereohff (ASTECA)****11****A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NO BRASIL****José Geraldo Silveira Bueno (PUC/SP)****25****DEFICIÊNCIA MENTAL: o que as pesquisas brasileiras têm revelado****Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (UERJ)****Júlio Romero Ferreira (UNICAMP)****37****A EDUCAÇÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA VISUAL (D.V.)****— as perspectivas do vidente e do não-vidente****Elcie Fortes Salzano Masini (USP)****61****PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO SUPERDOTADO****Eunice M. L. Soriano de Alencar (UnB)****77**

espaço aberto:

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Rosita Edler de Carvalho (SEESP)

93

Relatos de Experiências e Pesquisas

CLASSES PARA ATENDIMENTO ESPECIAL DO ALUNO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Maria da Piedade da Costa (UFSCar)

103

NÚCLEOS COOPERATIVOS: uma perspectiva profissional para o portador de deficiência

Maria Helena Alcântara de Oliveira (APAE/DF)

106

INTERAÇÃO: condição básica para o trabalho do profissional com o portador de deficiência visual

Maria Lúcia T. M. Amiralian (USP)

109

EFEITOS DA APRENDIZAGEM DE HABILIDADES DE AUTOCONTROLE EM CRIANÇAS HIPERATIVAS

Francisco de Paula Nunes Sobrinho (UFRJ)

114

MODELO INTEGRATIVO PARA O TRATAMENTO DE PACIENTES DE DEFICIÊNCIA MENTAL E DISTÚRBO DE COMPORTAMENTO

J. R. Facion (FUNREI)

117

COREOGRAFANDO O COTIDIANO: a expressão corporal do deficiente visual
Mari Gândara (PUCCAMP) 120

EM BUSCA DE NOVOS RECURSOS PARA AJUDAR O DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO DE CRIANÇAS SURDAS
Léa da Cruz Fagundes (UFRGS) 123

PESQUISA E DESENVOLVIMENTO DE NOVOS RECURSOS TECNOLÓGICOS
PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: boas novas para pesquisadores, clínicos,
professores, pais e alunos
Fernando César Capovilla (USP) 139

Programas Brasileiros de Pós-Graduação em Educação Especial

FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS DE ALTO NÍVEL EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL
Deisy das Graças de Souza e Nivaldo Nale (UFSCar) 152

O CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UERJ: caracterização do eixo
temático de educação especial
Rosana Glat (UERJ) 158

resenhas:

AUTISMO E OUTROS ATRASOS DO DESENVOLVIMENTO — E. C. Gauderer
Mônica Souza Neves Pereira 163

PASSO A PASSO SEU CAMINHO: guia curricular para o ensino de habilidades
básicas — M. H. Windholz
Enicéia Gonçalves Mendes 166

PSICOLOGIA DO EXCEPCIONAL — M. L. T. M. Amiralian Angela M. Rodrigues Virgolim	168
TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL — M. J. S. Mazzotta Maria Luiza Mendonça Araújo	170
DEFICIÊNCIA MENTAL: da superação à ciência — I. Pessotti Heloisa Helena Ferreira da Rosa	172

painel:

CARTA AO LEITOR

INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADES/EDUCAÇÃO ESPECIAL

CENTROS BRASILEIROS DE ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
Estação Especial da Lapa, Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de
Educação de Surdos (INES)

UM RETRATO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Eunice M.L.Soriano de Alencar*

A presente coletânea de textos oferece uma visão global da Educação Especial no país, com suas tendências, problemas, desafios e perspectivas. Oferece também contribuições técnicas relativas à educação de portadores de necessidades especiais nas áreas do autismo, deficiências diversas e superdotação. Constitui-se em um trabalho de suma importância para consulta por parte daqueles que detêm o poder de decisão política sobre a área. Constitui-se também em uma indispensável fonte de consulta técnica para professores e especialistas que lidam com a Educação Especial.

Esta coletânea reúne artigos, onde são discutidas questões relativas à conceituação, propostas educacionais, profissionalização, formação de professores, políticas e legislação, entre outros aspectos. Para sua preparação, foram convidados profissionais selecionados entre os principais especialistas brasileiros em suas respectivas áreas. A coletânea inclui também relatos de experiências bem-sucedidas e pesquisas realizadas por educadores e estudiosos de distintas instituições públicas e privadas, apresentando, além disso, uma descrição das propostas desenvolvidas em instituições localizadas em distintas regiões do Brasil, que têm como objetivo atender ao

aluno com necessidades especiais. Fazem parte ainda desta coletânea o relato de coordenadores dos dois programas de pós-graduação na área, onde são apresentadas a estrutura curricular e linhas de pesquisa levadas a efeito em suas instituições, com vistas à formação de pessoal de alto nível para as atividades de pesquisa e magistério de nível superior. Completando este quadro, incluiu-se um texto sobre a política de Educação Especial no Brasil, uma nota sobre a Revista Brasileira de Educação Especial e resenhas de alguns livros de interesse para os que atuam na área.

Uma análise desta coletânea certamente levará o leitor a refletir a respeito de problemas que permeiam a Educação Especial no Brasil. Levará também o leitor a se surpreender com a diversidade de centros que vêm implementando propostas inovadoras e com o excelente nível dos programas de pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal de São Carlos. As experiências interessantes aqui descritas, levadas a efeito com autistas, e portadores de dificuldades diversas, certamente encantarão o leitor. Elas ilustram algumas possibilidades de atuação que merecem ser reproduzidas e multiplicadas, constituindo-se como fontes de inspiração para novas propostas que venham a ampliar as oportunidades educacionais e possibilitar um maior desenvolvimento do potencial de crianças e jovens que necessitam de um atendimento especial. Os recursos tecnológicos, incluindo o uso do computador e comunicação a distância, que vêm revolucionando as possibilidades de educação de crianças e jovens portadores de dificuldades diversas são também descritos em artigos desta coletânea e seguramente merecem ser mais conhecidos.

* Professora titular do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília.

Diversos problemas críticos que afetam a área receberam destaque da parte de distintos especialistas. Dentre estes, salientam-se:

Reduzida oferta de vagas para o portador de necessidades especiais

O quadro apresentado por distintos autores é preocupante. Leila Regina de Paula Nunes e Júlio Romero Ferreira, no artigo de sua autoria "Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado", lembram, por exemplo, que, embora a necessidade de serviços de Educação Especial já constasse da Lei 4.024/61, no seu artigo 88 ("a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade") e da lei 5.692/71 que também previa o tratamento especial para "os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais... e os superdotados", apenas um número muito reduzido dos portadores de deficiência têm atendimento especial.

Além da reduzidíssima fração da população deficiente que vem recebendo alguma forma de atendimento especial, um problema grave é que a maioria da clientela não ultrapassa os níveis iniciais de escolaridade. Este aspecto foi bem documentado tanto por José Geraldo Silveira Bueno, no artigo "A educação do deficiente auditivo no Brasil — situação e perspectivas" como por Elcie Salzano Masini no artigo "A educação do portador de deficiência visual (D.V.) — as perspectivas do vidente e do não-vidente".

O problema é especialmente grave, uma vez que, tanto no caso do deficiente visual como do deficiente auditivo, níveis altamen-

te satisfatórios de escolarização, incluindo mesmo ensino superior, poderiam ser alcançados, caso houvesse um atendimento pedagógico especializado e processos escolares de boa qualidade. O enorme desperdício de talento e de potencial humano devido à baixa qualidade deve ser objeto de atenção.

No caso do *superdotado*, este problema também alcança proporções alarmantes, uma vez que o ensino no país está voltado para o aluno médio e abaixo da média, deixando-se de lado os alunos mais capazes. Estes são, muitas vezes, hostilizados por professores mal preparados, que se sentem ameaçados diante do aluno que se destaca por um potencial superior.

Precária formação do corpo docente

A precaríssima formação dos professores que atuam na Educação Especial foi aspecto discutido por todos os autores. Ana Maria Berehff, no seu artigo "Autismo: uma história de conquistas", lembra, por exemplo, que embora seja importantíssimo o papel do professor, sendo a qualidade da relação professor-aluno o cerne de todo o atendimento da qual depende a chance de se retirar o autista do isolamento que o caracteriza, não existe no Brasil sequer um curso de formação específica para professores de autistas. Conhecimentos sólidos de Psicologia e Educação que viessem a orientar o professor na forma de atuar junto a esta clientela que apresenta distúrbios graves de comportamentos são imprescindíveis. Entretanto, são raros os professores que dispõem de tais conhecimentos.

A inexistência de quadros docentes bem preparados foi também discutida por José Geraldo Silveira Bueno que lembra, por

exemplo que, em 1987, dos 2.226 professores de deficientes auditivos em todo o país, 1.749, ou seja, 78,5%, não atendiam à exigência de formação de nível superior estabelecida pelo Parecer nº 7/71 do Conselho Federal de Educação. O mesmo problema ocorre no ensino do deficiente visual onde se observa também uma enorme heterogeneidade quanto ao nível de formação de professores, com um número significativo de docentes que nunca receberam qualquer formação específica. Este aspecto é amplamente documentado no artigo de Elcie Salzano Masini, sobre a deficiência visual.

Além de precária formação do corpo docente, que apresenta em sua maioria níveis baixos de escolaridade, um aspecto que também foi apontado diz respeito à baixa qualidade dos cursos universitários de formação do educador especial. Uma análise feita, por exemplo, por Enumo, em 1985 e por Mazzotta, em 1993, e discutida por Leila Regina de Paula Nunes e Júlio Romero Ferreira, no seu artigo sobre a deficiência mental, aponta para um quadro pouco animador, que inclui cursos noturnos, reduzida atenção ao aspecto prático da formação e carga horária em disciplinas específicas muito aquém do desejável.

O descaso na qualificação do docente é acompanhado de ausência de recursos necessários à complementação educacional do deficiente e de uma equipe de profissionais que propicie acompanhamento psicológico e pedagógico especializado.

Também no que diz respeito ao superdotado, o importantíssimo papel do professor, tanto para a identificação e reconhecimento do potencial superior como para a provisão de condições favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades, requer que o

mesmo receba uma preparação especializada, o que não vem ocorrendo em nosso país. Esta preparação é indispensável, uma vez que as pesquisas indicam que professores mal qualificados tendem a se mostrar desinteressados e mesmo hostis com relação ao aluno que apresenta habilidades superiores. O problema se agrava, uma vez que há muita resistência a qualquer proposta de atendimento especial ao superdotado, sendo comuns atitudes ambivalentes com relação àqueles que se destacam por um potencial superior, que ora são sujeitos de admiração e ora de hostilidade.

Outros problemas graves que afligem a Educação Especial dizem respeito ao caráter assistencialista que predomina nas propostas levadas a efeito, aspecto este discutido tanto por José Geraldo Silveira Bueno como por Leila Regina de Paula Nunes e Júlio Romero Ferreira.

Estes problemas refletem uma falta de compromisso por parte das autoridades públicas brasileiras em investir seriamente em educação, destinando aos órgãos competentes recursos condizentes com suas necessidades e exigindo a implementação na prática do que é previsto na lei. Esta é condição *sine qua non* para se suprimir tanto a prática, muitas vezes sutil, de se eliminar os deficientes do ambiente escolar como a marginalização presente nas classes e escolas especiais.

Progressos e experiências inovadoras

Ao compor um retrato da Educação Especial em nosso país, não podemos, entretanto, nos restringir apenas aos problemas existentes. É também oportuno lembrar que progressos foram ob-

servados na área nestes últimos anos. Leila Regina de Paula Nunes e Júlio Romero Ferreira apontam, por exemplo, para os dispositivos da Constituição de 1988, ainda pendentes de regulamentação, que reforçam a garantia da oferta obrigatória de vagas nas escolas públicas. Lembram ainda estes autores que, no novo projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já aprovado pela Câmara e em tramitação no Senado, há vários pontos relevantes para a Educação Especial.

Também Ana Maria Bereohff, em seu artigo sobre o autismo, destaca que os horizontes de atendimento às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, incluindo a criança autista, vêm se ampliando.

O excelente nível dos programas de mestrado iniciados em 1978 na Universidade Federal de São Carlos e em 1979 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro é também motivo de otimismo. Estes cursos vêm titulando mestres, a maior parte profissionalmente envolvidos com o ensino na área e muitos deles constituindo núcleos de ensino e pesquisa, que seguramente já estão contribuindo para a formação de professores melhores qualificados para atuar na Educação Especial.

Os distintos relatos de experiência incluídos no presente número refletem modalidades diversas de atuação bem-sucedidas. J. R. Facion apresenta um modelo integrativo, que inclui um conjunto de medidas terapêutico-comportamentais, úteis no tratamento de portadores de deficiência mental e distúrbios de comportamento. Descreve também a técnica de "Interação Corporal Centrada", que tem sido utilizada com sucesso por ele nos últimos quatorze anos no tratamento do autismo. Este

autor ilustra o uso desta técnica da descrição de um caso clínico de uma criança autista.

Um projeto de atendimento ao aluno deficiente auditivo é descrito por Maria da Piedade Resende da Costa. Este projeto inclui a implementação de classes especiais, onde têm sido utilizados procedimentos de ensino centrados, no aluno, e colocadas em prática todas as orientações disponíveis para o ensino da comunicação. O adequado aproveitamento dos recursos da comunidade na implementação deste projeto tem sido também fator contribuinte para os bons resultados obtidos.

O atendimento a crianças com deficiência visual é ilustrado por projetos distintos. Um deles, sob a coordenação de Elcie Salzano Masini na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, inclui cursos, como de Culinária e Artes Plásticas, para alunos com deficiência visual e mais recentemente a implementação de um curso de atualização para pais e professores de deficientes visuais — Perceber sem ver: práticas do cotidiano. A professora Elcie está também na coordenação de uma proposta de atendimento ao estudante universitário deficiente visual, proposta esta descrita no texto de sua autoria.

Mária Lúcia T. M. Amiralian vem também estudando várias questões relativas ao deficiente visual, como o desenvolvimento da criança deficiente visual, a relação mãe-bebê deficiente e o referencial perceptual do deficiente visual. Esta autora tem realizado atendimento terapêutico de crianças, adolescentes e adultos cegos e com baixa visão e aponta, no texto de sua autoria, para as dificuldades destas pessoas, as quais percebem e compreendem o mundo através de outros canais sensoriais

que não os utilizados pela maioria da população.

A metodologia utilizada por Mari Gândara, coordenadora do Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no seu trabalho através do ritmo, da música e da dança com crianças portadoras de deficiência visual, é outra experiência bem-sucedida aqui incluída.

Uma proposta de profissionalização do deficiente mental é descrita por Maria Helena Alcântara, educadora da APAE/DF, ao passo que Francisco de Paula Nunes Sobrinho descreve um programa de treinamento de habilidades de autocontrole em crianças hiperativas. Todas estas experiências e projetos ilustram distintas alternativas de atuação junto ao aluno com necessidades especiais e sugerem propostas a serem implementadas em prol do deficiente.

Fernando César Capovilla descreve sistemas computadorizados de comunicação para deficientes de fala e também para avaliação de habilidades cognitivas de leitura e escrita de crianças com distúrbios cognitivos e motores. Dois estudos são ainda apresentados por Léa da Cruz Fagundes relativos a atividades de programação em *Logo* e comunicação via rede telemática com alunos surdos. Estes autores apontam para diferentes tipos de ganhos observados a partir de tais práticas educacionais inovadoras e sublinham diversas possibilidades que tais recursos tecnológicos oferecem à Educação Especial.

Esta coletânea inclui também uma pequena amostra de centros de atendimento em Educação Especial. Alguns destes centros, como o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de

Educação de Surdos, fundados há longa data, são bastante conhecidos.

Também é apresentada uma descrição das atividades desenvolvidas na Estação Especial da Lapa, de São Paulo, que atende a portadores de deficiência mental, física, sensorial e múltiplas, a partir dos 14 anos. Neste local, 30% das vagas são destinadas a estudantes que não apresentam necessidades especiais, no sentido de favorecer a integração social dos primeiros.

As propostas implementadas por diferentes autores e nos distintos locais anteriormente mencionados ilustram diversas possibilidades de ação que urge serem aperfeiçoadas, multiplicadas e estendidas a todo o país, com vistas a se alterar efetivamente e de forma significativa, o panorama sombrio em que se encontra a Educação Especial no Brasil.

É necessário chamar a atenção também para a universidade no sentido de que invista mais nesta área, primando na formação dos profissionais de educação e contribuindo, através de seus recursos humanos, para a construção de práticas educativas mais efetivas. Também de fundamental importância é que se incorporem na prática os avanços observados na teoria e os achados de estudos empíricos levados a efeito, especialmente pelo corpo docente universitário.

É inconcebível que conhecimentos valiosos resultantes de pesquisas realizadas pelo país fiquem apenas no âmbito de suas instituições e/ou no círculo restrito de alguns poucos estudiosos.

Estamos certos de que o retrato aqui apresentado da Educação Especial concorrerá para despertar autoridades e educadores para a necessidade urgente de condições melhores para o desenvolvimento pleno do portador de necessidades especiais.

Acreditamos também que ele será fonte de inspiração para os que atuam na área, levando a novas propostas, gerando novas oportunidades e promovendo serviços de melhor qualidade para esta clientela.

AUTISMO: uma história de conquistas *

Ana Maria P. Berehoff**

Ao abordar o aspecto educativo de indivíduos portadores da Síndrome de Autismo Infantil, faz-se necessária uma retrospectiva histórica, passando pela seleção natural; eliminação de crianças mal formadas ou deficientes em várias civilizações; marginalização e segregação promovidas na Idade Média; até um período marcado por uma visão mais humanista na Europa após a Revolução Francesa; para se chegar, no século XIX, aos primeiros estudos sobre as deficiências.

No início do século XX, a questão educacional passou a ser abordada, porém ainda muito contaminada pelo estigma de um julgamento social. Nos dias de hoje, entre todas as situações da vida de uma pessoa portadora de necessidades especiais, uma das mais críticas é a sua entrada e permanência na escola. Ainda hoje, questiona-se a inadaptação de algumas dessas crianças. Ainda hoje, infelizmente, "o adulto fixa as normas e facilita ou não o acesso a elas" (Fonseca, 1987). Ainda hoje, embora mais sutil, pratica-se a "eliminação" de crianças deficientes do ambiente escolar.

* Na elaboração deste texto, a autora contou com a colaboração das professoras/psicólogas da Fundação Educacional do Distrito Federal Analucia Soccal Seyffarth Leppos e Lúcia Helena de Vasconcelos Freire.

** Supervisora técnica da ASTECA (Associação Terapêutica e Educacional para Crianças Autistas) e membro da Comissão Científica do GEPAPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Autismo e Outras Psicoses Infantis).

O texto que se segue visa, principalmente, à defesa do direito desses indivíduos além de não apenas existirem, mas também de frequentarem ambientes comuns, como, por exemplo, escolas.

Conceituação

A maioria das definições da Síndrome de Autismo Infantil que estão sendo utilizadas, refletem o consenso profissional a que se chegou após décadas de estudos e pesquisas no assunto. Desde sua descrição clínica por Léo Kanner em 1943, inúmeros autores dedicaram-se à tarefa de estudar o autismo, baseados em várias teorias e percorrendo caminhos diferentes.

Inicialmente, baseados em teorias psicogênicas, alegava-se que o problema estava relacionado a questões afetivas e dificuldades na dinâmica familiar. Porém, a necessidade de uma fundamentação mais objetiva fez mudar radicalmente o rumo das pesquisas para o campo biológico. Acredita-se, atualmente, que autistas tenham uma disfunção biológica estrutural ou funcional que altere gravemente o desenvolvimento e a maturação do Sistema Nervoso Central.

A definição mais divulgada no meio científico é a que se segue:

Autismo é uma síndrome presente desde o nascimento e se manifesta invariavelmente antes dos 30 meses de idade. Caracteriza-se por respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, e por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. A fala custa a

aparecer, e quando isto acontece, notam-se ecolalia, uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical imatura, incapacidade de usar termos abstratos. Há também, em geral, uma incapacidade na utilização social, tanto da linguagem verbal como da corpórea. Ocorrem problemas muito graves de relacionamento social antes de cinco anos de idade, como incapacidade de desenvolver contato olho a olho, ligação social e jogos em grupos. O comportamento é usualmente ritualístico e pode incluir rotinas anormais, resistência a mudanças, ligação a objetos estranhos e um padrão de brincar estereotipado. A capacidade para pensamento abstrato-simbólico ou para jogos imaginativos fica diminuída. A performance é com frequência melhor em tarefas que requerem memória simples ou habilidade viso-espacial, comparando-se com aquelas que requerem capacidade simbólica ou lingüística.

Usam-se como sinônimos da Síndrome Autista os termos: autismo da criança, psicose infantil, síndrome de Kanner. Esta classificação ainda cita três outras, sob o título geral de psicose com origem específica na infância, a psicose desintegrativa e a psicose inespecífica (Organização Mundial de Saúde, 1984).

Deficiências primárias e secundárias estão presentes na Síndrome de Autismo Infantil. São consideradas *deficiências primárias* as provavelmente relacionadas com os problemas subjacentes de compreensão e motricidade:

— alterações neurológicas;

- quociente de inteligência;
- respostas anormais a sons;
- deficiência ou ausência de compreensão da linguagem verbal;
- dificuldade em imitar movimentos finos e complicados;
- compreensão deficiente da informação visual;
- uso dos sentidos proximais;
- dificuldade na compreensão e uso dos gestos.

São consideradas *deficiências secundárias* as relacionadas com os distúrbios de comportamento conseqüentes aos itens anteriormente citados:

- dificuldade nas relações pessoais;
- resistência a mudança no meio ambiente ou na rotina;
- resposta anormal a situações cotidianas;
- comportamento social inadequado;
- auto-agressão;
- movimentos anormais;
- ausência de brincadeira imaginativa.

Avaliação diagnóstica

Erroneamente consideradas não testáveis ou de difícil diagnóstico, as crianças autistas, durante muitos anos, estiveram à mercê de condutas pouco claras de avaliação.

Na realidade os problemas encontrados na definição de autismo refletiram-se também na dificuldade para a construção de instrumentos precisos e adequados que pudessem ser utilizados na avaliação e diagnóstico desses casos.

Com relação ao diagnóstico, o DSM III-R (Diagnostic and Statistical Manual) tem sido o instrumento mais utilizado pelos profissionais, pois permite, numa abordagem multiaxial, uma avaliação mais abrangente e diferenciada (American Psychiatric Association, 1990).

No DSM III-R, os dados são considerados de acordo com cinco eixos:

- Eixo 1* — Síndromes Clínicas
Condições não relacionadas a distúrbio mental, mas passíveis de atenção
Códigos Adicionais
- Eixo 2* — Distúrbios de Personalidade
Distúrbios Específicos do Desenvolvimento
- Eixo 3* — Distúrbios ou Alterações Físicas
- Eixo 4* — Fatores Estressantes Psicossociais
- Eixo 5* — Nível de melhor funcionamento no ano anterior

Torna-se fundamental, em um processo diagnóstico mais preciso, a observação de manifestações comportamentais seguida do uso de escalas diagnósticas. Entre elas, encontram-se: a Lista de Diagnóstico de Autismo (Rivière, 1984), o Catálogo de Características e Sintomas para o Reconhecimento da Síndrome de Autismo de H. E. Kehrler, traduzida por José R. Fación (em Gauderer, 1993) e a Escala de Características Autistas desenvolvida pela National Society for Autistic Children e pela Ame-

rican Psychiatric Association.

Avaliação psicopedagógica

Devem-se considerar as severas deficiências de interação, comunicação e linguagem e as importantes alterações da atenção e do comportamento que podem apresentar estas crianças. *É básico que a programação psicopedagógica a ser traçada para esta criança esteja centrada em suas necessidades.* Antes de se elaborar a programação propriamente dita, deve-se observar esse aluno para, se possível, conhecer quais canais de comunicação se apresentam mais receptivos a uma estimulação. Uma criança pode responder mais a estímulos visuais do que auditivos, ou ser mais sensível a estimulação tátil do que a verbal. Outra, já pode responder de maneira inversa (Bereohff, 1991). Portanto, uma avaliação cuidadosa possibilitará uma planificação pedagógica individualizada mais adequada.

Deve-se considerar também o nível de desenvolvimento da criança ou do jovem autista, ao selecionar os objetivos a serem trabalhados numa programação psicopedagógica. É fundamental observar que tal programação não esteja acima de suas condições cognitivas.

Para compreender e educar as pessoas que apresentam um transtorno profundo de desenvolvimento (como é o caso do autismo), é necessário ter presente um marco de referência de evolução normal e das funções que se encontram perturbadas nesses casos.

O princípio da normalização faz referência ao uso de meios o mais culturalmente normativos possíveis para poder estabelecer e possibilitar condutas que sejam o mais culturalmente normativas possíveis (Wolfensberg, em artigo publicado pelo C.N.R.E., Espanha, 1989). Busca-se uma maior interação do indivíduo com o contexto social em que vive, sendo este o objetivo final de todo programa educativo.

Conforme destacado pelo Centro Nacional de Recursos para a Educação Especial da Espanha, em 1989,

a avaliação do autismo deve ser fundamentalmente ideográfica, pois não se trata de descobrir leis gerais de funcionamento psicológico, mas de investigar e analisar as características de comportamento individual em interação com um ambiente determinado.

Os autistas, na maioria das vezes, não respondem a testes e avaliações escolares habituais, e por esta razão a observação de comportamento constitui-se no recurso mais eficaz para conhecer estas crianças, podendo ser utilizado para identificar os seguintes aspectos:

- formas de explorar o meio;
- maneira de relacionar-se com as pessoas;
- maneira de relacionar-se com os objetos (se há uso funcional dos mesmos, preferências, etc.);
- nível de interação em situação não estruturada;
- desenvolvimento da comunicação;
- alterações motoras (estereotípias, auto-agressão);
- rituais;

— jogos.

A avaliação deve ser global, cuidadosa e detalhada, uma vez que uma das características dos autistas é a falta de uniformidade no seu rendimento.

Entre os vários instrumentos que podem auxiliar neste aspecto, destaca-se a Escala Portage de Desenvolvimento (Bluma, Frohman, 1978), que permite a avaliação nas áreas de Linguagem, Cognição, Cuidados Próprios, Sociabilização e Motora, fornecendo a Idade de Desenvolvimento em cada uma destas áreas e uma Idade de Desenvolvimento Geral (I.D.).

A avaliação transforma-se, desta forma, na base do programa educativo a ser desenvolvido, pois o critério para a escolha dos objetivos está no próprio potencial da criança. As condutas a serem alcançadas transformar-se-ão em objetivos a serem atingidos.

A formulação de currículos com objetivos comportamentais remontam à década de 70. Tais currículos foram divulgados inicialmente na Inglaterra e Estados Unidos. Estes baseiam-se em alguns princípios, como os especificados a seguir:

- maior precisão e responsabilidades, não dando lugar a impropriedades;
- maior eficácia na hora de eliminar ou trocar condutas inadequadas;
- oportunidade para observar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno;
- diminuição de aspectos pouco mensuráveis;

- contribuição à avaliação da aprendizagem do aluno;
- maior facilidade para relacionar a aprendizagem do aluno com os objetivos previstos no currículo (Brennan, 1988).

Nas últimas décadas, acumulou-se uma quantidade considerável de experiências em técnicas para o ensino de crianças autistas, desenvolvidas por educadores de vários países. A maioria delas aponta para os seguintes objetivos gerais de educação:

- prevenir ou reduzir deficiências secundárias;
- descobrir métodos para recuperar deficiências primárias ;
- descobrir formas para ajudar a criança a desenvolver funções relacionadas às deficiências primárias.

Propostas educacionais

O modelo descrito a seguir é fruto da união de esforços entre a ASTECA (Associação Terapêutica e Educacional para Crianças Autistas) e a Fundação Educacional do Distrito Federal, e vem sendo implementado sob a supervisão técnica da autora do presente texto.

Trata-se da implantação de classes especiais para crianças autistas integradas ao ensino regular, viabilizando um atendimento de caráter psicopedagógico.

Participar de um processo educativo extrapola a aquisição de conhecimentos acadêmicos. Frequentar uma escola significa, para o indivíduo, a possibilidade de conviver com seus pares e vivenciar uma dimensão social da qual necessita para desenvol-

ver-se como qualquer ser humano. A busca de uma melhor qualidade de vida para este educando é o que na realidade permeia este trabalho.

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas idéias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever o impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e, na maioria das vezes, imprevisíveis.

Segundo Rivière (1984), esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Esta relação põe à prova, mais do que nenhuma outra, os recursos e habilidades do educador. Como ajudar os autistas a aproximarem-se de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios podemos empregar para ajudá-los a se comunicarem, atrair sua atenção e interesse pelo mundo das pessoas; para retirá-los de seu mundo ritualizado, inflexível e fechado em si mesmo?

Ao educar uma criança autista, pretende-se desenvolver ao máximo suas habilidades e competências, favorecer seu bem-estar emocional e seu equilíbrio pessoal o mais harmoniosamente possível, tentando aproximá-la de um mundo de relações humanas significativas.

Algumas características da Síndrome de Autismo Infantil merecem destaque dentro de um enfoque psicopedagógico. Como se sabe, todo autista apresenta desordem na comunicação, manifestando ou não linguagem verbal. A dificuldade de co-

municação sempre gera outros problemas. Ensinar a criança a se comunicar é fundamental. Wing (em Gauderer, 1993) destaca que para a pessoa autista é difícil ou impossível adaptar a linguagem que usa para adequar-se à situação e à pessoa com quem está conversando. Na realidade, esta é uma das facetas do transtorno da interação social.

Também Mates (1993) considera que a maioria dos distúrbios de comportamento são decorrentes da falta de comunicação. Visando a um nível de comunicação satisfatória, deve-se observar as diferenças individuais, considerando que a maioria não entende a nossa linguagem. Algumas crianças compreenderão melhor mensagens transmitidas através da associação entre verbalização e contato físico, outras através de dramatizações onde o gestual e a mímica serão usados, e ainda outras se beneficiarão de utilização de dicas visuais e/ou físicas. Portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno, respectivamente.

Problemas de comportamento podem ser evitados, eliminando-se as situações específicas desencadeadoras e também pela criação de um ambiente calmo e ordenado. Atividades adequadas inseridas no programa educacional reduzem sensivelmente a frequência destes comportamentos. A pessoa autista pode reagir violentamente quando submetida a excesso de pressão. Diante deste fato, é importante verificar se o planejamento proposto é positivo, se foi construído levando-se em conta os pontos fortes e fracos, ou se está tentando algo que a criança não é capaz de fazer, insistindo nisso.

Quando os problemas aparecem, pode-se ignorá-los calmamente

ou retirar a criança do ambiente. Contê-la para acalmá-la durante uma crise é um bom método, desde que a postura do professor não seja de agressividade e, sim, de continência, transmitindo segurança e controle da situação.

A colocação de limites de forma clara, através de uma atitude diretiva por parte do educador, contribui para o desenvolvimento de maior organização e autonomia desta criança, fortalecendo sua capacidade para adaptar-se aos ambientes domésticos, comunitários, escolar, etc. Comportamentos positivos devem ser encorajados através de elogios e atenção.

Diante destes objetivos mais abrangentes, alguns aspectos inspirados na *Pedagogia Waldorf* (Kügelgen, 1960; Lanz, 1979) são considerados essenciais para direcionar o fazer pedagógico nesta proposta:

a) *Rotina diária estruturada* — oferece uma previsibilidade de acontecimentos, que permite situar a criança no espaço e no tempo, onde a organização de todo o contexto se torna uma referência para a sua segurança interna, diminuindo assim os níveis de angústia, ansiedade, frustração e distúrbios de comportamento. O professor também beneficia-se dessa rotina à medida que consegue operacionalizar os objetivos do Planejamento Individual de Ensino de maneira mais dinâmica e organizada. A rotina deve ser compreendida como planejamento e organização e não uma restrição à criatividade do professor, permitindo a ele a possibilidade de maior visualização sobre todo seu trabalho.

b) *Valorização de elementos da natureza* — estimula o aluno a

perceber seu meio ambiente através da observação e contato com elementos, como sol, chuva, árvores, animais, visando a facilitar sua percepção e diferenciação no mundo.

c) *Abordagem vivencial da aprendizagem* — a vivência das atividades programadas facilita a participação e o envolvimento com o objeto de trabalho, onde o auxílio verbal é na maioria das vezes insuficiente, gerando a necessidade de constante auxílio físico por parte da pessoa que dirige a ação pedagógica. A abordagem vivencial permite que um mesmo objetivo para uma determinada criança seja trabalhado em vários contextos, possibilitando assim maior generalização e funcionalidade de sua aprendizagem.

d) *Respeito à condição humana* — enfatiza a colocação da criança num programa adequado onde as possibilidades de sucesso sejam mais freqüentes do que as de fracasso. O esforço será tão valorizado quanto o resultado.

e) *Utilização da música* — é um recurso importante na sala de aula. O bom resultado do uso deste recurso depende do estilo de música escolhido e principalmente do momento em que esta será utilizada. Deve ser dada prioridade a músicas infantis tradicionais (como, por exemplo, Ciranda-cirandinha), que possam ser cantadas pelo professor estimulando a participação de todo o grupo. A música deve estar também relacionada a momentos e atividades específicas, tais como hora da chegada, saudação ao Sol, hora do lanche, da higiene, etc. Músicas clássicas orquestradas constituem-se num bom recurso para compor um ambiente harmonioso durante a realização de outras atividades.

Planejamento individual de ensino (PIE)

A elaboração do PIE deverá seguir os seguintes passos:

— a observação da criança em situações livres e dirigidas constitui-se no primeiro passo para que o professor possa conhecê-la e iniciar seu vínculo com ela;

— a aplicação do roteiro de observação baseado na Escala de Desenvolvimento Portage possibilita obter-se o perfil do aluno no início do atendimento. A escala deverá ser reaplicada a cada ano, permitindo a reavaliação dos objetivos propostos e consequentemente a evolução do aluno sinalizado através de gráficos.

— a seleção dos objetivos a serem trabalhados respeita a seqüência evolutiva de aquisição delineada na Escala Portage, ou seja, orienta-se por uma gradação das dificuldades do aluno. As habilidades básicas são trabalhadas antes das mais elaboradas, devendo a criança manifestar em seu repertório condutas prévias, necessárias para chegar ao objetivo proposto.

A elaboração do Planejamento Individual de Ensino deverá levar em consideração os pontos fortes e fracos do aluno, selecionando-se estratégias adequadas e preservando-se a condição de um processo flexível e dinâmico. A metodologia deve ter como referência o concreto, o vivencial e o funcional.

Inúmeras estratégias devem ser utilizadas para que um objetivo seja alcançado. Devem estar baseadas nos interesses da criança. O fato do autista aparentemente não demonstrar interesse pelo ambiente que o rodeia não significa necessaria-

mente que este interesse não exista. Daí a importância da observação da criança para identificar-se, como já ressaltado anteriormente, um melhor canal de comunicação.

Os objetivos selecionados devem ser funcionais, isto é, ter um lugar na vida do aluno. Devem ser adequados do ponto de vista do desenvolvimento e visar à aquisição de maior independência na sua vida prática. Devem descrever de forma clara a conduta final desejada. É fundamental que as aquisições possam se generalizar para fora do contexto escolar. A possibilidade de sucesso aumenta, se este objetivo for explorado passo a passo e reavaliado constantemente. Dependendo desta avaliação, realizada com o suporte da equipe supervisora, o professor modifica ou troca o objetivo, passando ao seguinte, sempre respeitando as prioridades ou necessidades emergentes do aluno. Uma vez que o desenvolvimento e o ritmo das aquisições não são uniformes, a retomada de objetivos já trabalhados anteriormente, muitas vezes, se faz necessária.

Outro fator relevante é a quantidade de objetivos escolhidos pelo professor a ser explorada, para que não haja excesso de expectativas, hiperestimulação e possivelmente frustrações.

É importante ressaltar que o perfil delineado pela Escala é considerado como um ponto de referência na elaboração do planejamento, cabendo ao professor complementá-lo com dados de observação.

Considerações sobre o atendimento

As considerações a seguir referem-se especificamente ao aten-

dimento delineado nesta proposta, podendo evidentemente, serem adaptadas e generalizadas para outros contextos.

Antes de chegar à sala de aula, o aluno é avaliado pela supervisão técnica, e o seu caso discutido com a coordenação pedagógica, com vistas a inseri-lo num grupo adequado, considerando sua idade cronológica, sua idade de desenvolvimento e nível de comportamento.

As turmas são formadas por grupos de três a cinco crianças no máximo, sob responsabilidade de uma professora e de um auxiliar.

Por funcionarem em escolas de ensino regular, é dada atenção especial à sensibilização dos alunos, funcionários e comunidade escolar, fornecendo informações básicas sobre quem são e como se comportam esses alunos portadores de necessidades especiais. Esse trabalho de sensibilização deve se manter durante todo o ano escolar.

É necessário que a supervisão técnica conheça profundamente o grupo de alunos e faça um acompanhamento contínuo, permitindo avaliações periódicas e orientando remanejamentos.

A seguir, aspectos práticos do dia-a-dia em sala de aula serão explorados. A experiência acumulada nos sete anos de trabalho coincide com o que relata Rivièr (1984): "para promover uma verdadeira aprendizagem, o professor deve ser muito cuidadoso com: 1) a organização e condições de estimulação do ambiente, 2) as instruções e sinais que apresenta à criança, 3) as ajudas que lhe proporciona, 4) as motivações e reforços de que se serve

para fomentar sua aprendizagem".

A conduta de trabalho tem sido pautada por uma rotina preestabelecida, onde os momentos da criança são programados. Espera-se com isto oferecer-lhe uma previsibilidade quanto às atividades desenvolvidas durante o período em que permanecerá na escola, desde a entrada até a sua saída, estruturando assim o ambiente e as situações de aprendizagem.

A importância do ensino estruturado é ressaltada por Eric Schopler (em Gauderer, 1993) no método TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências relacionadas à Comunicação), quando afirma: "É bom ter em mente que, normalmente, as crianças, à medida que vão se desenvolvendo, vão aprendendo a estruturar seu ambiente enquanto que as crianças autistas e com distúrbios difusos do desenvolvimento necessitam de uma estrutura externa para otimizar uma situação de aprendizagem".

São os seguintes passos da nossa rotina que tem sido delineada ao longo desses anos.

Recepção do aluno

— Na escola, deverá ser recebido calorosamente por um profissional com o qual já tenha um vínculo estabelecido. Esta pessoa será sua referência nesse momento, e o marcador de que o dia escolar está se iniciando. O auxiliar desempenhará este papel conduzindo o aluno ao professor.

— Na sala de aula, é cumprimentado pelo professor que, atra-

vés de dicas verbais e/ou físicas, o estimulará a guardar seu material e a sentar-se em seu lugar. Este ambiente deverá ser agradável e organizado, apresentar pouca estimulação visual, devendo o número de carteiras ser adequado ao número de alunos. Estes cuidados permitirão um maior sentimento de pertinência e de previsibilidade quanto ao espaço físico. A sala deve ter um tamanho que permita a realização de atividades de mesa, individuais e em grupo, contando também com alguns colchonetes e almofadas.

A aula inicia-se com o registro na lousa da sequência de atividades do dia, com o objetivo de antecipar para a turma a programação. Cabe ao professor, com a ajuda sistemática do auxiliar, estimular e dirigir a atenção do aluno para este momento. Constam deste registro os seguintes itens:

- entrada;
- oração;
- música;
- estória;
- tarefa;
- higiene;
- lanche;
- recreio;
- passeio;
- tarefa;
- recreação supervisionada;
- saída.

Entrada — relata-se para o aluno que este momento já passou, trabalhando assim informalmente o aspecto temporal.

Oração — momento em que o professor estimula o grupo a realizar junto com ele uma pequena saudação de agradecimento pelo dia, sinalizando o início dos trabalhos.

Música — além de atividade pedagógica específica, é utilizada para discriminar e antecipar atividades programadas.

Estória — criada pelo professor, é contada todos os dias. Nela aparecem fatos reais e de fantasia situando o aluno dentro do contexto. A mesma vai sendo desenhada na lousa com giz colorido à medida em que os fatos vão sendo relatados. Fala-se sobre o clima, sobre a vegetação, sobre a forma como cada criança chega à escola, a própria escola e suas dependências, os alunos, o professor e o auxiliar.

Tarefa — consiste em atividades dirigidas, em mesa ou não, individual ou em grupo, de acordo com os objetivos traçados para cada criança. Estes são levantados a partir do PIE. Merece cuidado a preparação do ambiente por parte do educador, ou seja: material pedagógico previamente separado, disposição de carteiras, etc. Habilidades novas são introduzidas pelo professor, enquanto o auxiliar supervisiona o resto do grupo nas tarefas já predeterminadas pela programação, nas quais os alunos se encontram semidependentes ou independentes.

Higiene — desenvolver habilidades que promovam maior independência em autocuidados. Lavar as mãos, escovar os dentes, tomar banho, vestir-se e despir-se, pentear os cabelos serão trabalhados em momentos específicos nos ambientes em que normalmente ocorrem, dentro do contexto escolar.

Lanche — propicia o desenvolvimento de hábitos alimentares dentro do contexto escolar. O aluno é estimulado a preparar sua mesa para o lanche, manusear lancheira, pratos, copos, guardanapos e talheres. Embora esta situação objetive prioritariamente a alimentação, também permite que se desenvolva o respeito pelo lanche do colega, bem como compartilhá-lo quando for oportuno.

Recreio — esse momento é muito importante dentro de toda a rotina, pois permite a ocorrência da integração com as outras crianças da escola. Trata-se de uma situação livre, pouco estruturada, onde a interação com os demais alunos da escola acontece de forma espontânea, supervisionada a distância pelo auxiliar. É um momento privilegiado, pois há uma solicitação direta ou indireta de uma adequação comportamental ao código social partilhado no ambiente escolar.

Passeio — atividade realizada fora da escola com visitas a lojas, supermercado, etc. Proporciona ao aluno a oportunidade de vivenciar situações sociais nas quais a comunidade local participa direta ou indiretamente de uma aprendizagem que ocorre bilateralmente. De um lado, o aluno aprende regras sociais que permitem que ele conviva melhor com a sociedade e do outro, a sociedade aprende a compreender este indivíduo com necessidades especiais. Cabe ao professor o papel de mediador neste processo. Além disso, exploram-se aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos. Esse momento garante que o trabalho não fique restrito ao ambiente escolar.

Recreação supervisionada — ocorre no parque, sala de aula ou pátio. Busca-se ampliar o repertório motor através de ativida-

des lúdicas, com regras simples e materiais diversos. Procura-se nesta hora proporcionar ao grupo momentos de sociabilização e lazer.

Saída — o aluno é estimulado a guardar seus objetos pessoais na mochila e ajudar na organização da sala. Os trabalhos se encerram com a despedida da professora e do auxiliar aos seus alunos.

Considerando a rotina diária descrita acima, é fundamental a pontualidade na chegada do aluno à escola permitindo que vivencie todas as etapas da agenda. Isto garante uma previsibilidade e segurança para o aluno, diminuindo a possibilidade de crises comportamentais durante o período.

Este roteiro varia de acordo com o grupo, seu nível de desempenho e dinâmica da própria escola, sendo que o mais importante é estabelecer uma rotina e segui-la. Novamente, ressalta-se o papel da coordenação e supervisão para dar suporte ao professor na definição das atividades adequadas ao grupo.

A presença do auxiliar controlando os comportamentos inadequados do aluno, permite ao professor cumprir a rotina estabelecida. Diante de possíveis crises, a manutenção da rotina transmitirá à criança a segurança de que, independentemente de seu comportamento desorganizado, o ambiente continuará estruturado. Isso aumentará a possibilidade e reengajá-lo nas atividades.

Apesar da presença de dois profissionais em sala de aula, deve estar claro que a autoridade está centrada no professor, dei-

xando bastante evidente o papel de cada um no contexto pedagógico.

Conta-se com o trabalho de dinamização, realizado uma vez por semana por um professor específico que, juntamente com o auxiliar da sala, desenvolve atividades diferenciadas com o grupo de alunos. Neste dia, é enfatizado o trabalho de artes, recreação dirigida, dramatização com fantoches e fantasias, musicalização e expressão corporal. Enquanto isso, o professor regente permanece na escola para rever o planejamento, reunir-se com a coordenação e supervisão técnica e atualizar-se com leituras específicas.

A relação professor-aluno

A relação professor-aluno constitui o cerne de todo o atendimento, pois dependerá da qualidade dessa relação a chance de retirar esse aluno do isolamento que o caracteriza. Qualquer que seja a programação estabelecida, esta só ganhará dimensão educativa no contexto dessa interação. Quanto mais significativo para a criança for seu professor, maiores serão as chances de este promover novas aprendizagens.

As possibilidades de vinculação dessas pessoas com profunda dificuldade de interação espontânea viabilizam-se, em grande parte, pela tolerância à frustração e persistência dos profissionais que se propõem a trabalhar com elas. Além destes traços de personalidade, o educador deverá basear o relacionamento com seu aluno em um conhecimento o mais abrangente possível da Síndrome do Autismo Infantil, das características específicas

da criança que educa e de técnicas atualizadas de ensino.

No encontro entre a pessoa do professor e a do aluno, além do perfil profissional mencionado anteriormente, algumas considerações tornam-se pertinentes. Weihs (1971) destaca que "se desejamos compreender e ajudar uma criança perturbada ou deficiente, devemos, por um lado, perceber que somos parte do ambiente no qual esta criança tem de viver e crescer e, por outro lado, tentar ver seu comportamento, desempenho, habilidades e incapacidades em relação ao que é sempre perfeito nela, a vivência de sua própria personalidade...". Na medida em que aprendemos a reconhecer em nós mesmos dificuldades, fraquezas e até deficiências, um novo caminho de compreensão e avaliação se abrirá. Neste caminho, o professor passará por um exercício constante de aprendizagem, pois ser portador de uma deficiência não esgota a condição humana de um indivíduo, por mais limitante que esta possa nos parecer.

Rivière (1984) alerta que "freqüentemente os processos de aprendizagem das crianças autistas estão tão lentos e estão tão alterados que a aplicação rotineira de técnicas educativas termina na frustração, se não for acompanhada de uma atitude de indagação ativa, de exploração criativa do que acontece com a pessoa que educamos. Quando acompanhada desta atitude, a relação educativa com crianças autistas (por mais exigente que seja) se converte numa tarefa apaixonante e que pode enriquecer enormemente tanto o professor como o aluno".

O fato de esta proposta efetuar-se em escolas do ensino regular permite que a atuação do educador extrapole a relação bilateral com a criança. Em várias situações cotidianas, ele será o me-

diador entre o seu aluno especial e a comunidade escolar. Ao professor, abre-se a possibilidade de sensibilizar outras pessoas para conhecerem as particularidades da criança autista, ao mesmo tempo em que poderá decodificar para esta, inúmeras mensagens e regras sociais que dificilmente compreenderia sem sua ajuda.

Formação de educadores

Pelo fato de ter tido a oportunidade de supervisionar um atendimento nos moldes já descritos, não poderia me omitir a fazer algumas considerações.

Ainda é com certo receio e preconceito que os educadores, de maneira geral, convivem com uma sala especial e com um aluno com necessidades educativas especiais. Não é raro encontrarmos, no corpo docente de uma instituição, resistência para a inserção de um atendimento especializado.

Se fizermos uma retrospectiva, somente há algumas décadas que a total ausência de atenção a essa demanda foi substituída por tímidas iniciativas de caráter filantrópico, só ultimamente sendo legalmente reconhecido o direito dessas crianças à educação escolar.

Acredito que, se na formação inicial dos professores, fosse incluído no currículo, alguns temas básicos (e tratadas seriamente) de Educação Especial, já poderíamos vislumbrar, a curto prazo, a diminuição desses problemas.

Se as políticas públicas brasileiras sobre educação em geral realmente assumissem a responsabilidade que têm para uma sensibilização maior de toda a sociedade e destinassem aos departamentos, secretarias e coordenações específicas de Educação Especial recursos coerentes com suas necessidades, certamente esse processo seria mais rápido e finalmente perderia o caráter assistencialista e precário que ainda se observa nesse setor.

Ainda não existe no Brasil um curso de formação específica para professores de crianças autistas. A preparação desses professores tem sido feita através de alguns cursos de especialização em Educação Especial e/ou estágios supervisionados nas instituições que oferecem esse atendimento.

É fundamental que esses professores tenham conhecimento de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e que sejam orientados para uma atuação adequada nos graves distúrbios de comportamento que apresentam esses jovens.

Faz-se necessária a criação pelas universidades de cursos de pós-graduação, para garantir uma formação de profissionais alicerçada coerentemente entre a experiência prática e a busca de dados científicos metodologicamente.

Perspectivas para o futuro

Quem acompanha, há algum tempo, a evolução do atendimento educacional a crianças e jovens portadores da Síndrome de Autismo Infantil no Brasil, tem muitos motivos para estar otimista.

Em primeiro lugar, pelo fato de o problema ter deixado de ser considerado apenas do ponto de vista médico e terapêutico. Atualmente, já é impossível se falar de atendimento ao autista sem considerar o ponto de vista pedagógico.

Já são várias as instituições que prestam esse serviço. É bem verdade que as iniciativas, na sua maioria, estão relacionadas às Associações de Pais, mas é cada vez mais perceptível a tendência de serviços públicos de se instrumentalizarem adequadamente para atender a esse alunado.

Qualquer que seja o nível de funcionamento das crianças tem-se valorizado uma educação escolar mais estruturada. Com isto, as crianças menos comprometidas têm se tornado mais sociáveis, usando construtivamente as habilidades aprendidas, apesar da persistência de alguns sintomas. Já as de retardo grave, mesmo permanecendo em seu isolamento, apresentam progressos em autocuidados e no desenvolvimento de habilidades viso-espaciais básicas, melhorando conseqüentemente sua qualidade de vida.

Cada vez mais, alargam-se os horizontes do atendimento às pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e em especial à criança autista. Cada vez mais, valoriza-se a potencialidade e não a incapacidade de seres humanos. Com isto, a sociedade como um todo só pode beneficiar-se.

Referências bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM III-R*. São Paulo: Manole, 1990.

- BEREOHFF, Ana Maria P. *Autismo, uma visão multidisciplinar*. São Paulo: GEPAPI, 1991.
- BLUMA, S. Shearer M., FROHMAN, A. *Portage guide to early education*. Toronto. 1978.
- BRENNAN, Wilfred K. *El currículo para niños com necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI, 1988.
- FONSECA, Vitor da. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GAUDERER, Christian E. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área; do especialista aos pais*. Brasília: MAS, CORDE, 1993.
- HERNANDEZ, Juana M. *Evaluacion en autismo*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, 1989.
- KÜGELGEN, Helmut von. *A educação Waldorf: aspectos da prática pedagógica*. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 1960.
- LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 1979.
- MATES, Thomas. *Treinamento de professores no método Teacch*. São Paulo, 1993. Realizado pela AMA.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação internacional de doenças*. 9.ed. São Paulo, 1984.
- RIVIÈRE, Angel. *Evalución y alteraciones de las funciones psicológicas en autismo infantil*. Madrid: CIDE, 1988.
- _____. *Modificación de conducta en el autismo infantil*. *Revista Española de Pedagogia*, v.42, n.164/165, p.28-34, 1984.
- WEIHS, Thomas J. *Crianças que necessitam de cuidados especiais*. São Paulo: Antroposófica, 1971.

A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NO BRASIL — situação atual e perspectivas

José Geraldo Silveira Bueno*

Considerações preliminares

A Educação Especial tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade da educação regular. Isto é, dentro de seu âmbito de ação, atende, por um lado, à democratização do ensino, à medida que responde às necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; por outro, responde ao processo de segregação da criança "diferente", legitimando a ação seletiva da escola regular.

Esta função de complementaridade da Educação Especial reflete, no seu âmbito, a contradição da moderna sociedade industrial de, por um lado, oferecer escolaridade a toda a população, já que o desenvolvimento do processo produtivo se complexifica e exige, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e, por outro, produzir a marginalização social inerente às formas pelas quais a sociedade se organizou.

Assim, dependendo das condições econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais de diferentes momentos históricos, a função da Educação Especial de ampliação das oportunidades

educacionais às "pessoas deficientes, excepcionais ou com necessidades especiais" pode ser a mais significativa, à medida que as necessidades concretas dessa parcela da população parece ser o móvel maior para a implementação de políticas educacionais.

Em outras condições históricas, entretanto, sua função de legitimadora da ação seletiva da educação regular pode se tornar a mais importante, pois que a oferta de escolarização especial parece responder muito mais ao processo de legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais a crianças que possuem alterações que prejudicam sua escolarização no ensino regular.

A Educação Especial no Brasil e, em particular, a educação do deficiente auditivo, tem respondido fundamentalmente, durante todo o seu transcurso histórico, à legitimação da seletividade escolar porque:

— mesmo nos centros mais desenvolvidos, não tem dado conta sequer do princípio constitucional de acesso à escolaridade das crianças dos sete aos 14 anos, estágio que, de alguma forma, a educação regular já atingiu. Isto é, para as crianças normais pode-se afirmar que nos grandes centros, senão a grande maioria da população, pelo menos uma boa parcela dela tem acesso ao ensino básico e que hoje o problema reside na permanência qualificada de parte significativa dos que ingressam na escola. No caso da Educação Especial isto não se confirma, já que as estimativas têm mostrado que apenas 10 a 15% da população deficiente em idade escolar conseguem receber alguma forma

* Professor assistente-doutor do Quadro Permanente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC/SP.

de atendimento educacional¹;

— os resultados, mesmo considerando-se apenas o acesso ao mínimo conhecimento básico, deixam muito a desejar, pois a maioria da clientela não consegue ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade e, dentro dela, mal consegue se apropriar do conhecimento matemático básico e da linguagem escrita;

— a falta de clara delimitação entre as responsabilidades dos serviços de saúde e de Educação Especial, ambos extremamente necessários ao atendimento das necessidades da criança deficiente, impede o estabelecimento de políticas públicas que respondam efetivamente a essas necessidades;

— o número de deficientes auditivos incorporados ao ensino regular é irrisório, embora já se tenham acumulado evidências de que a deficiência auditiva não acarreta, em si, qualquer prejuízo intelectual²;

— as divergências entre os processos de reabilitação (oral *versus* gestual *versus* oral-gestual) não têm, na prática, revertido em melhoria efetiva da qualidade do atendimento terapêutico e educacional à maioria da população deficiente auditiva.

¹ Embora não existam levantamentos estatísticos sobre a incidência de excepcionais no Brasil, costuma-se estabelecer estimativas baseadas em estudos realizados em outros países; ver, a esse respeito, Nise Pires, 1974, p.28.

² Desde o estudo clássico de H. Myklebust (1964), têm-se acumulado evidências sobre as capacidades intelectuais do indivíduo deficiente auditivo.

va, independentemente da abordagem escolhida, a não ser em casos excepcionais, quase sempre absorvidos pelos sistemas privados³ de reabilitação e de educação.

As questões acima elencadas serão as balizadoras do presente trabalho que, a partir de análise crítica sobre a situação atual da educação do deficiente auditivo no Brasil, tem a intenção de apontar alguns indicadores no sentido de sua progressiva democratização.

Educação regular e educação especial

A Educação Especial surge nas sociedades ocidentais industriais no século XVIII, como parte pouco significativa de um conjunto de reivindicações de acesso à riqueza produzida (material e cultural) e que desembocou na construção da democracia republicana representativa, cujo modelo expressivo foi o implantado na França pela Revolução de 1789.

Uma das exigências da nova ordem, que se contrapunha aos privilégios concedidos à nobreza, se referia à democratização do saber, consubstanciado, entre outros, pelo acesso à escola de qualquer criança e não apenas àquelas com determinada origem social.

Isto é, o acesso à escolarização dos deficientes foi sendo conquistado ao mesmo tempo em que se conquistava este mes-

³ Sobre a distinção entre sistema privado e sistema privado-assistencial, ver nota 12 à p.31.

mo acesso para as crianças em geral. Em outras palavras, a história nos mostra que a Educação Especial *não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular*. A Educação Especial nasceu voltada para a *oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino*. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórico da Educação Especial, mas uma *diferença de fundo*, demonstrativa do caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social. Quem se debruçar sobre a vida de Louis Braille, para ficarmos em um só, mas significativo exemplo, verá que não foi a cegueira, mas sua condição social que o levou a ter que se internar no Instituto dos Jovens Cegos de Paris (Silveira Bueno, 1993, p.73-75).

Todo o processo de ampliação da Educação Especial, quer em relação à quantidade de crianças por ela absorvidas, quer pela diversificação das formas de atendimento e do tipo de clientela, se, por um lado, reflete, com certeza, a ampliação de oportunidades educacionais para crianças que, por características intrínsecas, apresentam dificuldades para se inserirem em *processos escolares historicamente construídos e que respondem a determinações variadas*, carregou sempre a função de legitimadora da seletividade escolar, quer seja com os *deficientes* do passado, quer com as *crianças portadoras de necessidades especiais* do presente.

No caso específico do Brasil, esta legitimação se efetua através de um mecanismo ainda mais perverso. Os deficientes, excep-

cionais ou alunos com necessidades especiais, não são absorvidos pelo sistema regular de ensino. Por outro lado, a Educação Especial, mesmo dentro de uma perspectiva segregacionista, não consegue incorporar mais do que 10 ou 15% dessa população, fazendo com que ela seja duplamente penalizada: por ser deficiente e por não ter acesso à escolaridade.

Finalmente, boa parte dos 10 ou 15% dos privilegiados que conseguem ter acesso a algum tipo de escolarização, especialmente os que se integram as redes públicas ou entidades assistenciais, apesar de permanecerem na escola durante largos períodos de tempo, nela quase nada conseguem aprender.

Assim, a pequena absorção de crianças excepcionais pelo sistema de ensino e a baixa qualidade, em geral, dos serviços oferecidos a essa pequena parcela parecem ser os fatores determinantes do percurso histórico da Educação Especial em nosso país, desde a criação dos Institutos Imperiais, no século passado, até os nossos dias.

A educação do deficiente auditivo no Brasil — situação atual

A educação do deficiente auditivo desenvolveu-se em nosso país, a partir da criação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, em 1857, de forma paulatina e sempre insuficiente para atender à demanda.

Entre a criação do Instituto Imperial, em 1857, e a criação da segunda escola especial (Instituto Santa Therezinha — São

Paulo, 1929) transcorreram mais de setenta anos e desta época para a década de 60, a educação do deficiente auditivo em nosso país teve um crescimento muito pequeno⁴.

A partir dos anos 60, a Educação Especial brasileira e, dentro dela, a educação do deficiente auditivo, ampliou-se de forma jamais vista. Assim é que dos 6.463 deficientes auditivos atendidos em 1974 (CENESP, 1975), passou-se para 19.257, em 1987 (MEC, SEEC, 1989), isto é, com um crescimento da ordem de 198%.

Apesar desse crescimento, a maior parte dos deficientes auditivos continua não sendo atendida por quaisquer processos de educação ou de reabilitação⁵, o que confirma a assertiva de que o princípio constitucional de acesso ao ensino fundamental, neste caso, está muito distante de ser atingido.

O mais grave, porém, é que mesmo para aqueles que conseguem vencer esta imensa barreira, os resultados são pouco animadores. Em levantamento realizado junto às classes para deficientes auditivos da DRECAP-3 (Divisão Regional de Ensino, da Secretaria Estadual de Educação, que congrega todas as

⁴ Para maiores detalhes sobre o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil ver Silveira Bueno, 1993, p.85-99.

⁵ Utilizando-se dos procedimentos de Nise Pires (1974), veremos que a estimativa sobre a incidência de deficiência auditiva em indivíduos na idade escolar (zero a 14 anos), em 1970, no Brasil, era de 111.000; já em 1990, esta cifra deve ter se ampliado para 160/170.000, o que significaria cerca de 5,8% da população estimada atendida em 1974 e 11,3%, em 1987.

escolas estaduais das Zonas Sul e Oeste da Capital do Estado de São Paulo), verifiquei que, de um total de 373 estabelecimentos de ensino estaduais, existiam apenas 32 classes especiais para deficientes auditivos.

Entre 20 dessas classes (as outras 12 não forneceram informações), 50% (dez classes) equivaliam às de 1ª série, 40% (oito classes) às de 2ª série e apenas 10% (duas classes) correspondiam a níveis de 3ª e 4ª série, o que me levou a afirmar:

A alta concentração de alunos nas primeiras séries demonstra que, embora o discurso oficial justifique a existência de processos especiais de ensino que estejam adaptados às características peculiares dos excepcionais, a grande maioria não consegue ultrapassar os níveis iniciais da escola fundamental... (Silveira Bueno, 1993, p.132).

Na realidade, o que ocorre é que, em nome da flexibilidade de avaliação necessária para atender às necessidades dos deficientes, não se fixam em nosso país séries de ensino na Educação Especial como é a norma para o ensino regular. Assim, não há qualquer dado oficial sobre os níveis de escolaridade alcançados em Educação Especial o que não permite estabelecer análises sobre a sua produtividade. O levantamento anteriormente citado só pode ser realizado através das informações diretas dos professores que, comparando o conteúdo trabalhado com o das classes regulares, designava o nível de sua classe.

Esta não-definição do nível de ensino de cada classe especial, embora possa ter tido como origem a intenção de tornar mais

maleável o sistema de avaliação/promoção, na realidade se volta contra o usuário, pois faz com que alunos possam ser mantidos durante anos em um mesmo nível de ensino, sem que haja qualquer tipo de controle institucional.

Esta questão se torna ainda mais grave no caso da deficiência auditiva, quando se verifica que as possíveis dificuldades cognitivas são, todas elas, subordinadas ao desenvolvimento da linguagem e que, portanto, esta deficiência, *per si*, não acarreta qualquer déficit cognitivo, o que deveria resultar em bom rendimento escolar, desde que supridas as dificuldades específicas de linguagem.

Ora, se a questão da cognição e, conseqüentemente, do rendimento escolar do deficiente auditivo está subordinada a processos de habilitação e reabilitação de linguagem, seria prioritário o desenvolvimento de programas que atacassem este problema⁶.

O que se nota em primeiro lugar é que, exceto a pequena parcela da população que possui recursos financeiros para arcar com este tipo de programa, são raros os serviços públicos que desenvolvem programas de diagnóstico, habilitação e/ou reabi-

⁶ Não vou entrar aqui em considerações sobre a polêmica *linguagem oral x linguagem gestual* por considerar que, por sua importância no que se refere à análise política das finalidades da educação/reabilitação do deficiente auditivo, este tema deve ser objeto de análises mais profundas e abrangentes do que a mera discussão técnica sobre suas virtudes e defeitos, o que não caberia no presente trabalho.

litação de linguagem para crianças surdas⁷.

Boa parte desses programas são incorporados pelo sistema escolar, sob a capa de *programas de educação precoce* ou de *atividades específicas de linguagem* o que, por um lado, confunde duas áreas de ação, a da *saúde* e a da *educação*⁸ e, por outro, relega a segundo plano a questão da transmissão dos conhecimentos socialmente valorizados, o que levou Soares (1990, p.72) a afirmar, com propriedade, que

...o deficiente auditivo é, antes de estudante, doente. Só pode ser estudante depois que deixar de ser doente...

O que se pode retirar desses dados é que, na mais ampla Divisão de Ensino da maior capital do país, a maioria da população inserida em classes especialmente criadas para ela, e que a evidência científica indica não possuir déficits cognitivos significativos, não consegue ultrapassar níveis mínimos de escolarização. Esta, sem dúvida, é uma questão política que assola também o ensino regular e que, para sua solução definitiva, demanda o estabelecimento de projeto nacional de educação comprometido efetivamente com o acesso ao saber de toda a popu-

⁷ M. Cecília Bevilacqua (1987, p.7) verificou que, em 1985, o número de centros especializados no diagnóstico e tratamento de sujeitos com deficiência auditiva voltados à população de baixa renda não chegava a 15 na cidade de São Paulo.

⁸ A substituição de programas de reabilitação de linguagem baseadas numa abordagem oralista por outros, fundados na linguagem gestual como "natural" do indivíduo surdo ou, ainda, programas orais-gestuais não elimina a distinção necessária entre as áreas de reabilitação e educação do deficiente auditivo.

lação. Porém, dentro de nosso espaço de ação, ele se agrava à medida que a falta de posicionamento mais preciso sobre aspectos específicos significativos, como os da metodologia especial de ensino e da formação de professores prejudica, ainda mais, o acesso ao conhecimento socialmente valorizado por parte de nossos alunos.

Desde os primórdios da educação do deficiente auditivo na Europa, no século XVIII, a metodologia de ensino para crianças deficientes auditivas tem se confundido com os processos de reabilitação de linguagem. Tanto é assim que se tem designado as abordagens oralistas, gestualistas ou mistas como "métodos de ensino ou de educação da criança surda"⁹.

Embora a distinção, neste caso, entre trabalho reabilitacional e escolar não seja simples, já que não se pode ignorar que é impossível se trabalhar com linguagem independentemente do conteúdo que a comunicação envolve, assim como não há condições de se atuar com determinado conteúdo escolar sem que se leve em consideração as formas de sua representação, a redução da *metodologia de ensino especial para deficientes auditivos* a processos específicos de reabilitação de linguagem impede a distinção entre dois campos de atuação que, se devem manter interrelação contínua e estreita, precisam ter, cada vez mais, definições sobre suas áreas de competência.

Tanto isso é verdade que mesmo aspectos muito específicos da

reabilitação de linguagem, como o treinamento auditivo e os exercícios articulatórios, têm sido considerados como integrantes do currículo escolar¹⁰.

Se, por um lado, a questão metodológica tem sido problemática, ela não pode ser analisada independentemente daquele que tem a responsabilidade direta pelo ensino, ou seja, o professor.

No caso da educação do deficiente auditivo, onde a questão da apreensão do conteúdo escolar está intimamente ligada à principal seqüela de sua deficiência, a alteração nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, a questão da formação especializada assume importância vital.

É óbvio que criança deficiente auditiva inserida em processos especiais de ensino, como a classe e a escola especial, depende da qualidade realizada pelo professor especializado. Não se pode esquecer, contudo, que, quando inseridas em classes regulares, as dificuldades inerentes à sua deficiência exigem acompanhamento pedagógico especializado, com vistas à garantia da assimilação do conteúdo escolar e que depende de professor preparado para tal.

No nosso país, entretanto, bom número de professores não está habilitado, ou então, submeteu-se a processos de formação de emergência, de curta duração.

¹⁰ Soares (1990, p.83) verificou que 44% das atividades semanais existentes na *Proposta Curricular para Deficientes Auditivos* são dedicadas às áreas específicas de reabilitação (fala, treinamento auditivo e música). Sobre a atualidade dessas atividades ver nota 7 à p.29.

⁹ Ver, nesse sentido, a *Proposta Curricular para Deficientes Auditivos* (CENESP, 1979, p.25-30).

Em 1987, registrava-se, no Brasil, que de 2.226 professores de deficientes auditivos, em todo o país, 1.226, ou seja 55%, possuíam o segundo grau, enquanto que 142 (6,4%) possuíam apenas o primeiro grau, além dos 371 (16,7%) que não possuíam qualquer formação especializada. Isto é, 1.749 professores de deficientes auditivos em nosso país, ou seja 78,5%, não preenchiam a exigência de formação em nível superior estabelecida pelo Parecer nº 7/71, do Conselho Federal de Educação (MEC, SEEC, 1989).

Em outras palavras, tendo em vista o reduzidíssimo número de cursos regulares para formação de professores de deficientes auditivos¹¹ a solução encontrada tem sido a da proliferação de grande número dos cursos de emergência, sendo que parte deles não atinge, sequer, as 180 horas necessárias a um curso de aperfeiçoamento.

Outra questão de fundamental importância para a democratização do ensino de deficientes auditivos diz respeito à forma de escolarização que, no nosso país, no nível da rede pública se dá, fundamentalmente, sob a forma de classes especiais e no nível

da rede privado-assistencial¹², de escolas especiais.

A manutenção de escolas especiais para deficientes auditivos parece responder, muito mais, a uma certa cristalização de posição, pois nada impede que instituições especializadas transformem suas formas de atuação, incorporando-se aos sistemas regulares de ensino.

Por outro lado, as justificativas em defesa da classe especial incluem argumentos sobre a proximidade geográfica residência-escola, a possibilidade de integração de crianças deficientes auditivas e ouvintes (que demonstraria sua superioridade sobre as escolas especiais), bem como o da impossibilidade da inserção dessas crianças em classes regulares, pelas dificuldades acarretadas pela deficiência.

O primeiro conjunto de argumentos esbarra na própria política de Educação Especial do Estado. A proximidade escola-residência, por exemplo, só se transformaria em vantagem da classe especial sobre a escola especial se ela fosse efetivamente disseminada por toda a rede. Reportando-me aos dados colhidos na DRECAP-3, veremos que, numa Divisão distribuída em duas enormes regiões metropolitanas (Zona Sul e Oeste do município de São Paulo), que congrega nove delegacias de ensino e 373

¹¹ Mazzotta (1982, p.68) aponta que, em 1980, existiam apenas cinco cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo que ofereciam Habilitação Específica para Deficientes Auditivos (PUC/SP, FMU, UNESP/Marília, Faculdade do Carmo-Santos e Universidade de Moji das Cruzes). De lá para cá, não temos informação de qualquer novo curso aberto no estado, demonstrando que, mesmo na unidade da Federação mais desenvolvida, a formação docente é extremamente precária.

¹² A designação *privado-assistencial* tem o intuito de distinguir entidades privadas sem fins lucrativos, como as APAEs, Sociedades Pestalozzi, etc., de instituições privadas, quer sejam clínicas ou escolas especiais, que possuem objetivos de lucro e que sobrevivem do pagamento, geralmente de alto valor, dos serviços prestados.

estabelecimentos de ensino, após mais de trinta anos da criação do Serviço de Educação Especial, existiam apenas 32 classes especiais para deficientes auditivos, ou seja, uma classe para cerca de 12 escolas, o que torna meramente retórico o argumento da proximidade geográfica.

Poderíamos utilizar raciocínios semelhantes para analisar todas as vantagens da classe especial em relação à escola especial, mas considero suficiente afirmar que sem que se analise a fundo a política educacional que embasa a escolha de formas específicas de escolarização especializada, e que se consubstanciam em diferentes propostas educacionais, qualquer tentativa de análise se reduzirá em formalismo estéril.

Da mesma forma, os argumentos que colocam a classe especial como forma mais adequada, tendo em vista as dificuldades geradas pela própria deficiência auditiva para sua inserção em classes regulares, merecem passar por crivo crítico.

Boa parte dos deficientes auditivos oriundos dos extratos superiores da classe média e da classe alta são encaminhados para classes regulares e lá conseguem níveis altamente satisfatórios de escolarização, chegando, muitos deles, a atingir o ensino superior. É certo que esses indivíduos conseguem diagnóstico seguro e rápido, atendimento reabilitacional constante e eficiente e inserção em processos escolares de qualidade, além de atendimento pedagógico especializado, se necessário. Não se pode esquecer que praticamente todos esses atendimentos são efetuados nos sistemas privados de educação e saúde aos quais o acesso é determinado pelas condições financeiras. De qualquer forma, são a comprovação das possibilidades de integração

de deficientes auditivos nos sistemas regulares de ensino, desde que atendidas suas necessidades específicas, tanto de reabilitação, como de escolarização.

Este parece ser o nó da questão: *sem se negar as alterações oriundas da surdez bem como os preconceitos e discriminações que se abatem sobre qualquer deficiente, fica evidente que, em nosso país, no que se refere às possibilidades de superação/minimização das conseqüências da surdez e de sucesso escolar, a condição de classe é fator muito mais significativo do que a anomalia orgânica.*

Nesse sentido, a democratização da educação do deficiente auditivo não pode ser almejada sem que se parta do suposto de que, se essa deficiência traz prejuízos a quaisquer sujeitos, o fato de pertencer às camadas subalternas é muito mais significativo, em um país onde

...os direitos do homem, simplesmente não existem. Não existem para a elite de vez que não precisa de direitos, porque tem privilégios. Está, pois, acima deles. Não existem para a imensa maioria da população — os despossuídos — pois, suas tentativas de consegui-los são sempre encaradas como problemas de polícia e tratadas com todo o rigor do aparato repressor de um Estado quase onipotente (Da Ros, 1989, p.26).

A educação do deficiente auditivo no Brasil — perspectivas

Tendo em vista o balanço crítico realizado neste artigo, vale a

pena tecer algumas considerações que, se não têm e nem podem ter a pretensão de oferecer soluções definitivas para tão graves problemas, tem o intuito de, pelo menos, oferecer alguns indicadores que possam servir de balizamento para a democratização da educação do deficiente auditivo no Brasil.

Embora deva ficar claro que uma política consistente e efetivamente democrática voltada para a educação de qualquer tipo de deficiente esteja subordinada a uma política educacional mais abrangente, que se volte à extensão efetiva do direito à educação para as crianças das camadas populares, não se pode deixar de considerar que o movimento da educação especial pode exercer influência sobre a democratização do ensino em nosso país.

Em outras palavras, não podemos utilizar as mazelas das políticas educacionais (que efetivamente têm sido instrumentos para que a maior parte da população continue não tendo acesso e/ou permanência qualificada à escola e, conseqüentemente, ao conhecimento socialmente valorizado) como muletas que justifiquem as nossas próprias. Em muitos casos, as justificativas para o fracasso da Educação Especial em nosso país têm sido *mais realistas do que o rei*, pois, no fundo, imputam a responsabilidade do fracasso da Educação Especial às características da população usuária, única razão pela qual existimos como profissionais especializados.

Nesse sentido, a ampliação de oportunidades educacionais através dos sistemas públicos de ensino é de importância fundamental para que se ofereça, pelo menos, escolaridade básica, principalmente às crianças deficientes auditivas oriundas das

camadas populares as quais, como foi visto, são as grandes prejudicadas pela pequena oferta de vagas.

Se a ampliação de vagas nos sistemas públicos de ensino é fundamental para a democratização da educação do deficiente auditivo em nosso país, não se pode descurar da sua permanência qualificada. Um dos pontos centrais é, com certeza, a busca de maior produtividade, consubstanciada pela ascensão nos níveis de escolaridade. Não podemos mais nos contentar com o simples fato de oferecer um mínimo de escolaridade, mas deve ser nossa finalidade a extensão de, pelo menos, a escolaridade de primeiro grau a todos os ingressantes. Se esta é uma meta que não pode ser alcançada rapidamente, também não se pode permanecer no estado atual: depois de vinte anos da criação do Centro Nacional de Educação Especial e da maioria dos Serviços Estaduais de Educação Especial, permanecemos com a maioria dos deficientes auditivos que ingressaram na escola nos primeiros níveis do ensino básico, sem qualquer justificativa técnica minimamente consistente.

Esta questão nos leva ao problema da interrelação entre os processos de reabilitação da linguagem e os métodos de ensino.

Se se parte da constatação de que a criança deficiente auditiva necessita de atendimento que garanta a superação ou, pelo menos, a minimização das alterações provocadas pela surdez, é, portanto, fundamental que se ampliem os serviços clínicos especializados no atendimento de deficientes auditivos que permitam a aquisição e desenvolvimento de sua linguagem. Tendo em vista a análise realizada anteriormente, fica claro, também, que a população penalizada continua sendo a oriunda dos ex-

tratos sociais inferiores, razão pela qual parece evidente que este é mais um problema a ser encaminhado dentro de nossas políticas públicas de saúde.

Se é fato que a deficiência auditiva demanda atendimento clínico especializado, é também fundamental que a Educação Especial não absorva, acriticamente, funções que não são de sua alçada. Se o acesso ao conhecimento socialmente valorizado não consiste na única finalidade da escola moderna, ele é sem dúvida o mínimo que um sistema escolar que se pretenda democrático deve atingir.

No caso da educação do deficiente auditivo, faço minha as palavras de Soares (1990, p.115) quando afirma que é

... uma atitude política não assumir o trabalho clínico na escola porque:

— recupera aquilo que é fundamental — o exercício, de fato, da função de professor: a garantia de acesso ao conhecimento socialmente disponível, por parte dos alunos;

— escancara a negação de um direito à maioria da população: o usufruto dos serviços de saúde, cuja responsabilidade é outorgada à escola.

Porém, a recuperação da função básica da escola demanda a presença de quadros docentes não só preparados tecnicamente como de condições satisfatórias de trabalho.

Com relação à formação, é preciso aceitar o fato de que a eliminação dos antigos cursos de especialização pós-escola normal e sua substituição pela exigência de formação dentro do curso de Pedagogia não só não se encaminhou no sentido de uma melhor qualificação como permitiu, dada a sua pouca proliferação, a manutenção de um eterno "esquema emergencial de formação", com cursos de curtíssima duração. A superação dessa situação e uma conseqüente política de formação de pessoal é, portanto, fundamental para a qualificação progressiva da educação do deficiente auditivo em nosso país.

É claro que não posso deixar de levantar um aspecto que me parece fundamental, embora muito semelhante ao do sistema regular de ensino: as condições de trabalho. Não há como negar o processo de deterioração da escola pública no Brasil, que se tem refletido nas péssimas condições de trabalho, que vão desde a má qualidade do espaço físico até a questão salarial, passando pela inexistência efetiva de projetos pedagógicos concretos e supervisão do trabalho que pudessem subsidiar e contribuir para a melhoria do trabalho docente, pela falta de material didático mínimo, etc.

Embora muito parecido, este problema se agrava com relação à Educação Especial à medida que ela é encarada dentro de um enfoque assistencialista, isto é, como uma dádiva da sociedade a indivíduos que jamais poderão corresponder aos esforços despendidos devido à sua *anormalidade*.

Assim, não devemos nos espantar quando é destinado à classe especial o pior espaço da escola, se proibem atividades comuns entre crianças deficientes e crianças normais, se encontre

resistência de diretores e professores da escola regular para abertura de classes especiais. Se, por um lado, isto reflete uma visão preconceituosa da sociedade, por outro, é fruto dos baixos resultados alcançados até hoje pela Educação Especial em nosso país.

Isto nos leva a um último ponto a ser abordado, qual seja, o da polêmica entre a manutenção de escolas/classes especiais para deficientes auditivos ou a sua integração em classes regulares.

Tendo em vista toda a argumentação aqui utilizada, fica evidente que não existe qualquer razão, no caso da educação da criança surda, para manutenção de sistemas segregados de ensino. Embora, nos últimos dez anos, tenham surgido iniciativas de administrações comprometidas com acesso à cidadania dos membros das camadas populares que se encaminham no sentido da integração qualificada e com respaldo técnico-pedagógico especializado, boa parte da discussão travada entre os especialistas da área tem se pautado em interesses corporativistas e de manutenção de *status quo*, que se destinam muito mais a não desacomodar a nós, profissionais da Educação Especial, do que a qualificar o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, oferecer possibilidades, cada vez maiores, de aprendizado por parte de nossos alunos.

Estes foram alguns apontamentos que queríamos deixar registrados, no sentido de contribuir para que o debate sobre a Educação Especial e, em particular, sobre a educação do deficiente auditivo pudesse se encaminhar, cada vez mais, no sentido de sua real e efetiva democratização, consubstanciada por uma melhoria constante da qualidade do processo pedagógi-

co e, conseqüentemente, na elevação dos patamares de escolaridade alcançado por nosso alunado.

Referências bibliográficas

- BEVILÁQUA, Maria Cecília. *A criança deficiente auditiva e a escola*. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.
- BRASIL. MEC. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Sinopse estatística da educação especial*. Brasília, 1989.
- CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL — CENESP. *Educação especial: dados estatísticos - 1974*. Brasília: MEC, DDD, 1975.
- _____. *Proposta curricular para deficientes auditivos*. Brasília: MEC, DDD, 1979. 11v.
- DA ROS, Silvia Zanatta. Política Nacional de Educação Especial: considerações. *Caderno CEDES*, São Paulo, n.23, p.23-28, 1989.
- MAZZOTTA, Marcos J. da Silveira. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.
- MYKLEBUST, Helmer R. *The psychology of deafness*. New York: Grune and Stratton, 1964.
- PIRES, Nise. *Educação especial em foco*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: PUC, EDUC, 1993.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?* São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.

DEFICIÊNCIA MENTAL: o que as pesquisas brasileiras têm revelado

Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes*
Julio Romero Ferreira**

A intenção do presente artigo está no resgate e reflexão acerca das tendências mais recentes do trabalho educacional destinado às pessoas portadoras de deficiência mental no Brasil, segundo a literatura especializada. Na ênfase dos aspectos educacionais, sem desconsiderar outras áreas importantes para a análise dos problemas associados à deficiência, há o reconhecimento da educação como direito e como condição para o pleno desenvolvimento do portador de deficiência e a percepção que se tem reservado à escola um papel central nas políticas da Educação Especial.

A revisão da literatura prioriza os trabalhos científicos, principalmente dissertações e teses que, nos últimos 15 anos, têm colaborado para a divulgação, avaliação e inovação das práticas institucionais. Partindo dessa opção de enfoque e fontes, esta revisão pretende identificar, de forma abrangente, alguns dos pressupostos e práticas presentes nos programas de prevenção, educação básica e profissionalização.

* Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

** Professor da Universidade Metodista de Piracicaba e Universidade Estadual de Campinas.

O texto se inicia com questões de conceituação, diagnóstico e encaminhamento, seguidas de comentários sobre a formação do professor especial. Num segundo momento, são apresentadas diferentes perspectivas do trabalho educacional com o deficiente mental, da infância à idade adulta, finalizando com observações sobre aspectos da legislação e de políticas públicas relacionadas à educação do portador de deficiência.

Conceituação de deficiência mental

A recente proposta do MEC sobre política brasileira de Educação Especial já incorpora ao discurso oficial o conceito de deficiência mental proposto em 1992 pela Associação Americana de Retardo Mental. Para a AAMR, a deficiência mental "refere-se a limitações essenciais no desempenho intelectual da pessoa", manifestas até os 18 anos de idade, e é caracterizado pela combinação do "funcionamento intelectual significativamente abaixo da média", no caso um QI igual ou inferior a 70-75, com limitações relacionadas à conduta adaptativa em duas ou mais das áreas seguintes: comunicação, cuidados pessoais, vida escolar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer, trabalho. É previsível que a nova definição se incorpore aos poucos aos documentos e comunicações em outras instâncias do poder público, das instituições educacionais e do campo acadêmico. É mais difícil prever a natureza e extensão das alterações que o conceito renovado trará para as práticas institucionais com o considerado portador de deficiência mental.

A nova definição assume um patamar mais alto para o ponto

de corte, no QI, entre a chamada variação normal da inteligência e a deficiência (que tem sido de 70 e não de 75, nos últimos anos) e identifica dez áreas específicas consideradas importantes para a adaptação. Propõe-se também alterar a natureza do sistema de classificação, que abandonaria os atuais níveis (leve, moderado, severo, profundo; ou educável, treinável, dependente) e caracterizaria a população considerada deficiente mental em termos do grau da necessidade de apoio: intermitente, limitado, amplo e permanente.

As alterações e implicações são importantes e complexas, e sua análise requer um espaço e um debate maiores. No Brasil, os primeiros registros na literatura têm um caráter mais informativo (Bittencourt, Pereira, 1993), e a novidade ainda é pouco discutida. Nos Estados Unidos, as publicações têm mantido a polêmica sobre os aspectos positivos e negativos da proposta. Para alguns autores e associações, a forma como se aborda a questão da conduta adaptativa demonstra avanços em termos conceituais e como indicação de ações educacionais (MRDD Express, 1993), embora distinguir um comportamento "adaptativo" de um "não-adaptativo" não seja muito diferente de separar o "anormal" ou o "deficiente".

Uma das preocupações maiores está na ampliação da população potencialmente elegível para a categoria, que dobra com o novo ponto de corte, segundo MacMillan, Gresham e Siperstein (1993). Os mesmos autores questionam a limitada fidedignidade das orientações para avaliar a conduta adaptativa; e entendem que a extinção da classificação por grau de deficiência ignora diferenças efetivas entre as formas leves e severas de deficiência, em termos de características e causas.

Os critérios básicos da definição proposta são os mesmos que a AAMR (antes AAMD) apresentara em 1961 e 1973: funcionamento intelectual submédio e problemas de adaptação. A principal diferença entre as duas versões anteriores estava na mudança do ponto de corte do QI, de um para dois desvios abaixo da média (de 84/85 para 68/70). As definições da AAMR têm sido adotadas no Brasil nas últimas décadas, ainda que a partir de 1973 tenhamos convivido com os mais variados pontos de limite de QI nas conceituações de documentos oficiais: 70, 75, 79, 90; quase sempre com a referência a desvios "significativos", mesmo com índices mais altos (Ferreira, 1993).

É interessante observar como o QI permanece central à definição, quase um século após ser "descoberto", a despeito do acúmulo de críticas a sua utilização para definir e diagnosticar a deficiência. Parte de sua contribuição se deve, certamente, a essa aparente objetividade e ao fato de oferecer limites flexíveis, próprios para diferentes contextos históricos e institucionais, para diferentes delimitações do universo dos considerados deficientes e das oportunidades a eles reservadas (Mendes, 1990, p.89). Como apontou Clarke, já em 1957 (apud Clausen, 1967, p.741), o conceito de DM não é científico, mas social, legal e administrativo, isto é, a definição se apóia em critérios éticos, morais, legais, psicossociais e não médicos ou orgânicos (Fonseca, 1987).

A mútua influência na evolução das definições e das práticas sociais destinadas aos considerados deficientes é ilustrada em pesquisa de Maestrello (1983), que analisou o conceito de DM em dois biênios (57/58 e 80/81) em artigos de um periódico especializado norte-americano. O estudo mostra como as idéias

de irrecuperabilidade e de ênfase patológica vão cedendo espaço para conceituações mais favorecedoras da visão integracionista, ou dela decorrentes ou concomitantes.

As abordagens a partir das quais se conceitua a deficiência mental incluem o enfoque clássico da medicina organicista e a corrente psicopedagógica tradicional, do QI e das aptidões, com a visão patologizante nos dois casos (Enumo, 1985 e 1989). Há a percepção comum da deficiência como um atributo da pessoa, retratado em sintomas biológicos ou em diferenças com relação a uma população média (Mercer, 1972). Manifesta-se um processo de reificação da inteligência e da deficiência, esta como subproduto da primeira, como a "inteligência subdesenvolvida", mas ambas como entidades com existência própria (Tunes, Rangel, Souza, 1992, p.11). Mais recentemente se apresenta uma abordagem denominada social, mais ligada às contribuições da psicologia social, sociologia e antropologia, analisando a deficiência como um fenômeno socialmente construído, um *status* adquirido nas relações sociais (Enumo, 1985). Reforçam esta posição a falta de evidência de condições constitucionais limitadoras na maior parte da população considerada deficiente e os processos de estigmatização (Omote, 1979).

Ainda prevalecem, contudo, as visões chamadas clínicas ou patológicas da deficiência mental, nos diferentes espaços institucionais. No discurso da maior parte das instituições, dos órgãos públicos, nos programas de formação de pessoal, na visão dos profissionais, a deficiência continua dentro do indivíduo, descontextualizada e sem um nexo social (Pires Jr., 1987; Glat, 1989; Tunes, Rangel, Souza, 1992).

Parece importante que a chegada de uma nova definição entre nós propicie a reflexão e o debate, inclusive sobre o sentido de se definir e de se criar novas categorias e subcategorias; na medida em que o conceito e seus critérios podem afetar o cotidiano das práticas e com quais consequências.

Diagnóstico e encaminhamento

Diagnóstico e classificação em Educação Especial são questões polêmicas, cujas implicações transcendem os limites da escola. A classificação é um ato político e social. Para que se aceite uma determinada classificação é "necessária a presença de medida de poder sobre os outros, seja ele intelectual (científico) ou político (coercitivo)" (Szasz, 1980, p.57). Os critérios e procedimentos usados no processo de classificação determinam não somente os aspectos do indivíduo que serão focalizados (inteligência, conduta adaptativa, sociabilidade, etc.) mas principalmente as atitudes e práticas educativas com relação a ele.

Das diferentes óticas através das quais a deficiência é percebida — modelo médico, psicopedagógico e social —, decorrem modos diversos de conceber e efetuar o diagnóstico. De acordo com o modelo médico, o qual enfatiza as bases orgânicas da deficiência mental, a busca de fatores etiológicos constitui-se no cerne do processo diagnóstico. Neste processo, o médico detém o poder quase exclusivo, atribuindo-se aos demais profissionais a função de meramente confirmar as conclusões daquele, identificando as expressões mentais e/ou comportamentais dos problemas orgânicos revelados (Enumo, 1985).

No modelo psicopedagógico, o alvo do diagnóstico pode ser: quociente intelectual, nível de maturidade psicomotora, estágio do desenvolvimento cognitivo, nível do pensamento conceitual, repertório comportamental, etc., dependendo da teoria psicológica na qual as ações pedagógicas se fundamentam. Investigar processos psicológicos subjacentes ao comportamento do sujeito, como inteligência, memória, atenção, discriminação auditiva, etc. ou descrever e analisar seu comportamento observável constituem os procedimentos por excelência desta abordagem. Neste modelo, o psicológico, o fonoaudiólogo, o psicopedagógico assumem papel central no processo.

Finalmente, sob a perspectiva social da deficiência, os processos de diagnóstico e encaminhamento aos serviços especiais são bastante questionados. O diagnóstico dirigido para a simples identificação e conseqüente rotulação é fortemente criticado com base na extensa literatura sobre os efeitos deletérios dos mesmos no processo de legitimação da condição do desviante (Goffman, 1963). A única forma justificável de diagnóstico é aquela dirigida para o ensino, no qual são levantados dados educacionalmente significativos, ou seja, que contribuam efetivamente para o planejamento e implementação de programas educativos eficazes (Hallahan, Kauffman, 1976).

A questão de encaminhamento para os serviços de Educação Especial tem sido tema de diversas dissertações e teses. Revisando os estudos de Schneider, Paschoalick, Almeida, Denari, Rodrigues e Dal Pogetto, Ferreira (1993, p.64) assim resume as questões reveladas: a) as crianças de famílias de baixo nível socioeconômico são super-representadas nas classes especiais; b) os instrumentos de diagnóstico utilizados para o encaminha-

mento valorizam certas habilidades intelectuais e de ajustamento que não coincidem com a escala de valores das classes de baixa renda; c) a ênfase em medidas como o QI, em detrimento da avaliação de outras áreas, não favorece a indicação de objetivos e procedimentos de ensino; d) na ausência de testes padronizados para o diagnóstico, ocorre o encaminhamento arbitrário de alunos que, de acordo com a ótica dos professores e diretores, perturbam o bom andamento das atividades de sala de aula; e) alunos atendidos nas classes especiais dificilmente retornam para as classes regulares, a despeito da orientação preconizada nos planos institucionais e dispositivos legais; f) a eventual integração física (colocação dos alunos especiais no mesmo ambiente físico dos alunos regulares) não garante a integração curricular e social, "principalmente porque o sistema que segrega é o mesmo que se responsabiliza por 'integrar'".

Formação de professores e pesquisadores

A atuação do professor em todo processo educativo institucional é essencial. Sua competência profissional tem um sentido político que é importante destacar. Mello (1985, p.43) assim descreve as características desta competência: "Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamento de classes,

até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração".

A reflexão sobre tais exigências do professor remete à questão de sua formação. Como o professor de Educação Especial é formado? Dados da Secretaria de Estatística de Educação e Cultura de 1989, analisados por Cardoso (1993) mostram um quadro nada animador. Com efeito, em 1987, aproximadamente 7% dos professores de instituições especializadas no Brasil tinham formação no nível de 1º grau e 55% no nível de 2º grau. Destes últimos, 35% sem magistério, 8% com magistério e quase 12% com estudos adicionais. Vinte e cinco por cento dos professores do ensino especial nunca freqüentaram qualquer curso de especialização. Por outro lado, dentre os professores de Educação Especial atuando no ensino regular, 3% tinham formação de 1º grau, 35% com 2º grau — magistério, 5% com outro tipo de 2º grau e 17% com estudos adicionais após o 2º grau. Historicamente, no Estado de São Paulo, segundo Mazzotta (1993), os cursos regulares de formação de professor especial surgiram em 1955. Desta época até 1972, estes cursos eram oferecidos como especialização pós-normal. De 1972 em diante a oferta passou a ser feita também em nível de 3º grau, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia.

Em um estudo sobre a formação universitária em Educação Especial, Enumo (1985) analisou nove cursos no Estado de São Paulo, sendo que três deles com maior profundidade. Esta análise permitiu identificar em cada curso um modelo diferente — médico, comportamental e social. A autora apontou igualmente

para alguns aspectos críticos dos diversos cursos estudados. A maioria dos cursos era oferecida por instituições particulares no período noturno. A contratação do corpo docente por hora-aula, o contato restrito do professor com os alunos e com os próprios colegas e a falta de uma política de capacitação dos docentes favoreciam a centralização das decisões, dificultavam a elaboração de projetos pedagógicos, negligenciando igualmente a formação do professor-pesquisador. Mais da metade das instituições não contava com professores habilitados em nível de pós-graduação (especialização/mestrado) na área de educação de portadores de deficiência mental. Quanto ao currículo, observou-se que metade da carga horária média das habilitações era dedicada a disciplinas não diretamente relacionadas à deficiência mental. Além disso, a carga horária das disciplinas específicas da área e do próprio estágio ficava muito aquém do mínimo exigido pelo Parecer 552/76 do Conselho Federal da Educação. A condição de curso noturno dificultava sobremaneira a realização de estágios em classes especiais, os quais eram substituídos por observações em classes de 1ª série ou simulação em sala de aula. A pouca atenção dada ao aspecto prático da formação desse profissional explica a quase inexistência de relações entre as instituições de ensino superior e a comunidade. Nas bibliotecas o acervo de revistas da área era igualmente muito restrito.

Mazzotta (1993) investigou também os cursos universitários de formação do educador especial do Estado de São Paulo. Uma análise interpretativa dos elementos presentes no conjunto das disciplinas de cada um dos 13 cursos permitiu a identificação de quatro tendências: médico-pedagógica, psicopedagógica, pedagógico-psicológica e pedagógica. Tal classificação foi estabele-

cida a partir da presença e do peso dos aspectos médicos (neurologia, fisiologia, patologia, etc.), psicológicos (aprendizagem, desenvolvimento, ajustamento, etc.) e pedagógicos (fundamentos da educação, métodos e técnicas, recursos didáticos, administração escolar, etc.). Mazzotta conclui que esta diversidade de tendências encontradas nos cursos reflete as diferentes interpretações a respeito dos portadores de deficiência e da educação encontradas na sociedade, na legislação de ensino e nos planos educacionais governamentais. Observa também que em consonância com os demais países, no Brasil, a tendência médico-pedagógica, a primeira a subsidiar a formação de professores especiais, vai aos poucos sendo substituída pela tendência pedagógica nos cursos criados mais recentemente.

A crescente disseminação do modelo pedagógico nos cursos de formação do educador especial, porém, não se mostra suficiente para garantir um melhor atendimento do portador de deficiência e a sua integração. Cardoso aponta para a necessidade de que futuros professores desenvolvam currículos voltados para atividades funcionais no ambiente natural do aluno. Afirmando que "para que o professor de Educação Especial esteja apto para criar currículos com entrelaçamento entre conteúdos 'acadêmicos' e a vida cotidiana, e a ensinar em ambientes naturais *fora* do espaço físico da sala de aula e da escola, proponho estágios fora do ambiente tradicional de ensino. Os cursos de formação deverão exigir experiência de ensino em ambientes como a casa do aluno e locais da comunidade, em atividades acadêmicas, culturais e funcionais; em atividades pedagógicas voltadas para o lazer, a ocupação e/ou trabalho, a participação em sua própria casa e a participação na comunidade em geral" (Cardoso, 1993, p.59).

A formação do educador especial no Brasil, em nível de pós-graduação — *stricto sensu* — iniciou-se ao final da década de 70 com os programas de mestrado criados na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Com praticamente 100 dissertações de mestrado defendidas, a UFSCar alterou o quadro docente das universidades paulistas que mantêm cursos de habilitação em Educação Especial. Com efeito, em um estudo conduzido em 1988, sobre os egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEE) da UFSCar, Nunes e Denari mostraram que dois terços deles foram absorvidos por estas e outras universidades como docentes e pesquisadores. Além dos cursos de mestrado, tem se expandido nos últimos cinco anos a Pós-Graduação *lato sensu*, com os cursos de especialização oferecidos por universidades federais como a Fluminense e a do Espírito Santo, estaduais como a UERJ e a estadual de Londrina e faculdades particulares. Um projeto de pesquisa que está sendo conduzido por um grupo de pesquisadores da UERJ, UFSCar e Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) permitirá, a curto prazo, caracterizar os Programas de Pós-Graduação em Educação Especial, indicar suas perspectivas, analisar sua produção discente e avaliar igualmente o impacto destes programas na educação dos portadores de deficiências (Nunes, Ferreira, Glat, 1994).

A inscrição da Educação Especial como ramo legítimo do conhecimento científico tem sido favorecida pelos encontros científicos realizados sistematicamente na última década. Além das tradicionais reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) onde é crescente a participação de estudiosos

da área de Educação Especial, outros eventos específicos da área têm sido realizados. Dentre estes destacamos: os Ciclos de Estudos sobre Deficiência Mental organizados pelo PPGEE da UFSCar desde 1982, os Seminários Brasileiros de Pesquisa em Educação Especial conduzidos regularmente na UERJ, desde 1990, e o Grupo de Trabalho Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), formado em 1989. A criação da Revista Brasileira de Educação Especial, em 1992, por um grupo de pesquisadores ligados a diferentes universidades tem contribuído igualmente para esta tendência crescente de produção e disseminação do conhecimento da área.

Prevenção da deficiência mental

A prevalência de indivíduos portadores de deficiência mental é estimada em torno de 5% da população brasileira, de acordo com a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Este valor é subestimado, na opinião de Krynski, que aponta para o índice de 10% da população. Há evidências de que mais da metade desses casos poderia ser evitada, se ações preventivas tivessem sido implementadas a contento (Pérez-Ramos, Pérez-Ramos, 1992).

A preocupação com a prevenção da deficiência mental no Brasil surgiu em meados da década de 60. Uma das primeiras referências aos aspectos preventivos encontra-se, segundo Enumo (1993), nos "Subsídios para um Plano Nacional de Combate à Deficiência Mental" proposto em 1966 por um grupo de especialistas através de convênio CADEME-PUCSP (Campanha

Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Neste documento, a deficiência mental era concebida como problema sociocultural a exigir medidas governamentais, e a prevenção era considerada como o ponto central de toda ação no combate à deficiência mental. Em 1973, através do Projeto MINIPLAN-APAE, Queiroz apresentou o "Programa de Ação Integrada no Campo da Deficiência Mental", no qual propunha a redução da deficiência mental através da sensibilização da sociedade para o tratamento precoce. Criado em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão federal centralizador das ações na área de Educação Especial, só se referiu à prevenção em seu Primeiro Plano Nacional de Educação Especial para o triênio 1977/1979, mediante a proposta de organização e desenvolvimento de serviços de educação precoce dirigidos a crianças de alto risco. Em 1986, através da CORDE, a prevenção da deficiência finalmente passou a figurar na proposta oficial da Educação Especial. Segundo a Política Nacional de Prevenção das Deficiências, apresentada pela CORDE (MAS, 1992b, p.7), a prevenção é "um ato ou efeito de evitação. Implica ações antecipadas destinadas a impedir a ocorrência de fatos ou fenômenos prejudiciais à vida e à saúde, e, no caso da ocorrência desses fatos e fenômenos, a evitar a progressão de seus efeitos".

A concepção da prevenção e de suas ações, assim como a conceituação de deficiência mental, varia de acordo com a perspectiva teórica adotada. Dentro do modelo médico, que se manteve hegemônico por muitas décadas na Educação Especial, há uma ênfase na detecção dos fatores biológicos de risco. Estes variam desde anomalias cromossômicas (Síndrome de Down) e erros

inatos de metabolismo (fenilcetonúria), passando por infecções viróticas (rubéola) e desnutrição profunda da mãe até traumatismos no parto (lesão cerebral) e exposição à radiação e a outros elementos químicos como álcool e mercúrio (Nunes, 1993). As ações preventivas, neste modelo, se dirigem ao sujeito individual e envolvem campanhas de vacinação e de higiene pública, cuidados pré e perinatais, além do aconselhamento genético (Williams, 1982).

Sob uma perspectiva psicossocial da deficiência, ainda centrada no sujeito, há que se observar os fatores psicossociais associados à excepcionalidade, especialmente ao atraso no desenvolvimento cognitivo e socioemocional, os quais envolvem variáveis demográficas e processuais. Dentre as variáveis demográficas estão: tipo de ocupação dos pais, baixo nível intelectual e de escolaridade da mãe, doença mental crônica da mãe, ordem de nascimento da criança, grande número de irmãos e desorganização familiar. Dentre as variáveis processuais encontram-se: rigidez de atitudes dos pais, crenças e valores da mãe quanto ao desenvolvimento da criança, nível de ansiedade da mãe, organização inadequada do ambiente físico e temporal do lar, baixa complexidade da linguagem falada, práticas educativas autoritárias, carência de apoio familiar, sentimento de falta de controle dos eventos da vida por parte dos pais (*locus* de controle externo), eventos estressantes da vida e redução das interações afetivas positivas da mãe com a criança durante a primeira infância (Nunes, 1993). As ações preventivas, segundo o modelo psicossocial, se dirigem basicamente à mudança no comportamento e nas expectativas da família com relação ao desenvolvimento da criança.

Sob a abordagem social da deficiência (Omote, 1979), o foco das ações preventivas passa a ser o grupo social mais amplo. Tornar as pessoas conscientes da deficiência como uma criação social, assim como dos fatores sócio-econômicos e culturais que contribuem para este processo de estigmatização do diferente, configura-se como ação preventiva, segundo Enumo (1993). Esta autora arrola ainda outras medidas como: a) mudança nos instrumentos de avaliação psicométrica que tem favorecido o rotulamento indevido de alunos que fracassam na escola; b) promoção de escolas de primeiro e segundo graus de qualidade com adequada formação de seu corpo docente de forma a diminuir o encaminhamento para serviços de diagnóstico e conseqüentemente para as classes especiais; c) incentivo para a criação de centros de educação precoce cuja preocupação não se limite em estabelecer o diagnóstico, mas principalmente em oferecer atendimento educacional às crianças de risco.

As ações preventivas, notadamente sob as perspectivas médica e psicossocial, têm sido tradicionalmente categorizadas em três níveis: primária, secundária e terciária. Na prevenção primária, o objetivo da intervenção é reduzir a incidência de determinadas condições de excepcionalidade na população através da identificação, remoção ou redução dos efeitos de fatores de risco que produzem tais condições. A prevenção primária assume uma forma mais genérica quando as instituições da sociedade promovem melhores condições de saúde, educação, trabalho e moradia para toda a população. De forma mais restrita, a ação preventiva primária focaliza determinados segmentos da população considerados mais vulneráveis, como as famílias que vivem em condições de extrema pobreza. Programas educativos sobre saúde e desenvolvimento humano e de controle do meio

ambiente (campanhas antipoluição), instalação de centros de diagnóstico precoce, serviços para crianças adotivas e lares substitutos, assim como programas educacionais para crianças que apresentem risco psicossocial e que freqüentem creches e pré-escolas são alguns exemplos de ações preventivas primárias.

A prevenção secundária está baseada na constatação de que a deficiência já se manifestou. Seu objetivo é então o de reduzir sua duração e/ou sua severidade. Sob a perspectiva da saúde pública, o foco da ação secundária é o de diminuir a prevalência de determinada condição de excepcionalidade na população. Exemplos de ações preventivas secundárias são os centros de diagnóstico, tratamento e educação de crianças pequenas de alto risco e de risco comprovado, os programas de educação da comunidade sobre a excepcionalidade e os programas de formação de recursos humanos para atuar com esta população alvo (Krynski, 1979).

Na prevenção terciária, parte-se do pressuposto de que a redução no número de indivíduos portadores de deficiências não é provável nem mesmo possível. Procura-se então reduzir as seqüelas ou efeitos associados à excepcionalidade. Ações que visem a minimizar a necessidade de institucionalização, a maximizar o potencial de vida independente, a reduzir a ocorrência de comportamentos autolesivos e estereotipados e de posturas corporais inadequadas, a auxiliar a família a elaborar situações de conflito e de estresse emocional são algumas modalidades da ação preventiva terciária (Simeonsson, 1991).

Os serviços de estimulação precoce constituem uma das moda-

lidades da ação preventiva. Eles visam a proporcionar à criança de risco as experiências necessárias, a partir de seu nascimento, que garantam o desenvolvimento máximo de seu potencial. Estes serviços apresentam diversas modalidades e podem ser instalados em hospitais (unidades de atendimento às mães e recém-nascidos de risco (ex. prematuros), centros de saúde, creches, pré-escolas regulares, escolas da rede regular de ensino, e instituições de Educação Especial como as escolas especiais da rede pública, as APAEs, as escolas mantidas pela Sociedade Pestalozzi, o Instituto Benjamin Constant (deficientes visuais), e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, dentre outros.

Modelos teóricos subjacentes às propostas educacionais

As diferentes concepções de deficiência mental conduziram, como foi visto anteriormente, a diferentes modalidades de ação preventiva. Da mesma forma, estas concepções da deficiência se comprometem com determinadas concepções de desenvolvimento humano e dos processos de ensino e aprendizagem, os quais vão subsidiar ações educativas distintas. Dentre os modelos psicopedagógicos subjacentes às atuais propostas de educação do deficiente mental estão: psicomotricidade, construtivismo piagetiano, análise do comportamento e sociointeracionismo vygotskiano.

A psicomotricidade, uma das propostas educacionais precursoras para os retardados mentais, tem sido utilizada em instituições tradicionais do ensino especial como a Sociedade Pestalozzi e as APAEs. Com este termo, incluem-se, na verdade, diversos programas educacionais que se fundamentam na premissa de

que são disfunções nos processos perceptuais, perceptomotores e/ou psicolingüísticos, subjacentes aos comportamentos do educando, que explicam a deficiência mental e os distúrbios específicos de aprendizagem. Costallat, Frostig e Horne, Fernald, LeBoulch, Picq, Vayer, Soubiran, Romain, Lapierre e Costa são autores cujos trabalhos se inserem nesta perspectiva.

Segundo Costallat (1978), na primeira infância, a inteligência é função imediata do desenvolvimento neuromuscular. Consequentemente, um baixo quociente intelectual corresponde a um desempenho motor deficiente. A reeducação psicomotora da criança deficiente foi preconizada por Costallat por atender à evolução neuromuscular desta com métodos progressivos que seguem ao mesmo tempo a evolução fisiológica normal e a maturação intelectual. Esta reeducação envolve basicamente três campos: atividade tônica, atividade de relação e funções intelectuais.

Frostig e Horne, cujo trabalho foi muito difundido no Brasil nas décadas de 60 e 70, pressupõem que as dificuldades na aquisição da leitura, frequentemente encontradas na população de deficientes mentais, são devidas aos problemas na percepção visual. O teste criado por Frostig permite avaliar as seguintes áreas componentes desta habilidade: coordenação oculomanual, figura-fundo, constância perceptual, posição no espaço e relações espaciais. O programa instrucional proposto por Frostig e Horne oferece uma série de exercícios pré-gráficos e gráficos designados a promover o desenvolvimento das áreas defasadas e deste modo favorecer a aprendizagem da leitura.

Dentre os autores brasileiros que vêm trabalhando na perspec-

tiva da psicomotricidade destaca-se Costa (1989). Dentro de uma proposta de estimulação polissensorial, Costa elaborou um programa de alfabetização para deficientes mentais. Este programa é composto de duas fases distintas: na primeira, ocorre o treino rítmico do traçado de linhas retas e curvas, envolvendo os canais sensoriais visual, auditivo e tátil. Na segunda fase, o treinamento de leitura e escrita é implementado.

Acompanhando a tendência observada na Educação Regular, emergiram na Educação Especial, na última década, propostas pedagógicas fundamentadas na teoria genético-evolutiva de J. Piaget. A premissa fundamental deste modelo, denominado de construtivismo, é a de que tanto as estruturas mentais como os conceitos são construídos gradativamente na e pela interação contínua do indivíduo com seu ambiente físico e social em um extenso processo de adaptação e progressiva conquista deste ambiente. Em outras palavras, à medida que o sujeito elabora seu mundo, ele próprio constrói suas funções mentais. As contribuições da teoria piagetiana para a educação do deficiente mental, apontadas por sua colaboradora Inhelder podem ser assim sumarizadas. Primeiro, o método clínico utilizado por Piaget para estudar o desenvolvimento da inteligência, demonstrou ser uma abordagem mais adequada na prática do diagnóstico individual do que os tradicionais testes de inteligência. Segundo, a insuficiência encontrada no raciocínio do retardado mental pode ser identificada como uma fixação em algum dos estágios precoces do desenvolvimento cognitivo. Assim, o retardado severo jamais superaria o período sensoriomotor, o moderado estaria fixado no período pré-operatório (egocentrismo e irreversibilidade) e o leve seria capaz de atingir no máximo o nível das operações concretas. O retardado mental apresenta

uma "viscosidade genética", isto é, uma grande "dificuldade de se adaptar a novas situações porque o condicionamento ocorre primeiro e impede o pensamento operacional (...) O deficiente mental regride mais freqüentemente do que a criança normal a modos de pensamento praticados anteriormente" (Inhelder, 1968, p.323).

A utilização do modelo construtivista em práticas pedagógicas na Educação Especial pode ser vislumbrada nos trabalhos de Mantoan (1989); Ballaben, Faria e Monteiro (1994); Ide (1992); e Nunes (1989 e 1994a). Após uma intensa reflexão sobre a validade do modelo comportamental, até então adotado em uma escola especial, Mantoan, buscando promover a educação do portador de deficiência em seu sentido mais amplo, implementou um experimento para "verificar a validade de se adotar o referencial piagetiano de Educação na escolarização de deficientes mentais". A autora partiu dos seguintes pressupostos: a) há uma similaridade entre indivíduos normais e os portadores de deficiência quanto aos processos de construção do pensamento, b) é válida a adoção dos mesmos procedimentos pedagógicos para ambos os grupos, c) quando colocados em ambiente socioafetivo livre de tensões e rico em oportunidades, os deficientes mentais apresentam progresso nos seus processos adaptativos. Neste estudo experimental, a autora demonstrou os efeitos positivos de determinados procedimentos de solicitação do meio escolar, orientados por princípios pedagógicos extraídos da teoria de Piaget, sobre o desenvolvimento intelectual avaliado através das provas piagetianas para diagnóstico do raciocínio operatório. Esta solicitação do meio escolar consistia em rearranjo do meio físico, na proposição das atividades de ensino e no clima socioafetivo de forma a oferecer aos portadores de defi-

ciência "oportunidades de ultrapassarem seus conhecimentos, enfrentando as contradições por meio da descoberta ou criação de novas relações entre os fatos e objetos do mundo físico e social" (Mantoan, 1989, p.69-71).

Ballaben, Faria e Monteiro (1994) conduziram um programa educacional que favoreceu o processo de construção do pensamento lógico-matemático em crianças de 7 a 10 anos, portadoras de Síndrome de Down. A professora tinha um papel singular de adequar as atividades de ensino ao interesse e ao estágio de desenvolvimento de cada aluno, interferindo nas atividades com questões que conduzissem ao pensamento lógico para resolução de problemas. O programa atingiu o objetivo proposto, confirmando os resultados de Mantoan de que portadores de deficiência constroem seu conhecimento do mesmo modo que indivíduos normais, embora de forma mais lenta.

Com o objetivo de repensar a problemática da deficiência mental na aprendizagem da leitura e da escrita, Ide investigou o efeito de novas formas de atuação do professor sobre o desenvolvimento psicogenético da escrita e o período do desenvolvimento cognitivo de alunos de uma classe especial de escola estadual na cidade de São Paulo. Estruturada dentro de uma concepção construtivista-interacionista do processo de alfabetização, esta investigação preconizou que a postura do professor "deve sempre levar a criança a compreender quais as características da linguagem que a escrita alfabética representa e a utilizar competentemente a língua escrita para apropriar-se e expressar significado, ou seja, para fazer ouvir sua palavra por escrito e para entender a palavra escrita de outros" (Ide, 1992, p.44). Nesta proposta, o professor deve funcionar como o me-

diador entre a criança e o objeto do conhecimento, a língua escrita, e como tal propor atividades desafiadoras, que provoquem conflitos cognitivos e conseqüentemente a construção da escrita pelos alunos. Os erros cometidos pela criança não devem ser corrigidos pelo professor, pois constituem, de fato, etapas necessárias e construtivas. Além dessas modificações na postura do professor, a intervenção proposta envolvia também mudanças no ambiente físico e no clima socioafetivo da classe. As iniciativas de natureza pedagógica partiam sempre da atividade espontânea do aluno, e os vários aspectos do desenvolvimento — perceptomotor, afetivo, social e afetivo — eram trabalhados de forma integrada, enfatizando-se sempre o contato com a leitura e a escrita.

Estudos experimentais e descritivos conduzidos por Nunes (1989 e 1994a) com bebês de risco (filhos de mães adolescentes de baixo nível socioeconômico, prematuros com peso abaixo de 1.500 gramas ao nascer e portadores de Síndrome de Down) se valeram igualmente da teoria piagetiana para compreender e avaliar o desenvolvimento cognitivo destes sujeitos e propor atividades educacionais a serem desenvolvidas em casa pela família ou em creches pelas recreadoras. As Escalas do Desenvolvimento Psicológico de Bebês de Uzgiris e Hunt (1975) adaptadas à população de risco por Dunst (1980) têm sido utilizadas para implementar o processo de avaliação-intervenção. Sete diferentes domínios do desenvolvimento cognitivo no período do desenvolvimento sensoriomotor são avaliados separadamente, proporcionando o estabelecimento do *status* do desenvolvimento do bebê e a indicação das áreas fortes e fracas. A estes dados da criança são acrescentadas informações sobre o ambiente físico e social da casa e/ou da creche para fins de elaboração de

um programa educacional que favorece primordialmente a chamada "aprendizagem iniciada pela criança". Neste programa, o adulto tem a função de selecionar e organizar situações, envolvendo pessoas e objetos de modo a favorecer a exploração ativa deste ambiente pelo bebê. Os objetos e atividades selecionados provêm de experiências sensoriais e são responsivos às ações do bebê. Da mesma forma que o adulto oferece oportunidades para manter esquemas já existentes no repertório da criança, esta é igualmente exposta a experiências relativamente novas e desafiadoras que instalam desequilíbrios, os quais, por sua vez, exigem constante acomodação desses esquemas e gradativa coordenação dos mesmos com outros esquemas, formando-se assim procedimentos complexos para solucionar problemas.

Nestas investigações, as quais têm demonstrado a eficácia dos programas na promoção do desenvolvimento de bebês de risco, Nunes tem utilizado também procedimentos e técnicas oriundas da Análise Aplicada do Comportamento em um modelo denominado de "aprendizagem facilitada pelo adulto". Estes procedimentos são implementados somente quando as limitações das crianças são mais severas. Às atribuições, já descritas anteriormente, de prover ambiente rico em estímulos significativos e favorecer a livre exploração deste pelo bebê, acrescentam-se outras como: a) intensificar certas dimensões relevantes dos estímulos, b) promover através de técnicas como modelação, modelagem, ajuda, esvanecimento, etc. a aquisição de repertório de comportamentos adaptativos pela criança e c) estabelecer conseqüências adequadas para as respostas do bebê. Além dessas pesquisas de intervenção com bebês, Nunes e colaboradores têm desenvolvido uma série de investigações com o objetivo de

demonstrar a eficácia dos programas de ensino incidental para desenvolver a linguagem funcional em pré-escolares com atraso generalizado no desenvolvimento, com características autistas e/ou com atraso no desenvolvimento da linguagem. Estes procedimentos de intervenção em linguagem se inserem em uma perspectiva, que denominamos *soft behaviorism*, a qual representa uma síntese de abordagens diversas como a Análise Aplicada do Comportamento, a Teoria da Comunicação de Bateson e colaboradores, teorias de desenvolvimento infantil das relações entre linguagem, afetividade e cognição de Bates e colaboradores e a teoria geral dos sistemas (Nunes, 1992 e 1994b).

No modelo da Análise Aplicada do Comportamento, ou modelo comportamental, questões relevantes para outras abordagens como as relativas à etiologia, ao diagnóstico diferencial, e aos déficits do indivíduo não são em absoluto valorizadas. Na verdade, este modelo de atuação preconiza a eliminação dos rótulos, a descrição detalhada do repertório comportamental do sujeito, a análise do processo ensino-aprendizagem, a programação de ensino e a normalização do portador de deficiência através da sua integração ao meio social. Mais especificamente, identificar as respostas consideradas adequadas pelo grupo social, apontar as condições antecedentes que favoreçam a emissão destas respostas e as conseqüências que as mantêm são os elementos críticos desta proposta. Em nosso meio, propostas educacionais, consolidadas ou em fase de consolidação, fundamentadas nessa perspectiva foram desenvolvidas por Williams; Glat e Kadlec; Windholz; Almeida, Nunes, Shores e Warren; De Rose, Souza, De Rose e Rossito.

Williams (1982) desenvolveu, com sucesso, um programa de treinamento de pais de crianças portadoras de deficiências utilizando o Projeto Portage de Educação Pré-escolar. O treinamento da família era conduzido no próprio lar da criança a partir do inventário de comportamentos esperados em cada faixa etária do nascimento até os 7 anos. Glat e Kadlec (1984) descreveram os princípios básicos do comportamento, indicando a seguir as aplicações destes ao ensino do deficiente mental. Windholz (1988) desenvolveu um guia curricular para o ensino de habilidades básicas com contato visual, imitação motora e atendimento de ordens, dentre outras. Neste guia, a autora apresenta o conteúdo de cada programa de ensino, indicando os pré-requisitos, material necessário, passos da sessão de ensino, estabelecimento de conseqüências, etc. Almeida, Nunes, Shores e Warren (1985) têm igualmente conduzido experimentos nos quais tutores como adolescentes e deficientes mentais adultos e normalistas foram treinados para ensinar pré-escolares deficientes mentais a se comunicar verbalmente. Em um outro estudo, Santos, Almeida e Bzuneck (1994) treinaram normalistas a ensinar crianças deficientes mentais, de 6 a 9 anos de idade a desempenhar atividades de vida diária.

Uma consistente linha de pesquisa básica sobre aquisição de leitura e escrita utilizando o paradigma da equivalência de estímulos, proposto originariamente por Sidman, tem sido desenvolvida por De Rose, Souza e Rossito. O desempenho de leitura e escrita é concebido como "uma rede interligada de relações verbais cujos estímulos controladores formam uma classe de equivalências, definida pelas propriedades de reflexividade, simetria e transitividade" (De Rose, Souza, Rossito, Hanna, 1994). Estas pesquisas, que vêm demonstrando a eficácia destes

procedimentos de ensino na instalação de leitura e escrita em crianças com extensa história de fracasso escolar, apontam para aplicações promissoras na área da deficiência mental (De Rose, Souza, De Rose, Rossito, 1989).

O paradigma sociointeracionista de Vygotsky e colaboradores, que tem sido estudado e debatido por psicólogos e educadores na última década, começa a influenciar também a Educação Especial. As idéias centrais de Vygotsky, segundo Oliveira (1993) são as seguintes: a) as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; b) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; c) a relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Através do seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (distância entre o nível real de desenvolvimento determinado, pela solução de problemas, de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução destes, sob a orientação ou colaboração de adultos), Vygotsky rebate a tese de que o nível de desenvolvimento cognitivo determina o que o sujeito consegue aprender. Com efeito, o mestre russo preconiza que, ao contrário, o processo de desenvolvimento, progredindo de forma lenta, é que vai a reboque do processo de aprendizagem. As interações sociais estabelecidas em atividades lúdicas e na educação escolar criam, de fato, as zonas de desenvolvimento proximal, determinando sobremaneira a evolução da criança. Especificamente sobre a educação do deficiente mental, assim se expressou Vygotsky (1991, p.100): "o sistema de ensino baseado somente no concreto (...) falha em aju-

dar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências (...) Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas do pensamento abstrato, a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento".

Dois estudos conduzidos em nosso meio propuseram o paradigma vygotskiano na investigação dos processos de construção de conceitos em indivíduos especiais. Miranda (1993) descreveu e analisou o processo de construção do pensamento conceitual em alunos de classe especial de Salvador, enquanto Shimazaki (1993) investigou a elaboração de conceitos científicos em alunos com deficiência moderada em Maringá, Paraná. Considerando que os conceitos são construídos a partir das interações sociais, Shimazaki promoveu condições adequadas de interação professor-alunos que levou os últimos a atingir níveis elevados de abstração e generalização, consolidando assim conceitos científicos que estavam ainda em processo de construção.

Profissionalização

A história de programas de treinamento vocacional e de profissionalização dos portadores de deficiência mental se inscreve na história das instituições especializadas de caráter assistencial, escolas especiais ou similares, desde a década de 50. A partir dali, principalmente nas unidades da Sociedade Pestalozzi e da APAE, iniciam-se os trabalhos de capacitação e de exercício profissional, destinados a aprendizes adolescentes e

adultos, nas chamadas oficinas pedagógicas e/ou protegidas.

Essas foram e ainda são modalidades de atendimento predominantes, quase exclusivas no caso específico da população considerada portadora de deficiência mental: as oficinas pedagógicas como proposta de "educação pelo trabalho" e a partir delas o mercado comum ou as oficinas protegidas (o chamado trabalho em regime especial, produtivo e remunerado). Os outros tipos de oportunidades incluiriam desde internatos até o trabalho a domicílio. Já no mercado competitivo, o trabalho teria um grau parcial ou pleno de integração, dependendo do nível de alteração ambiental requerida (Amaral, 1994, p.132). Dentro das oficinas, temos diferentes tipos de atividades, que incluem reparos, prestação de serviços externos, hortas, fabricação de itens próprios e a produção, por subcontrato ajustado, entre a instituição e empresas.

São escassos os estudos avaliativos de tais programas, bem como de outras atividades e ações desenvolvidas pelas instituições especializadas. A maior parte das publicações disponíveis tem o caráter de divulgação institucional, sem o componente de uma avaliação externa. No campo da produção acadêmica, alguns artigos e teses produzidos na década de 80 auxiliam na percepção ainda bastante parcial do "estado da arte" na área, resgatando as propostas e as visões expressas, por profissionais e por egressos dos programas.

A questão da profissionalização está no centro de uma articulação assumida entre trabalho e integração social: a concepção profissional e o desempenho de uma atividade produtiva constituem direito do cidadão portador de deficiência e a estratégia

principal, senão a única, para sua integração. À medida que o portador de deficiência se integra à força de trabalho, adaptando-se, portanto, tem-se a terminalidade de seu processo educativo. Daí, segundo Manzini (1989), a importante relação institucionalização-profissionalização-integração. O trabalho, mesmo protegido, se anuncia como um fator de possível equalização com as pessoas ditas normais, de superação ao menos parcial da condição deficiente.

Essa é a visão predominante em nossa realidade, confirmada em pesquisa de Goyos, Manzini, Carvalho, Balthazar e Miranda (1989), que avaliaram os estudos publicados na área no Brasil de 1968 a 1987. Os autores também apontam a ausência de algum entendimento comum sobre a natureza da deficiência mental, que permitisse aclarar o sentido da solução oferecida pela formação profissional. Outro fator destacado pela pesquisa é a ênfase que o discurso sobre profissionalização empresta às razões de ordem econômica, à redução de custos sociais propiciada pela capacitação do portador de deficiência (cf., na mesma linha de análise, Ribas, 1991, e Amaral, 1994).

Quanto às chamadas oficinas, os poucos estudos sobre as condições de funcionamento das mesmas revelam quadro pouco animador, com problemas que não se explicam apenas pelas constantes crises financeiras das instituições: um extremo isolamento com o mundo externo e, principalmente, com o próprio mundo do trabalho; subcontratos desfavoráveis para os aprendizes/trabalhadores e inadequação/rigidez dos programas com relação às características da população institucionalizada. Estão bastante presentes as contradições resultantes do desafio de compatibilizar as atividades do ensino com aquelas da pro-

dução, de conciliar as necessidades pessoais do aprendiz e as necessidades do mercado (Goyos, 1986; Manzini, 1989). Não se tem clareza, assim, dos benefícios ou beneficiários principais da profissionalização, inclusive porque, como salienta Amaral (1994, p.133), "ser egresso de uma instituição profissionalizante dificulta a integração e este é o objetivo final das mesmas instituições".

Acresce que, tal como nos programas acadêmicos básicos, há evidências de que parte dos aprendizes não apresenta um quadro claro de limitações que os impedissem de conseguir e conservar-se no trabalho ordinário, em atividades econômicas regulares; faltaria, assim, a justificativa do trabalho protegido como única oportunidade de ocupação produtiva e remunerada, nos termos propostos por Veronezi (1980, p.147). Neste ponto, permanece relevante a preocupação de Goyos (1986) de contextualizar a discussão em uma sociedade "onde a questão dos limites da deficiência mental confunde-se de maneira acentuada com as questões de ordem sócio-econômica e de fracasso escolar" (p.176).

O exercício do trabalho em regime especial é adicionalmente dificultado pela falta de legislação específica, em termos de garantias de caráter trabalhista e previdenciário; tanto que é incomum a referência a "emprego remunerado" nas publicações oficiais e institucionais, prevalecendo as categorias "trabalho" e "reabilitação" (Santos, 1986, p.61). A falta de regras claras para este tipo de prestação de trabalho é uma constatação bastante consensual (cf. Legislação e normas, *Mensagem da APAE*, 1993). As diferentes perspectivas de avaliação dos programas deixam, assim, uma visão bastante pessimista da efetiva con-

tribuição das oficinas para a construção de autonomia dos chamados aprendizes. Isso não significa negar as colocações profissionais conseguidas a partir de várias instituições nem desvalorizar iniciativas de caráter mais inovador por parte de associações de pais e também de instituições. O que se percebe é a enorme dificuldade de assegurar a inserção social mais ampla do portador de deficiência mental a partir dos programas existentes, simplesmente.

Em texto da Organização Internacional do Trabalho (OIT) editado pela CORDE (MEC, 1994, p.10-11), faz-se referência ao Programa Mundial de Ação das Nações Unidas para os Portadores de Deficiência, documento básico da Década dos Portadores de Deficiência (1983-1992), que enfatiza a reabilitação na própria comunidade, numa abordagem "que se distancia da criação de ambientes especiais para os portadores de deficiência" e que reclama a adaptação dos serviços existentes e a mudança de atitude da sociedade. Trata-se de reavaliar as propostas existentes, mais segregadoras, embora com a consciência de que a extensão do problema não se esgota no nível de qualidade dos programas. Na realidade brasileira, é previsível que as oficinas continuem sendo, não se sabe por quanto tempo, a principal modalidade de trabalho com e para os portadores de deficiência mental jovens e adultos.

Voltando à questão mais ampla de deficiência e trabalho, cabe registrar as perspectivas sinalizadas pela legislação brasileira mais recente. Segundo Canziani (1992), são significativos os itens da Constituição de 1988, proibindo discriminação em termos de salário/critérios de admissão e a criação de programas para integração do adolescente portador de deficiência. A au-

tora também ressalta, na Lei 7.852/89, o apoio à formação profissional e à criação de empregos (inclusive por mecanismos de reserva de mercado de trabalho), além da caracterização dos crimes/punições associados à negação do exercício dos direitos constitucionais do portador de deficiência. É positivo que se esteja consolidando uma legislação menos discriminatória, mas que ainda não se reflete em práticas institucionais e sociais superadas da marginalização.

Políticas e legislação

As pessoas consideradas portadoras de deficiência mental ocupam um espaço importante na história mais recente de nossa Educação Especial, nas políticas públicas destinadas à população portadora de necessidades especiais; e o momento é particularmente significativo, quando completamos duas décadas da chamada institucionalização da Educação Especial escolar em nível nacional (Bueno, 1991). É verdade que as iniciativas de caráter mais nacional já se articulam logo após a Segunda Guerra, com as grandes campanhas dirigidas às diferentes categorias de deficiência — da parte do poder público — e com a multiplicação e consolidação do modelo de atendimento através das instituições privadas, como as APAEs. Mas a década de 70 inicia um processo de centralização administrativa e de coordenação política, a partir do governo federal, cujos desdobramentos ainda estão presentes.

Em termos de legislação, a necessidade de serviços de Educação Especial já constara da Lei 4.024/61, art. 88 ("a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema

geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade"). Na Lei 5.692/71, prevê-se o tratamento especial para "os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais... e os superdotados", de acordo com o que definissem os Conselhos de Educação. A regulamentação da matéria começa em 1972, com o parecer 848 do Conselho Federal de Educação, definindo a natureza do tratamento especial e enfatizando a necessidade de instalação de serviços especializados junto aos sistemas de ensino e de formação de recursos humanos para a área. O CFE voltaria a se manifestar em 1974, com parecer definindo o tratamento especial a ser oferecido aos alunos portadores de deficiência mental, numa abordagem tipicamente terapêutica.

A Educação Especial constituiu uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação (1972-1974) e é nesse contexto que é fundado o CENESP junto ao MEC, com o objetivo de centralizar e coordenar as ações de política educacional para os portadores de deficiência. Tem-se assim um momento de reorganização do campo da Educação Especial, em termos legais e políticos, resultando na organização ou reestruturação de setores específicos nas secretarias estaduais de educação e nas escolas públicas; na abertura de cursos de formação de professores para a área, principalmente em deficiência mental. As diferentes providências legais e administrativas reforçaram a idéia da educação escolar como direito e como condição para a integração do portador de deficiência.

A atuação do CENESP nos anos que se seguiram, até 1986, manteve a linha de tentar articular uma ação política centralizadora, continuando o esforço para dar características normativas semelhantes aos diversos sistemas estaduais,

ainda que priorizando o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas (Mazzotta, 1989). Em 1986, foi criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), junto à Presidência da República, para coordenar assuntos, atividades e medidas referentes ao portador de deficiência. Extinto o CENESP, criou-se a Secretaria de Educação Especial do MEC. Em 1989, a CORDE foi transferida para o Ministério da Ação Social, e a área de Educação Especial do MEC tornou-se uma Coordenação, configurando uma redução do poder político da área, nos dois casos. Em 1993, voltou a existir a Secretaria de Educação Especial, na Educação. A frequência das mudanças é um indicativo importante do *status* secundário da Educação Especial e da desarticulação dos órgãos públicos federais. Aliás, essa desarticulação continua sendo reconhecida nos textos da Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência (MAS, CORDE, 1992a) e da Política Nacional de Educação Especial (MEC, SEESP, 1994).

Todas as mudanças referidas não significaram um aumento expressivo de oportunidades e de qualidade nos serviços educacionais para o portador de deficiência mental, principalmente se tomarmos os princípios de integração e normalização como parâmetros. Consolidou-se a existência de duas "redes" diferenciadas para a educação do deficiente mental: a maior parte deles nas instituições especializadas, privadas, incluindo aqueles considerados educáveis, treináveis e, eventualmente, dependentes; o restante nas classes especiais das escolas públicas, reservadas para os educáveis. As classes especiais têm se destinado de modo predominante aos portadores de deficiência mental, quase sempre na primeira série. Nas instituições, os atendimentos nem sempre incluem programas educacionais.

Acresce que os programas existentes, públicos ou privados, destinam-se mais à faixa dos 7 aos 14 anos e as poucas vagas de nível pré-escolar concentram-se acima dos 6 anos de idade.

As classes especiais para DM, como comprovado em várias pesquisas, constituíram mais um espaço para acomodar problemas de aprendizagem e comportamento das classes regulares do que para trazer para a escola crianças portadoras de deficiência. O problema é adicionalmente agravado para escassez de oportunidades, num quadro nacional em que apenas um percentual mínimo dos portadores tem atendimento educacional. Quanto às instituições, pouco pesquisadas, deixam transparecer um quadro de permanente crise financeira, que pode estar associado à crise do próprio modelo de atendimento adotado pela maioria, tentando responder às mais diversas demandas assistenciais e educacionais.

Esse panorama geral ainda não foi significativamente alterado por experiências mais inovadoras e integradas, desenvolvidas em alguns sistemas estaduais, municipais e até institucionais, que buscam ampliação de serviços especializados mesmo tendo que rever alguns espaços e concepções "especiais", tais como a referência obrigatória a equipes interdisciplinares de que não dispomos e a segregação que às vezes acompanha o discurso da individualização. Em seu Plano Decenal de Educação para Todos, o MEC (1993, p.31) aponta a "pouca criatividade do sistema (educacional brasileiro) para atender a grupos em situações específicas, como jovens engajados na força de trabalho, deficientes, minorias, grupos em situação de extrema pobreza". Ainda que se possa duvidar de que a palavra "criatividade" dê conta da gravidade da demanda, fica o desafio de construir prá-

ticas educacionais para o portador de deficiência mental que superem parte da marginalização presente nas classes e escolas especiais.

Quanto à legislação, o momento atual é bastante significativo para o portador de deficiência, mesmo se considerarmos que o registro legal, em nossa realidade, não chega a garantir direitos ou instituir novas práticas (Jannuzzi, 1992). A destacar os dispositivos da Constituição de 1988, ainda pendentes de regulamentação (como o art. 208, que define como dever do Estado o atendimento educacional especializado) e a Lei 7.853/89, que reforça a garantia da oferta obrigatória de vagas nas escolas públicas.

Mais recentemente, cabe destacar a discussão do novo projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já aprovado pela Câmara e em tramitação no Senado. O projeto contém vários pontos relevantes para a Educação Especial, desde a proposta de um sistema nacional de educação — que pode ajudar a superar o isolamento da área específica, até a integração da educação infantil à educação escolar. Há um capítulo específico da Educação Especial, reforçando a prioridade do ensino regular e público e apontando a revisão dos critérios de financiamento das instituições privadas. Ainda sem a clareza do conteúdo definitivo da lei e de quando se dará sua aprovação, parece positivo que o processo esteja propiciando a oportunidade de discutir a Educação Especial no âmbito da educação geral.

Considerações finais

Os temas relevantes da Educação Especial não se limitam àqueles abordados neste trabalho. Analisar tópicos outros como

família, relações sociais e afetivas e sexualidade, por exemplo, conduziria sem dúvida a uma melhor compreensão desta área do conhecimento. As questões da Educação Especial, seja pela questão teórica, seja pela questão prática, são na verdade multidimensionais, e esta complexidade se estende desde a conceituação até à constituição de serviços. Constatase, além disso, um descompasso entre o discurso e a prática na educação do portador de deficiência. Este descompasso está presente tanto na polêmica entre os dispositivos legais e o efetivo exercício dos direitos do deficiente como cidadão quanto na dicotomia — produção científica *versus* práticas cotidianas de educação; até o enunciado de propostas institucionais e governamentais que não conduzem a ações políticas concretas.

Um olhar mais atento à produção científica relevante na área, entretanto, permite vislumbrar certas tendências dirigidas no sentido da superação de algumas dicotomias. A questão da inserção da Educação Especial na Educação Geral começa a ser percebida tanto no nível dos modelos conceituais subjacentes às práticas docentes, quanto no nível de formação de recursos humanos, com propostas de programas e currículos menos ligados à idéia exclusiva da diferença. Faz parecer que em Educação estamos nos dando conta do dizer de Omote (1994, p.69): "A deficiência é destacada da normalidade pelo recorte que é feito em função de algum critério. Portanto, é a mesma teoria que precisa dar conta da explicação da deficiência e da não-deficiência".

Referências bibliográficas

ALMEIDA, C. *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas*

- de primeiro grau. São Carlos, 1984. Dissertação (Mestrado) — UFSCar.
- ALMEIDA, M.A. *Deficientes mentais adultos como mediadores da linguagem para pré-escolares com atraso de desenvolvimento*. [S.l.], 1987. Tese (Doutorado) — Vanderbilt University.
- ALMEIDA, M.A., NUNES, L. R., SHORES, R., WARREN, S. *Tutores adolescentes como mediadores da linguagem para pré-escolares com atraso de desenvolvimento*. Trabalho apresentado na 11ª Convenção Anual da Associação de Análise do Comportamento, Columbus, EUA, 1985.
- AMARAL, L.A. Mercado de trabalho e deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n.2, p.127-136, 1994.
- BALLABEN, M.C., FARIA, M.N., MONTEIRO, M.I. Construção do pensamento lógico por crianças com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n.2, p.17-29, 1994.
- BITTENCOURT, M.L., PEREIRA, O.S. Novo conceito de retardo mental. *Revista Pestalozzi*, n.26, p.22, 1993.
- BRASIL. MAS. CORDE. *Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília, 1992a.
- _____. *Política Nacional de Prevenção das Deficiências*. Brasília, 1992b.
- BRASIL. MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993.
- BRASIL. MEC. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.
- BRASIL. MAS. CORDE. *Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência: um guia para as organizações de trabalhadores*. Brasília, 1994.
- BUENO, J.G.S. *Educação especial brasileira: a integração-segregação do aluno diferente*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) — PUC-SP.
- CANZIANI, M.L. A questão do trabalho em Educação Especial. *Tecnologia Educacional*, n.21, p.68-72, 1992.
- CARDOSO, M.C. Formação de recursos em Educação Especial voltada para a inserção e integração de pessoas portadoras de "deficiência mental" e/ou "autismo". *Temas em Educação Especial*, n.2, p.55-64, 1993.
- CLAUSEN, J. Mental deficiency: development of a concept. *American Journal of Mental Deficiency*, n.71, p.727-745, 1967.
- COSTA, M.P. *Alfabetização para deficientes mentais*. São Paulo: EDICON, 1989.
- COSTALLAT, D. *Psicomotricidade*. Porto Alegre: Globo, 1978.
- DAL POGETTO, M.T. *Como professores de classe especial para*

deficientes mentais da rede estadual de ensino percebem sua atuação profissional. São Carlos, 1987. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos.

DE ROSE, J., SOUZA, D., DE ROSE, T., ROSSITO, A. Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n.5, p.325-346, 1989.

DE ROSE, J., SOUZA, D., ROSSITO, A., HANNA, E. *O papel da equivalência de estímulos e da recombinação de unidades mínimas no desenvolvimento de repertórios de leitura e escrita.* Trabalho apresentado no V Simpósio de Intercâmbio Científico da ANPEPP, Caxambu, 1994.

DENARI, F. *Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis.* São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos.

DUNST, C. *A clinical and educational manual for use with the Uzgiris and Hunt Scales of Infant Psychological Development.* Baltimore: University Park Press, 1980.

ENUMO, S.R.F. *A formação universitária em educação especial — deficiência mental — no Estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas.* São Carlos, 1985. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos.

_____. Deficiência mental: a problemática da formação de

professores no Estado de São Paulo. *Ciência e Cultura*, v.41, n.12, p.1225-1229, 1989.

_____. *Prevenção de deficiência mental: uma proposta metodológica para identificação e análise de ações preventivas.* São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

FERREIRA, J.R. *A exclusão da diferença.* Piracicaba: Ed. Unimep, 1993.

FONSECA, V. *Educação especial.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental.* Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLAT, R., KADLEC, V. *A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação pedagógica.* Rio de Janeiro: Agir, 1984.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.* Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1963.

GOYOS, A.C. *A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão.* São Paulo, 1986. Tese (Doutorado) — Instituto de Psicologia, USP.

GOYOS, A.C., MANZINI, E., CARVALHO, M., BALTHAZAR, M.F., MIRANDA, T.G. Justificativas para a formação profissional do deficiente mental: revisão da literatura

- brasileira especializada. *Cadernos de Pesquisa*, n.69, p.53-67, 1989.
- HALLAHAN, D., KAUFFMAN, J. *Introduction to learning disabilities: a psychobehavioral approach*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1976.
- IDE, S.M. Alfabetização e deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n.1, p.41-49, 1992.
- INHELDER, B. *The diagnosis of reasoning in the mentally retarded*. New York: Chandler, 1968.
- JANNUZZI, G.M. Políticas sociais públicas de educação especial. *Temas sobre Desenvolvimento*, n.9, p.8-10, 1992.
- KRYNSKI, S. Dimensões atuais da prevenção da deficiência mental no Brasil. *Revista Brasileira de Deficiência Mental*, n.14, p.45-53, 1979.
- LEGISLAÇÃO e normas: incorporação de portadores de deficiência no mercado de trabalho em regime especial. *Mensagem da APAE*, p.37-40, 1993.
- MACMILLAN, D.L., GRESHAM, F.M., SIPERSTEIN, G.N. Conceptual and psychometric concerns about the 1992 AAMR definition of mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, n.98, p.325-335, 1993.
- MAESTRELLO, H.F.R. *O conceito de deficiência mental em uma revista especializada: um procedimento de análise*. São Carlos, 1983. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos.
- MANTOAN, M.T.E. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.
- MANZINI, E.J. *Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso*. São Carlos, 1989. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos.
- MAZZOTTA, M.J.S. *Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) — USP.
- _____. *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993.
- MELLO, G.N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MENDES, E.G. A evolução da concepção científica da deficiência mental no século XX. *Temas em Educação Especial*, n.1, p.85-92, 1990.
- MERCER, J. *Labeling the mentally retarded*. Berkeley: University of California Press, 1973.
- MIRANDA, T.G. *A estruturação do pensamento conceitual em alunos de classe especial: alunos com deficiência mental ou*

- atraso intelectual? São Carlos, 1993. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos.
- NEW AAMR MR definition serving as positive stimulus for debate, but... *MRDD Express*, 1993.
- NUNES, L.R. *Prevenção da excepcionalidade: intervenção psicoeducacional com mães adolescentes e seus bebês de risco*. Brasília: CNPq, 1989. Relatório de pesquisa.
- _____. Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais. In: ALENCAR, E. (Org.). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. A Educação Especial em creches. *Temas em Psicologia*, n.2, p.109-116, 1993.
- _____. *Educação precoce para bebês de risco*. [S.l.], 1994a. manuscrito.
- _____. *Uma avaliação crítica de estudos sobre o ensino naturalístico para desenvolver a linguagem funcional em crianças de creche*. Trabalho apresentado no V Simpósio de Intercâmbio Científico da ANPEPP, Caxambu, 1994b.
- NUNES, L.R., DENARI, F. *Os egressos do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos*. Trabalho apresentado no V Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental, São Carlos, 1988.
- NUNES, L.R., FERREIRA, J., GLAT, R. *A Pós-Graduação em Educação Especial: caracterização e perspectivas dos programas e análise da produção discente*. [S.l.], 1994. Projeto de pesquisa submetido ao CNPq.
- OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-holístico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- OMOTE, S. Aspectos sócio-familiares da deficiência. *Marco*, n.1, p.101-113, 1979.
- _____. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n.2, p.65-74, 1994.
- PASCHOALICK, W. *Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília*. São Paulo, 1981. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.
- PERÉZ-RAMOS, A.Q., PERÉZ-RAMOS, J. *Estimulação precoce: serviços, programas e currículos*. Brasília: Ministério da Ação Social, CORDE, 1992.
- PIRES JR., H. *Diagnóstico da deficiência mental no ensino da Educação Especial*. São Carlos, 1987. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos.
- RIBAS, J.B. Deficiência: uma identidade social, cultural e institucional construída. *Integração*, Brasília, n.9, p.4-7, 1991.

- RODRIGUES, O.P. *Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de primeira série de primeiro grau, para fundamentar uma proposta de intervenção*. São Carlos, 1984. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos.
- SANTOS, C. *Profissionalização da pessoa portadora de deficiência mental: relato de uma experiência*. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.
- SANTOS, M., ALMEIDA, M.A., BZUNECK, A. A atuação de alunas de magistério em treinamento de AVD numa APAE: uma análise experimental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n.2, p.39-51, 1994.
- SCHNEIDER, D. *Classes esquecidas: os alunos excepcionais do Estado da Guanabara*. Rio de Janeiro, 1974. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SHIMAZAKI, E.M. *O processo de elaboração conceitual por alunos classificados como portadores de deficiência moderada*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado) — UNICAMP.
- SIMEONSSON, R. Primary, secondary and thertiary prevention in early intervention. *Journal of Early Intervention*, n.15, p.124-134, 1991.
- SZASZ, T. *Ideologia e doença mental: ensaios sobre a desumanização psiquiátrica do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- TUNES, E., RANGEL, R., SOUZA, J. Sobre a deficiência mental. *Integração*, Brasília, n.10, p.10-12, 1992.
- UZGIRIS, I., HUNT, J. *Assessment in infancy: ordinal scales of psychological development*. Urbana: University of Illinois Press, 1975.
- VERONEZI, R. Atendimento ocupacional. *Revista Brasileira de Deficiência Mental*, n.15, p.145-151, 1980.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WILLIAMS, L.C. Prevenção de retardo no desenvolvimento: a contribuição da família. *Revista Brasileira de Deficiência Mental*, n.17, p.7-15, 1982.
- WINDHOLZ, M.H. *Passo a passo, seu caminho: guia curricular para o ensino de habilidades básicas*. São Paulo: Edicon, 1988.

A EDUCAÇÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA VISUAL — as perspectivas do vidente e do não vidente

Elcie F. Salzano Masini*

Introdução

O ponto de vista deste artigo é que um trabalho junto a portadores de deficiência visual implica, necessariamente, conhecimento do referencial próprio que o norteia. Nesse sentido, esta comunicação apresenta-se, aos que lidam com o portador de deficiência visual, como um convite para refletirem sobre os fundamentos da própria ação.

A linha central aqui proposta é que se pense sobre o ato de educar, retornando às origens do ato de conhecer, isto é, o perceber, perguntando-se sobre as bases do próprio conhecimento:

— Como, através dos órgãos dos sentidos, em contacto com as coisas ao redor, vão-se organizando informações e sendo formadas concepções?

— Quais são os caminhos para construção desse mundo em que cada um habita, no qual age e no qual se inter-relaciona com pessoas e objetos culturais e físicos?

* Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, livre docente em Educação Especial.

— Na falta de um dos órgãos dos sentidos os caminhos seriam os mesmos?

— Como seria o ato de perceber na ausência do sentido da visão?

— Como seria nessa condição o ato de conhecer?

Essas perguntas permeiam esta exposição referente à concepção de deficiência visual, à avaliação e à ação educacional junto ao portador de deficiência visual.

Numa retomada panorâmica, sem aprofundamentos, é aqui apresentado como tem se desenvolvido a educação do portador de deficiência visual, bem como a formação do professor de Educação Especial. No decorrer dessa exposição, vai-se delineando a proposta de uma perspectiva de ação junto ao portador de deficiência visual, considerando seu próprio referencial perceptual. Finalmente, são feitas referências a um projeto desenvolvido nessa perspectiva, com o propósito de ilustrar como, na prática, ela tem sido concretizada.

Definindo deficiência visual

Antes de fazer referência a quaisquer dados, é importante assinalar que, educacionalmente, os portadores de deficiência visual são divididos em dois grupos: cegos e portadores de visão subnormal. Tradicionalmente, a classificação tem sido feita a partir da acuidade visual: sendo cego aquele que dispõe de 20/200 de visão no melhor olho, após correção; e portador de

visão subnormal, aquele que dispõe de 20/70 de visão nas mesmas condições. Essa delimitação pela acuidade visual tem, porém, para fins educacionais, mostrado ser pouco apropriada, dando-se preferência àquela referente à eficiência visual. Dessa forma, neste trabalho, foi adotada a definição sugerida pela American Foundation for the Blind, na qual criança cega é aquela "cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do uso do sistema Braille, de aparelhos de áudio e de equipamento especial, necessário para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia, sem o uso da visão residual. Portadora de visão subnormal, a que conserva visão limitada, porém útil na aquisição da educação, mas cuja deficiência visual, depois de tratamento necessário, ou correção, ou ambos, reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita de recursos educativos".

Esta definição educacional volta-se, assim, para as possibilidades do aluno. Ao invés de estabelecer precocemente uma delimitação numérica e rígida de seu potencial, focaliza-o primeiramente naquilo que sabe e pode fazer e, posteriormente, naqueles que são seus limites. Implicitamente fica assinalada a importância de conhecer a criança na sua totalidade, voltando-se antes para o que ela tem em comum com as demais crianças, para depois focalizar as diferenças existentes entre elas.

Ao preparar-se para um trabalho educacional junto ao portador de deficiência visual, fica dessa forma sugerido ao educador que se detenha em perguntas tais como: Qual a definição de deficiência visual que adoto para minha proposta de ação? Quais são as implicações dessa definição para minha ação?

Alguns dados sobre a educação do portador de DV

Pinceladas históricas

A primeira preocupação, no Brasil, com a educação de deficientes, apareceu a 12 de setembro de 1854. O imperador Pedro II baixou o Decreto Imperial nº 1.428, criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos — marco inicial da educação de deficientes visuais no Brasil e América Latina. Após o advento da República esse Instituto passou a denominar-se Benjamin Constant, única instituição encarregada da educação de deficientes visuais no Brasil até 1926, quando foi inaugurado, em Belo Horizonte, o Instituto São Rafael. Em 1934 o Instituto Benjamin Constant foi autorizado a ministrar o curso Ginásial, que em 1946 foi equiparado ao Colégio Pedro II.

Em 1927 foi fundado em São Paulo, o Instituto para Cegos "Padre Chico"¹, que adquiriu personalidade jurídica em 1928, sendo reconhecido de utilidade pública estadual e federal em 1960 e 1968, respectivamente.

Em 1935, é apresentado por Cornélio Ferreira França à Assembleia um projeto de lei com o objetivo de criação do lugar do professor de primeiras letras para cegos e surdos-mudos.

Em 1945, foi implantado no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, o primeiro curso de especialização de

¹ "Padre Chico" em homenagem ao monsenhor Francisco de Paula Rodrigues.

A EDUCAÇÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA VISUAL — as perspectivas do vidente e do não vidente

Elcie F. Salzano Masini*

Introdução

O ponto de vista deste artigo é que um trabalho junto a portadores de deficiência visual implica, necessariamente, conhecimento do referencial próprio que o norteia. Nesse sentido, esta comunicação apresenta-se, aos que lidam com o portador de deficiência visual, como um convite para refletirem sobre os fundamentos da própria ação.

A linha central aqui proposta é que se pense sobre o ato de educar, retornando às origens do ato de conhecer, isto é, o perceber, perguntando-se sobre as bases do próprio conhecimento:

— Como, através dos órgãos dos sentidos, em contacto com as coisas ao redor, vão-se organizando informações e sendo formadas concepções?

— Quais são os caminhos para construção desse mundo em que cada um habita, no qual age e no qual se inter-relaciona com pessoas e objetos culturais e físicos?

* Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, livre docente em Educação Especial.

— Na falta de um dos órgãos dos sentidos os caminhos seriam os mesmos?

— Como seria o ato de perceber na ausência do sentido da visão?

— Como seria nessa condição o ato de conhecer?

Essas perguntas permeiam esta exposição referente à concepção de deficiência visual, à avaliação e à ação educacional junto ao portador de deficiência visual.

Numa retomada panorâmica, sem aprofundamentos, é aqui apresentado como tem se desenvolvido a educação do portador de deficiência visual, bem como a formação do professor de Educação Especial. No decorrer dessa exposição, vai-se delineando a proposta de uma perspectiva de ação junto ao portador de deficiência visual, considerando seu próprio referencial perceptual. Finalmente, são feitas referências a um projeto desenvolvido nessa perspectiva, com o propósito de ilustrar como, na prática, ela tem sido concretizada.

Definindo deficiência visual

Antes de fazer referência a quaisquer dados, é importante assinalar que, educacionalmente, os portadores de deficiência visual são divididos em dois grupos: cegos e portadores de visão subnormal. Tradicionalmente, a classificação tem sido feita a partir da acuidade visual: sendo cego aquele que dispõe de 20/200 de visão no melhor olho, após correção; e portador de

visão subnormal, aquele que dispõe de 20/70 de visão nas mesmas condições. Essa delimitação pela acuidade visual tem, porém, para fins educacionais, mostrado ser pouco apropriada, dando-se preferência àquela referente à eficiência visual. Dessa forma, neste trabalho, foi adotada a definição sugerida pela American Foundation for the Blind, na qual criança cega é aquela "cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do uso do sistema Braille, de aparelhos de áudio e de equipamento especial, necessário para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia, sem o uso da visão residual. Portadora de visão subnormal, a que conserva visão limitada, porém útil na aquisição da educação, mas cuja deficiência visual, depois de tratamento necessário, ou correção, ou ambos, reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita de recursos educativos".

Esta definição educacional volta-se, assim, para as possibilidades do aluno. Ao invés de estabelecer precocemente uma delimitação numérica e rígida de seu potencial, focaliza-o primeiramente naquilo que sabe e pode fazer e, posteriormente, naqueles que são seus limites. Implicitamente fica assinalada a importância de conhecer a criança na sua totalidade, voltando-se antes para o que ela tem em comum com as demais crianças, para depois focalizar as diferenças existentes entre elas.

Ao preparar-se para um trabalho educacional junto ao portador de deficiência visual, fica dessa forma sugerido ao educador que se detenha em perguntas tais como: Qual a definição de deficiência visual que adoto para minha proposta de ação? Quais são as implicações dessa definição para minha ação?

Alguns dados sobre a educação do portador de DV

Pinceladas históricas

A primeira preocupação, no Brasil, com a educação de deficientes, apareceu a 12 de setembro de 1854. O imperador Pedro II baixou o Decreto Imperial nº 1.428, criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos — marco inicial da educação de deficientes visuais no Brasil e América Latina. Após o advento da República esse Instituto passou a denominar-se Benjamin Constant, única instituição encarregada da educação de deficientes visuais no Brasil até 1926, quando foi inaugurado, em Belo Horizonte, o Instituto São Rafael. Em 1934 o Instituto Benjamin Constant foi autorizado a ministrar o curso Ginásial, que em 1946 foi equiparado ao Colégio Pedro II.

Em 1927 foi fundado em São Paulo, o Instituto para Cegos "Padre Chico"¹, que adquiriu personalidade jurídica em 1928, sendo reconhecido de utilidade pública estadual e federal em 1960 e 1968, respectivamente.

Em 1935, é apresentado por Cornélio Ferreira França à Assembleia um projeto de lei com o objetivo de criação do lugar do professor de primeiras letras para cegos e surdos-mudos.

Em 1945, foi implantado no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, o primeiro curso de especialização de

¹ "Padre Chico" em homenagem ao monsenhor Francisco de Paula Rodrigues.

professores, oficializado através do Decreto Lei nº 16.392, de 02/12/1946.

Em 1946, foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, instituição para imprimir livros em caracteres braille — passo importante para a descentralização da educação especializada.

Em 1947, o Instituto Benjamin Constant e a Fundação Getúlio Vargas, em regime de cooperação, realizaram o curso de caráter intensivo destinado à especialização de professores para deficientes visuais. A partir de 1951, foram realizados cursos de especialização de professores e inspetores para DV, com alunos de diferentes unidades federativas.

Em 1950, em caráter experimental, foi instalada nas escolas comuns a 1ª classe braille do Estado de São Paulo. Sua oficialização se deu em 1953, pela Lei nº 2.287, regulamentada pelo Decreto nº 26.258, de 12/08/56. Nessa mesma década se admitiu a matrícula do aluno cego no 2º ciclo do curso secundário e o Conselho Nacional de Educação permitiu oficialmente o ingresso de estudantes cegos em Faculdades de Filosofia.

A frequência em escolas comuns ampliou-se e não deixou dúvidas quanto à possibilidade de ajustamento social do aluno DV e em nível satisfatório de seu desempenho de aprendizagem.

Paralelamente à expansão das oportunidades educacionais oferecidas ao portador de deficiência visual, foi se consolidando a formação de professores especializados.

Conforme assinala Mazzotta (1993) numa revisão histórica da

trajetória paulista, a formação de professores de Educação Especial, nesse estado, ocorreu como especialização de 2º grau, durante mais de uma década. Iniciando a implantação de cursos regulares, o governo do Estado de São Paulo, a 31 de maio de 1955, através do Decreto nº 24.606-A, autorizou o funcionamento de um curso de especialização para o ensino de cegos, no Instituto de Educação Caetano de Campos na cidade de São Paulo, com a duração de um ano. A mesma autorização permitia que dez professores primários (cinco da capital e cinco do interior) freqüentassem esse curso, sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens de seus cargos. Esta medida assinala o incentivo e apoio governamental à concretização de condições educacionais para integração educacional e social do portador de deficiência visual.

Em 1967, em caráter experimental, foi criado no Instituto de Educação Caetano de Campos um curso de formação de professores de excepcionais, denominado Unidade de Educação Especial, com duração de dois anos, em período integral, destinado a formar professores das quatro áreas de especialização: deficientes auditivos, físicos, mentais e visuais. O curso era composto de aulas teóricas e práticas, seminários e estágios de observação e atuação.

Após dois anos de funcionamento em caráter experimental, a Unidade de Educação Especial do Instituto de Educação Caetano de Campos foi instalada por Decreto para "treinamento e especialização de professores para a educação de excepcionais". Para os professores de deficientes visuais, foram instaladas duas classes de recursos para DV, comportando cada uma dez alunos. Novamente, cabe assinalar a instalação de condições

apropriadas para a formação teórica e prática do professor de Educação Especial, através de medidas governamentais.

Os cursos de especialização ou aperfeiçoamento de nível de 2º grau foram extintos pela Deliberação CEE nº 15/71. Em 1972, funcionaram, nos estabelecimentos oficiais, apenas as turmas iniciadas em 1971, que concluíam os cursos. Esta Deliberação, que à primeira vista pode parecer uma interrupção no processo de estruturação da educação do portador de deficiência visual, na realidade constituiu um marco, revalorizando a Educação Especial. A extinção da formação educacional em nível secundário revelou o reconhecimento de que a Educação Especial requer aprofundamento de estudos e um profissional que disponha não só de recursos técnicos, mas de fundamentação teórica para refletir sobre sua ação e ter clareza sobre suas decisões.

Após um intervalo de cinco anos, iniciou-se, no Estado de São Paulo, a formação de professores para Educação Especial em nível de 3º grau, incluindo: uma *parte comum*, constante de disciplinas de formação pedagógica, e uma *parte diversificada*, compondo a *habilitação em ensino de deficientes visuais*, com disciplinas específicas, ministradas através de aulas teóricas e estágios supervisionados.

Pinceladas sobre a atual situação educacional

Os dados, expostos a seguir, foram coletados de conversas informais com pessoas ligadas à Educação Especial, em cada um dos locais referidos e expõem condições da educação do deficien-

te visual em escolas públicas.

No Estado de São Paulo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação, coordena a Educação Especial nas escolas públicas estaduais.

O acompanhamento aos escolares, deficientes visuais de 1º e 2º graus que freqüentam essas escolas, é feito em salas de recursos (48 na capital e 62 no interior). Os alunos atendidos são na grande maioria de 1º grau, nível I, em menor número de nível II e poucos os de 2º grau.

À professora responsável pela sala de recursos cabe: o assessoramento à professora da classe comum, no atendimento ao aluno DV em sua classe; a transcrição de textos para o braille para os alunos cegos acompanharem o que é dado pela professora do ensino comum; a transcrição do braille para a escrita cursiva, de lições e provas, para que a professora da classe corrija da mesma forma que o faz com os demais alunos; a complementação de lições que requeiram a utilização de recursos e materiais específicos.

As professoras responsáveis por essas funções, e que ocupam as vagas das 110 salas de recursos para deficientes visuais no Estado de São Paulo, têm diferentes níveis de formação. Isso revela discordância entre as Regulamentações e Indicações estaduais, particularmente a Deliberação CEE nº 13.173, e o que ocorre na realidade das escolas.

Conforme assinala Mazzotta (1993), há três habilitações para o ensino de deficientes visuais (uma na capital, uma em San-

tos, uma em Marília, instaladas respectivamente em 1983, 1979 e 1977). Essas, sem dúvida, respondem à formação de professores em número suficiente para o preenchimento dessas vagas. Cabe, pois, perguntar o porquê de isso não ocorrer.

Esta questão fica ainda mais instigante frente a outras informações como as que seguem. Há vagas sendo ocupadas por professores cuja formação é de 2º grau e que dispõem apenas de informações específicas recebidas em cursos de extensão de 30 horas. Há professores que cursaram apenas o 2º grau e que não tiveram nenhuma formação específica, aprendendo na prática do atendimento. O professor especializado, com formação em nível superior e habilitação no ensino de deficientes visuais, trabalhando nas salas de recursos, recebe a remuneração de professor nível III, mais 20%. Isto, porém, não é suficiente para atraí-lo. O que leva professores habilitados em ensino de deficientes visuais a não ingressarem nessa carreira, nas escolas públicas que oferecem vagas?

Para os estudantes universitários, não há qualquer tipo de atendimento. A CENP é solicitada a intervir por ocasião do exame vestibular, quando o Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação requisita seus serviços para redações em braille ou para transcrições de provas.

Na Bahia, a formação de professores de Educação Especial ocorre esporadicamente, como "curso adicional" regulamentado pelo Conselho Federal de Educação. Não há regulamentação alguma quanto à Educação Especial, e os cursos ministrados têm sido aprovados pelo Conselho Estadual. Os cursos de 720 horas, com duração de um ano, são oferecidos aos professores que fi-

zeram Magistério em nível de 2º grau. Esse curso dá-lhes o direito de trabalharem em escolas públicas com deficientes visuais e recebem como professores nível II mais 20%.

Atualmente, aproximadamente 70 alunos são atendidos em 15 ou 20 escolas públicas estaduais, distribuídas na cidade de Salvador e outros quatro municípios do interior. Até o presente ano, o atendimento nessas escolas tem sido feito a alunos até a 4ª série. Instituições particulares, até o ano passado (1993), ofereciam atendimento a alunos de 2º grau.

As professoras que acompanham os alunos deficientes visuais o fazem através de ensino itinerante, visitando várias escolas.

Não há atendimento a estudantes universitários deficientes visuais. Estes costumam, quando necessário, recorrer à Biblioteca Central de Salvador, que conta com uma equipe de copistas e ledores voluntários.

Em Minas Gerais, a formação de professores de Educação Especial tem sido de nível médio, organizado pelo Instituto para deficientes visuais São Rafael.

A Faculdade de Ciências e Letras de Belo Horizonte organizou um Curso de Educação Especial de Pós-Graduação *lato sensu* de 360 horas, constando de um tronco comum e uma parte específica sobre as quatro áreas de deficiência. Esta parte específica foi programada para ser mais flexível, variando o conteúdo e a abordagem de um curso para outro. Não foi, contudo, viabilizado devido a questões de custos, tendo funcionado apenas quando o estado ofereceu bolsas de estudos a professo-

res, para cursarem.

O Instituto São Rafael atende a alunos de 1ª a 8ª série. Aquele que queira continuar os estudos passa então para a escola comum, ficando totalmente sob sua responsabilidade encontrar recursos para isso. É muito esporádico o atendimento a esse aluno por parte de um professor itinerante do Instituto São Rafael.

A Prefeitura de Belo Horizonte conta com nove regionais. Em sete dessas regionais serão instaladas salas de recursos. Duas dessas ficarão fora desse plano, por contarem já com escolas especiais. Uma professora polivalente ficará em cada uma dessas salas de recursos para atender a qualquer tipo de portador de deficiência. Essas professoras receberam para essa função treinamento de 24 horas.

No Paraná a formação do professor de Educação Especial é feita tanto em nível de 2º grau como de 3º grau. O de 2º grau, como curso adicional, com a duração de 350 horas, é realizado no Instituto de Educação do Paraná e equivale ao 4º ano do Magistério, ficando assim apostilado no diploma. O de 3º grau, curso de especialização em Educação Especial, tem um núcleo comum e especializações em áreas de deficiência (ou visual, ou auditiva, ou mental). Essa especialização é oferecida pela Faculdade Tuiuti e também pela Faculdade Federal do Paraná e tem duração de 500 a 650 horas.

Os cursos de 2º grau recebem financiamento do estado, através de verbas ou bolsas.

Os professores que trabalham junto aos deficientes visuais ou têm o diploma do curso adicional ou do curso de especialização.

Os portadores de deficiência visual freqüentam escolas estaduais e são atendidos pelos professores especializados. Não foram obtidas informações sobre número de alunos nem de escolas, nem de professores.

O estudante universitário não recebe qualquer tipo de ajuda específica para seus estudos.

No Rio de Janeiro, a formação do professor em Educação Especial é de modo geral de nível secundário. O professor permanece durante um ano trabalhando e tem o prazo de um ano para fazer um dos cursos de dois meses oferecidos pelo Instituto Benjamin Constant. São cursos de nível técnico como aprender braille, sorobã, etc. Esse professor é o que atende a alunos deficientes visuais de 1ª a 4ª série. O professor de 5ª a 8ª série é um professor de nível universitário, que *não* tem habilitação, mas apenas uma formação básica, sem aprofundamentos no ensino especializado.

O Instituto Benjamin Constant oferece cursos de especialização de 360 horas para professores que têm curso superior. *Não* são, porém, cursos regulares e não são abertos a muitas pessoas.

O atendimento de alunos na cidade do Rio de Janeiro é feito em escolas públicas municipais e estaduais de 1º grau, em salas de recursos.

Há 12 salas de recursos para escolas municipais, cada uma de-

las atendendo aproximadamente a seis alunos.

A educação municipal atende a um total de 74 crianças no 1º grau, sob orientação do Instituto Helena Antipoff.

Não foram obtidos dados referentes a escolas estaduais, nem aos estudantes universitários.

Frente à divergência entre o que é previsto em lei e o que ocorre na realidade das escolas, cabe perguntar: Quais as condições para viabilizar a integração do portador de deficiência visual nas escolas públicas? Há verbas para remuneração adequada de professores especializados, bem como para instalação de recursos necessários à complementação educacional do DV? Quais medidas legais asseguram ao portador de deficiência visual seu direito de receber educação que propicie seu desenvolvimento? Que medidas garantem cumprimento do previsto em lei?

Essas questões, que dizem respeito à política da educação, mais especificamente à Política da Educação Especial no Brasil, demarcam os limites da ação educacional e da integração do portador de deficiência visual.

Nos dois subtítulos seguintes, em que se propõem refletir sobre as bases de uma proposta educacional e sobre a avaliação do DV, nas questões levantadas estão implícitas delimitações da política educacional. É, no entanto, o conhecimento desses limites que poderá propiciar aos responsáveis pela educação do portador de deficiência visual maior lucidez sobre a situação e aceitação do desafio de buscar caminhos para ultrapassá-los.

Propostas educacionais

A análise da bibliografia especializada (de livros sobre a educação do deficiente visual, bem como de livros e cartilhas para uso dos deficientes visuais) revelou que esta tem como base o referencial perceptual da visão (Masini, 1994). Como consequência, em lugar de o programa educacional partir das possibilidades (características próprias do portador de deficiência visual) parte dos limites (do *não* dispor ele de visão, ou dispor apenas de um resíduo visual). Assim, a programação tem sido guiada pela ausência e se faz sob um referencial de programa compensatório ou de recuperações.

Como poderia ser diferente disso? Como se poderia orientar a educação do portador de deficiência visual?

A definição do rumo a seguir, pelo educador, poderia ter como passo inicial a retomada do sentido do termo *orientação*. Em português, orientação é o mesmo que guia, direção e vem do latim *origo-inis* que significa *fonte, origem*. Assim, tomando esse sentido original, para fazer orientação (propiciar o surgimento ou nascimento) é indispensável tornar visível o que está nascendo. Para a orientação de um aluno, para deixá-lo nascer e se revelar em sua própria forma de ser, o professor precisa estar atento à maneira que a criança percebe e explora o que a cerca, organiza o que apreende, e comunica-se com os outros e com o meio que a cerca; é a maneira que ele, professor, lida com tudo que o aluno manifesta. Isto é essencial para a reflexão do educador, quando se fala de orientação do DV; implica que ele examine se seu trabalho com a criança está levando em conta o ponto que a diferencia das demais; ou pelo contrário,

desconsidera as características próprias de DV e trabalha com ela a partir de referencial visual.

Na prática cotidiana, no entanto, não é fácil reconhecer essas duas alternativas, pois o educador nasceu em e pertence a uma cultura construída e adquirida através da visão. Como afirmam Telford e Sawrey (1976), bem como outras pessoas ligadas à educação, 85% de nosso conhecimento é adquirido visualmente.

Numa pesquisa realizada com DVs, Gottesman (1976), entre outros dados, mostra: sujeitos cegos, bem ajustados e integrados com seus familiares e com o ambiente, foram na infância bem aceitos e tratados primeiro como crianças e depois como cegos, realizando rotinas domésticas com seus irmãos. Este autor e outros pesquisadores e educadores afirmam: a cegueira em si não causa problemas à criança, se ela for devidamente orientada em seu processo educacional. Os problemas nascem da atitude dos pais videntes em relação à criança cega, de situações sociais, da inadequação do ensino.

Muitos dos problemas poderiam ser evitados se os educadores, pais ou professores, tivessem acesso à maneira de o DV perceber e relacionar-se. Seria importante que não perdessem de vista que, na sua totalidade, essa criança tem mais pontos semelhantes às demais, do que pontos diferentes. Assim, antes de mais nada, ela precisa de cuidados físicos, de afeição, de segurança e de atendimento às suas necessidades. O que a torna diferente dos outros é o fato de não dispor de visão e este é o ponto básico a ser considerado. Nesse sentido, são apresentados a seguir alguns itens que poderão auxiliar os educadores a prevenir problemas causados pela cegueira.

— Buscar as vias de comunicação que a criança tem com o mundo, tomadas em dois ângulos: a) para transmitir conhecimentos através de dados que se refiram aos sentidos que ela dispõe; se as informações forem de um referencial visual, a criança poderá repeti-las sem elaborá-las, utilizando uma linguagem para a qual ela não dispõe de significados; b) para propiciar condições para que ela explore e compreenda o mundo ao seu redor, organizando o que aprendeu através dos sentidos de que dispõe.

— Respeitar o tempo que a criança DV necessita para explorar o mundo. A ausência da visão constitui perda da percepção mais imediata e globalizante. Assim, é necessário substituir a coordenação visuomotora pela audiomotora: desenvolver a coordenação motora e a locomoção para ter noção das relações espaciais. A falta de estímulos visuais, que são em maior número do que os auditivos, faz com que os significados atribuídos através dos sons se dêem muito mais lentamente, necessitando serem acompanhados pelo toque, ou serem produzidos pela própria criança.

— Evitar excesso de proteção, pois isso prejudica o desenvolvimento da criança. Do ponto de vista da locomoção, procurar organizar o ambiente de forma que a criança cega se movimente e explore, sem deparar-se com situações desagradáveis e frustrantes (como, por exemplo, trombar com móveis, ou derubar objetos, fora do lugar). Contudo, há dificuldades que fazem parte do aprendizado e que o educador poderá evitar. A criança precisa passar por riscos e enfrentá-los, para adquirir segurança e autonomia. Do ponto de vista da comunicação, a criança DV precisa ter oportunidade de esforçar-se: precisa

aprender a localizar o que quer e saber solicitá-lo adequadamente, sem que seus desejos sejam antecipados pelos que lidam com ela.

O educador não pode esquecer-se de que a deficiência visual constitui uma privação de estímulos e de informações do meio ambiente. Portanto, sua grande preocupação deverá ser de encontrar os caminhos para o DV ampliar seu contacto com o mundo que o cerca: de um lado, ampliando sua percepção e compreensão dos conhecimentos; de outro, intensificando suas relações e comunicação com os que o cercam.

O que se está reiterando é a necessidade de o professor buscar uma linha diretriz para seu trabalho, atento a aspectos que o ajudarão a definir a orientação a ser dada ao processo educacional do DV. Os itens acima citados, referentes a pontos que poderão evitar problemas causados pela deficiência visual, estão implicitamente trazendo uma preocupação com a atitude do educador; revelam que o importante não é ter apenas informações e técnicas para lidar com o DV, mas sim desenvolver uma reflexão sobre a própria ação.

Não se tem a pretensão de dar normas ou apontar soluções para a orientação educacional do DV, mas tão somente fazer um convite para que se reflita sobre as vias do próprio conhecimento e no que este se diferencia dos que se situam no mundo sem a visão. A intenção é apenas a de lembrar que utilizando um referencial impróprio para trabalhar com o DV, corre-se o risco de simplesmente rotulá-lo, sem contribuir para seu desenvolvimento.

Avaliação e diagnóstico

Cabe ao professor a avaliação pedagógica do portador de deficiência visual. Para isso, alguns pontos precisam estar claros, merecendo destaque os que dizem respeito aos *objetivos*; à priorização do *produto* ou do *processo*; à *diferenciação* entre *avaliação do cego e do portador de visão subnormal*.

Objetivos

Para traçar um procedimento de avaliação, o professor precisa definir seus objetivos e a maneira de poder atingi-los, demarcando se a meta da avaliação é: a de determinar o nível de funcionamento para planejar um programa educacional apropriado ao DV; ou a de considerar as condições de ele acompanhar um programa de classe comum. No primeiro caso, a avaliação estará voltada para o progresso individual a partir de objetivos previamente delimitados por um programa de ensino especial. No segundo caso, estará voltada à comparação das realizações do indivíduo DV às dos alunos da classe comum. Nesta situação de aprendizagem junto a pessoas videntes será necessário também avaliar a capacidade de compreender, interpretar e obedecer instruções dadas a um grupo.

Essas são metas importantes para uma avaliação educacional completa.

Produto ou processo

Na escola, muitas vezes, o habitual é que se definam os procedimentos. Isso pode ocorrer em vários aspectos da atuação do

professor, entre eles a forma de avaliar o aluno.

Pensar sobre as formas de avaliação adotadas é um recurso para o professor saber sobre as convergências e divergências das ações que se propõe e as que têm desenvolvido. Poderá ajudá-lo a refletir sobre sua própria ação, esclarecer para si mesmo se o que busca com a avaliação é a conformidade das respostas do aluno ao que é ensinado, ou o conhecimento de como o aluno elabora as informações dadas. Se suas correções baseiam-se nas respostas dadas pelo aluno, estará voltado para o produto, avaliando-o a partir de um referencial exterior a ele. Se suas correções baseiam-se na análise de como o aluno procede para responder, estará voltado para seu processo, para o próprio referencial dele, seu ato de perceber, seu ato de conhecer.

Ao priorizar uma dessas formas de avaliação, o professor estará revelando como vivencia sua definição de deficiência visual e os objetivos de sua ação educativa. No caso da avaliação do portador de deficiência visual esta questão é prioritária, considerando que o professor, como vidente, dispõe de pouca experiência sobre o perceber sem a visão. Assim, para poder programar sua ação educacional, ele necessita, nesta situação específica, interrogar-se e descobrir se tem oferecido condições para o que o portador de deficiência visual tem a dizer-lhe de seus próprios caminhos para perceber e conhecer.

Avaliação do cego e do portador de visão subnormal

Como afirma Barraga (1983), uma questão que exige atenção especial é a que diz respeito aos critérios de avaliação do cego

e dos portadores de visão subnormal. Serão diferentes os tipos de capacidade de aprendizagem do cego e das pessoas que têm alguma visão residual? Se essas capacidades são diferentes, em que aspectos diferem e como poderão ser avaliadas? Estas perguntas constituem especificações das que aparecem no item anterior.

Tratando-se do cego ou do portador de visão subnormal, é importante que se investigue:

- como está o processo de aprendizagem, localizando suas facilidades e dificuldades;
 - se há dificuldades que provêm de outros fatores e não da deficiência visual, e que requerem parecer de outros especialistas (psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo, etc.).
- Ao lado disso, no caso do portador de deficiência visual, faz-se necessária uma abordagem adequada não só do que se refere a comportamentos e habilidades acadêmicas, como também dos aspectos funcionais de seus modos de:
- realizar as atividades pessoais;
 - relacionar-se com outras pessoas;
 - usar seu corpo e seus sentidos;
 - desempenhar-se na sala de aula;
 - usar habilidades que lhe permitam participar da sociedade mais amplamente.

Na seleção dos instrumentos de avaliação (provas, testes, questionários, atividades de execução) para ter claro um quadro de possibilidades do aluno, em seus aspectos acadêmicos e funcionais, o professor se depara com outras perguntas para sua reflexão, tais como:

— Até onde os instrumentos são adaptações de materiais organizados para avaliar o mundo do vidente?

— Que instrumentos permitem avaliar habilidades e comportamentos provenientes de uma organização que não se baseie no visual?

Quanto mais completa a avaliação mais se terá condições para uma programação que propicie desenvolvimento, aprendizagem e preparo para a integração social do portador de deficiência visual. Nesse sentido, a avaliação vai além das atividades acadêmicas em busca do significado da ação educacional para a integração social do DV, esclarecendo se, e em que aspectos, propiciam crescimento da autonomia do DV para sua convivência e sobrevivência social. O professor, embora figura central na avaliação educacional do portador de deficiência visual, necessita do auxílio de outros profissionais. O ponto de partida para delinear um plano educacional apropriado é, pois, o conjunto de dados sobre o funcionamento do aluno e informações do oftalmologista, conforme aparecem a seguir.

Informações sobre comportamento funcional e níveis de desempenho

A obtenção destas informações requer um contacto com o DV

em ambientes familiares, onde ele se sinta mais a vontade para mostrar o que sabe e o que não sabe. O professor poderá obter esses dados, observando a criança em situações informais, no que diz respeito à sua mobilidade em seu ambiente pessoal e no seu relacionamento cotidiano. Isso pode ser feito em diferentes situações no ambiente escolar; na sala de refeições; na movimentação pelo prédio escolar; na participação em sala de aula; no uso de materiais pessoais e escolares; na forma de relacionar-se com pessoas e ambientes.

Informações do exame oftalmológico e optométrico sobre extensão das condições da visão e das partes do olho e visão afetadas; se a pessoa dispõe de visão residual e se esta é periférica ou central, sobre as condições de a pessoa se esforçar para enxergar e o cansaço resultante daí (para saber sobre o material a ser utilizado quanto ao tamanho e tipo a ser usado pelo professor em sala de aula) e, também, sobre o tempo que a criança consegue permanecer na atividade.

É importante saber da acuidade visual para perto e para longe, pois a primeira é utilizada na situação escolar e a segunda relaciona-se com a possibilidade de locomover-se e relacionar-se nesse ambiente.

Tendências

O que dizem esses dados sobre a educação do portador de deficiência visual?

Essa questão pode ser abordada de diferentes perspectivas.

Optamos por retomar o que se refere à realidade escolar como pano de fundo para repensar a educação do portador de deficiência visual.

A situação pouco profícua do ensino de deficientes visuais nas escolas públicas revela a pouca importância a ela atribuída. Essa falta de atenção pode ser constatada pela: a) absoluta ausência de controle e exigências referentes ao professor que está trabalhando, pois ocupam o mesmo cargo tanto os que têm habilitação em nível superior, quanto àqueles que nunca receberam formação específica; b) heterogeneidade quanto ao nível de formação do professor especializado nos diferentes estados, o que equivale a dizer que qualquer conhecimento é válido para educar o portador de deficiência visual.

Esses dois itens surgem dos dados sobre a educação do portador de DV e imbricam, por sua vez, questões ligadas às universidades que oferecem habilitação para o ensino do deficiente visual. Nesse sentido, são válidas perguntas do tipo "Como se posicionam essas universidades quando professores por elas formados, no desempenho de suas funções, são equiparados a outros dos quais nenhuma formação é exigida?" "Essas universidades estão convictas de que seus professores especializados estão habilitados para uma ação educacional que integre social e profissionalmente o portador de deficiência visual?" "O corpo docente da Habilitação está comprometido com a educação do portador de deficiência visual e com investigações que ampliem conhecimentos e recursos para sua ação?" "Estas universidades dispõem de estrutura para que o professor na Habilitação se familiarize com recursos imprescindíveis num trabalho junto ao portador de deficiência visual tais como: punção, reglete, má-

quina de datilografia braille, socobá, cubarritmo, optacon, lentes de ampliação, lupas, etc.?" Essas e muitas outras questões dizem respeito a condições básicas que viabilizam a formação de professores especializados e conseqüentemente a educação do portador de deficiência visual.

O descaso ou a pouca importância atribuída à Educação Especial e às investigações nessa área, por outro lado, revelam por parte dos educadores em geral desconhecimentos ou esquecimentos.

O estudo das deficiências tem historicamente constituído a origem dos avanços na compreensão do funcionamento mental e do desenvolvimento de pessoas normais. Há mais de 100 anos, em 1861, o médico francês Paul Broca descreveu padrões de dificuldades da fala resultantes de lesões no hemisfério esquerdo do cérebro, nos quais a articulação e sintaxe da fala estão prejudicadas (ou totalmente ausentes), mas os padrões de compreensão e pensamento apresentam pequeno ou nenhum comprometimento. Treze anos mais tarde, Carl Wernicke (1874) descreveu outro tipo diferente de afasia, que resulta de lesão em região posterior do hemisfério esquerdo, no lobo temporal. Nesta afasia, a fala é rápida e fluente, estando a articulação e sintaxe relativamente não afetadas, mas o conteúdo semântico está ausente ou bastante prejudicado, tanto na produção do discurso, como na compreensão. Assim, o conhecimento sobre a sintaxe e semântica da linguagem e a fisiologia do cérebro, relacionada a esses componentes, emergiu do estudo de deficiências da comunicação verbal. Estudos sobre linguagem de sinais utilizados por deficientes auditivos mostraram que, como a linguagem escrita e falada, esta tem uma estrutura sintática e

semântica próprias, ampliando a compreensão sobre a linguagem humana. O conhecimento sobre deficiências ou desvios em áreas da afetividade e comportamento contribuíram para compreensão do desenvolvimento e características da personalidade dos seres humanos em geral. Da mesma forma, investigações sobre as características perceptuais e cognitivas do deficiente visual deverão ampliar aquilo que se sabe sobre percepção, cognição e a maneira de o ser humano organizar informações e agir no mundo que habita. Essas investigações requerem, no entanto, clareza de objetivos e pessoas habilitadas que estejam junto ao deficiente visual, interrogando-o e registrando o que ele tem a dizer. É neste sentido que se impõe a formação de professores especializados, bem fundamentados e comprometidos com a orientação dos rumos da educação do portador de deficiência visual; com uma avaliação do portador de deficiência visual que possa mostrá-lo naquilo que ele tem de específico ao habitar o mundo que percebe, por caminhos até agora desconhecidos para os que dispõem da visão como sentido predominante.

Breve relato de um projeto

Com o propósito de investigar os caminhos perceptuais do portador de deficiência visual, em ações educacionais junto a ele, foi desenvolvido o projeto resumido a seguir.

Perspectivas Profissionalizantes para o Portador de Deficiência Visual

Este projeto tem sido desenvolvido na Faculdade de Educação

da Universidade de São Paulo desde 1990, fundamentado na proposta de Masini (1994), com os seguintes objetivos:

- desenvolver possibilidades dos portadores de deficiência visual no sentido de sua autonomia;
- desenvolver atividades da vida diária, de forma criativa e não repetitiva;
- desenvolver habilidades específicas dos portadores de deficiência visual para exercerem atividades ocupacionais remuneradas ou não;
- realizar estudos situacionais sobre o desenvolvimento de habilidades de portadores de deficiência visual em atividades cotidianas;
- registrar, de forma sistematizada, as condições requeridas para o desenvolvimento de habilidades de portadores de deficiência visual para atividades de vida cotidiana (doméstica ou não);
- oferecer subsídios à capacitação de educadores e outros profissionais que lidam com deficientes visuais.

Esta é uma realização da área de Educação Especial dessa Faculdade, voltada para a prestação de serviços à comunidade. É uma proposta que coloca o "saber acadêmico" a serviço das demandas dos portadores de deficiência visual e de seus educadores, numa dupla função:

— educa funcionalmente cegos e portadores de visão residual, em situações de vida diária, através de cursos²;

— sistematiza recursos para subsidiar a formação de educadores e outros profissionais que lidam com os portadores de deficiência visual.

A idéia central desta proposta pode ser resumida no seguinte: a fonte de informações mais importante para o educador traçar sua diretriz de ação junto ao educando é saber como ele é (como percebe, age, pensa, fala, sente). O deficiente visual percebe através de seu corpo, na sua maneira própria de ter contato com o mundo que o cerca. Para conhecer o deficiente visual e seus significados (interesses e conhecimentos) e suas habilidades é necessário acompanhá-lo nesse trajeto percorrido pelo corpo, atento ao referencial perceptual que ele irá revelar e que não é o da visão. É partindo dos próprios caminhos perceptuais dos deficientes visuais que o educador oferecerá oportunidades para eles entrarem em contato com novos objetos, pessoas e si-

tuações e assim saber (ou aprender³) mais de si, do mundo, conquistando sua autonomia.

Nesses cursos, está-se atento ao fato de que não podendo acompanhar com o olhar a execução da atividade da professora, cada aluno portador de deficiência visual precisa passar por todas as etapas da aula.

Em *Culinária*, compartilhando o preparo das receitas, cada atividade desenvolvida (bem como as respectivas explicações da professora) é mais facilmente assimilada. Os movimentos e gestos dirigidos para a execução dessa tarefa são assim significativos e compreendidos na estrutura das relações e seqüências do que se faz: as percepções táteis, cinestésicas, auditivas, olfativas, gustativas entrelaçam-se e complementam-se. Esses caminhos percorridos pelo corpo nessa situação comum, vão revelando a forma pela qual aqueles que não dispõem da visão percebem os utensílios e preparam os alimentos.

Em *Artes Plásticas*, o grupo de crianças, tanto quanto o de adultos, tem ilustrado o que de outra forma já foi dito: é possível contribuir para o desenvolvimento do aluno se se parte das suas necessidades de vida, solicitando que cada um contribua sem restrições com a bagagem mental, emocional, física de que dispõe.

² Cursos: de *Culinária* e de *Cuidados com o bebê*, professora Maria do Carmo Ragozzini; de *Artes Plásticas*, professor Álvaro Picanço (artista plástico); de *Expressão Corporal*, professora Leslie Gimenez (de Filosofia e Dança). O projeto contou com a colaboração das seguintes estagiárias: Paulina Mercúrio (aluna da Faculdade de Educação da USP), Adriana Gobersztejn (aluna de Psicologia da Faculdade do Objetivo), Simone Formagio (aluna de Ciências Sociais da USP).

³ Aprender é aqui entendido como a capacidade humana de receber, elaborar, organizar novas informações e, a partir desse conhecimento transformado, agir de forma diferente do que fazia antes. Aprende-se numa relação com o outro ser humano e/ou com as coisas ao seu redor.

No grupo de crianças aproveita-se todas as oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades e superação de suas dificuldades. Para as crianças deficientes visuais poderem executar de forma independente as atividades da vida diária (locomover-se, nutrir-se, conhecer os locais, manter-se asseada) é necessário que explorem o ambiente e entrem em contato com os objetos, pessoas e situações.

Para isso, as aulas de artes plásticas não se restringem ao trabalho como modelagem e argila, mas introduzem a criança num contexto mais amplo, como os itens a seguir ilustram:

- aprender a tocar: o próprio corpo, o outro, os objetos;
- visitar museus e ambientes culturais;
- explorar tipos de argilas para diferentes formas de modelagem;
- executar as etapas necessárias à modelagem (conhecer a embalagem e dimensão da argila, cortar a argila para trabalhar, amassar e tirar as bolhas de ar, modelar com molde e livremente).

Junto com as outras crianças, passando pelo preparo da argila até a fase livre de criar e conhecer o que o outro realizou, falando de sua experiência, a criança aprende a conviver, a relacionar-se, a ter disciplina e a acreditar que é capaz de fazer.

Esse projeto tem ilustrado que, através do esforço para realização de algo concreto, responde às necessidades vividas, o ser

humano pode desenvolver-se, adquirir segurança e autonomia. Este é um dos motivos que assinala a importância e a necessidade de aproveitar as experiências do aluno, oferecendo a ele oportunidades de ampliá-las e integrá-las. A descoberta do sentido renovador inicia-se pela atuação prática, manual, ampliando-se para a artística, teórica, política, etc. É através da elaboração pessoal que o sentido se forma. A origem desse sentido, anterior a qualquer conhecimento, está na percepção. Por isso, este trabalho com deficientes visuais funda-se no respeito a seus caminhos perceptuais e orienta-se por eles.

A segunda fase deste projeto iniciou-se em 1992, através do curso de atualização para pais e professores de deficientes visuais "Perceber sem Ver — práticas do cotidiano", realizado na Faculdade de Educação da USP. A partir dos dados da primeira fase (registrados por escrito e através de fotos), foi organizado esse curso. Atualmente, baseado nesses registros e na gravação de vídeos, estão sendo organizadas programações em vídeo para orientação de professores e pais de deficientes visuais.

Atendendo ao estudante universitário portador de deficiência visual

Como foi assinalado, os portadores de deficiência visual, para realizar estudos na universidade, contam apenas com os próprios esforços e de seus familiares.

As universidades de países do Primeiro Mundo dispõem de diferentes recursos para uso de seus estudantes deficientes visuais, tais como: gravação de livros, livros computadorizados

para cegos, livros e manuais em disquetes para impressão em braille, disquetes com tipos ampliados para os que não podem ler o tipo de imprensa de tamanho *standard*. Contam também com serviços de voluntários que atendem aos portadores de deficiência como leitores voluntários.

As universidades de países que não dispõem dos recursos materiais podem, no entanto, através do serviço de voluntários, contribuir de forma efetiva para que seus estudantes portadores de deficiência visual disponham de maiores facilidades em suas atividades acadêmicas.

Assim, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo propõe, em comemoração ao 60º aniversário dessa universidade, a instalação do Programa de Leitores Voluntários para os universitários portadores de deficiência visual, do campus da USP — São Paulo.

A instalação do serviço de leitores voluntários ocorrerá na data de inauguração do Projeto Braille⁴.

⁴ O Projeto Disque-Braille é um programa de atendimento aos deficientes visuais, sediado na Biblioteca da Faculdade de Educação, e implantado a partir de convênio entre a Prefeitura Municipal de São Paulo e a Universidade de São Paulo, para divulgar informações sobre acervos em braille, por telefone. Tendo assessorado o referido projeto por solicitação da professora doutora Miriam Krasilshik, então diretora da FEUSP, propus o Programa de Leitores Voluntários como complemento de sua execução.

Referências bibliográficas

- BARRAGA, Natalie, C. Avaliação educacional de crianças deficientes da visão. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1. *Anais*. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 1983.
- BROCA, P. Remarques sur la siège de la faculté du langage articulé. *Bulletin de la Société d'Anthropologie*, Paris, 1861.
- GOTTESMAN, M. Stage development of blind children: a Piagetian view. *The New Outlook for the Blind*, v.70, n.3, p.94-100, 1976.
- MASINI, Elcie F.S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: Ministério da Ação Social, CORDE, 1994.
- MAZZOTTA, M.J.S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.
- TELFORD, C., SAWREY, J.M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- WERNICKA, C. *Der aphasische symptomkomplex*. Breslau: Cohen & Weigart, 1874.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO SUPERDOTADO*

Eunice M. L. Soriano de Alencar**

Pretende-se neste texto abordar sucintamente algumas questões relativas à educação do superdotado, dando ênfase não só a alguns aspectos que vêm sendo discutidos com relação à conceituação e programas educacionais, mas apontando também para progressos recentes e perspectivas para o futuro.

É notório que este é um tema que vem recebendo uma atenção crescente em países dos mais diversos continentes. Poder-se-ia afirmar com toda segurança que, em nenhum outro momento da História, tanto interesse despertou o superdotado quanto no momento atual, fruto de fatores diversos, como os especificados a seguir:

— reconhecimento das vantagens para o país que possibilita aos estudantes mais capazes e talentosos o desenvolvimento e realização de suas potencialidades;

* Este texto constitui versão ampliada de palestra proferida no simpósio Educando o Superdotado: perspectivas para a próxima década, durante o XVII International School Psychology Colloquium, Campinas, julho de 1994.

** Professora titular do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília.

— maior comunicação entre educadores e especialistas de diferentes países, que vêm-se organizando em associações, como o Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso, o Conselho Europeu para Alta Habilidade, "Eurotalent", Federações Asiático-Pacífico e Ibero-americana do Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso, bem como inúmeras associações nacionais ligadas à área;

— emergência de um novo conceito de riqueza, resultado do progresso excepcional que se observa nos dias atuais em diversas áreas e sobretudo na área científica e tecnológica. No escopo deste novo conceito, o potencial humano é considerado como o maior recurso natural a ser cultivado e aproveitado em favor da humanidade.

Observa-se, entretanto, que o reconhecimento da necessidade de um atendimento diferenciado àqueles que se destacam por um potencial superior não é algo recente. Tal fato ocorreu com maior intensidade em distintos momentos ao longo da História, tendo diferentes sociedades enaltecido talentos diversos, de acordo com as suas necessidades e valores. Na Grécia, por exemplo, Platão, há mais de 2.300 anos, defendeu a idéia de que aqueles indivíduos com inteligência superior deveriam ser selecionados nos seus primeiros anos de infância e suas habilidades cultivadas em benefício do Estado.

Também na China, iniciando-se com a dinastia Han (206 a.C.), as crianças e jovens com talentos especiais eram altamente valorizados. Há inclusive registros nesse país de um sistema de exames competitivos elaborado pelos chineses há mais de 2.000 anos antes de Cristo, para selecionar crianças que se destaca-

vam por sua inteligência superior, as quais passavam a receber um atendimento especial. As crianças, que usualmente se destacavam por uma grande capacidade de memória e habilidades literárias, eram denominadas "divinas" e encaminhadas à corte, tidas como presságio de prosperidade nacional. Especialmente a imaginação criadora, que se manifestava através da poesia e ensaios, era altamente valorizada. Na literatura chinesa, não é raro encontrar referências a crianças com habilidades excepcionais. Um exemplo foi Li Bai, um famoso poeta chinês, que memorizou a obra de Confúcio quando tinha cinco anos ou Quan De Yo, que começou a escrever poesia aos quatro (Kwok, 19--). Segundo Colangelo e Davis (1991, p.5), já naquela época, os chineses anteciparam alguns princípios, que vêm sendo atualmente divulgados pelos principais especialistas da área. Dentre estes princípios, salientam-se:

- 1) aceitação de um conceito de superdotação englobando múltiplos talentos, como habilidades literárias, liderança, imaginação, capacidade de memória e raciocínio;
- 2) reconhecimento de que algumas crianças aparentemente precoces tornam-se jovens e adultos sem nenhum desempenho excepcional, ao passo que outras só mais tardiamente demonstram as suas habilidades superiores. Consideram ainda um terceiro grupo de crianças, efetivamente prodígios, que dão mostras de seus dotes e talentos ao longo de toda a vida;
- 3) consciência de que, mesmo no caso dos mais capazes, as habilidades somente se desenvolvem plenamente caso haja um treinamento especial e provisão de condições favoráveis ao seu desenvolvimento e expressão;

4) reconhecimento de que a educação formal é algo indispensável a todos, devendo ser, porém, de acordo com as habilidades individuais. Desta forma, a escola, ao invés de oferecer uma educação padronizada, deveria possibilitar ao aluno receber uma educação que favorecesse o seu potencial individual.

Nos dias atuais, diversos aspectos relacionados à educação do superdotado vêm sendo discutidos e pesquisados por estudiosos de áreas diversas, notadamente nos Estados Unidos, Canadá, Alemanha, Holanda, entre outros países, onde é grande o volume de publicações a este respeito. Nos Estados Unidos, por exemplo, há, pelo menos, dez periódicos voltados exclusivamente para a publicação de artigos ligados às questões da superdotação.

Entretanto, apesar deste interesse crescente, pode-se observar que esta é uma área altamente polêmica, permeada por muitas controvérsias e preconceitos. No Brasil, como também ocorre em outros países, por exemplo, é comum questionar a necessidade de programas especiais para o superdotado, com o argumento de que este já é um privilegiado e deve ser deixado de lado a favor do aluno médio e abaixo da média, considerando-se de caráter altamente elitista as propostas educacionais que venham a beneficiar este grupo de alunos. Muitos restringem também os superdotados a um grupo de indivíduos que se destacam apenas por resultados significativamente elevados em apenas um teste de inteligência geral. Não é raro estabelecer expectativas irrealistas com relação aos alunos com altas habilidades, os quais são muitas vezes hostilizados na escola pelos seus professores, que deixam inclusive de responder às suas perguntas, com o argumento de que eles têm obrigação de

saber todas as respostas e mesmo de sair bem em tudo o que fazem. Uma outra falácia também largamente difundida é a de que o superdotado se destacaria por seu desempenho, independentemente de receber ou não uma educação especial. Os defensores desta falácia citam inclusive Einstein, Churchill, Thomas Edison, lembrando que estes aparentemente não foram prejudicados pelo tipo de educação medíocre que receberam nos seus primeiros anos de escola. Entretanto, como atesta uma vasta literatura, há inúmeras evidências mostrando que a educação e o ambiente fazem uma diferença fundamental. Também comum é a presença de atitudes ambivalentes com relação àqueles que se destacam por um potencial superior, que ora são sujeitos de admiração e ora de hostilidade e rejeição.

Considera-se que estas idéias são um entrave à provisão de condições mais favoráveis à educação do superdotado e necessitam ser amplamente discutidas e revistas no sentido de se abrir novos caminhos e novas possibilidades à realização do potencial e à expressão de talentos diversos, pois como bem lembrou Landau (1990), o fato de se ter talentos não é suficiente para que estes se desenvolvam, necessitando a maior parte dos indivíduos de uma promoção constante do meio para a realização de suas potencialidades.

Definição

Muitos são os termos disponíveis na literatura para se referir àqueles indivíduos que se destacam por suas realizações e potencialidades. Criança prodígio, gênio, *idiot-savant*, superdotado e talentoso são alguns deles. Crianças prodígio são aquelas

que se caracterizam por um desempenho excepcional ou uma memória extraordinária em seus primeiros anos. São em número muitíssimo reduzido e têm sido sempre motivo de curiosidade e encantamento. O exemplo mais conhecido é o de Mozart, que aos cinco anos já compunha sonatas e aos oito escreveu a sua primeira sinfonia. Outro exemplo, registrado pela literatura, é a de uma criança que aos sete anos lia e entendia fluentemente italiano, francês, grego e latim, tendo sido admitida na Universidade de Leipzig, Alemanha, aos nove anos (Whitmore, 1980). O estudo com um maior número destas crianças foi feito por Feldman, nos Estados Unidos, que publicou em 1986 um livro descrevendo seis casos de crianças prodígio.

Já o *idiot-savant*, que tem sido também objeto de um interesse especial, caracteriza-se por uma habilidade superior em uma área específica, ao mesmo tempo em que apresenta um retardo pronunciado. Um dos casos apresentados pela literatura é a de um japonês (Kiyoshi Yamoshita), o qual viveu os seus primeiros anos numa creche para deficientes mentais, mas que desenvolveu uma habilidade artística significativamente superior, tornando-se famoso por seus quadros. Apesar de manter sempre um comportamento em um nível muito primitivo, sua produção artística tornou-se notável, especialmente após a publicação de um livro descrevendo o seu trabalho e incluindo fotografias de suas principais obras (Lindsley, 1965).

O termo gênio tem sido reservado para apenas aqueles indivíduos que já deram uma contribuição original e de grande valor a uma área específica, valorizada socialmente.

Os termos superdotado e talentoso têm sido usados como si-

nônimos por muitos especialistas da área, embora a noção de superdotação focalize mais o domínio cognitivo, como, por exemplo, um desempenho acadêmico elevado ou um marcante raciocínio abstrato. Em anos recentes, como destacado por Cropley (1993), o termo superdotado expandiu-se para incluir também desempenho elevado em música, artes plásticas, xadrez e também esportes e liderança. Observa-se que a visão da superdotação como composta por muitas facetas tem sido ponto de vista comum entre os estudiosos do assunto, que apontam para uma diversidade de talentos que estariam incluídos no termo superdotado. Esta é a perspectiva adotada oficialmente no Brasil, onde a seguinte definição tem sido divulgada nos documentos oficiais do Ministério da Educação (CENESP, 1986):

São consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

- capacidade intelectual superior;
- aptidão acadêmica específica;
- pensamento criador ou produtivo;
- capacidade de liderança;
- talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música;
- capacidade psicomotora.

Entretanto, apesar desta definição englobar diferentes dimensões, a ênfase tem sido especialmente no aspecto intelectual/cognitivo, sendo comum a prática de selecionar alunos para

programas especiais baseando-se apenas no Quociente Intelectual ou combinação deste com desempenho acadêmico. Observa-se ainda que as questões relativas àqueles indivíduos que se destacam na dimensão intelectual/cognitiva é o aspecto mais abordado e discutido nos congressos da área.

O que se poderia destacar também é que este termo — *superdotado* — tem sido questionado e rejeitado até mesmo pelos especialistas mais conhecidos, como Julian Stanley, da Universidade John Hopkins. Este educador, que deu início ainda na década de 70 a um programa para jovens com desempenho excepcionalmente elevado na área de Matemática, lembra, com muita propriedade, que os termos superdotação e superdotado tendem a obstruir o nosso pensamento e a gerar resistência à educação de jovens com altas habilidades (Stanley, 1991). Lembra ele também que o termo sugere uma bipolaridade — superdotado *versus* não-superdotado, preferindo Stanley utilizar-se de outros termos, como jovens com raciocínio excepcional, enquanto termos similares, como alta habilidade, aptidões superiores, ou indivíduos mais capazes ou com talentos especiais, são também comuns na literatura especializada. No caso do Brasil, o problema é sério, especialmente devido ao prefixo "super", que sugere a idéia da presença de uma *performance* sempre extraordinária, a par de uma ênfase no genótipo, ou seja, um dote que o indivíduo já traria ao nascimento, e que se realizaria, independentemente das condições ambientais.

As discussões a respeito da propriedade do termo vêm acompanhadas de uma variedade de definições e concepções. Uma

análise de distintas concepções foi feita por Sternberg e Davidson, que examinaram dezessete concepções diversas de superdotação, propostas por estudiosos norte-americanos, a partir de abordagens psicológicas e enfoques teóricos diversos, com ênfase ora no indivíduo e ora na sociedade, no domínio psicológico ou no educacional, em componentes cognitivos ou abrangendo também aspectos de personalidade. Lembram estes autores que superdotação é um conceito que foi inventado e não algo que foi descoberto, referindo-se àquilo que uma sociedade deseja que seja, o que torna o conceito sujeito a mudanças de acordo com o tempo e o lugar ((Sternberg, Davidson, 1986, p.4). Dentre os teóricos cujas concepções vêm sendo mais divulgadas, destaca-se Renzulli (1986), cujas contribuições teóricas se aliam a práticas de identificação e programas que vêm sendo amplamente implementados em países de diferentes continentes. Dada a sua relevância, descreve-se aqui brevemente a abordagem que este autor dá à superdotação.

Conforme descrito em Alencar (1992), Renzulli destaca inicialmente dois tipos de superdotação. O primeiro, a que se refere como superdotação do contexto educacional ("schoolhouse giftedness") e o segundo, a que chama de criativo-produtiva ("creative-productive"). Considera também que ambos os tipos são importantes, que há usualmente inter-relações entre os dois e que se deveriam implementar programas para encorajar ambos os tipos.

A superdotação do contexto educacional seria apresentada por aqueles indivíduos que se saem bem na escola, aprendem rapidamente, apresentam um nível de compreensão mais elevado e têm sido os indivíduos tradicionalmente selecionados

para participar de programas especiais.

O segundo tipo de superdotação, a que se refere como criativo-produtiva, diz respeito àqueles aspectos da atividade humana onde se valoriza o desenvolvimento de produtos originais. Observa Renzulli que as situações de aprendizagens planejadas para se promover este tipo enfatizam o uso e aplicação da informação e os processos de pensamento de uma maneira integrada, indutiva e orientada para problemas reais, distinguindo-se daquelas situações que visam a promover a superdotação do primeiro tipo, uma vez que esta tende a enfatizar a aprendizagem dedutiva, o treino estruturado no desenvolvimento de processos de pensamento e aquisição, armazenagem e reprodução da informação.

Renzulli interessou-se especialmente pelo segundo tipo e, com base em pesquisas sobre pessoas que haviam se destacado por suas realizações e contribuições criativas, propôs a sua concepção de superdotação, que engloba os seguintes aspectos: habilidades bem acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

O primeiro aspecto englobaria tanto habilidade geral como habilidades específicas. A primeira consistiria na capacidade de processar informações, integrar experiências e se engajar em pensamento abstrato. As habilidades especiais específicas consistiriam na capacidade de adquirir conhecimento, destreza ou habilidade para realizar uma ou mais atividades do tipo especializado. Renzulli dá como exemplo de habilidades específicas o balé, escultura, fotografia, química e matemática.

Envolvimento com a tarefa — constitui-se no componente motivacional e representaria a energia que o indivíduo canaliza para resolver um dado problema ou tarefa. Inclui traços como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e a crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho.

Com relação à criatividade, um dos aspectos também presentes na concepção de superdotação proposta, Renzulli chama a atenção para as limitações inerentes aos testes de criatividade, sugerindo uma análise dos produtos criativos da pessoa como preferível a uma análise de seu desempenho em testes de criatividade.

Mais recentemente, dando continuidade à sua concepção de superdotação, Renzulli (1992) propôs uma teoria para o desenvolvimento da criatividade produtiva em pessoas jovens, que inclui diferentes aspectos relativos à provisão de atos ideais de aprendizagem. Este modelo contém três componentes principais, a saber: o aluno, o professor e o currículo, e cujos principais ingredientes são apresentados na Figura 1.

Modelos e práticas instrucionais

Conforme foi descrito em outros textos (Alencar, 1986, 1988 e 1992), muitas são as modalidades de propostas educacionais que vêm sendo implementadas no sentido de atender adequadamente às necessidades do superdotado e ajudá-lo a desenvolver os seus potenciais em benefício próprio e da sociedade. Estas enquadram-se tradicionalmente em três tipos — enriquecimento, aceleração e segregação, levadas a efeito tanto na própria

escola onde o aluno estuda, como em outros locais, como museus e universidades.

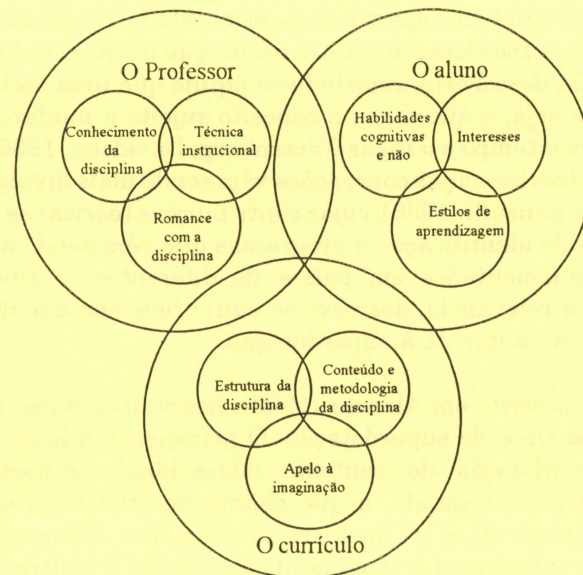


Figura 1. Ingredientes de um ato ideal de aprendizagem, segundo Renzulli (1992, p.53)

Aceleração — consiste em cumprir o programa escolar em menos tempo. Muitas são as formas em que esta prática pode ser levada a efeito. Uma delas é a admissão precoce na escola. Outra é permitir ao aluno "saltar" uma série escolar, ou ainda cursar em menos tempo, como, por exemplo, durante as férias, uma determinada série. Pode-se ainda completar dois ou mais anos de estudo em um ano; tomar cursos por correspondência ou possibilitar ao estudante do segundo grau cursar disciplinas de nível universitário oferecidas, por exemplo, no período de férias, o que o possibilita ser dispensado posteriormente de um conjunto de matérias que teria que cursar, caso não dominasse antecipadamente o seu conteúdo. Nesta modalidade, portanto, o mesmo conteúdo é desenvolvido, porém mais cedo ou mais rápido.

Vantagens e desvantagens da aceleração têm sido apontadas por diferentes especialistas. Entre os argumentos daqueles que se opõem a ela, poder-se-iam citar:

- é importante manter o aluno com aqueles da mesma idade e nível social e emocional;
- o aluno que "salta" uma determinada série, deixa de aprender uma gama de conhecimentos importantes e necessários;
- nunca a aceleração se dá de uma forma adequada em todas as áreas.

Por outro lado, há vantagens desta prática, como as especificadas a seguir:

- este é um método que pode ser usado em qualquer escola;
- os alunos intelectualmente superiores tendem a escolher companheiros mais velhos, e a aceleração favorece este contato;
- a aceleração permite aos estudantes mais capazes dar início a sua vida profissional mais cedo, o que resulta em maior produtividade;
- pelo fato de permanecer menos tempo na escola, os custos diminuem;
- observam-se menos tédio, insatisfação e frustração entre os estudantes a quem se permite acelerar nos estudos, os quais percebem o novo programa como mais estimulante e menos enfadonho.

Vários autores, dentre eles George, Cohn e Stanley (1979), Schiever e Maker (1991) e Urban (1993) sumarizam os estudos realizados a respeito dos efeitos da aceleração, concluindo que esta modalidade de prática instrucional tem, de modo geral, efeitos positivos. Entretanto, quando a aceleração se dá sobretudo nos primeiros anos de escola, não se deve deslocar a criança de seu grupo de mesma idade caso ela não esteja pronta para isto.

Enriquecimento — inúmeras são as formas que um programa de enriquecimento poderá tomar. Uma delas consiste em promover condições que possibilitem a inclusão de novas unidades de estudo no conteúdo proposto. Outra estratégia é possibilitar uma investigação mais ampla e profunda a respeito

dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando o aluno um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer uma determinada matéria ou assunto. Pode-se ainda solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de seu interesse. Outra possibilidade é oferecer-lhe cursos em horário alternado com o da escola regular ou durante as férias, que abordem temas de seu interesse e que contribuam para o desenvolvimento de suas habilidades e o fortalecimento de atributos de personalidade, como independência, perseverança e autoconfiança. Ele pode ser levado a efeito, portanto, tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares.

Segundo Landau (1990, p.3), "os objetivos de qualquer programa de enriquecimento devem ser os de cultivar talentos, promover interesses, desafiar potenciais e despertar a criatividade do superdotado. Uma tarefa difícil e fascinante". Esta autora destaca ainda a importância do clima psicológico que deve permear todo o programa de enriquecimento e que deve se caracterizar por uma atmosfera de segurança e liberdade.

Segregação — esta é a modalidade mais controvertida. Ela consiste em separar os alunos mais capazes daqueles de nível médio, utilizando-se para tal de algum critério, como nível intelectual. Os estudantes selecionados são, então, colocados em classes ou escolas especiais ou solicitados a se retirar de suas salas por um período determinado de tempo, voltando para ela após o término das atividades desenvolvidas em um outro local da escola.

Segundo alguns autores, como Barbe (1965), esta é a melhor

alternativa pela qual a escola pode levar o aluno a se dedicar com entusiasmo a tarefas que, ao mesmo tempo, lhe interessam e requerem toda a sua capacidade e esforço. Facilita também o trabalho do professor que, com um grupo menor e mais homogêneo, tem melhores condições de propor um programa de enriquecimento.

Outros especialistas levantam também alguns problemas com relação a esta modalidade, observando, por exemplo, que os superdotados variam em sua esfera de talentos, sendo a completa segregação difícil e talvez impossível. Lembram também que o superdotado necessita aprender a conviver com indivíduos que apresentem distintos níveis de habilidade, e que um grupo heterogêneo apresenta melhores oportunidades para tal aprendizagem. Outro aspecto também enfatizado diz respeito a que os alunos, quando agrupados por habilidade, ao saber que constituem um grupo de habilidade superior podem desenvolver uma atitude esnobe e orgulhosa. Para evitar que isto aconteça, é relevante salientar, junto a estes alunos, a enorme amplitude de habilidades em que os indivíduos podem destacar-se, e que o fato de que os seus colegas não tenham sido selecionados para participar de uma classe especial não significa que não tenham também uma habilidade superior.

Além destas modalidades de práticas educacionais, há ainda outras, como competições, concursos e olimpíadas nas mais diversas áreas e que também estimulam os estudantes a se interessar por investigações em campos diversos, aprofundar conhecimentos, desenvolver habilidades, constituindo-se ainda como desafios àqueles mais capazes a apresentar um desempenho marcante. Exemplos de distintos programas levados a

efeito tanto no Brasil como em diferentes países e que se enquadram nas distintas práticas instrucionais aqui descritas são apresentados por Alencar (1986), no livro *Psicologia e Educação do Superdotado*.

Através de uma análise destas distintas propostas educacionais, pode-se notar a sua natureza complementar e não-excludente. Desta forma, um programa de aceleração pode ter também características de enriquecimento ou vice-versa. De forma similar, quando o aluno é encaminhado a uma escola ou classe especial para superdotados, é natural que tenha neste local atividades de enriquecimento, sendo-lhe ainda oferecidas práticas de caráter eminentemente acelerativo.

Progressos observados na área

Embora se observe um enorme descompasso entre distintos países no que diz respeito à extensão em que programas são implementados para favorecer o desenvolvimento e expressão do talento e do potencial superior, contrastando alguns países que investem maciçamente na área com outros que não despertaram ainda para a importância de se estabelecer programas para jovens com alta habilidade, observa-se hoje, no contexto internacional, um interesse marcante, por parte de educadores de países dos mais diversos continentes, em implementar propostas que venham a atender aos alunos que se destacam por suas potencialidades superiores.

Este interesse tem se refletido também na participação de um número crescente de educadores de distintos países nos

congressos realizados na área, como, por exemplo, naqueles promovidos pelo Conselho Mundial para o Superdotado e Talento. O número de publicações, incluindo livros técnicos e periódicos especializados, também têm se expandido de forma significativa, como já havia observado Reis (1989), nos Estados Unidos, onde uma única publicação *Gifted Children Monthly*, teve naquele ano uma tiragem mensal de 55.000 exemplares.

Paralelamente a este maior interesse, um número crescente de especialistas vem apontando para as limitações dos testes de inteligência para se definir e identificar o superdotado, prevalecendo, nos dias atuais, o reconhecimento de múltiplas potencialidades, a serem identificadas e cultivadas. Tannenbaum (1983, p.74) lembra, por exemplo, "que um indivíduo somente se qualifica como superdotado, caso tenha um desempenho excepcional em algo específico, como artes, ciência, matemática, ou qualquer outra área que seja reconhecida e apreciada pela sociedade em que vive".

Dentre os que vêm adotando um enfoque multidimensional, salienta-se Gardner (1983). Este propôs a teoria das múltiplas inteligências, que inclui sete formas distintas de competência intelectual, a saber: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal, que se manifestam desde cedo no indivíduo como habilidades para processar informação de maneiras específicas. É oportuno lembrar que, ao considerar a inteligência musical ou cinestésica no mesmo plano que a lingüística e a matemática, Gardner, como afirma em artigo em co-autoria com Ramos-Ford (1991), busca "democratizar" o escopo das capacidades cognitivas, removendo a linguagem e a lógica do pedestal que têm ocupado

na sociedade ocidental. Este autor reconhece também dois domínios de inteligência — a interpessoal e a intrapessoal — usualmente ausentes nas concepções tradicionais de inteligência. A primeira diz respeito à habilidade de compreender outras pessoas — suas ações e motivação e de agir produtivamente com base em tal conhecimento e a segunda é a capacidade de compreender a si mesmo — tanto sentimentos e emoções, como estilos cognitivos e inteligências.

Além de concepções multidimensionais da habilidade intelectual, outros componentes foram também incorporados às teorias propostas. Um deles é de ordem motivacional, fruto de pesquisas com amostras de indivíduos que se destacam por uma produção criativa de alto nível, e que têm como uma de suas características um intenso envolvimento no trabalho, acompanhado de grande prazer na sua realização. Atributos de personalidade presentes nestes indivíduos, como persistência, autoconfiança, coragem para correr riscos são considerados também fundamentais para que se possa tirar proveito da superioridade intelectual no desempenho em uma área específica de atuação. Este componente está, por exemplo, incluído na definição de Renzulli (1986), que se refere a ele como envolvimento com a tarefa, e que o considera como um dos três ingredientes fundamentais da superdotação, conforme descrito anteriormente neste texto.

Também a criatividade tem sido um dos componentes de muitas propostas. Especialmente nos países que mais investem na educação do superdotado, a criatividade tem sido incorporada nos programas educacionais, que incluem dentre seus objetivos o treino em estratégias de produção de idéias e o

domínio de distintos modelos de solução criativa de problemas.

A importância da criatividade nas discussões atuais sobre a superdotação tem sido de tal ordem que Treffinger, ao examinar as metas e direções futuras da área e realizar previsões da educação do superdotado para o século XXI, afirma que uma das principais mudanças observadas é a emergência de um novo paradigma que "vê a superdotação como produtividade criativa, reconhecida nas realizações de pessoas ao longo de um determinado período de tempo" (Treffinger, 1991, p.449). Este autor vai além, lembrando que este novo paradigma é, entretanto, um desafio aos educadores por exigir dos mesmos um papel de catalizadores do potencial criativo de cada aluno e o dever de transformar cada um deles em permanentes e eternos aprendizes.

Um aspecto que tem sido foco de muita atenção é a formação do professor. Este, sem sombra de dúvida, tem um papel da maior importância tanto para a descoberta e reconhecimento das potencialidades de cada aluno, como para a provisão de condições favoráveis a este desenvolvimento. Sobretudo o professor que se propõe atuar diretamente com alunos que se destacam por suas habilidades superiores necessita de uma preparação especializada. Há pesquisas que mostram que professores sem esta preparação tendem a se mostrar desinteressados ou mesmos hostis com relação ao aluno que se destaca por suas habilidades superiores (Seeley, 1985).

Grande número de estudos chamam ainda a atenção para o papel do professor no desenvolvimento de talentos e para a importância do contato do aluno com professores com caracte-

rísticas especiais. Ardenne (1990), por exemplo, ao examinar as condições facilitadoras ao desenvolvimento de talentos, destaca a importância do reconhecimento, apoio e incentivo do professor no direcionamento da aprendizagem e na abertura de novos caminhos e oportunidades para o aluno. Lembra Ardenne que, sobretudo nos anos de universidade, um fator que muito favorece a um melhor desenvolvimento do talento criativo é a possibilidade de contato intenso com uma figura de destaque na área de interesse do estudante, ilustrando este aspecto com dados colhidos na Alemanha. Também Chambers (1973), ao examinar características de professores universitários que promovem a criatividade, observou que os docentes que mais favoreciam o desenvolvimento do potencial criativo eram os que aceitavam idéias divergentes, que exprimiam entusiasmo pelo ensino, que possibilitavam ao aluno maiores possibilidades de escolhas na seleção de tópicos para estudo, que encorajavam a independência e que serviam como modelos.

Também Renzulli (1992), em sua teoria sobre o desenvolvimento da produtividade criativa em pessoas jovens, considera três componentes, um dos quais é o docente, lembrando que o professor ideal para se promover o talento criativo apresenta domínio de conteúdo e de técnicas instrucionais, "romance" com a disciplina, além de atributos de personalidade, como flexibilidade, otimismo, entusiasmo, abertura a novas idéias e uma atitude confiante, porém não-autoritária. Lembra ele que é necessário promover em sala de aula um ambiente onde os alunos vejam o conhecimento como temporário, imperfeito e impreciso, e se sintam à vontade para questionar, criticar, além de serem preparados para apresentar as suas interpretações e contribuições ao conhecimento existente.

A atenção ao superdotado no Brasil

O interesse em organizar programas educacionais para o superdotado teve início em nosso país com o trabalho da professora Helena Antipoff, que veio para o Brasil em 1929 e que, desde os seus primeiros anos aqui, chamou a atenção para o aluno que se destaca por suas potencialidades superiores, a quem preferia chamar de bem-dotados. Esta educadora publicou vários estudos como "Primeiros Casos de Supernormais", em 1938, "Campanha da Pestalozzi em Prol do Bem-Dotado", em 1942, e "A Criança Bem-Dotada", em 1946, estudos estes reunidos recentemente em livro organizado por Daniel Antipoff (1992). O seu trabalho na área teve início em 1945 no Instituto Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, através de reuniões com pequenos grupos de alunos com um potencial superior para realizar com eles estudos sobre literatura, teatro, música. Alguns anos depois, a professora Helena Antipoff deu início, na Fazenda do Rosário, no município de Ibirité em Minas Gerais, a um programa de atendimento ao aluno bem-dotado do meio rural e da periferia urbana, programa este que foi continuado até os dias de hoje, sob a coordenação do professor Daniel Antipoff.

Dois fatos importantes na área ocorreram em 1971. O primeiro deles foi a lei 5.692 fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e que no seu artigo 9º ressalta as necessidades de um atendimento especial, não apenas aos alunos com deficiências físicas e mentais, mas também àqueles que apresentam uma habilidade superior. E o segundo foi o Primeiro Seminário Nacional sobre o Superdotado, que ocorreu naquele ano na Universidade de Brasília e que reuniu os

principais educadores interessados no tema. Estes propuseram várias recomendações, a serem implementadas no país, chamando a atenção para a necessidade de um diagnóstico precoce do superdotado, de uma organização de programas especiais para o superdotado e de preparação de pessoal especializado para atender adequadamente às necessidades deste grupo.

Ainda em 1971, veio ao Brasil uma equipe de especialistas norte-americanos que atuaram como consultores no Ministério de Educação e que foram os responsáveis pela introdução da definição de superdotação vigente ainda hoje no país. Em 1973, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) hoje Secretaria Nacional de Educação Especial e, em 1978, fundou-se a Associação Brasileira para Superdotados.

Vários programas surgiram em diferentes estados ao longo destas duas últimas décadas. Um deles na Bahia, onde a Fundação José Carvalho manteve por cerca de quinze anos, com início em 1978, um Colégio Técnico, com um programa de atendimento ao superdotado socialmente carente. Também em Minas Gerais, o programa iniciado pela professora Helena Antipoff continua até os dias atuais, embora enfrentando grandes dificuldades financeiras. No Distrito Federal, a Fundação Educacional mantém, desde 1975, um programa de enriquecimento para o superdotado na rede oficial de ensino. Outros programas na área são o Projeto Destaque no Colégio Princesa Isabel no Rio de Janeiro, coordenado pela professora Marsyl Mettrau, e em São Paulo, a Universidade Paulista mantém o POIT (Projeto de Desenvolvimento e Identificação do Talento), desde 1986, oferecendo aos alunos selecionados dife-

rentes cursos nas áreas de eletrônica, robótica e criatividade.

Entretanto, apesar destas iniciativas, a educação do superdotado continua a encontrar fortes resistências por parte de diretores de escola, professores e autoridades, que não se vêm sensibilizando para as necessidades deste grupo de alunos. Como destacado anteriormente, os preconceitos e idéias errôneas continuam presentes, pouquíssimos recursos públicos são canalizados para a área, e a universidade brasileira ainda não despertou para a necessidade de incluir também nos cursos de licenciatura e de formação de professores disciplinas relativas ao superdotado.

A inexistência de programas na quase totalidade de cidades vem gerando inúmeros problemas para aqueles alunos que aprendem mais rapidamente, que se destacam por sua criatividade e talento intelectual e/ou que chegam à escola do primeiro grau já dominando o conteúdo programático de uma ou mais séries. Ao invés de serem bem-recebidos e enaltecidos pelo sistema, o mais usual é serem rejeitados e mesmo punidos. Estão os professores despreparados para compreendê-los, atendê-los e acompanhá-los. Foi esta uma das razões que levou a Associação Brasileira para Superdotados do Distrito Federal a publicar o *folder* "A Educação do Superdotado: orientação a pais e professores" (Associação Brasileira para Superdotados-DF, 1991), que vem sendo distribuído gratuitamente a escolas e pessoas interessadas.

Alguns desafios

Embora o interesse pela área da educação dos mais capazes

tem se mostrado marcante e crescente em muitos países, com grandes progressos tanto na teoria como na pesquisa, há ainda muitas questões críticas que necessitam ser resolvidas e mudanças que se fazem necessárias no sentido de se incorporar na prática os avanços observados na teoria e nos achados de estudos empíricos. Dentre estas, poder-se-iam destacar:

É necessário rever a estrutura da escola tradicional que tende a ser muito rígida, exigindo do aluno o estudo de conteúdos idênticos em velocidades e estilos similares. Observa-se uma enorme resistência em se promover esta mudança, uma vez que ela exige uma nova postura em sala de aula e uma nova visão de ensino e aprendizagem.

É necessário também ampliar os objetivos propostos para o ensino. Uma ênfase exagerada na reprodução e na repetição dos ensinamentos prevalece em muitos países, priorizando-se apenas o treino de um reduzido número de habilidades cognitivas. Entretanto, como lembra Gardner (apud Gama, 1993), se há interesse da escola em preparar o aluno para a vida, ela certamente não pode se limitar apenas ao treino do raciocínio verbal e lógico.

Neste contexto, prioriza-se o conhecido e pouco se faz no sentido de se preparar o aluno para enfrentar satisfatoriamente, de uma forma pessoal e criativa, o desconhecido. Prova disso é o reduzido espaço reservado para a exploração, para a descoberta e para a manipulação de problemas que permitem muitas soluções possíveis.

Um dos grandes desafios que se faz presente diz respeito à

promoção de condições mais adequadas ao desenvolvimento do potencial criativo do aluno. As pesquisas têm se concentrado nesta área e uma grande quantidade de dados por nós acumulados apontam para a pouca ênfase que vem recebendo o desenvolvimento das habilidades criativas na escola brasileira (Alencar, 1991, 1993a e 1993b). Recentemente, foi desenvolvida, por exemplo, um estudo com uma amostra de estudantes universitários (N=339) para investigar, entre outros aspectos, a percepção destes estudantes a respeito da extensão em que diferentes aspectos relacionados à criatividade vêm sendo estimulados por seus professores (Alencar, 1994). Para tal, foi utilizada uma escala construída e validada, que incluía vários itens, como:

Os professores universitários, de modo geral:

- cultivam nos alunos o gosto pela descoberta e pela busca de novos conhecimentos;
- fazem perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar;
- promovem a autoconfiança de seus alunos;
- estimulam a curiosidade dos alunos através das tarefas propostas em suas disciplinas, levando o aluno a perceber e conhecer pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo;
- utilizam formas de avaliação que exigem dos alunos apenas a reprodução do conteúdo dado em classe ou contido nos livros-

textos (a pontuação deste item foi invertida para fins de análise).

Além de responder a este instrumento, os alunos eram solicitados também a avaliar o seu próprio nível de criatividade, o de seus colegas e professores, em uma escala de sete pontos que ia de "nada criativo" até "extremamente criativo".

Os nossos dados indicaram que, segundo os estudantes universitários que participaram do estudo, muito pouco incentivo têm dado os seus professores à expressão da criatividade. Os estudantes se percebiam ainda como significativamente mais criativos do que os seus professores, os quais foram avaliados como muito pouco criativos. Observou-se ainda que os estudantes do sexo masculino se auto-avaliaram como significativamente mais criativos que os do sexo feminino, embora não tenham sido observadas diferenças entre estes dois grupos em testes de pensamento criativo.

Também a dimensão afetiva do aluno necessita ser vista com maior atenção, buscando-se um maior equilíbrio entre o cognitivo e o afetivo. Passow, Monks e Heller (1993) lembram, por exemplo, que a ênfase do currículo nos programas para os alunos mais capazes tem sido apenas no domínio cognitivo e que pouca atenção tem sido dada ao desenvolvimento afetivo (sentimentos, valores, atitudes, autoconceito). Também Landau aborda de maneira bastante enfática a necessidade de se estar atento ao aspecto emocional/social nos programas de segregação/aceleração, apontando inclusive que, se o aluno é deslocado do seu grupo de mesma idade, sem que esteja pronto para isto, a aceleração escolar pode ser prejudicial. Esta autora, ao

examinar as condições desejáveis de educação para crianças que se destacam por seu potencial, chama a atenção para o aspecto emocional, afirmando: "Em algumas situações, vejo a criança superdotada como o atleta que corre longas distâncias. À frente de outras crianças, no entanto, apenas intelectualmente ou em campos específicos. Se não nos mantivermos ao seu lado, para ensiná-la a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional cronológico e o intelectual, mais adiantado, ela se sentirá dividida, solitária e usará toda a sua energia para tentar equilibrar esses extremos de sua personalidade" (Landau, 1990, p.xxiv).

É fundamental que os profissionais envolvidos com a educação, e notadamente os psicólogos escolares, estejam dispostos a enfrentar estes desafios e dar as contribuições necessárias. Especialmente, a formação de professores, preparação de currículos e organização de programas para alunos com alta habilidade necessitam de grandes investimentos em nosso país. Esforços neste sentido redundarão em menor desperdício de talento e de potencial humano, como vem ocorrendo em consequência das possibilidades limitadas oferecidas ao desenvolvimento da inteligência, da criatividade e do talento.

Referências bibliográficas

- Alencar, E.M.L.S. *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU, 1986.
- _____. O estímulo ao talento e à excelência. *Jornal de Psicologia*, v.7, n.3, p.10-13, 1988.

- _____. *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. A identificação e o atendimento ao superdotado. *Psicologia, Ciência e Profissão*, n.1, p.22-27, 1992.
- _____. *Criatividade*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1993a.
- _____. A criatividade e a sua expressão no contexto educacional. In: ALMEIDA, L.S. (Org.). *Capacitar a escola para o sucesso*. Vila Nova de Gaia, Portugal: EDIPSICO, 1993b. p.111-137.
- _____. *O estímulo à criatividade no contexto universitário*. Brasília, 1994. Relatório técnico apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- ANTIPOFF, H. *A educação do bem-dotado*. Rio de Janeiro: SENAI, 1992.
- ARDENE, M. von. Facilitating the development of talents. *European Journal for High Ability*, n.1, p.127-135, 1990.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS. *A educação do superdotado: orientação a pais e professores*. Brasília: ABSD, 1991.
- BARBE, W. B. Homogeneous grouping for gifted children. *Educational Leadership*, v.13, n.4, p.225-229, 1965.
- CENESP. *Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de superdotados*. Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudante, 1986.
- CHAMBERS, J. A. College teachers: their effect on creativity of students. *Journal of Educational Psychology*, n.65, p.326-334, 1973.
- COLANGELO, N., DAVIS, G. A. Introduction and historical overview. In: COLANGELO, N., DAVIS, G.A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991. p.1-23.
- CROPLEY, A. J. Giftedness: recent thinking. *International Journal of Educational Research*, v.19, n.1, p.89-98, 1993.
- FELDMAN, D.H. *Nature's gambit: child prodigies and the development of human potencial*. New York: Basic Books, 1986.
- GAMA, M.C.G.S. A teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para a educação. *Temas sobre Desenvolvimento*, n.3, p.4-9, 1993.
- GARDNER, H. *Frames of mind*. New York: Basic, 1983.
- GEORGE, W.C., COHN, S.J., STANLEY, J.C. *Educating the gifted: acceleration and enrichment*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1979.
- KWOK, C. *Gifted and talented education in China: from ancient to modern times*. Hong Kong: Kwok, [19--].

- LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: CERED, 1990.
- LINDSLEY, O.R. Can deficiency produce specific superiority - the case of the idiot savant. *Excepcional Children*, n.31, p.226-231, 1965.
- PASSOW, A.H., MONKS, F.J., HELLER, K.A. Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond. In: HEELER, K.A., MONKS, F.J., PASSOW, A.H. (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993. p.883-903.
- RAMOS-FORD, V., GARDNER, H. Giftedness from a multiple intelligence perspective. In: COLANGELO, N., DAVIS, G.A. *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991, p.55-64.
- REIS, S.M. Reflections on policy affecting the education of gifted and talented students: past and future perspective. *American Psychologist*, v.44, n.2, p.399-408, 1989.
- RENZULLI, J.S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R.J., DAVIDSON, J.B. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p.53-92.
- _____. A general theory for the development of creative productivity in young people. In: MONKS, F.J., PETERS, W.(Eds.). *Talent for the future*. Assen/Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum, 1992. p.51-72.
- SCHIEVER, S.W., MAKER, C.J. Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In: COLANGELO, N., DAVIS, G.A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991. p.99-110.
- SEELYE, K. Facilitators for gifted learners. In: FELDHOUSEN, J. (Ed.). *Toward excellence in gifted education*. Denver: Love Publ., 1985. p.105-134.
- STANLEY, J.C. Guest foreword. In: COLANGELO, N., DAVIS, G.A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991. p.xv-xvi.
- STERNBERG, R.J., DAVIDSON, J.B. *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- TANNENBAUM, A.J. *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan, 1983.
- TREFFINGER, D.J. Future goals and directions. In: COLANGELO, N., DAVIS, G.A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991. p.441-449.
- URBAN, K.K. Fostering giftedness. *International Journal of Education Research*, v.19, n.1, p.31-49, 1993.
- WHITMORE, J.R. *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon, 1980.

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Rosita Edler Carvalho*

Analisando-se a história da Educação Especial, pode-se observar que tanto a fase inicial, caracterizada por comportamentos sociais de negligência ou maus tratos, quanto aquela caracterizada por comportamentos de proteção e de filantropia para com os deficientes estão sendo, na última década, progressivamente superadas. Hodiernamente, prevalecem as idéias de *respeito às diferenças individuais* e do *direito à igualdade de oportunidades* que todos devem ter, sem discriminações ou privilégios.

A abordagem clínica, tradicional, que se centrava na deficiência e não nas potencialidades dos indivíduos deficientes, vai cedendo espaço para outras formas de compreensão da problemática que eles enfrentam. O comportamento "anormal", indevidamente correlacionado com essas pessoas, inclui, usualmente, um dos seguintes enfoques ou combinação deles: o *estatístico*, o *cultural* e o referente ao *fracasso no ajustamento pessoal*. Qualquer deles é vulnerável a uma análise mais rigorosa. Isto porque tendem a considerar as pessoas deficientes como "anormais", seja por preconceitos, seja pela natureza da organização social em que vivem. A sociedade estigmatiza e marginaliza os que fogem aos padrões comportamentais usuais, considerando-os como incapazes produtivamente, e, portanto, desviantes.

* Secretária de Educação Especial do MEC.

Em anos recentes, a abordagem médica deu lugar ao que Kirk e Gallagher (1991, p.9) chamam de enfoque ecológico, que "vê a criança excepcional em interações complexas com as forças ambientais". Essa nova perspectiva desloca o *locus* da deficiência da pessoa, para todo o contexto sócio-político-econômico educativo e cultural em que está inserida, no qual será valorizada ou não a diferença de que é portadora. Sob o aspecto educacional, esta mudança de enfoque tem importante significado: o objetivo de intervir pedagogicamente no aluno, compensando suas limitações, evolui para objetivos mais amplos de repensar o processo de ensino-aprendizagem que lhe é proporcionado e a qualidade dos vínculos que estabelece.

Sob o aspecto social propriamente dito, a nova abordagem acarretou, também, revisão da terminologia: em vez de deficientes, de excepcionais, passou-se a chamá-los de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas ou de altas habilidades, quando superdotadas. Prevalecem as *pessoas* e não as características que as diferenciam, acentuadamente, das demais.

Outra consequência favorável do enfoque ecológico são os movimentos em prol da integração. A inserção de portadores de deficiências no ensino regular é uma temática que tem ocupado foros internacionais sobre educação. Nestes, a integração tem sido discutida enquanto *princípio* (filosofia portanto), enquanto *processo* (implicando em dinamismo e flexibilidade em sua implementação), quanto aos *níveis de sua operacionalização* (integração temporal, física, social, instrucional). Estes movimentos têm gerado, também, reflexões a respeito dos *efeitos secundários* na família, na própria escola e, particularmente, nas reações dos ditos "normais", em relação àqueles que apresen-

tam deficiências ou necessidades de um atendimento especial.

A política da Secretaria de Educação Especial (SEESP)

A reforma na estrutura administrativa do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de Educação Especial na condição de Secretaria, tal como os órgãos de educação fundamental, média e superior. Essa decisão político-administrativa tem significados que extrapolam o âmbito administrativo. Indica a valorização que a atual direção superior do MEC dá ao atendimento educacional aos portadores de necessidades educativas especiais. Na condição de Secretaria, a gestão federal para a Educação Especial instituiu um espaço organizacional tanto para propor a política do atendimento educacional, como para fomentar técnica e financeiramente as Unidades Federadas (UF) em suas ações voltadas para a área.

Ainda que insuficientes, há verbas na dotação orçamentária do MEC, para que a SEESP financie projetos voltados para o aluno da Educação Especial em Organizações Governamentais (OG) e Organizações Não-Governamentais (ONGs). Trata-se, portanto, de uma conquista que convém manter, até que o sistema educacional brasileiro assuma o processo educativo dos portadores de necessidades educativas especiais, sem necessidade de órgãos adrede organizados para a defesa de seus direitos. Em visão prospectiva de médio e longo prazos, pode-se prever a gestão da Educação Especial desenvolvida por equipes de assessoramento técnico aos diversos graus de ensino, seja para a produção de recursos instrucionais (e que servirão à educação

básica, em geral), seja para a realização de estudos e pesquisas ou para a formação de professores.

Entendendo que a integração do portador de necessidades educativas especiais deve começar nos setores responsáveis pelo planejamento, a SEESP tem estabelecido interfaces com todos os órgãos do MEC, particularmente com as Secretarias que desenvolvem atividades-fim. A conscientização de todos os que atuam nos distintos setores do Ministério, acerca do que seja o nosso trabalho, parece-nos indispensável, evitando-se os equívocos conceituais ainda existentes. Ainda no enfoque da integração organizacional, estamos permanentemente em contacto com as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios das capitais brasileiras, em busca do tão desejado e salutar intercâmbio, sem ferir o princípio da descentralização político-administrativa. Desenvolvemos, assim, toda uma filosofia de parcerias que envolve, também, as organizações não-governamentais especializadas.

O processo decisório referente às questões técnicas tem sido, também, compartilhado entre o MEC/SEESP e os demais órgãos ligados à Educação Especial. Assim, todas as Diretrizes da Secretaria de Educação Especial foram elaboradas com a participação de técnicos das OGs, das ONGs e das próprias pessoas portadoras de necessidades especiais, as que melhor nos podem orientar quanto às suas necessidades mais prementes. Trabalhar com e para essas pessoas tem sido nossa preocupação constante.

Apesar do nosso empenho em propor orientações técnicas em âmbito nacional como prioridade, temos constatado, entretanto,

que o maior interesse de nossos interlocutores repousa, ainda, no repasse de recursos financeiros.

É um dado da realidade, compreensível, mas que em nossa política de ação interna queremos reverter. Pensamos que os recursos financeiros são tão importantes quanto à elaboração de documentos técnicos, particularmente, o da Política Nacional de Educação Especial, que estabelece os objetivos e as diretrizes que devem nortear o atendimento educacional a ser oferecido de norte a sul do país. Temos procurado assinalar o quanto essa política é necessária, como base para o planejamento estratégico. Indispensável, diríamos, até mesmo para definir os recursos financeiros necessários ao financiamento de projetos na área.

Outro aspecto da política interna da SEESP tem sido a valorização do trabalho desenvolvido nas escolas da rede governamental de ensino, cumprindo-se, assim, o texto de nossa Carta Magna (Art. 208, inciso III).

Pelos menos uma classe para a Educação Especial em cada escola é o nosso lema. O corolário dessa proposta de universalização do atendimento, na rede governamental de ensino, representa a faceta de nossa maior luta interna, pelas resistências que ainda encontramos, principalmente, por parte dos diretores das escolas públicas.

A racionalização do atendimento, considerando-se de um lado a própria rede governamental e de outro, as ONGs, é outra prioridade da SEESP. No primeiro caso (OGs), preocupamo-nos com os encaminhamentos indevidos de alunos para as classes

especiais, sem que sejam, necessariamente, portadores de alguma deficiência ou de condutas típicas. Para esses alunos que não são deficientes, mas que apresentam transtornos específicos de aprendizagem, a SEESP propôs, em parceria com a equipe técnica da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), a implantação do atendimento especializado, em salas de Apoio Pedagógico Específico (APE) no ensino regular.

No caso das ONGs, trata-se de trazer para as escolas regulares aqueles alunos que estão aptos a frequentá-las, ainda que em classes especiais. Assim, as escolas particulares e filantrópicas se especializariam no atendimento àqueles alunos que, por suas características, não têm condições de frequentar a rede governamental. Pelo menos por agora...

Temos estimulado a integração instrucional (portadores de necessidades especiais e ditos normais juntos, na mesma sala). Acreditamos que é possível e útil para ambos. Como as dificuldades são inúmeras e complexas, entendemos que trazer nossos alunos para as escolas públicas governamentais já é um grande avanço. Entretanto, há que agir com prudência, garantindo-se o êxito dos educandos e, principalmente, respeitando sua vontade.

A boa qualidade do trabalho tem encabeçado nossas listas de prioridades. Não apenas do trabalho desenvolvido na e pela SEESP, e sim daquele que é realizado no atendimento educacional especializado. Para tanto, pretendemos inicialmente, reverter a atual ênfase no diagnóstico como triagem, para dar destaque aos processos de avaliação/acompanhamento com intervenção pedagógica, predominantemente.

Em síntese, a política interna da SEESP obedece às competências das secretarias-fim do MEC, ou seja: coordenar a formulação de políticas, promover fomento técnico e financeiro às UFs, bem como propor diretrizes para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

A tarefa é de longo prazo, porque muito complexa. Esperamos que a descontinuidade administrativa não acarrete mudanças estruturais tão sérias que impliquem eterno recomeçar.

A política de educação especial enquanto subsistema de produção

Entenda-se por Política de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos que permitam satisfazer às necessidades educativas dos portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, bem como de orientar as ações governamentais para a conquista e manutenção dos objetivos estabelecidos.

Inicialmente cumpre esclarecer o enfoque de subsistema atribuído à Educação Especial. Trata-se de abordagem político-administrativa e não, necessariamente, filosófica. Sob este ângulo, o atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais dispensaria a conotação de subsistema próprio, já que pelos valores democráticos seu alunado deveria ser considerado como qualquer outro, seja do subsistema da educação infantil, da fundamental, da educação média e tecnológica ou da superior. Como não atingimos ainda este estágio, há que pensar na organização de um subsistema para a Educação Es-

pecial que garanta o mesmo fluxo do atendimento da educação dita regular, isto é, que ofereça as mesmas oportunidades de acesso, ingresso e permanência na escola, desde a educação infantil até a superior.

Revisão conceitual

O texto da Política Nacional de Educação Especial inicia-se por uma revisão conceitual, uma vez que há necessidade de uniformizar o entendimento acerca do objeto da política. Dentre os inúmeros conceitos, elegemos, para apresentar neste trabalho, os que nos parecem ser os mais relevantes, a saber:

Educação Especial — processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referências teóricas e práticas, compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores do ensino.

Sob o enfoque sistêmico, a Educação Especial Integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade que é a de formar cidadãos conscientes e participativos.

Alunado da Educação Especial — é constituído por educandos que requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamado de portadores de necessidades especiais, classificam-se em: portadores de deficiências

(visual, auditiva, mental, física e múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta decorrentes de síndromes de quadros psicológicos ou neurológicos que acarretam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social) e os de altas habilidades (com notável desempenho e elevada potencialidade em aspectos acadêmicos, intelectuais, psicomotores e/ou artísticos).

Pessoa portadora de deficiência — é a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos e/ou adquiridos, de caráter permanente e que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social.

Pessoa portadora de necessidades especiais — é a que, por apresentar, em caráter permanente ou temporário, alguma deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, ou que é portadora de condutas típicas ou ainda de altas habilidades, necessita de recursos especializados para superar ou minimizar suas dificuldades.

Aluno com necessidades educacionais especiais — é aquele que, por apresentar dificuldades maiores que as dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, (seja por causas internas, por dificuldades ou carências do contexto sociofamiliar, seja pela inadequação metodológica e didática, ou por história de insucessos em suas aprendizagens), necessita, para superar ou minimizar tais dificuldades, de adaptações para o acesso físico (remoção de barreiras arquitetônicas) e/ou de adaptações curriculares significativas, em várias áreas do currículo.

Modalidades de atendimento educacional — são alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educacionais do alunado da Educação Especial e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados. No Brasil, as modalidades de atendimento em Educação Especial são: escola especial, sala de estimulação essencial, classe especial, oficina pedagógica, classe comum, sala de recursos, ensino com professor itinerante, classe hospitalar, atendimento domiciliar, centro integrado de Educação Especial.

Potencialidade — predisposição latente no indivíduo que, a partir de estimulação interna ou externa, se desenvolve ou se aperfeiçoa, transformando-se em capacidade de produzir.

Incapacidade — impossibilidade temporária ou permanente de executar determinadas tarefas, como decorrência de deficiências que interferem nas atividades funcionais do indivíduo.

Reabilitação — conjunto de medidas de natureza médica, social, educativa e profissional para preparar ou reintegrar o indivíduo, com o objetivo de que ele alcance o maior nível possível de sua capacidade ou potencialidade.

Integração — processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade.

Integração escolar — processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas, segundo as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educacional (escolar) se refere ao processo de educar-ensinar juntos a crianças com e sem neces-

sidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de sua permanência na escola.

Normalização — princípio que representa a base filosófica ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas de normalizar o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades especiais modos e condições de vida diária os mais parecidos possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. Isso implica a adaptação dos meios e das condições de vida às necessidades dos indivíduos portadores de deficiências, condutas típicas e de altas habilidades.

Fundamentos axiológicos

A educação deve ser, por princípio, liberal, democrática e não doutrinária. Dentro dessa concepção ideológica, o educando é, acima de tudo, digno de respeito em sua dignidade como pessoa. Tem deveres e direitos, constitucionalmente reconhecidos, e que precisam ser garantidos.

A principal preocupação deve ser a felicidade do homem, obtida pelo equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida, nos grupos sociais. Impõe-se a definição dos grandes fins da atividade educativa, dos direitos e liberdades fundamentais de todos e de cada um, em respeito aos princípios de convivência democrática.

A Política de Educação Especial, calcada no direito de todos à educação, sem discriminações, estabelece um elenco de objetivos

e de diretrizes, consentâneos com a avaliação da conjuntura brasileira atual, tendo como finalidade a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Os valores de igualdade, liberdade e respeito à dignidade das pessoas embasam todo o texto da referida política.

Objetivos estabelecidos

A Política Nacional de Educação Especial serve como fundamentação e orientação ao processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e de altas habilidades, propiciando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania.

Os objetivos específicos estabelecem a garantia de:

- desenvolvimento global das potencialidades dos alunos;
- autonomia, cooperação, espírito crítico e criatividade da pessoa portadora de necessidades educativas especiais;
- aquisição de hábitos intelectuais, de trabalho individual e em grupos;
- aquisição do "saber" e do "saber fazer";
- preparação dos alunos para participarem ativamente no mundo social, cultural, dos desportos, das artes e do trabalho;

- integração dos portadores de necessidades especiais à sociedade;
- desenvolvimento das habilidades lingüísticas, particularmente, dos surdos;
- acesso e ingresso no sistema educacional tão logo seja identificada a necessidade de estimulação essencial;
- frequência à escola em todo o fluxo da escolarização, respeitados os ritmos próprios dos alunos;
- expansão do atendimento na rede regular e governamental de ensino;
- envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando;
- ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível;
- oferta educacional até o grau máximo de terminalidade compatível com as aptidões dos alunos;
- apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração dos portadores de necessidades educativas especiais;
- organização de ambiente educacional o menos restritivo possível;

- provimento do sistema escolar com aparelhos e recursos de apoio educativo;
- aquisição de material didático-pedagógico moderno e suficiente;
- adequação da rede física quanto a espaços, mobiliário e equipamentos;
- eliminação de barreiras físicas, ambientais e atitudinais;
- criação ou adequação de ambientes físicos destinados ao atendimento em salas de recursos;
- oferta de condições aos portadores de deficiências sensoriais, para que tenham educação integral, tornando-os mais independentes;
- oferta de condições aos portadores de deficiência física de vivenciarem situações que lhes permitam desenvolver níveis cada vez mais complexos de independência;
- oferta de livros didáticos em braille para cegos, de material de leitura e escrita ampliados para portadores de visão reduzida e de aparelhos de amplificação sonora para surdos;
- provimento do sistema escolar de mobiliário e de recursos tecnológicos para o processo ensino-aprendizagem do portador de deficiência física;
- oferta de recursos instrucionais adequados às necessidades

dos portadores de deficiência múltipla;

— atendimento em estimulação essencial obrigatório, de modo a prevenir o agravamento das condições de crianças de zero a três anos, estimulando o desenvolvimento de suas potencialidades;

— atendimento educacional adequado às necessidades especiais do alunado, em termos de: currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciados, ambiente emocional e social da escola favorável à integração social dos alunos, e recursos humanos (professores, técnicos e funcionários) devidamente motivados e qualificados;

— conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado da Educação Especial em escolas da rede regular de ensino;

— avaliação permanente, com ênfase no aspecto pedagógico, e que considere o educando em seu contexto biopsicossocial e educativo, e que vise à identificação de suas possibilidades de desenvolvimento;

— participação dos educandos portadores de necessidades educacionais especiais nas atividades escolares de Educação Física, práticas desportivas, atividades cívicas e sociais;

— melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, na Educação Especial;

— desenvolvimento de programas voltados à preparação para

o trabalho;

— criação e desenvolvimento de programas diversificados de enriquecimento e aprofundamento curricular para os portadores de altas habilidades;

— aprimoramento do ensino da língua portuguesa nas formas oral e escrita, por meio de metodologia e currículos próprios;

— desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos;

— incentivo a estudos e pesquisas desenvolvidos pelos alunos, nas diversas áreas do conhecimento;

— ensino da escrita e leitura em braille, para cegos, bem como da metodologia adequada à realização de cálculos;

— implantação de programas diversificados onde qualquer aluno possa desenvolver suas capacidades, mesmo que se tratem de educandos com deficiências ou com condutas típicas;

— estímulo ao desenvolvimento da informática em Educação Especial;

— integração técnico-pedagógica entre os educadores que atuam nas salas de aula do ensino regular e os que atendem em salas de recursos da Educação Especial;

— implantação e implementação de orientação a pais e irmãos dos alunos da Educação Especial;

- criação de centros de preparação e confecção de material pedagógico específico às necessidades dos alunos;
- racionalização do atendimento prestado nas Organizações Não-Governamentais de Ensino;
- oficialização da LIBRAS;
- integração das equipes de planejamento da educação comum com as da Educação Especial, em todas as instâncias administrativas do sistema educativo;
- desenvolvimento de ações integradas nas áreas de Educação, Saúde e Trabalho;
- cooperação técnico-financeira racional e agilizada aos sistemas estaduais e municipais de ensino, governamentais ou não;
- condições para o desenvolvimento de estudos e pesquisas acerca da aprendizagem dos portadores de necessidades educativas especiais.

O "estado da arte" na implementação da política

O documento que contém a política foi oficialmente entregue ao senhor ministro em maio de 1994, durante o I Encontro Nacional de Dirigentes de Educação Especial no Brasil.

Embora recentemente oficializado, o fato de a política ter sido

elaborada com a parceria de educadores, técnicos, pais e dos próprios portadores de necessidades especiais indica que suas idéias já estão sendo discutidas e até transformadas em ações, em todo o país.

Espera-se que os planos, programas, projetos e atividades a serem desenvolvidos em OGs e ONGs se inspirem no texto da política. Ela contém os objetivos e diretrizes que devem ser transformados em planos operacionais, ou seja, no planejamento estratégico.

Enquanto a política representa o ideário, o planejamento estratégico que dela deve decorrer representa o aspecto prático, operacional.

Considerando-se que "o estado da arte" da Educação Especial varia de região para região brasileira, de estado para estado e até de bairro para bairro de cada município, esperam-se tantos planos estratégicos quantas sejam as realidades a que se destinam e que se pretendem modificar.

A avaliação correta de cada contexto é que vai permitir eleger os objetivos e diretrizes prioritários, para transformá-los nos planos, programas, projetos e atividades que garantam a conquista e manutenção dos referidos objetivos.

Tomando-se sempre a política como a base do planejamento estratégico, evitam-se os efeitos perniciosos da descontinuidade político-administrativa, já que cada novo planejador tomando a política como base, ao avaliar a conjuntura, dimensiona os objetivos que já foram alcançados e se organiza não só para

mantê-los, como para propor novas ações voltadas à conquista de outros objetivos, conjunturalmente prioritários.

Entendemos que a implementação dessa política vai requerer, além de competência técnica das equipes que atuam em Educação Especial, vontade política dos governantes e dirigentes da Educação, no Brasil.

Referências bibliográficas

BRASIL. MEC. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.

BUTCHER, James Neal. *Psicologia do anormal*. São Paulo: Cultrix, 1975.

ESPANHA. Ministério de Educación y Ciencia. *Lei organica de los derechos a la educación*. Madrid, 1985.

_____. *Nueva ordenación del sistema educativo*. Madrid, 1989.

KIRK, S., GALLAGHER, J. *A educação da criança excepcional*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

STEENLANDT, Daniele V. *La integración de niños discapacitados a la educación comun*. Santiago: UNESCO, OREALC, 1991.

CLASSES PARA ATENDIMENTO ESPECIAL DO ALUNO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Maria da Piedade Resende da Costa*

Este trabalho relata a implantação de uma modalidade de atendimento educacional a portadores de deficiência auditiva, na cidade de São Carlos — São Paulo, que partiu do princípio de que a integração seria a melhor escolha em relação à filosofia educacional a ser adotada para o atendimento a esses deficientes.

Para fazer essa opção foram observados os aspectos de integração (escolas de ensino regular) e segregação (escolas especiais) nas ofertas da escolaridade para o aluno portador de deficiência auditiva. O modelo educacional denominado classe especial, inserida em escola regular, foi o escolhido porque, entre os existentes, é o que propicia menor segregação para o deficiente auditivo no âmbito acadêmico. Para esta escolha foram levados em consideração aspectos como recursos da comunidade, possibilidades econômicas das famílias, níveis de comunicação e necessidades da criança, vantagens e desvantagens nas ofertas de modalidades de atendimento educacional, entre outras.

* Do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Após optar pela integração, foi elaborado o *Projeto Classes para Atendimento Especial do Aluno Portador de Deficiência Auditiva* composto de 14 subprojetos interdependentes que deveriam ser executados a curto, médio e/ou longo prazos, conforme as necessidades da população de deficientes auditivos escolarizada e escolarizável existente na comunidade. Os 14 subprojetos são os relacionados a seguir: a) Planejamento Ambiental; b) Preparação de Professores; c) Funcionamento das Classes; d) Programação de Ensino; e) Estimulação Precoce da Linguagem (visando a eliminar o prejuízo no desenvolvimento lingüístico do deficiente auditivo); f) Ingresso no Ensino Regular; g) Apoio Acadêmico para o Aluno que Frequenta o Ensino Regular; h) Orientação à Família; i) Atuação do Professor de Educação Física; j) Atuação do Psicólogo; l) Atuação do Fonoaudiólogo; m) Apoio Específico aos Professores das Classes para Atendimento Especial; n) Utilização da Informática; e, o) Profissionalização (não implantado).

Como pode ser deduzido através da leitura desta relação, trata-se de um Projeto ousado e quando se ousa, obviamente, encontram-se obstáculos. Foi o que ocorreu para a implantação do Projeto.

Dificuldades enfrentadas para a implantação do projeto

As dificuldades encontradas para se implantar o Projeto envolveram questões das mais variadas naturezas, como financeira, política, manutenção, entre outras.

A questão financeira, fator fundamental para a implantação do

Projeto, foi a primeira barreira encontrada. Inicialmente, buscou-se captar recursos financeiros, nas agências de fomento à pesquisa. Entretanto, a descrença, por parte dessas instituições, nos possíveis benefícios da proposta foi evidente. O apoio financeiro foi negado com a justificativa de que, após análise, a comissão científica que o examinou, o considerou inadequado, inexecutável e de baixa qualidade. Isto não provocou, entretanto, na autora, esmorecimento, desistência ou recuo no sentido de lutar por sua implantação, mas antes levou-a a manter contatos com a administração municipal no sentido de convencê-la sobre a relevância de se implementar o Projeto.

Mais uma vez, novas dificuldades surgiram para se convencer a administração das vantagens da classe especial no contexto educacional da comunidade. Isto porque, para a administração municipal, construir um prédio com arquitetura chamativa para colocar os deficientes auditivos, era considerado muito mais oportuno e relevante do que qualquer proposta educacional de integração. Somente após várias reuniões com a administração municipal foi aprovada a implantação da primeira sala para os alunos com deficiência auditiva, localizada em uma escola da rede municipal de ensino.

Esta sala foi projetada a partir do espaço físico existente na escola (80 m²). Nesse espaço, foi colocado o mobiliário de acordo com as exigências contidas no Subprojeto de Planejamento Ambiental, onde foram especificadas a sua disposição na sala de aula, com vistas a atender às necessidades do usuário e ainda à localização de espelhos, tabladros, colchonetes e outros objetos necessários ao atendimento educacional especializado do aluno portador de deficiência auditiva. Não apenas nesta sala, mas

também nas demais inauguradas posteriormente, seguiu-se o mesmo padrão de qualidade previsto no Subprojeto de Planejamento Ambiental, de tal forma a assegurar o melhor atendimento a esta clientela.

Outra dificuldade encontrada para a execução do Projeto foi em relação à inexistência, na região, de professores especializados. Para suprir essa carência, previu-se a preparação de professores para atuar nas classes para atendimento especializado, o que foi viabilizado através do Subprojeto de Preparação de Professores.

Funcionamento das classes

As classes para atendimento especializado funcionam com, no máximo, seis alunos. O agrupamento destes alunos nas classes procura atender a critérios como faixa etária, nível de escolaridade e proximidade entre a residência do aluno e a escola. Outros fatores, como época do aparecimento da deficiência auditiva, idade em que a deficiência foi detectada, o grau e o tipo de surdez (90% dos alunos são portadores de surdez profunda neurossensorial, pré-lingüística) também são levados em consideração. Nestas classes são utilizados procedimentos de ensino centrado no aluno, sendo colocadas em prática todas as orientações disponíveis (oral/verbal e visual/verbal) para o ensino da comunicação. Portanto, são utilizadas as orientações gestuais (sistematizadas ou não) e/ou oralistas.

Como o Projeto, em sua execução, procura efetivar o exercício dos direitos adquiridos pelos deficientes nos artigos 205 e 208

da Constituição e no artigo 9º da Lei 5.692/71, além de atender ao princípio de normalização, os alunos matriculados nas classes para atendimento especial freqüentam também, dentro de suas possibilidades, o ensino regular (pré-escola ou primeiro grau das redes municipal, estadual e particular de ensino). Isto traz vários benefícios para o aluno, como, por exemplo: a) possibilita aquisições no que diz respeito ao comportamento social; b) permite o acompanhamento do conteúdo acadêmico, na medida do possível, ministrado no ensino regular da série que freqüenta; e, c) promove o convívio com o colega ouvinte.

O Projeto, em sua execução, conta com a utilização de recursos disponíveis existentes na comunidade. Entre eles podem ser citados: a) o Departamento de Serviço Social da Prefeitura (providenciando encaminhamentos dos alunos para exames espe-

cializados e aquisição de próteses, conforme prescrição médica); b) a Universidade de São Carlos (através da utilização da quadra poliesportiva, pista de saúde, piscina e Secretaria de Informática); e, c) o Serviço Social da Indústria — SESI (na utilização da piscina).

Situação atual

Uma avaliação ampla deste projeto, desde a sua implantação até o presente momento, aponta para avanços, na educação do aluno portador de deficiência auditiva na cidade de São Carlos, em vários aspectos como atendimento aos princípios de normalização, integração e socialização.

NÚCLEOS COOPERATIVOS: uma perspectiva profissional para o portador de deficiência

Maria Helena Alcântara de Oliveira*

A experiência acumulada durante anos com alunos portadores de deficiência nas escolas especiais da rede oficial de ensino do Distrito Federal e a busca constante em aprimorar o nosso conhecimento motivaram-nos a elaborar um programa alternativo que viesse apresentar caminhos para a inserção dessa clientela no mercado de trabalho. Tradicionalmente, estes alunos têm permanecido nas escolas especializadas da rede de ensino, sem qualquer perspectiva de deixar esta instituição.

Embora as escolas do Distrito Federal tenham se preocupado em prestar atendimento especializado a esta clientela, observamos que grande parte dos alunos não têm possibilidade de serem integrados na força de trabalho competitiva. Vários fatores dificultam tal inserção, como a instabilidade emocional, dificuldades psicomotoras, a par do despreparo por parte do empregador para lidar com esta clientela. Para agravar ainda mais esse quadro, constatamos falta de ofertas de tarefas simples, seriadas e sistematizadas no mercado de trabalho, uma vez que Brasília se caracteriza como uma cidade fundamentalmente administrativa, com poucos núcleos industriais.

* Educadora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Distrito Federal.

A retenção desta clientela nas escolas, por tempo indeterminado, causava-nos preocupação pela falta de perspectiva de ocupação para esse grupo e a conseqüente redução das oportunidades de atendimento a novos alunos, por falta de vagas. Tínhamos consciência da necessidade urgente de um programa que tanto propiciasse a canalização das energias desta clientela quanto contribuisse para o desenvolvimento de seu potencial. No nosso entender, tal programa deveria incluir um conjunto de atividades, nas quais tais alunos pudessem sentir-se úteis e ajustados social e profissionalmente, com possibilidade de conquistarem remunerações num espaço transitório ou permanente. Foram estas as razões que nos levaram à criação de Núcleos Cooperativos, que se constituem em uma modalidade de oficina protegida.

Núcleo cooperativo

Núcleo Cooperativo constitui-se na extensão de um processo educativo que visa a ajustar e integrar socialmente um grupo de indivíduos que, por motivo de ordem bio-psico-social, não adquiriu ou não tem condições de adquirir preparação suficiente para se inserir no mercado competitivo de trabalho.

A criação do Núcleo Cooperativo possibilitou o alcance deste objetivo aos portadores de necessidades educacionais especiais, suprimindo a limitação dos centros de ensino especial quando estes já não tinham o que oferecer àquele aluno que já venceu todas as etapas do desenvolvimento psicopedagógico, previstas nos programas educacionais.

A implantação destes núcleos foi de grande importância, uma vez que viabilizou a profissionalização do aluno portador de deficiência mental, acima de 18 anos, que não poderia continuar como aprendiz em oficinas pedagógicas e para o qual era necessário criar um novo estímulo, uma experiência que o valorizasse como cidadão e que respeitasse suas limitações.

O Núcleo Cooperativo apresenta uma proposta filosófica similar à de uma empresa, tanto no aspecto físico como no funcional. Respeitam-se horário, produtividade, assiduidade, responsabilidade e aparência pessoal, consideradas as potencialidades, limitações e habilidades do aprendiz. Ao final de cada mês, é oferecida ao aprendiz uma gratificação com base nesses critérios.

O sistema de trabalho adotado nas oficinas é a divisão da produção em etapas, onde cada aprendiz executa uma tarefa, conforme sua aptidão, habilidade e ritmo próprio. O Núcleo Cooperativo caracteriza-se por um recurso que desenvolve atividades industriais, comerciais, prestação de serviço ou subcontrato, envolvendo métodos, processos e equipamentos os mais próximos possíveis da realidade de mercado.

Em Brasília, os dois núcleos em funcionamento e o terceiro, que será inaugurado brevemente, caracterizam-se pela produção própria. Neste sistema, a decisão do que será produzido, bem como a colocação do produto no mercado de consumo são responsabilidades do próprio núcleo. Neste caso, a produção da oficina é escolhida de acordo com a demanda da comunidade local, de forma a assegurar que o produto seja vendável. Para tanto, no núcleo de produção própria, há uma loja com exposi-

ção permanente do produto confeccionado pelos aprendizes, bem como o catálogo dos materiais à venda, objetivando a divulgação ao público.

Atualmente, em Brasília, estamos pesquisando os mercados das cidades satélites do Gama e de Taguatinga, com vistas à instalação de Núcleos Cooperativos que utilizem o sistema de subcontratos. Nesse caso, a decisão do que será produzido, bem como a colocação do produto no mercado de consumo ficará sob responsabilidade da firma contratante.

Do ponto de vista econômico, o Núcleo Cooperativo é uma empresa protegida, sem fins lucrativos, onde, além da produção comercial executada em oficinas, os aprendizes exercem outras funções, tais como as de *office-boy*, agente de limpeza, merendeira, recepcionista, copeira, balconista, ajudante de merendeira, etc.

Os recursos financeiros oriundos da produção são destinados à gratificação dos aprendizes e à compra de matéria-prima necessária para a produção da oficina, quando se trata de produção própria. Quando se opta pelo sistema de subcontrato ou prestação de serviço, destina-se a receita à remuneração dos aprendizes e despesas com alimentação.

Os Núcleos Cooperativos instalados pela APAE/DF funcionam das 8 às 15 horas, em período destinado à produção. Após esse horário, é oferecido aos aprendizes um programa de Educação Física que visa à manutenção da saúde física. Além disso, para os aprendizes que demonstrem interesse e habilidade pela música, há o coral da instituição, do qual também fazem parte.

Em Brasília, todo esse trabalho é gerenciado pela APAE/DF e dirigido por uma equipe de profissionais treinados em aspectos administrativos, financeiros e técnicos. Os profissionais especializados são cedidos, por convênio, pela Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal através da Fundação Educacional. Enfatiza-se ainda a relevância dessa equipe estar sensibilizada à problemática que permeia a questão da deficiência.

Contamos, também, com a parceria da LBA, da CORDE Nacional, CORDE/DF, do FNDE e da Secretaria Especial do MEC.

Apesar de considerarmos que cidadania se define pelo pleno exercício dos direitos e deveres, tanto sociais quanto políticos, e que integração social se realiza pela real participação do indivíduo na sociedade em todo e qualquer ambiente, o Núcleo Cooperativo trabalha em favor da prática da cidadania no seu cotidiano, mesmo restringindo a integração a um espaço reduzido dentro da sociedade.

Ao ingressar no trabalho dos Núcleos Cooperativos, o portador de necessidades educativas especiais acima de 18 anos tem oportunidade de ampliar seu universo, pois este ambiente favorece maior integração entre ele e a sociedade representada pelos colegas, visitantes, professores, clientes e pela própria família. Sentindo-se útil, capaz e produtivo, o aprendiz aumenta sua auto-estima, sua participação no meio social, aprendendo a lutar por seus direitos, praticando deveres, exercendo, desta forma, a cidadania com o trabalho em atividade de natureza ocupacional profissionalizante, e que tem caráter terapêutico.

Consideramos que os Núcleos Cooperativos podem levar o indivíduo portador de deficiência a trilhar alguns caminhos: o mercado competitivo, que seria sua real integração na sociedade; o trabalho autônomo subsidiado pela família; ou ainda sua integração no mundo do trabalho, mesmo que sua condição individual não possibilite outros recursos além de sua permanência no núcleo.

INTERAÇÃO — condição básica para o trabalho do profissional com o portador de deficiência visual

Maria Lúcia T. M. Amiralian*

Meu interesse sobre a compreensão das pessoas com deficiência visual, bem como sobre os procedimentos de intervenção que melhor atendessem às suas necessidades, data do início de minha vida profissional. Essa compreensão se constituiu para mim como o esqueleto de meu desenvolvimento profissional. E o aprofundamento de meus conhecimentos em Psicologia se entrelaçou com meus conhecimentos sobre a cegueira e sobre as pessoas com deficiências visuais.

Durante minha vida profissional, fiz atendimentos terapêuticos de crianças, adolescentes e adultos cegos e com baixa visão, que me mostraram as dificuldades a que estão sujeitas as pessoas que, devido à ausência ou limitação da visão, percebem e compreendem o mundo através de outros canais sensoriais que não os utilizados pela maioria da população. Isso me levou a estudos e pesquisas com sujeitos cegos, com o intuito de compreender seu desenvolvimento e organização da personalidade, e de conhecer procedimentos mais adequados para seu psicodiagnóstico.

No estudo em que, através de uma abordagem psicanalítica,

procurei compreender a influência da cegueira na organização da personalidade (Amiralian, 1992), pude observar que a cegueira — tanto pela condição física, ausência da percepção visual, como pelos significados conscientes e inconscientes de que ser cego é ser diferente num mundo vidente — conduz a conflitos e sentimentos comuns. Para todos, a cegueira se constitui como uma complexa condição com a qual têm que se haver cotidianamente, que se reflete em sua organização egoísta, em sua forma de estabelecer relações com os objetos e nos mecanismos de defesa que elegem. Seja a condição de cegueira sentida como uma incapacidade generalizada, seja dificultando suas relações afetivas, seja desencadeando sentimentos de inveja, ou desenvolvendo a capacidade de reparação e propiciando ricas introspecções, ela aparece sempre como elemento subjacente e central na história de vida dessas pessoas.

Essas descobertas e os anos de atividade profissional culminaram com uma proposta de trabalho em equipe com dois colegas da Universidade de São Paulo, especialistas na área, professora Élcie S. Masini e professor Marcos Mazzotta. Esta proposta tem como objetivo básico um estudo sobre a intervenção especializada com crianças deficientes visuais, tendo em vista as dificuldades percebidas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência visual. Ela tem como suporte três questões fundamentais: a do desenvolvimento da criança com deficiência visual, a relação mãe-bebê deficiente, e a do referencial perceptual do deficiente visual.

O desenvolvimento da criança com deficiência visual

Com relação à questão do desenvolvimento dos primeiros anos

* Professora do Instituto de Psicologia da USP.

de vida, estudos realizados têm mostrado as dificuldades a que estão expostas essas crianças. Dóris Wills (1970) considera que o impacto da cegueira sobre o desenvolvimento da criança é provavelmente mais sério nos estágios primitivos de sua vida, quando ela tem que estabelecer uma efetiva relação com os objetos e organizar suas experiências.

Levantamento de vários estudos psicanalíticos na área (Burlingham, 1961; Sandler, 1963; Omwake e Solnit, 1964; Wills, 1970; Fraiberg, 1977; e Warren, 1984) mostra que numerosos fatores relacionados à falta ou diminuição de visão podem explicar o atraso no desenvolvimento das crianças nos seus primeiros anos de vida. Nesta idade, a atividade fundamental da criança é a exploração visual, seus olhos voltam-se freqüente e livremente, fixando-se sobre um objeto após outro. A criança que antes agarrava os objetos com suas mãos, agora os cata com os olhos. Isto é negado à criança deficiente visual que perde a continuidade com o meio ambiente. Além disso, ela é privada do contínuo *feedback* visual de sua mãe, uma resposta que premia e reforça seus esforços. Sua dificuldade em dominar o ambiente externo leva o bebê com dificuldades visuais a concentrar-se sobre suas próprias experiências corporais, e a experimentar uma constante auto-sedução. Por outro lado, este bebê recebe menor quantidade e variedade de estímulos do mundo externo. Assim, embora os estudos afirmem que as crianças com perdas visuais necessitam de um conjunto extra de estímulos para compensar sua falta de visão, observa-se que neste momento ela recebe menos, tanto pelas reações da mãe como por sua própria deficiência, geradoras de dificuldades em suas interações. Isto mostra a importância da intervenção precoce em crianças com deficiência visual.

As relações mãe-bebê deficiente visual

Estudos realizados em clínicas sob o referencial psicanalítico têm salientado, também, as dificuldades dos primeiros contatos da mãe com seu bebê cego, em contraste com o orgulho e o prazer das mães de bebês normais.

Considerando como Winnicott (1975) que o desenvolvimento é um processo que evolui da dependência absoluta para a independência a partir das interações primitivas do organismo com o ambiente (inicialmente a mãe), as interações mãe-bebê são o ponto básico a partir do qual se organizarão as relações com o mundo, elemento fundamental para a constituição do sujeito psíquico.

A constituição biológica não só possibilita a existência como também, através do sistema nervoso central, condiciona, limita e promove os intercâmbios como destacam Coriat e Jeruslinsky. Sobre ela, determinado pela presença de uma estrutura familiar, se constitui o sujeito psíquico. Através das interações entre o bebê e seus pais, os atos, os gestos e as palavras vão sendo significados e articulados em uma seqüência que delinea o lugar do filho. Quando uma criança deseja algo, ela se interessará em primeiro lugar pelas coisas que são interessantes à sua mãe, que como diz Winnicott (1978), tem como uma das funções apresentar o mundo ao seu bebê. O mundo torna-se então objeto de interrogação, de experimentação e de intercâmbio organizado. Esse processo de desenvolvimento vai promovendo, por sua vez, intercâmbios cada vez mais organizados. Estamos neste momento em presença do sujeito do conhecimento. Como diz Winnicott (1990, p.44):

A natureza humana não é uma questão de corpo e mente — e sim uma questão de psíquê e soma inter-relacionados, que em seu ponto culminante apresenta um ornamento: a mente.

Não podemos nos esquecer de que as pessoas com deficiência visual são constituídas por uma base somática diferente das pessoas que enxergam. Desta forma, suas funções psíquicas e a elaboração imaginativa das funções somáticas se constituirão a partir de condições peculiares, não conhecidas pelas pessoas não deficientes visuais.

As mães e familiares das crianças com deficiência visual não sabem o que é ser deficiente visual e não conhecem suas formas naturais de interação. De forma semelhante, nós, profissionais que atendemos a essas crianças, temos apenas informações teóricas sobre o caminho por elas percorrido em seu processo de desenvolvimento, e uma tendência natural para impor-lhes a nossa maneira de ser e de interagir com o meio ambiente. Essa imposição do ambiente, desrespeitando a maneira natural do ser, se constitui, no dizer de Winnicott (1990) como uma intrusão. A criança poderá reagir a essa intrusão imprevisível, que não tem nenhuma relação com o seu processo vital, retraindo-se e adequando-se ao ambiente através do desenvolvimento de um falso *self*.

O referencial perceptual do deficiente visual

Temos constatado o uso habitual do referencial visual nos trabalhos com deficientes visuais, nos manuais de orientação, nos

currículos escolares e nas investigações científicas sobre seu desenvolvimento. Com relação a este aspecto, Masini (1990), a partir de dados de pesquisa, enfatiza a necessidade de educadores (pais e professores) bem como de outros profissionais buscarem o referencial perceptual do deficiente visual para qualquer tipo de intervenção junto a este.

Fundamentada na concepção de que é a experiência corporal que permite o emergir dos sentidos, a autora apresenta uma proposta para a formação de professores especializados cujo ponto essencial é a ênfase dada ao corpo. Neste sentido, a experiência perceptiva é que vai mostrar a relação dinâmica do corpo no mundo como um sistema de forças. O corpo é, então, visto numa totalidade em sua estrutura na relação com as coisas ao seu redor; o sentido já é imanente ao movimento, pois a relação no mundo é sempre significativa. O homem, ao se movimentar, já está dirigido para alguma coisa e caminha num espaço significativo. Assim, dispor de todos os órgãos do sentido é diferente de contar com a ausência ou diminuição de um deles, pois muda o modo próprio de estar no mundo e de relacionar-se. Isto assinala a importância de retomar o estilo dos movimentos e atitudes do portador de deficiência visual em diferentes situações e relações, para poder saber de sua percepção e cognição.

Para compreender o indivíduo e sua maneira de relacionar-se no mundo que o cerca, há sempre que se considerar sua estrutura própria que exprime ao mesmo tempo a dialética entre sua especificidade e generalidade: a) *especificidade*, que diz respeito aos dados sensoriais que ele reúne e que constituem o conteúdo daquilo que ele percebe do mundo; b) *generalidade*,

que diz respeito à forma de organização desses dados, fornecida pela função simbólica e que revela sua aquisição cognitiva.

No caso do deficiente visual, o que não se pode desconhecer é que sua dialética é diferente da do vidente, devido ao conteúdo e à sua organização referirem-se ao tátil, ao auditivo, ao olfativo, ao cinestésico e ao resíduo visual.

Assim, consideramos de grande importância focalizar:

a) a *relação da criança com os outros (terapeutas, professores e familiares) para identificar ganhos em seu desenvolvimento.*

Com relação a este aspecto, merece especial atenção o referencial perceptual do profissional, no sentido de se identificar se ele busca os caminhos perceptuais do portador de deficiência visual para lidar com ele, ou se guia o deficiente a partir de seu próprio referencial de vidente. Na análise dos ganhos no desenvolvimento do portador de deficiência visual, deve-se ainda identificar se eles ocorrem quando se parte de seu próprio referencial perceptual na sua especificidade ou quando é guiado pelo referencial perceptual do profissional que lida com ele.

b) a *ação da criança em diferentes situações para identificar suas características perceptuais e cognitivas (suas facilidades e dificuldades no contato com o mundo ao seu redor bem como sua forma de enfrentar dificuldades).*

Precisamos compreender e procurar atingir o significado da maneira de a criança agir, através de características reveladas em várias situações e em diferentes momentos. Aquilo que a crian-

ça reapresenta estará evidenciando uma maneira própria de ser dessa criança, de como ela percebe e compreende a situação e como age.

Acreditamos que estudos que venham a nos trazer essas informações, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com deficiências visuais, serão de grande auxílio para intervenções pedagógicas e terapêuticas e servirão de base à orientação de pais e de profissionais que atendem a pessoas com esse déficit perceptual.

Referências bibliográficas

AMIRALIAN, M.L.T.M. *Compreendendo o cego através do procedimento de desenhos-estórias: uma abordagem psicanalítica da cegueira*. São Paulo, 1992. 192p. Tese (Doutorado) — IPUSP.

BURLINGHAM, D. Some notes on the development of the blind. *Psychoanalytic Study of the Child*, n.16, p.121-145, 1961.

CORIAT, L.F., JERUSALINSKY, A. Aspectos estructurales e instrumentales del desarrollo. *Cuadernos del Desarrollo Infantil*, n.1, p.8-11, [19--].

FRAIBERG, S. *Insights from the blind-comparative studies of blind and sighted infants*. New York: Basic Books, 1977.

FRAIBERG, S., FREEDMAN, D.A. Studies in the ego development of the congenitally blind child. *Psychoanalytic Study of the Child*, n.19, p.113-169, 1964.

MASINI, E.F.S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. São Paulo, 1990. Tese (Livre-Docência) — FEUSP.

MAZZOTTA, M.J.S. *Evolução da Educação Especial e as tendências da formação da professores de excepcionais no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1989. 416p. Tese (Doutorado) — FEUSP.

OMWAKE, E.B., SOLNIT, A.J. "It isn't fair": the treatment of a blind child. *Psychoanalytic Study of the Child*, n.16, p.352-404, 1964.

SANDLER, A.M. Aspects of passivity and ego development in blind infant. *Psychoanalytic Study of the Child*, n.18, p.352-360, 1963.

WARREN, D. *Blindness and early childhood development*. 2.ed. New York: American Foundation for the Blind, 1984.

WILLS, D.M. Vulnerable periods in the early development of blind children. *Psychoanalytic Study of the Child*, n.25, p.462-480, 1970.

WINNICOTT, D.W. *O papel do espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil: o brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Textos selecionados: da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. cap.: A mente e sua relação com o psique-soma [ed. 1949].

_____. *A natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

EFEITOS DA APRENDIZAGEM DE HABILIDADES DE AUTOCONTROLE EM CRIANÇAS HIPERATIVAS

Francisco de Paula Nunes Sobrinho*

A educação de crianças portadoras de Distúrbio Deficitário da Atenção com Hiperatividade, conforme descrito no DMS-III *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (1980), ou simplesmente crianças hiperativas, tem se constituído tarefa desafiadora. Os rotulados de hiperativos exibem atividade motora exagerada, observando-se acentuadas mudanças posturais quando na posição sentada (Nunes, 1985). Dependuram-se em cortinas, sobem em armários, deixam de completar tarefas, são impulsivos e evidenciam dificuldades de compreensão para seguir ordens. No nosso meio, a questão se agrava pelos modos como essas crianças costumam ser identificadas, encaminhadas, avaliadas, rotuladas, triadas e acomodadas em programas distanciados de uma perspectiva de integração. Considere-se que esta população infantil exhibe características comportamentais que se assemelham mais do que se diferenciam das características dos seus pares ditos normais.

Embora as autoridades educacionais discurssem sobre modelos conceituais facilitadores de uma ação pedagógica eficaz para os desviantes, de uma maneira geral, esse discurso se perde e as práticas não se concretizam no ambiente natural da escola. Ad-

mite-se mesmo certa intolerância do sistema educacional para abordar questões disciplinares e problemas comportamentais associados. Trata-se de uma população desconsiderada, a ponto de figurar como inelegível para os benefícios da própria educação.

Considera-se que parte da responsabilidade pelo que ocorre atualmente com os supostos desviantes recai sobre a qualidade dos programas instrucionais, assim como a ausência de cursos de atualização e capacitação de professores, no sentido de manter essas crianças no ensino regular.

Dentre os modos de lidar com distúrbios de conduta, problemas comportamentais e/ou disciplinares, os programas de treinamento de habilidades de autocontrole vêm recebendo atenção especial por parte dos especialistas. No caso específico da hiperatividade, essa prática demonstrou relativa eficácia. Quando comparados aos procedimentos mais tradicionais, os programas de autocontrole induzem a criança a um papel ativo, mesmo na presença de um agente modificador externo do seu comportamento. Ao adquirir habilidades de autocontrole, a criança passa a se envolver diretamente com suas próprias mudanças. Além desses aspectos, a possibilidade de generalização de respostas para outros ecossistemas parece ocorrer mais facilmente na medida em que a presença do agente modificador externo torna-se desnecessária.

Com o objetivo de ensinar crianças a se utilizarem de mecanismos que garantam a sua permanência em ambiente educacional menos segregado possível, foi desenvolvido um programa de treinamento de habilidades de autocontrole em três crianças,

* Do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MASINI, E.F.S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. São Paulo, 1990. Tese (Livre-Docência) — FEUSP.

MAZZOTTA, M.J.S. *Evolução da Educação Especial e as tendências da formação da professores de excepcionais no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1989. 416p. Tese (Doutorado) — FEUSP.

OMWAKE, E.B., SOLNIT, A.J. "It isn't fair": the treatment of a blind child. *Psychoanalytic Study of the Child*, n.16, p.352-404, 1964.

SANDLER, A.M. Aspects of passivity and ego development in blind infant. *Psychoanalytic Study of the Child*, n.18, p.352-360, 1963.

WARREN, D. *Blindness and early childhood development*. 2.ed. New York: American Foundation for the Blind, 1984.

WILLS, D.M. Vulnerable periods in the early development of blind children. *Psychoanalytic Study of the Child*, n.25, p.462-480, 1970.

WINNICOTT, D.W. *O papel do espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil: o brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Textos selecionados: da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. cap.: A mente e sua relação com o psique-soma [ed. 1949].

_____. *A natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

EFEITOS DA APRENDIZAGEM DE HABILIDADES DE AUTOCONTROLE EM CRIANÇAS HIPERATIVAS

Francisco de Paula Nunes Sobrinho*

A educação de crianças portadoras de Distúrbio Deficitário da Atenção com Hiperatividade, conforme descrito no DMS-III *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (1980), ou simplesmente crianças hiperativas, tem se constituído tarefa desafiadora. Os rotulados de hiperativos exibem atividade motora exagerada, observando-se acentuadas mudanças posturais quando na posição sentada (Nunes, 1985). Dependuram-se em cortinas, sobem em armários, deixam de completar tarefas, são impulsivos e evidenciam dificuldades de compreensão para seguir ordens. No nosso meio, a questão se agrava pelos modos como essas crianças costumam ser identificadas, encaminhadas, avaliadas, rotuladas, triadas e acomodadas em programas distanciados de uma perspectiva de integração. Considere-se que esta população infantil exibe características comportamentais que se assemelham mais do que se diferenciam das características dos seus pares ditos normais.

Embora as autoridades educacionais discurssem sobre modelos conceituais facilitadores de uma ação pedagógica eficaz para os desviantes, de uma maneira geral, esse discurso se perde e as práticas não se concretizam no ambiente natural da escola. Ad-

mite-se mesmo certa intolerância do sistema educacional para abordar questões disciplinares e problemas comportamentais associados. Trata-se de uma população desconsiderada, a ponto de figurar como inelegível para os benefícios da própria educação.

Considera-se que parte da responsabilidade pelo que ocorre atualmente com os supostos desviantes recai sobre a qualidade dos programas instrucionais, assim como a ausência de cursos de atualização e capacitação de professores, no sentido de manter essas crianças no ensino regular.

Dentre os modos de lidar com distúrbios de conduta, problemas comportamentais e/ou disciplinares, os programas de treinamento de habilidades de autocontrole vêm recebendo atenção especial por parte dos especialistas. No caso específico da hiperatividade, essa prática demonstrou relativa eficácia. Quando comparados aos procedimentos mais tradicionais, os programas de autocontrole induzem a criança a um papel ativo, mesmo na presença de um agente modificador externo do seu comportamento. Ao adquirir habilidades de autocontrole, a criança passa a se envolver diretamente com suas próprias mudanças. Além desses aspectos, a possibilidade de generalização de respostas para outros ecossistemas parece ocorrer mais facilmente na medida em que a presença do agente modificador externo torna-se desnecessária.

Com o objetivo de ensinar crianças a se utilizarem de mecanismos que garantam a sua permanência em ambiente educacional menos segregado possível, foi desenvolvido um programa de treinamento de habilidades de autocontrole em três crianças,

* Do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

sendo duas do sexo masculino e uma do sexo feminino, na faixa etária de nove a 12 anos, identificadas como portadoras de distúrbio deficitário da atenção com hiperatividade. O objetivo do programa foi ensinar a essas crianças a utilizar estratégias cognitivo-comportamentais na resolução de problemas cotidianos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Concomitantemente, foram verificados os efeitos dessa intervenção.

As crianças participaram individualmente de 16 sessões consecutivas realizadas duas vezes durante a semana. Essas sessões foram videogravadas e serviram de principal fonte de coleta de dados. Os episódios ocorridos durante as sessões foram colocados em categorias e analisados conforme as variáveis descritas a seguir. Escalas de avaliação contendo dados sobre características de hiperatividade foram aplicadas pelos pais das crianças, assim como pelos professores. Pelo menos seis encontros foram realizados individualmente com os pais das três crianças no sentido de serem informados a respeito do modo como consequenciar respostas apropriadas. De uma maneira geral, houve colaboração tanto da família quanto da escola, principalmente pelas informações periódicas concedidas sobre o desempenho da criança em diferentes situações.

Nesse estudo, as seguintes variáveis foram estudadas em delineamento quase-experimental intra-sujeito do tipo AB (linha de base e intervenção):

Autocontrole — a criança deveria seguir os passos sempre que solicitada a resolver problemas cotidianos. Por exemplo: desejar assistir programa de televisão em outro canal quando a mãe está assistindo novela. No caso, duas perguntas iniciais deveriam

ser respondidas pela criança. *Qual é o meu problema?* Mudar de canal; *Quais são as minhas possibilidades ou alternativas para solucioná-lo?* Brigar com a mamãe, pedir a mudança de canal, chorar, implorar, desistir da idéia. Após responder a essas duas primeiras perguntas, a criança deveria se concentrar na situação-problema. A seguir, solicitava-se a ela a escolha de uma única resposta para o problema. Finalmente, era-lhe proposto a *verificação das consequências* da resposta escolhida como solução definitiva. Utilizando-se do Sistema de Fichas, num período aproximado de 30 minutos, o observador consequenciava positivamente a criança desde que esta cumprisse a sequência correta dos passos propostos. Essas fichas eram, então, trocadas por itens previamente escolhidos (revistas, lápis, borrachas, etc.).

Seguir ordens — a criança deveria responder a qualquer solicitação do observador (estagiário-bolsista) após três segundos no máximo.

Completar tarefas — a criança deveria concluir a tarefa ou a execução de ordem apresentada verbalmente em período de tempo previamente determinado.

Estar na tarefa — na posição sentada, a criança deveria direcionar o olhar para o texto localizado sobre a superfície de trabalho (tampo da mesa) e permanecer escrevendo ou posicionando o lápis de modo apropriado para a tarefa.

Ritmo respiratório — em decúbito dorsal, de olhos fechados e com o exemplar de um livro apoiado sobre o abdômen, a criança era solicitada a respirar o mais lentamente possível. O observa-

dor registrava, então, o número de vezes que o livro subia e descia alternadamente sobre o seu abdômen.

A dinâmica das sessões ocorria sob a forma de episódios de interação criança/observador que se sucediam naturalmente, durante a realização de tarefas propostas, conforme abaixo:

Breve "bate-papo" — interação verbal, durante aproximadamente 10 minutos, quase sempre iniciada pelo observador, cujo conteúdo limitava-se a assuntos gerais e do cotidiano da criança.

Hora do banco — a criança realizava transações com as fichas adquiridas. Essas transações, com duração aproximada de 10 minutos, consistiam em depósito para crédito em sessões posteriores e compra obrigatória de pelo menos um item (revista em quadrinhos, pulseiras, lápis, canetas ou pequenos brinquedos).

Relaxamento — ao final da sessão, a criança era convidada a relaxar o corpo e respirar o mais lentamente possível por um período de oito minutos.

Os resultados preliminares indicaram que as crianças aprenderam a se utilizar de passos como estratégia para solucionar problemas do cotidiano escolar e familiar. Essa aprendizagem foi demonstrada na medida em que, expostas a situações pro-

blemáticas simuladas ou não, elas modificaram o seu repertório anteriormente considerado desadaptativo. O que se pretendeu ensinar a essas crianças foi *parar e pensar*, conforme sugerido por Kendall e Braswell (1985). Providas desse repertório comportamental modificado, essas crianças teriam a oportunidade de frequentar a sala de aula regular com êxito. Entretanto, resta-nos verificar se o hábito do parar e pensar foi mantido, mesmo fora do local das sessões, ressaltando-se as contingências que os mantinham nos microssistemas envolvidos. Outros estudos poderiam ser conduzidos para aprimorar esse procedimento educacional.

Referências bibliográficas

DIAGNOSTIC and statistical manual of mental disorders — DSM-III. 3.ed. [S.l.]: American Psychiatric Association, 1980.

KENDALL, P.C., BRASWELL, L. *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children*. New York: Guilford, 1985.

NUNES, F.P. *An experimental analysis of the effect of design on body motion: oral reading accuracy and reading comprehension of hyperactive students*. [S.l.], 1985. Tese (Doutorado) — Vanderbilt University.

MODELO INTEGRATIVO PARA O TRATAMENTO DE PACIENTES PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL E DISTÚRBIO DE COMPORTAMENTO

J.R. Facion*

Um modelo integrativo envolve um conjunto de medidas terapêutico-comportamentais como, por exemplo, *time-out*, *over-correction*, reforço positivo, negativo, etc... A escolha precisa das diferentes técnicas terapêuticas depende da personalidade e das formas de reações de cada paciente (cf. Lettner e Range, 1988, sobre os diferentes métodos terapêuticos).

Dentro do modelo integrativo, pode-se aplicar também a técnica da Interação Corporal Centrada (ICC), que utiliza música, contenção, movimentos lentos e repetidos e estimulação sensorial, para modificação de comportamentos. Este método foi desenvolvido por Facion há aproximadamente 14 anos e, durante os últimos anos, tem sido aplicado no tratamento do autismo e outras psicoses.

A Interação Corporal Centrada (ICC) é realizada, inicialmente, pelo terapeuta, com o objetivo de passar a competência terapêutica, posteriormente, para a pessoa de convívio.

A sala terapêutica não deve apresentar nem muito estímulo e

nem pouco. Ela deve conter um colchonete, que não deve ser nem muito macio, mas também nem muito duro (de preferência o tatame de fisioterapia, que tenha entre 5 e 6cm de espessura); um aparelho micro-system estéreo, com duas caixas de som colocadas à direita e à esquerda, respectivamente, na cabeceira do colchonete; diversos materiais para estimulação sensorial, como flanela, isopor, esponja, pedaços de madeira, escova, etc., que devem ser colocados, aleatoriamente, do lado direito e esquerdo do colchonete, antes do início da sessão.

Antes mesmo de a criança ser levada para a sala, o aparelho de som deverá estar em funcionamento, com música instrumental, que deverá exercer uma influência de relaxamento, mais especificamente para o terapeuta e, numa situação ideal, também para a criança.

O terapeuta age com movimentos lentos e as comunicações não verbais se colocam em primeiro plano (através de gestos, mímicas, contato olho a olho). Nestas condições, a roupa da parte superior do corpo da criança é retirada, se necessário, com a ajuda do terapeuta.

O paciente é colocado de costas no colchonete, seus braços são colocados rentes ao seu corpo e são imobilizados através dos joelhos do terapeuta, que se senta em cima de suas pernas. Há que se atentar para que, através da posição do assento do terapeuta, a respiração da criança não seja prejudicada. O terapeuta procura segurar com suas mãos a espádua da criança, para que ela fique bem fixada, pois é de se esperar que a mesma ofereça forte resistência física ou verbal. O terapeuta deve estar atento em administrar com tranquilidade e serenidade esta resistência, através da influência relaxante da música.

* Professor do Departamento de Psicologia da FUNREI, Minas Gerais.

Durante esta fase de resistência, o terapeuta inicia, com movimentos bem lentos, a estimulação da parte superior do corpo do paciente, tanto com suas próprias mãos, como com os diversos materiais de estimulação que estão ao lado do colchonete, com o objetivo de sensibilizar a atenção do paciente para novas sensações do corpo. Fica a critério do terapeuta a alternância dos materiais de estimulação, devendo ser evitada uma sequência ordenada dos mesmos a fim de que não se desenvolva uma expectativa e um comportamento automatizado da criança.

Numa fase de relativa tranquilidade, o terapeuta libera os braços da criança. Porém, ele tem que estar atento para evitar movimentos bruscos e espasmos, através de uma condução tranquila das extremidades superiores do paciente. Vagarosamente, o terapeuta distancia-se do corpo da criança e senta-se ao seu lado por algum tempo, tentando exercer uma influência relaxante sobre ela, mesmo que a criança continue agitada, e começa a vesti-la.

Para terminar a sessão terapêutica, é importante que a criança esteja, pelo menos, numa condição de relativa tranquilidade.

O tempo de duração da terapia consiste entre 20 e 60 minutos por dia, e este tempo diminui gradativamente com o aumento da experiência terapêutica, visto que as fases de resistência vão se tornando cada vez menores; a criança vai cada vez mais chegando a uma condição de diferenciar-se e até deleitar-se com as novas experiências corporais.

Descrição de um caso clínico

Numa instituição de semi-internamento para portadores de de-

ficiência mental, na Alemanha, foi tratado um menino de 5,6 anos de idade, com grave distúrbio cerebral de movimento, que apresentava uma mistura de atetose com uma diparesia espástica, crises convulsivas e deficiência mental severa. Este menino arrancava seus próprios cabelos e de outras crianças e demonstrava ainda ataques de gritos, durante várias horas; ele não mantinha nenhum contato visual, não reagia às solicitações verbais, porém, às vezes, mostrava uma pequena reação ao seu nome. Suas auto-agressões foram classificadas como leves para medianas.

Com base nas observações do comportamento desta criança, foram escolhidas para a mesma as seguintes medidas terapêuticas do Modelo Integrativo:

- a) aplicação diária da Interação Corporal Centrada (ICC);
- b) indiferença diante das auto-agressões;
- c) aplicação limitada do *time-out*, exclusivamente para as crises de gritos.

O *time-out* não deveria ser usado, contudo, como punição para desacostumar os gritos, senão mostrar ao menino que ele, evidentemente, poderia gritar, mas não no grupo. A regente de classe lhe comunicava, por conseguinte, para cada *time-out*, que ele "poderia e deveria gritar, mas não na sala pedagógica", já que ele atrapalharia os outros colegas. Ele era levado para uma sala ao lado e se esperava até que se acalmasse, para que fosse trazido de volta para a sala pedagógica.

Para a realização da ICC, foi orientada e supervisionada uma residente de Pedagogia Social. Para os finais de semana e as fé-

rias natalinas, a mãe foi instruída e familiarizada com a terapia. A supervisão com o terapeuta ocorria uma vez por semana. Ele discutia com a regente de classe e a co-terapeuta, entre outros, com a ajuda de registros de vídeos, sobre o desenvolvimento do comportamento da criança. Paralelas aos contatos telefônicos com os pais, foram realizadas algumas entrevistas em nível ambulatorial.

O decurso das auto-agressões do menino chama a atenção. As freqüentes auto-agressões iniciais (até 33 vezes ao dia) diminuíam no decurso do tratamento. Depois de quatro meses, o jovem paciente estava totalmente livre das auto-agressões.

No seu relatório do desenvolvimento desta criança, a regente de classe acentuou o seguinte: "a ICC aplicada, diariamente, na instituição juntamente com a utilização da sala de *time-out* alcançaram um grande sucesso. Franz não apresentou nenhum ataque de gritos nas últimas semanas e reduziu, quase que totalmente, as suas auto-agressões... Ele, agora, percebe o seu meio ambiente mais consciente. Ele se interessa por muitas coisas e se arrasta diretamente em direção a objetos que despertam o seu interesse... Franz reage ao seu nome e estica os braços, quando quer ser levantado. Ele corresponde mais ao contato olho a olho e fixa-se mais em objetos e pessoas que se movimentam".

Depois de várias semanas, livre de auto-agressões, foi encerrado o tratamento. Até os dias de hoje, este jovem paciente está totalmente livre da auto-agressão e ataques de gritos.

Este exemplo apresentado e as experiências adquiridas nos últimos anos demonstram que, sob uma orientação e supervisão, regularmente realizadas, o tratamento de auto-agressão e outros distúrbios de comportamento, das formas mais leves até as medianas, podem ser levados a efeito com o método do Modelo Integrativo também em instituições ambulatoriais.

A aplicação prática do Modelo Integrativo requer, porém, do terapeuta um empenho elevado. Ele tem que estar em condições de reagir, em cada fase da terapia, de uma forma flexível ao respectivo desenvolvimento do paciente e adaptar suas intervenções posteriores a este estado de desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- FACION, J.R. *Zum Verständnis autoaggressiver Handlungen aus der Sicht der Informationsverarbeitung und deren Therapeutische Implikation*. 1986.
- LETTNER, H.W., RANGE B.P. *Manual de psicoterapia comportamental*. São Paulo: Manole, 1988.

COREOGRAFANDO O COTIDIANO: a expressão corporal do deficiente visual

Mari Gândara*

Após atuar na área do Ritmo e da Dança na Faculdade de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Campinas durante muitos anos, observei que os meus alunos mantinham uma preocupação constante: copiar os meus movimentos. As solicitações eram para que eu repetisse os mesmos gestos, de maneira que os seus movimentos se parecessem, ou se assemelhassem aos meus. É evidente que a verdadeira liberdade de expressão, criatividade e originalidade das manifestações corporais, diante da cópia global de gestos já preestabelecidos, se esvaziavam.

Tentei, por várias vezes, estratégias distintas, utilizando somente estímulos verbais, porém os resultados obtidos ainda se aproximavam de maneira acentuada às minhas idéias coreográficas.

Coincidentemente em 1985, quando editei o livro *Atividades Ritmadas para Crianças*, que nada mais é do que uma coleta de danças folclóricas nacionais, internacionais, rodas cantadas e exercícios ritmados para coordenação motora, fui convidada a participar de um grupo de profissionais que, junto à Coordenação

nadaria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência do MEC/CORDE, discutia a questão de programas voltados à área da deficiência. Nesta época, eu já fazia algumas palestras nos cursos de Psicologia, Educação Especial, Terapia Ocupacional, entre outros, e abordava teoricamente a questão da importância da corporeidade na pessoa portadora de deficiência.

Ao receber o referido convite, considerei necessário à minha vida de atuação prática, de estar também voltada à questão do deficiente, optando pelo desenvolvimento de um trabalho com os Deficientes Visuais (DV).

Naquele mesmo ano, 1985, saí em busca das instituições que atuavam nesta área. Pude perceber, entretanto, que todas elas passavam por dificuldades semelhantes, onde a falta de espaço físico era comum.

Decidi, então, iniciar os trabalhos em minha residência e, para tal, solicitei aos professores que me encaminhassem os seus alunos deficientes visuais.

Naquela época, tinha algumas certezas e muitas dúvidas. Sabia que as pessoas aprendiam e armazenavam movimentos para depois expressá-los de maneiras distintas.

Após leituras feitas sobre "Deficiências", pude constatar que a preocupação constante dos profissionais que atuavam nesta área eram a alfabetização e locomoção. Nos estudos sobre Deficiente Visual, que muito me enriqueceram, nada encontrei sobre a questão do trabalho de dança com DV. Por esta razão, decidi elaborar um cronograma de atividade, tendo evidente-

* Do Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente, PUCCAMP, Campinas, São Paulo.

mente sempre como objetivo a realização de uma composição coreográfica, na qual o DV se manifestasse livremente.

Em 1986, publiquei *Ritmo: importância e aplicação*. Naquele ano, pude sentir mais próximo o trabalho da importância rítmica dos deficientes visuais, pois a sensibilidade e percepção do ritmo mostravam que este seria o caminho para dar início às atividades.

Esta seqüência de trabalhos me levou a publicar, em 1988, *Consciência Rítmica: ter ou não ser*, pois acionando a capacidade de concentração do indivíduo, conscientizando-o, portanto, do conhecimento rítmico, cria-se a possibilidade de realizações musicais corporais. Passa-se a perceber melhor o global, se houver consciência das partes que o completam. Estas observações provocaram em mim uma maior visão do trabalho, deixando claro que eu buscava um meio através do qual muito poderia desenvolvê-lo, principalmente nos aspectos gestuais.

Em todos os momentos, busquei a sensibilidade musical para que esta, agregada ao raciocínio matemático (estruturas rítmicas), possibilitasse a realização da expressão corporal. As leituras de apoio, que muito me auxiliaram, apresentavam as limitações do cego congênito comparadas com as perdas do portador de cegueira adquirida, tais quais: integridade física, confiança nos sentidos remanescentes, mobilidade, técnicas da vida diária, progresso informativo, percepção visual do agradável e do belo, recreação, segurança financeira, independência pessoal, adaptação social, auto-estima, organização total da personalidade, percepção do claro e escuro.

Portanto, os prejuízos impostos aos que perderam a visão, ou cegos congênitos, são múltiplos. Qualquer um deles é por si mesmo grave e juntos formam inúmeras limitações. Afinal, qual seria a minha contribuição a oferecer ao DV para que pudesse vir a ter vida normal e produtiva, com equilíbrio intelectual, utilizando para tanto o ritmo, a música e o movimento? Sabendo que o ritmo é a volta periódica dos tempos fortes e fracos numa frase musical, como também pode ser definido com sendo o movimento com sucessão regular de elementos fortes e fracos proporcionando uma harmoniosa correlação das partes que compõem, optei em iniciar o meu trabalho com a percepção do ritmo musical. Decorrendo desta percepção, parti para a correlação deste com o ritmo corporal, proporcionando ao DV os gestos harmoniosos. A consciência rítmica possibilita aos alunos a expressão corporal nas suas relações com o tempo.

Esse artigo visa relatar a metodologia utilizada durante seis anos com cinco crianças portadoras de deficiência visual: duas apresentam cegueira congênita e três, cegueira adquirida antes de um ano de idade. A faixa etária é de quatro a seis anos.

Usando como meio o ritmo, a música e a dança, procurei possibilitar-lhes maior flexibilidade gestual, facilitando-lhes a comunicação e expressão, privilegiando a compreensão do movimento humano, como capacidade expressiva para que pudessem utilizá-lo no dia-a-dia.

O referencial teórico foi buscado em autores que trabalharam principalmente o ritmo e o movimento. Não pretendi, portanto, me aprofundar recorrendo a outras ciências como a Psicologia e a Sociologia, embora reconheça que se caminhasse por elas

provavelmente atingiria níveis mais globais de interpretação. Desta forma, é meu interesse expor a metodologia do trabalho desenvolvido e os resultados alcançados, que estão documentados em vídeo, deixando outras implicações, como, por exemplo, o mundo tal como o cego o percebe, para estudos posteriores.

Os problemas enfrentados na luta pela melhoria de vida da pessoa portadora de deficiência são registrados em revistas, livros, documentos nacionais e internacionais, seminários, congressos, pesquisas, etc., mas não são considerados suficientes para a solução desta temática.

Os serviços prestados aos deficientes visuais pelas entidades, associações e centros de reabilitação existentes em Campinas contam com vários profissionais qualificados em Educação Especial, porém estão mais preocupados com a especificidade da deficiência, com as questões do atendimento às famílias, com a alfabetização e locomoção, entre outras. Em vista disto, sentimos a necessidade de viabilizar a superação da expressão corporal, utilizando este trabalho como uma proposta que visa

a sua implantação nos locais que prestam estes serviços.

Os resultados obtidos evidenciam que os deficientes visuais têm percepção clara da importância da sua expressão corporal na comunicação.

Eles me impulsionaram a partir para um trabalho de maior amplitude: a implantação do Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente (CIAD) — cujo projeto foi de minha autoria —, oficializado através da Portaria 132/91. Este órgão é vinculado à Reitoria da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) e atende a 600 pessoas portadoras de deficiência de todas as áreas e de todas as camadas sociais que a ele recorrem. Também estas cinco estão agora nele integradas.

Partindo, pois, de trabalhos com ritmos distintos, proponho aos meus alunos DV uma alternativa, onde possam vir a ter a expressão do movimento sem a imitação passiva e mecanizada, mas fazendo dos gestos do seu dia-a-dia a composição do "Coreografando o Cotidiano".

EM BUSCA DE NOVOS RECURSOS PARA AJUDAR O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS SURDAS: uso do computador e comunicação a distância*

Léa da Cruz Fagundes**

O primeiro estudo

Introdução

Em 1988 fomos procurados no Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) por professores de uma escola estadual de Porto Alegre, que desejavam estudar a obra de Emilia Ferreiro para tentar superar dificuldades em alfabetizar crianças muito prejudicadas em seu desenvolvimento. Decidimos experimentar o modelo em que aplicamos as descobertas de Ferreiro no uso do computador pela criança que está aprendendo a ler e a escrever. O decidido grupo de professores dedicou-se a atender no computa-

* Este estudo trata de uma nova linha de pesquisa que se desenvolve no Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da UFRGS, dando continuidade à investigação sobre os efeitos possíveis da interação da criança com o computador no caso da Educação Especial. São apresentadas duas situações experimentais envolvendo alunos de escola pública. Na primeira, analisamos a atividade de programação em LOGO e, na segunda, a comunicação via rede telemática. Os resultados são discutidos em termos de desenvolvimento de condutas cognitivas dos sujeitos e de ganhos em sua aprendizagem.

** Professora do curso de Psicologia da Universidade do Rio Grande do Sul e coordenadora do Laboratório de Estudos Cognitivos.

dor a alunos das séries iniciais, procurando auxiliar o trabalho de sala de aula. Em 1989 contatamos na escola a professora Ana Maria Souto Schaefer, da classe especial de surdos, que enfrentava o mesmo tipo de problema. O entusiasmo das colegas com os resultados das crianças que interagiam com recursos da informática chamou sua atenção e planejamos realizar um estudo com sua turma de alunos. Para o diagnóstico inicial escolhemos: a) refazer o exame audiométrico e b) aplicar provas piagetianas para conhecer o nível de operatoriedade dos alunos surdos, já que todos estavam com idade além do nível de escolaridade que cursavam. Os exames audiométricos mostraram que, mesmo os surdos, que apresentavam algum resíduo de audição, não a utilizavam, porque ou não dispunham de recursos para adquirir próteses, ou se recusavam a aprender a usá-las. Quanto às provas piagetianas, desistimos de aplicá-las porque os sujeitos recebiam treinamento em "comunicação orofacial" segundo as palavras de sua professora, e não dispunham de linguagem de sinais. Nossa comunicação com eles, só através de gestos, não nos deu elementos confiáveis para avaliar a operatoriedade de suas condutas cognitivas. É preciso registrar que nós, os pesquisadores do LEC, não dispúnhamos de formação especial para educação de surdos, e que a professora da classe, com especialização para tal, não conhecia psicologia cognitiva.

Como temos desenvolvido no LEC competência em avaliação de condutas cognitivas, na atividade de programação em LOGO, optamos por usá-la com este grupo de sujeitos surdos. Assim, nossa proposta para o primeiro estudo resultou em:

— usar a atividade de programação em linguagem LOGO tanto

para conhecer melhor o funcionamento cognitivo e as condições de comunicação de sujeitos surdos, como para oferecer recursos para promover seu desenvolvimento.

Referencial teórico

Em nossos estudos sobre as possibilidades de uso do computador pelo aprendiz (Fagundes, Costa, 1992), a opção pela psicologia do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget levou a resultados muito consistentes. Persistimos, por isso, no enfoque construtivista para estudar a interação do sujeito surdo com esta tecnologia.

Piaget, como epistemólogo, pretende explicar como funciona a inteligência humana, como o sujeito se organiza para poder aprender, como é possível passar de um estado de menor conhecimento para um novo estado de maior conhecimento. Sua teoria é basicamente interacionista. Ele busca comprovar que é na interação que se constrói o conhecimento. Essa interação se dá entre o sujeito e os objetos de seu meio: — ele próprio, o ambiente natural, físico, mental, social, simbólico, cultural. O conhecimento avança, na medida em que avança a tomada de consciência da ação subjetiva sobre o ambiente em que o sujeito interatua. Pode-se dizer que o conhecimento avança nos dois sentidos:

- da periferia para o centro do objeto, em direção aos observáveis do objeto a ser conhecido;
- da periferia para o centro do sujeito, em direção aos observáveis da própria atividade cognitiva.

Pode haver um conhecimento prático, sem tomada de consciência da representação, como a ação de arremessar uma bola no alvo, como a ação de falar dos ouvintes, como a ação de sinalizar dos surdos. Nesses casos, o sujeito não tem uma "explicação" para o fato de conseguir acertar o alvo, quando precisa fazer uma correção na rota da bola, não se dá conta da sua ação de correção de rota, etc. Ou, no caso da língua falada, o sujeito pode apresentar desempenho de fala para comunicar-se e nada saber sobre sua própria competência lingüística, não se dando conta das regras gramaticais que aplica, ou não, na comunicação verbal. Por exemplo, não consegue explicar como modificações sintáticas mudam o significado das palavras e frases. Ou no caso da língua de sinais em que o sujeito não se dá conta de como e por que os sinais se estruturam em discurso.

Quanto à representação do conhecimento, esta passa por diferentes níveis de conceituação. Cada ação é carregada de significação pelo sujeito. Uma situação interativa compreende um encadeamento de ações. O encadeamento de ações se constitui num sistema de implicações entre as significações dessas ações. Este é o suporte do mecanismo de inferências (Piaget & Garcia, 1987). Como afirmam Inhelder e Caprona (1992), é a coerência interna da estruturação que assegura a fecundidade, a pluralidade dos procedimentos e a diversidade dos encadeamentos, permitindo a criatividade na descoberta de heurísticas novas. Pode-se, assim, conceber os procedimentos como improvisações ou fontes de variações adaptativas da conduta cognitiva. Piaget apresenta três níveis de inferências que caracterizam níveis de desenvolvimento:

- Nível I: as *antecipações* são limitadas às repetições constatá-

veis, ou a modificações já constatadas empiricamente;

— Nível II: as *inferências* são feitas sobre antecipações que ultrapassam o constatável e se constituem como implicações logicamente necessárias, mas não explicam ainda suas "razões";

— Nível III: as *inferências* são feitas a partir destas "razões" ou sobre demonstrações possíveis.

A implicação significativa aparece, por exemplo, na coordenação inferencial entre a significação da ação de teclar e a da ação de olhar o resultado no monitor de vídeo (Fagundes, 1986) quando, pela primeira vez, uma criança pequena interage com o computador. Não é ainda uma noção de causalidade. É que o significado da ação de teclar implica o significado da ação de olhar e multiplica as significações anteriores. Dá-se uma abstração reflexionante pseudo-empírica. A necessidade lógica resulta da implicação entre as significações.

Nos exemplos anteriores, quando construída, a representação possibilita mudanças no nível de explicação do sujeito quanto às relações estabelecidas entre as forças que estão implicadas no caso do arremesso da bola, por exemplo, da relação da força do seu arremesso com a força do atrito, com a distância do alvo, com a posição do alvo, com o peso do objeto arremessado, da relação de tudo isto com a velocidade do arremesso, com o caminho percorrido pelo objeto, a curva que realizou, etc. No caso da linguagem, também, estas tomadas de consciência na produção da palavra escrita, ou do sinal, com a possibilidade de explicar as regras sintáticas que os transformam semanticamente, não se fazem de uma vez só. Piaget mostra que as to-

mas de consciência são gradativas e acontecem quando as regulações do equilíbrio entre assimilação e acomodação geram abstrações reflexionantes em novos patamares.

Ferreiro e Teberosky (1979 e 1986) procuraram verificar como a teoria piagetiana se aplica ao desenvolvimento do conhecimento da língua escrita, por parte da criança. Se a criança tem oportunidade de interagir com a escrita, ela começa a pensar sobre este objeto. Se houver também a interação com as pessoas que a circundam em relação a este estranho objeto, multiplicando significações, é ativada sua necessidade de assimilação do desconhecido, da novidade. Ela começa a elaborar "teorias" e a formular hipóteses sobre a palavra escrita, que vão sendo ou corroboradas ou derrubadas, a cada nova exploração, a cada interação interindividual com sujeitos escreventes, ou no esforço de com eles comunicar-se.

Pesquisas realizadas no LEC (Maraschin, 1988; Nevado, 1988; Fagundes, Maraschin, 1992a e 1992b) evidenciaram que crianças que, por uma ou outra razão, não tiveram acesso a esta interação com a escrita e com pessoas que lêem e escrevem, e que não desenvolveram o seu conceito de língua escrita, podem apresentar problemas de repetência e de abandono da escola. Os resultados disponíveis indicam que, quando estes sujeitos podem ser ajudados a construir o conceito de língua escrita, eles conseguem se alfabetizar. Depende de que o professor possa criar um ambiente de aprendizagem, enriquecido com as condições favoráveis para ajudar este processo.

No caso específico de sujeitos surdos, o grande desafio da educação é a organização e o enriquecimento de ambientes de

aprendizagem, em que a interação com a língua escrita seja favorecida de um modo desafiador, inventivo e lúdico.

Neste estudo, optamos por investigar os efeitos da interação com a Língua Artificial de Programação, como objeto simbólico que apresenta propriedades de um sistema estruturado de comunicação escrita, nas dimensões sintática, semântica e pragmática para ser livremente explorado pelos sujeitos surdos.

Metodologia

Os Sujeitos

O grupo de surdos deste primeiro experimento era constituído pela totalidade de alunos de uma mesma classe:

NOME	SEXO	IDADE	NÍVEL
1.Eme	m	9	Preesc.
2.Jai	m	10	Preesc.
3.FLA	f	12	Alfab.
4.Sil	m	13	Alfab.
5.Mar	f	14	Alfab.
6.Fab	f	14	Alfab.
7.Luc	m	16	Ingresso em 1979
8.Art	m	16	Ingresso em 1981
9.Mar	f	24	Ingresso em 1988

Os dois primeiros estavam em nível pré-escolar, os outros

quatro em alfabetização há dois, três ou quatro anos. Os três últimos, como já realizavam alguma leitura labial, no experimento já conseguiam ler e produzir escrita. Entretanto, quando o registro não era cópia, nem reprodução, mas uma produção pessoal, as palavras não eram organizadas em frases com a estrutura da língua portuguesa. Sua leitura era muito lenta, sem modulação e com dificuldades na representação e na comunicação do texto lido.

Técnicas e Materiais

Os sujeitos foram convidados a frequentar o Laboratório de Informática da escola, em que havia quatro computadores de oito *bits*: dois Itautec I7.000 e dois MSX Gradiente, sendo os monitores televisores de 14 polegadas, em cores. Manipulavam acionadores de disquetes, onde arquivavam seus programas usando a linguagem LOGO.

Inicialmente, foi proposta uma adaptação das técnicas que havíamos usado nos estudos anteriores sobre crianças com dificuldades de aprendizagem e sobre crianças com dificuldades na alfabetização (Fagundes, Mosca, 1985; Nevado, 1992; Fagundes, Maraschin, 1992a e 1992b). Duas psicólogas com bolsas de aperfeiçoamento do CNPq, Dinara Severo e Cláudia Spiecker, com formação no LEC, entre maio e junho, fizeram o atendimento dos sujeitos, duas vezes por semana, com a duração de uma hora cada sessão. A bolsista atendia a quatro sujeitos, mas cada um deles podia trabalhar com um computador individualmente, interagindo com o outro, comparando suas escolhas e discutindo suas realizações passo a passo.

No segundo semestre, durante agosto e setembro, passaram a ser atendidos por seis estudantes de psicologia, estagiárias do LEC, acompanhadas pela professora da classe.

Iniciada uma greve das escolas estaduais, depois de um mês de paralisação, convidamos os alunos a freqüentar diariamente o LEC por uma hora, todos simultaneamente, sendo atendidos durante novembro e dezembro. Combinamos o horário das cinco às seis horas. Os sujeitos começaram a chegar cada vez mais cedo com a justificativa de aproveitar também qualquer horário vago que se apresentasse num dos computadores MSX existentes, com LOGO em português e disponibilidade de "atores" (*sprites*) para produzir animação.

Os dados foram colhidos em registros de observação descritiva, em gravação em vídeo e nos arquivos dos disquetes, com a produção de cada sujeito.

Os sujeitos cumpriram uma média de 42 sessões.

Resultados

Os resultados expressam diferentes tipos de ganhos.

Iniciamos um curso de linguagem de sinais para nós, para nossos estagiários e para a professora da classe.

Os sujeitos passaram a ser respeitados como surdos e a usar a língua de sinais como uma língua natural que ajudava a organizar sua comunicação gestual e, ao mesmo tempo, facilitava a tradução da linguagem artificial de programação no computa-

dor. A linguagem LOGO passou a ser mediadora entre a língua de sinais e a escrita em língua portuguesa.

O desenvolvimento cognitivo pôde ser acompanhado e analisado passo a passo, em relação à atividade inferencial de cada sujeito. Entre centenas de condutas que analisamos em nossos registros, podemos citar alguns exemplos. Escolhemos a análise de alguns dados do sujeito FLA (12 anos, fem., em nível de alfabetização) por ser o sujeito que cumpriu o menor número de sessões, tendo também ausência de resíduo auditivo e dificuldades de aprendizagem em sua vida escolar.

FLA (1ª sessão) — Aperta teclas aleatoriamente. Quando o experimentador intervém, não pára para pensar. Está interagindo apenas com a ação de teclar, sem qualquer antecipação que lhe permita um plano prévio. Durante esta atividade, FLA atribui significados através dos esquemas de ação que dispõe, por exemplo, explora o espaço do teclado, a disposição das teclas, os símbolos de cada uma. Encadeia ações coordenando os esquemas. Ao realizar uma implicação significativa entre a ação de teclar e a de olhar a tela, passa a teclar e a buscar, com o olhar, o produto de sua ação. Começa a prestar atenção à tecla que escolhe, controlando o resultado. Sua antecipação se limita a resultados que conseguiu constatar empiricamente. Isto caracteriza o nível inferencial I.

FLA (2ª sessão) — Apresentamos para o sujeito as primitivas do LOGO, palavras escritas, e indicamos que é preciso acrescentar números. FLA tecla, à sua escolha: PT 3 PF 7 PD 9, sem relacionar as diferenças entre os efeitos produzidos na tela, mas já realiza implicações significantes: o que é teclado produz

um resultado gráfico na tela. O que acontece na próxima sessão mostra que ela está multiplicando significações.

FLA (3ª sessão) — Tecla aleatoriamente PT 55, observa o resultado na tela e passa a explorar números com diferentes quantidades de algarismos, repetindo o mesmo, e depois variando.

PD 88 PT 66 PT 8844 PT 7755

PF 7733

PD 6633 PF 8877 PF 5533

FLA multiplica significações e passa a encadeá-las. Para escrever um número de dois algarismos, repete o dígito. Para escrever um de quatro, repete outro dígito. As variações que FLA experimenta não controlam relações de ordem entre os dígitos escolhidos. Procura comunicar uma inferência: "antecipa o desejo de que a tartaruga gire na tela". Mostra à facilitadora, com sua mão, o movimento de giro desejado. Obtida a informação sobre o comando, acrescenta um número de sua escolha, que revela uma estimativa que se aproxima bastante do ângulo reto, e escreve a primitiva (PD 88). Uma vez obtido o giro, passa a escrever só comandos de deslocamento (três PT e um PF). Repete um novo giro (PD 6633) e dois PF. Os resultados na tela podem ser comparáveis. Não aparecem encadeamento de significados para o ângulo: um giro é obtido com PD 88, e para o outro, FLA escolhe PD 6633. Isto mostra que o registro dos observáveis do objeto não estão acontecendo intencionalmente.

FLA (6ª sessão) — Tecla: PF 5577 PT 6688 PD 5522 PT 8833. Está encadeando ações com significados anteriores, mas produ-

zindo novas inferências e gerando novas significações. FLA, através de sinais, mostra à experimentadora suas inferências que geram as seguintes hipóteses: "Se usar mais algarismos, a tartaruga anda mais rápido", "Para escrever um número maior, repete-se o mesmo algarismo", "Até quatro algarismos o computador não envia mensagem de erro", expressa nas condutas:

— "Quer pintar a tela do monitor. Passa a usar apenas números com quatro algarismos (mas conserva o significado inicial de repetir dois a dois) e representa ao mesmo tempo suas "razões".

— Explica em linguagem de sinais que é para a tartaruga andar "mais rápido" e está "dentro dos limites aceitos pelo computador". Seu conhecimento ainda é um pouco indiferenciado entre "distância", "deslocamento" e "velocidade", mas já estrutura propriedades do espaço gráfico limitado através de uma medição incipiente. Seus erros são construtivos.

Tem um projeto: pintar a tela.

Apresenta uma hipótese: é preciso usar números com quatro algarismos como parâmetros. Define alguns fatores e passa a combinar variações para testar sua hipótese.

Escrever frases com palavras de LOGO e números é uma interação carregada de significações que provoca intensa atividade cognitiva deste sujeito. Consideramos LOGO uma linguagem de comunicação porque os sujeitos surdos, como FLA, a utilizam para traduzir seu pensamento e testar suas idéias, elaborando seus próprios modelos e comunicando-os.

FLA (14ª sessão) — Tecla ... pd 43 pe 23 pf 63. Demonstra com gestos que quer apagar parte do seu desenho. O professor introduz o comando ub (use borracha). FLA tecla ub pt 6 (apagando parte do traço). Quer que a tartaruga volte a riscar e fala "lápiz". O professor mostra o comando ul (use lapis). FLA tecla ul pd 82... Neste exemplo, FLA se comunica com gestos e tenta "falar" com o professor e com a máquina, busca a nova palavra escrita para se comunicar.

FLA (15ª sessão) — Mostra a posição que quer atingir através do giro e tecla PE 70. Sua avaliação do ângulo ainda é qualitativa. Acrescenta PE 10 PE 10, por tentativas. Incorpora aos procedimentos que está escrevendo no modo editor todas as tentativas, o que poderia ter sido sintetizado. Mas o encadeamento desses significados resulta numa coordenação inferencial que ultrapassa o constatável (inferência em nível II) e passa a implicar uma necessidade lógica. O esboço da operação aparece quando tenta produzir o próximo ângulo da figura e tecla PD 100 e, logo em seguida, para regular, tecla PE 10. A reflexão, que resulta do processo de abstração reflexionante, é a quantificação "90" do ângulo reto.

Paralelamente, FLA explora a escrita.

FLA (9ª sessão) — Escreve FLAVAI e lê seu nome. Foi uma interação muito demorada porque FLA precisou encontrar cada letra no teclado. Esta primeira produção na tela mostra que a análise do sujeito é global (Ferreiro, Teberosky, 1986) devido a uma indiferenciação entre parte e todo, dificultando a identificação de omissão, adição ou troca entre as letras do nome. Passou-se, então, à atividade de propor modificações na escrita

do nome próprio já reconhecido pelo sujeito: ocultar parte do nome (letras ou sílabas), alterar ordem das letras, acrescentar letras, apresentar outras sílabas. Inicialmente, quando se perguntava se ainda estava escrito seu nome, só repetia FLAVIA. Ficou difícil constatar se estava realmente reconhecendo a escrita de seu nome em suas partes, ou se estava só afirmando que seu nome era FLAVIA.

FLA (15ª sessão) — Quando está na tela FLAV e LAVIA, o sujeito apaga rapidamente e volta a escrever FLAVIA. Então, mostra-se satisfeito e lê. Apresentamos ao sujeito a execução de um programa que mostra seu nome completo e, a cada nova linha, retira uma letra dele. Inversamente volta a apresentar uma letra e, a cada linha, acrescenta uma nova letra até completá-lo:

1ª VEZ	2ª VEZ
FLAVI	AF
FLAVI	FL
FLAV	FLA
FLA	FLAV
FL	FLAVI
F	FLAVIA

O sujeito tenta ler cada execução e passa a explorar transformações à sua escolha, mantendo o mesmo número de letras:

LFVIA
VIAFLA
IAFLAV
FALVIA
IFLAVA
FLAVIA

FLA (16ª sessão) — Recupera de seus arquivos tartarugas atores (*sprites*) que havia transformado em figuras e tenta dar-lhes nomes.

Escreve e lê tentando oralizar e usando sinais:

PATO	"chinelo"
PUIA	"rosa"
PIO	"leão"
PAU	"carro"
PUA	"roupa"
PAIA	"banho"

Começam a aparecer as hipóteses de FLA sobre a palavra escrita. Ela produz escritas diferentes para palavras diferentes, embora com uma coleção bastante reduzida de letras. Todas começam com P. Aparece um encadeamento com o significado dos esquemas construídos na representação das palavras primitivas LOGO:

PD (para direita)
PF (para frente)
PE (para esquerda)
PT (para trás)

FLA não fala tais palavras, mas as escreve para se comunicar com a máquina e dar ordens para a tartaruga, o que produz resultados imediatamente observáveis.

FLA (18ª sessão) — Utilizando os comandos de giro e deslocamento tem o objetivo de riscar a tela de várias cores. Tenta

articular "vermelho" e mostra o risco produzido pela tartaruga. Entrega uma folha à professora para que esta escreva a palavra. Escreve-a, logo após, em seu programa no computador.

Neste caso, a situação provocou a "verbalização" do sujeito para expressar o reconhecimento da cor "vermelha" que aparece na tela. Além disso, provoca a comunicação com a professora, expressando seu desejo de aprender uma palavra escrita, solicitando até o modelo para reproduzi-la, de modo espontâneo, sem ter sido dirigido para tal.

Na interação com LOGO, FLA já considera o programa como um objeto simbólico, cujo significado se expressa em sua execução. Na atividade de programação, é preciso dar nomes aos programas. A escrita em LOGO se articula com a escrita em língua portuguesa. O desenvolvimento de qualquer projeto gráfico pode se constituir em oportunidade para comunicação com outras pessoas, descrição de antecipações, explicação de "razões" e demonstrações delas.

Nestes tipos de interação com um ambiente especificamente estimulador, o sujeito desenvolve rapidamente inferências de Nível III. FLA, como seus colegas deste grupo, freqüentemente se empenham em discussões, silenciosas porque gestuais, em que estão testando suas hipóteses enquanto buscam equacionar, ou solucionar os problemas que surgem para alcançar o que pretendem.

A tentativa de produzir palavras, o entusiasmo em transformá-las, retirando, acrescentando ou desordenando letras, a necessidade de chegar a um consenso sobre sua leitura, trans-

formam a dinâmica da sala de aula. As formas de interação se diversificam e se multiplicam. O grupo de alunos se transforma num grupo de esperançosos aventureiros. Pretendem comunicar à professora as novidades do ambiente do computador e todos se empenham nas atividades de leitura e escrita.

O desempenho do grupo foi avaliado formalmente pela escola, apresentando o seguinte resultado:

- os dois alunos do nível de pré-escola iniciaram a alfabetização;
- os quatro alunos em alfabetização passaram para a 2ª série;
- os três já alfabetizados foram integrados a classes regulares com os alunos ouvintes.

A professora da classe iniciou pós-graduação e passou a integrar também a equipe do Laboratório de Informática. A matrícula da classe especial subiu para 28 surdos. A Secretaria de Educação designou mais dois especialistas para a escola e colocou computadores novos. O LEC/UFRGS instalou uma estação da Rede para Educação a Distância. A escola se tornou um centro de referência no estado.

O segundo estudo

A comunicação a distância através de redes de computadores

Que mudanças ocorrem na comunicação em um ambiente onde

se considere, dentro de uma nova perspectiva, que a aquisição de conhecimentos se dá a partir de trocas sociais, sendo o aluno o sujeito de sua aprendizagem?

Do diálogo entre dois alunos a 120 km de distância, na experiência da rede:

"Denis (14 anos): Eu sou surdo mas eu sou louco escrever alguém tem explicar?"

Introdução

No quadro teórico apresentado resumidamente no relato do primeiro estudo, procuramos sublinhar que o interacionismo piagetiano explicita as trocas Sujeito X Objeto tanto do ponto de vista intra-individual como do interindividual. O primeiro caso é quando as coordenações inferenciais são realizadas entre os subsistemas do sujeito ou entre um dos subsistemas e o seu sistema total de significações. O segundo caso é quando as coordenações dependem das trocas e regulações recíprocas entre sistemas de significações de sujeitos diferentes. Piaget (1973) avança mais e afirma que as construções operatórias da inteligência (referindo-se às operações lógicas do raciocínio) decorrem da interação entre indivíduos. Ele também afirma que "cada relação social constitui uma totalidade nela mesma, produtora de características novas, transformando o indivíduo em sua estrutura mental". Assim, da interação entre dois indivíduos de uma mesma sociedade não resulta uma soma de indivíduos, nem uma realidade superposta de indivíduos, mas um sistema de interações que os modifica em sua própria

estrutura. Para o desenvolvimento cognitivo, explica Piaget (1973), são determinantes os fatores sociais de cooperação ou coordenação interindividual das ações, assim como a necessidade de verificação e conservação do sentido das idéias e das palavras. Não se trata das relações sociais de coação subordinadas ao fator de obediência ou de autoridade, mas das relações de cooperação que são caracterizadas pela reciprocidade e por regras autônomas de condutas fundamentadas no respeito mútuo.

Seguindo esta orientação e considerando os resultados alcançados no primeiro estudo, decidimos continuar buscando o enriquecimento do ambiente de aprendizagem para a aprendizagem da língua escrita.

Para ampliar as condições disponíveis no computador, buscamos a conexão entre computadores via rede telemática, com a hipótese de promover a interação interindividual e a cooperação na aquisição da língua escrita pelo sujeito surdo.

O contexto do experimento

Realizamos um *workshop* sobre Educação Especial e trouxemos, com o apoio de SEESP/MEC, professores da Gallaudeth University, Clark School for the Deaf e da Escuela Oral Modelo para discutir o uso de recursos informáticos com educadores brasileiros. No *workshop* tomamos conhecimento do trabalho do engenheiro Junior Torres de Castro, radioamador de São Paulo, a primeira pessoa a ter um satélite no espaço para servir a Educação para a Paz. Como consequência realizamos, com o

apoio da OEA e do MEC, uma oficina para formação de professores de surdos a distância já usando o sistema de *Packet-Radio*. Da oficina, resultou a instalação de estações da rede via radioamador em uma escola municipal de surdos na cidade de Caxias do Sul, em uma escola estadual com classe especial para surdos e no Colégio de Aplicação, em Porto Alegre, e em duas escolas, urbana e rural, no município de Novo Hamburgo, todas no Estado do Rio Grande do Sul.

Este projeto teve o apoio do CNPq/RHAE, da OEA e do MEC. Uma rede informática, EDUNET, foi instalada usando frequências de radioamador (sistema de *Radio-Packet*), experimentalmente, para estabelecer a comunicação entre o LEC/UFRGS e outras escolas públicas. Em estreito intercâmbio também foi implantada a estação do EDUGRAF, pela UFSC. Tanto o EDUGRAF, em Florianópolis, SC, como o LEC/RS já estão conectados com a AMPRNET, via RNP (Rede Nacional de Pesquisa), UFSC e, pelo *Packet-Radio*, já conectam com o nó VORTEX/UFRGS, podendo operar via satélite e acessar a INTERNET.

Neste momento duas orientandas, Ana Rita Firmino Costa (1993) e Carla Valentini (1994), desenvolvem projetos de dissertação de mestrado nesse contexto.

Metodologia

Sujeitos

Têm acesso à rede alunos surdos e ouvintes das escolas em que

estão instaladas as estações. Assim, podem ser estudadas as interações entre alunos de classe especial ou regular, e entre seus professores. Os grupos de sujeitos estão cadastrados por escola, no LEC, e têm seus horários de comunicação planejados sob a responsabilidade de professores que possuem licença para operar em estação de radioamador.

Técnicas e Materiais

O equipamento para instalação da rede educacional via *Radio-Packet* se constitui basicamente em antena, um pequeno rádio e um *modem* TNC (Terminal Node Controller) para cada estação. O sinal analógico transmitido pelo rádio é digitalizado e processado nos computadores que estejam interligados, embora permaneçam a distância. Os computadores que usamos são PC compatíveis, com acionador de disquete, que permanecem dedicados à rede, um em cada estação, podendo ser conectado a uma impressora. Só para o PC da estação BBS no LEC é indispensável o uso de um disco rígido e a conexão permanente porque nele serão recebidas e armazenadas tanto as mensagens do correio eletrônico quanto os arquivos de textos e *software* a que têm livre e permanente acesso quaisquer usuários da rede. O *software* para a comunicação, desenvolvido pela comunidade de radioamadores, é de uso público, e está continuamente sendo aperfeiçoado.

Além dos custos da instalação, o sistema de *Packet-Radio* não tem custos operacionais. Essa tecnologia de rede informática serve para a comunicação em tempo real, porque não são pagos impulsos telefônicos, como na tecnologia de linhas de dados.

Além de seu uso como correio eletrônico, o registro da comunicação em tempo real assim como o armazenamento de toda a produção veiculada nas trocas pela rede possibilitam estudos específicos sobre interações sociocognitivas. As escolas selecionadas para este estudo já integravam as pesquisas do LEC, usando os ambientes de aprendizagem LOGO não somente em educação geral, mas também como um recurso em Educação Especial e para melhorar a alfabetização em língua, em Matemática e em tecnologia. É importante sublinhar que, para os sujeitos e seus professores, essas trocas estão significando um novo modo de educação a distância. As possibilidades de interação em nossa rede de Educação via Radioamador se constituem em diálogos interindividuais em duas vias, em tempo real, teleconferências entre grupos distantes no espaço, de modo radial ou de modo circular, e troca de arquivos e de mensagens em correio eletrônico.

A comunicação se dá em períodos de tempo previamente programados. Durante todo o tempo, há sempre um pesquisador de plantão no BBS do LEC, acompanhando ou efetivando as interações. As estratégias de intervenção usadas pelos pesquisadores, assim como também pelos professores já treinados, são orientadas pelo método clínico piagetiano. O objetivo de usar esse método no contexto telemático é preservar e expandir as características do ambiente de aprendizagem LOGO. Defendemos, sob um enfoque sociocultural e de acordo com as hipóteses de Piaget (1973), que o processo psicogenético poderá ser mais ou menos acelerado dependendo das condições do meio social. Estamos, assim, investigando o papel que desempenham as interações interindividuais e a qualidade das trocas sociais.

Resultados

A Interação na Rede

Em nosso estudo, pudemos comprovar que se trata de uma situação comunicativa com características muito especiais, como sublinhado por Fagundes e Axt (1992) e Chiappini, Conte, Cosma e Lowemberger (1993):

— A situação comunicativa é desprovida de qualquer contexto extralingüístico. O diálogo a distância se dá através somente da forma escrita. Nesta situação comunicativa, interagem dois interlocutores, mas existe a possibilidade para uma terceira, uma quarta pessoa intervir no processo comunicativo em ato. O professor pode intervir, assim como os alunos podem dialogar em diádes, tríades, etc. Durante o processo comunicativo cada interlocutor é, a seu turno, emissor e destinatário. No momento em que compõe sua mensagem cada interlocutor tem uma relativa autonomia, mas a planificação de seu discurso pode ser modificada e até mudar radicalmente pelas reações de seu interlocutor, como se pode verificar neste registro:

P (Professora): "— Oi, Anice. É que a Elisa estava saindo e a Loraci (surda, 11 anos) e a Mariani (surda, 14 anos) estão chegando agora"

A (Anice, ouvinte, 12 anos): — "Ha; QUE BOM."

P — "Elas já estão vindo. Estão vendo um trabalho no LOGO agora."

A — "Então Ta"

L e M — "Oi Anice a Mariani e Loraci. Triste por que?"

A — "Porque voce me perguntou TRISTE PORQUE?"

L — "conversa gosta"

A — "Não estou entendendo. Eu gosto de conversar"

L — "Anice esperando conversar para nos"

A — "Sim eu estava esperando muito; para conversar com voces."

L — "Eu gosta muito voce a Anice e Saudade eu não conhece para Anice cidade Porto Alegre R.S."

A — "Eu já fui para CAXIAS DO SUL"

L — "Eu gosta muito ESCOLA DE SURDOS"

Este trecho de registro de uma sessão de comunicação, entre um sujeito ouvinte em Porto Alegre e dois sujeitos surdos em Caxias, mostra também o uso de artifícios sintáticos e gráficos, como o uso de maiúsculas, para modular e comunicar sentimento e emoções. Neste contexto os erros ortográficos ou de construção são irrelevantes. A produção lingüística recebe características não formais e é avaliada, basicamente, pelo significado que exprime. O que tem importância é a eficácia da mensagem. Mas o mais relevante aspecto é a oportunidade de cooperação espontânea no *feedback* que o interlocutor oferece para o desenvolvimento da língua escrita pelo surdo.

O diálogo a distância através da palavra escrita provoca a necessidade de refletir sobre os termos e a forma expressiva de uma certa intenção comunicativa, ativando as coordenações que sustentam os mecanismos de abstração reflexionante e tomadas de consciência.

Neste registro aparece a comunicação entre (A) Artur, um sujeito surdo do primeiro estudo e (M) Márcio, um psicólogo do LEC:

M — "Olá Artur! Você já falou outras vezes aí?"

A — "ótimo!!! ótimo!!! Estou perguntando de você? O que você gosta de viajar??? Por favor!!!"

M — "Vamos conversar com mais gente ao mesmo tempo?"

A — "Voce acha que o Japão é melhor fábrica que os Estados Unidos?"

M — "Acho que o Japão fabrica muitas coisas que os Estados Unidos não fabricam. E o que você acha?"

A — "Voce acha que os Estados Unidos são maiores armas nucleares do que mundo? por favor!!!"

M — "Acho que podem ser, mas você ficou sabendo que eles estão diminuindo suas armas nucleares?"

A — "Sim. Foi Gorbachew que acertou?"

M — "Acertou o que?"

A — "Para diminuir as armas"

M — "Como você sabe dessas coisas?"

A — "Jornal"

M — "Qual jornal?"

A — "Correio do Povo. Quem está falando?"

M — "Aqui continua Márcio. E aí?"

Na situação comunicativa que se estabelece entre os dois interlocutores, o uso pragmático da linguagem escrita como meio de comunicação e de interação dá-se em um nível de perseguir um objetivo ou uma intenção imediata, atendendo ao interesse pessoal de explorar o uso da língua com autonomia e prazer.

Neste trecho do registro podemos notar o jogo entre Diego (14 anos, surdo) e uma facilitadora do LEC, Fabíola:

F — "Diego, o que você gosta de fazer?"

D — "Anda bicicheta"

F — "Eu também gosto de andar de bicicleta"

D — "Tu que bricar?"

F — "Quero! O que nos vamos brincar?"

D — "jogo"

F — "Ótimo! Que jogo queres jogar?"

D — "trem"

F — "apito"

D — "pi pi pi pi"

F — "fumaça"

D — "preto fumaça"

F — "passagem"

D — "pagar"

F — "dinheiro"

D — "nada"

F — "moeda"

D — "nada"

F — "tudo"

D — "tudo bem" ... (a sessão continua com a produção de mais 49 palavras até)

D — "bobo"

F — "bolo"

D — "ânirsario"

F — "bolo de aniversário"

D — "parabens"

F — "soprar velinhas"

D — "dia 12 setembro 1993"

F — "Dia 20 de fevereiro"

D — "já axoprei"

Os interlocutores podem contratar no início, ou no decorrer do

diálogo, o objetivo da comunicação, mas também podem surgir outros objetivos, assim como mudarem, dinamicamente, no decorrer da interação.

Também na comunicação entre os professores que planejam e avaliam as sessões encontramos valiosa comunicação.

Um grupo de professoras que está realizando a Oficina de Formação de Professores de Surdos estabelece comunicação com dois dos sujeitos do primeiro experimento. As professoras são Mônica, Lisete e Doris. Os alunos são Sílvio (13 anos, surdo) e Artur (18 anos, surdo):

D — "Tudo bom Sílvio?"

S — "Tudo bom"

D — "Qual a tua idade?"

S — "Treze anos."

D — "O meu nome é Doris"

M — "Agora quem está falando é a Mônica. Eu sou a professora de surdos em Caxias do Sul. Como vai Sílvio?"

S — "Eu vou bem. Beijo."

M — "Feliz por conhecer você. Beijão para você também."

A — "Eu sou o Artur. O que quer falar uma coisa?"

M — "Trabalho com surdos adultos. Eu adoro o meu trabalho. E você?"

A — "Também adoro. Estou na sétima série. Eu penso que é muito importante os sinais. Sou professor de sinais mais meus colegas."

M — "Parabéns pelo seu trabalho. Seus professores usam sinais?"

A — "Talvez meus professores gostam usar sinais."

M — "Você prefere sinais ou só fala?"

A — "Os dois"

L — "Boa tarde. Meu nome é Lisete. Eu sou de Pelotas. Sou professora de surdos."

A — "Eu sou de Viamao. Como vai você?"

L — "Com saudades de casa"

A — "Chora um pouco?"

L — "Os meus alunos são pequenos"

A — "Esta com saudade dos alunos ou da casa?"

L — "Eu estou com saudades dos alunos e da minha filha."

A — "Porque está com saudade dos seus alunos e sua filha?"

L — "Porque gosto muito deles."

A — "Quantos anos você tem idade? Sua filha tem idade?"

L — "Eu tenho 28 anos, minha filha tem quatro anos. Mas eu estou feliz pois aqui tenho aprendido muito."

S — "Quando quer aprendendo alguma coisa?"

L — "Tenho aprendido sobre o rádio. Vamos usar na nossa escola. Um beijo para vocês. Lisete."

A — "Um grande beijo pra você. Tchau."

Abertura de Possibilidades

Como foi possível analisar na situação do primeiro estudo, o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos aparece muito prejudicado, pois em razão de seu déficit acústico (Chiappini, Conte, Cosma, Lowemberger, 1993) a criança surda é gravemente obstaculizada na possibilidade de desenvolver uma linguagem verbal eficiente e funcional em relação à intenção comunicativa. Assim, a criança surda sente carência de oportunidades para uma interação construtiva e eficiente com

o ambiente social em que vive.

Neste ambiente de comunicação via rede telemática, é possível oferecer a sujeitos surdos, como pudemos verificar em alguns poucos exemplos que foram citados entre as centenas de registros que estão em nossos arquivos, um apoio fundamental da tecnologia informática disponível e de baixo custo. No diálogo mediado pelo computador, cada frase que o sujeito produz em língua escrita se constitui num ato de comunicação imediato, isto é, exprime um ato de verdadeira interação social entre pessoas. Este diálogo desafia o sujeito à comunicação em linguagem verbal enquanto insere a atividade da escrita no interior de uma prática social que lhe assegura a possibilidade de perseguir um objetivo próprio, de antecipar fins, de coordenar meios para alcançá-los em estreita cooperação com seus pares e interlocutores.

Como os dados estão arquivados, ao mesmo tempo que a situação experimental continua gerando novos dados, nos empenhamos para conquistar o interesse de pesquisadores para tratar esses dados sob muitos outros enfoques, de modo interdisciplinar. O objetivo último é a construção de mais conhecimento que possa fundamentar a criatividade para novas e inovadoras práticas educacionais para os alunos surdos.

Referências bibliográficas

CHIAPPINI, G., CONTE, M.P., COSMA, S., LOWEMBERGER, F. *Instituto per la Matematica Applicata*. Gênova: CNR, 1993.

COSTA, A.R. Firmino. *Comunicações de crianças em rede Telemática: interações sociocognitivas*. Porto Alegre, 1993. Projeto de dissertação de mestrado.

COSTA, I.T. *A ampliação de "possíveis" no desenvolvimento cognitivo de adolescentes com lesão no sistema nervoso central, em ambiente informatizado*. Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — UFRGS.

FAGUNDES, L.C. *A psicogênese das condutas cognitivas da criança em interação com o computador*. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado) — IP, USP.

FAGUNDES, L., AXT, M. Comunicação rede Telemática: a construção de um saber partilhado com vistas a mudanças na prática educativa. *Letras de Hoje*, v.27, n.4, p.155-159, 1992.

FAGUNDES, L., MARASCHIN, C. A linguagem LOGO como instrumento terapêutico das dificuldades de aprendizagem: possibilidades e limites. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.5, n.1, p.19-28, dez. 1992a.

_____. Em busca de novos recursos para a alfabetização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.5, n.1, p.29-42, dez. 1992b.

FAGUNDES, L., MOSCA, P. Interação com computador de crianças com dificuldade de aprendizagem: uma abordagem piagetina. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, n.37, p.32-48, 1985.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veinteuno, 1979.

_____. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

INHELDER, B., CAPRONA, D. Vers le constructivisme psychologique: structures? Procedures? In: INHELDER, B., CÉLLERIER, G. et al. *Le cheminement des découvertes de l'enfant: recherches sur les microgenèses cognitives*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1992.

MARASCHIN, C. *Processos cognitivos envolvidos na atividade de crianças de 4 a 6 anos com a linguagem LOGO de programação*. Porto Alegre, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRGS.

NEVADO, R. *As abstrações na construção da língua escrita e do espaço métrico na interação com o computador, durante o processo de alfabetização*. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado) — UFRGS.

_____. O uso do computador na pré-escola como prevenção das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.5, n.1, p.75-84, dez. 1992.

PIAGET, J. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J., GARCIA, R. *Vers une logique des significations*. Genève: Muriende, 1987.

VALENTINI, C. *Rede Telemática: a reconstrução representativa e os mecanismos cognitivos de crianças surdas*. Porto Alegre, 1994. Projeto de dissertação de mestrado.

PESQUISA E DESENVOLVIMENTO DE NOVOS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos

Fernando César Capovilla*

O propósito deste breve artigo é trazer boas novas. Já temos no Brasil um acervo considerável, e em acelerado crescimento, de recursos tecnológicos que permitem aperfeiçoar a qualidade das interações entre pesquisadores, clínicos, professores, alunos e pais na área de Educação Especial, bem como de aumentar o rendimento do trabalho de cada um deles. Tais recursos distribuem-se em uma série de áreas, tais como a de comunicação em deficiências de fala por afasias, paralisia cerebral, esclerose lateral amiotrófica, deficiência auditiva, retardo mental e autismo; e a de avaliação de habilidades cognitivas, de leitura, escrita e matemática em uma série de disfunções. Dentre os muitos desenvolvimentos, que são fruto dos esforços de pesquisadores de boa vontade de todo o país, por falta de espaço, este artigo vai sumarizar apenas alguns dos sistemas de comunicação e testes que minha equipe¹ e eu temos produzido, nos úl-

* Do Instituto de Psicologia, Núcleo de Pesquisa em Neurociências e Comportamento, Núcleo de Pesquisa de Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação, Universidade de São Paulo.

¹ Este artigo sumariza uma parte do trabalho de minha equipe de dedicados orientandos e pesquisadores colaboradores, dentre os quais Elizeu C. de Macedo, Valéria de O. Thiers, Marcelo Duduchi, Alessandra G. Seabra, Maria de Jesus Gonçalves e Marson Guedes.

timos cinco anos, no Laboratório de Análise Experimental de Cognição e Linguagem da Universidade de São Paulo, em convênio com a empresa QS Informática, e com o Centro de Pesquisa e Clínica Neuropsicológicas.

Sistemas computadorizados de comunicação para deficientes de fala

Uma em cada 200 pessoas é acometida de deficiência de fala, quer por motivos sensoriais, motores, cognitivos, ou emocionais. É possível dotar tais pessoas de sistemas de comunicação que funcionam como porta-vozes eletrônicos, permitindo-lhes compor mensagens que podem ser impressas e soadas com voz, o mais semelhante possível à voz que tinham ou que deveriam ter. Tão importante é a área que há até mesmo periódicos científicos dedicados especificamente a divulgar pesquisas, programas e equipamentos para este fim, tais como o periódico *Augmentative and Alternative Communication*.

Há uma série de sistemas de símbolos que permitem a comunicação com pessoas que não falam, como, por exemplo, *Bliss* (Hehner, 1980), *PIC* (Maharaj, 1980), *PCS* (Johnson, 1981 e 1985). Eles são normalmente empregados em pranchas de madeira acopladas a cadeira de rodas. Há também sistemas e línguas de sinais como *LIBRAS*. Temos produzido versões computadorizadas de cada um deles: *Bliss-Comp* (Capovilla, Macedo, Duduchi et al., 1994c; Feitosa, Macedo, Capovilla et al., 1994), *PIC-Comp* (Macedo, Capovilla, Gonçalves et al., 1994), *PCS-Comp* (Macedo, Capovilla, Thiers et al., 1994; Thiers, Seabra, Macedo et al., 1993), *Logofone* (Capovilla,

Macedo, Seabra et al., 1994c; Capovilla, Seabra, Thiers et al., 1994), conforme descrito abaixo, bem como vários outros sistemas computadorizados completamente originais, tais como *ImagoAnaVox* (Capovilla, Macedo, Duduchi et al., 1994b) que empregam avançados recursos de multimídia. Apresentam combinadamente imagens coloridas de alta resolução com animação gráfica, acompanhadas de seus nomes escritos, e respectivos vocábulos com voz digitalizada em várias línguas. Seu acesso pelo deficiente é feito por meio de periféricos variados como tela sensível ao toque ou ao sopro, *mouse* alavancado ao corpo da pessoa, ou mesmo registrador de vocalizações guturais e gemidos.

Quando o deficiente tem controle motor razoável, mas não o suficiente para digitar no teclado, é empregada a tela sensível ao toque. Quando estão presentes tremores e movimentos involuntários leves, a tela sensível ao toque ainda pode ser usada, desde que se adote um atraso de *input* ajustável à dificuldade motora do deficiente. Quando o deficiente pode mover alguma parte do corpo com facilidade, um *mouse* pode ser fixado à cadeira e alavancado àquela parte do corpo do deficiente. Quando ele é capaz de soprar, uma tela sensível ao sopro pode ser usada. Quando o deficiente pode emitir uma vocalização indiferenciada qualquer ou um som como um gemido, um detector de ruídos pode ser usado. Para os casos de *mouse* alavancado, tela de sopro e detector de gemidos, os sistemas computadorizados fazem varredura automática dos itens em velocidade ajustável à dificuldade motora do paciente, sendo que a única resposta requerida consiste num movimento grosso, ou sopro, ou ruído qualquer, respectivamente. Tais adaptações têm sido descritas alhures (Capovilla, Macedo, Feitosa, 1994).

Quando a pessoa deficiente é alfabetizada e tem preservadas suas habilidades cognitivas e sensoriais, é importante que seu sistema de comunicação use as habilidades complexas de leitura que se encontram preservadas de modo a tornar mais eficaz e rápida a comunicação. O sistema *Anagrama-Comp* (Thiers, Capovilla, Macedo et al., 1994b) e sua nova versão *v40s* (Seabra, Thiers, Capovilla et al., 1994) permitem a composição, impressão e sonorização de quaisquer palavras e, logo, sentenças da língua portuguesa a partir da seleção seqüenciada das sílabas componentes. O sistema contém 1.800 sílabas arranjadas em 40 categorias silábicas. A seleção de qualquer uma das categorias resulta em seu desdobramento nas sílabas componentes, e a seleção dentre estas resulta na composição automática de sentenças com até oito elementos. Uma vez compostas as sentenças, elas podem ser impressas ou soadas, ou mesmo gravadas num banco de até 24 sentenças para rápido acesso ulterior. Assim, o deficiente pode pré-compor as sentenças mais importantes para a atividade em vista ("Olá, eu sou Fernando. Muito prazer em conhecer.", ou "Eu preciso de ajuda. Por favor, chame enfermeira.") e soá-las quando quiser com apenas dois toques na tela.

Deficientes auditivos que se comunicam com língua de sinais também podem fazer uso de sistemas informatizados de comunicação. Isto é possível, mesmo quando o surdo não for alfabetizado, ou quando tiver perdido a habilidade de ler e escrever, ou mesmo quando um distúrbio posterior tenha tornado difícil, ou mesmo impossível continuar sinalizando. É possível também fazer tradução simultânea dos sinais para língua soada em diversos idiomas de ouvintes, bem como a tradução entre várias línguas de sinais de surdos (e.g., de

LIBRAS, ou Língua Brasileira de Sinais, para AMESLAN, ou American Sign Language, e vice-versa). O sistema *Logofone* (Capovilla, Macedo, Seabra et al., 1994c) e sua nova versão *v40s* (Capovilla, Seabra, Thiers et al., 1994) fazem precisamente isto. Os sistemas são de tal modo poderosos que permitem a um surdo-mudo brasileiro não-alfabetizado, mesmo com lesão medular cervical, comunicar-se com base em língua de sinais com um cego, numa língua estrangeira, por meio do telefone. Os sistemas podem fazer tradução imediata entre língua de sinais (e.g., LIBRAS e AMESLAN), entre língua de sinais e língua simbólica (e.g., entre Português sinalizado e símbolos Bliss), bem como entre língua de sinais e uma língua natural fonética qualquer (e.g., LIBRAS e Italiano).

Quando a pessoa não é alfabetizada nem conhece língua de sinais, ou já foi alfabetizada e/ou aprendeu língua de sinais, mas desde então uma lesão cerebral a tornou afásica, pode ainda fazer uso de um sistema de comunicação baseado em fotografias e filmes, sob certas circunstâncias (i.e., ausência de apraxia e de hemianopsia; e preservação de classificação e seqüenciamento, etc.). O sistema *ImagoVox* (Capovilla, Macedo, Feitosa et al., 1993) foi desenvolvido precisamente para permitir tal uso, e consiste num grande aperfeiçoamento em múltiplos sentidos de um sistema (Steele, Weinrich, Wertz et al., 1989) que se mostrou bastante eficaz com afásicos globais, de Broca, e de Wernicke. O sistema tem sido empregado domiciliarmente por vários paralíticos cerebrais aumentando substancialmente sua qualidade de vida, conforme documentado alhures (Capovilla, Macedo, Duduchi et al., 1994a; Macedo, Capovilla, Feitosa et al., 1994; Tunes, 1994). Consiste ao mesmo tempo num importante instrumento nas mãos de lin-

güístas, para implementação de um modelo ideal de análise longitudinal natural e contínua (e não "fatiada" em sessões de 30 minutos de observação) da evolução lingüística dos deficientes, já que registra em tempo real todas as suas produções lingüísticas.

Quando o afásico tem algo preservada a habilidade de leitura e escrita, em vez do sistema *ImagoVox* simples, o sistema *ImagoAnaVox* (Capovilla, Macedo, Duduchi et al., 1994b) e sua nova versão *v40s* podem ser empregados. São sistemas de multimídia que permitem comunicação icônico-vocálica de pacientes com perda de linguagem ou retardo no desenvolvimento da linguagem, além de dificuldades motoras mais sérias. Permitem a conciliação da comunicação icônico-vocálica obtida pelos 5.000 filmes, fotos e respectivos vocábulos digitalizados e palavras escritas de *ImagoVox*, com a comunicação silábica-vocálica obtida pelas 1.800 sílabas e respectivos vocábulos de *Anagrama-Comp*. Um mero toque na célula "mudar sistema" da tela sensível permite a passagem dos *menus* icônicos aos silábicos e vice-versa, permitindo conciliar numa mesma sentença, que é soada com voz digitalizada, ícones e sílabas formadoras de palavras escritas. Além disso, como um sistema inteligente, *ImagoAnaVox* conjuga automaticamente os verbos nos vários tempos, modos, números e pessoas, além de permitir ao deficiente a pré-gravação habitual de até 24 sentenças, de oito elementos cada uma, que podem ser usadas por ele para comunicar-se no dia-a-dia com fluência e eficácia.

Quando a pessoa sofre de paralisia cerebral, mas tem sua cognição preservada, um sistema de linguagem bastante sofisticado e abstrato pode ser empregado, tal como o dos sím-

bolos *Bliss* (Hehner, 1980). Tal sistema reúne símbolos abstratos, ideográficos e pictográficos de natureza não-fonética e re-combinativa, cuja combinação pode produzir virtualmente qualquer significado que se deseje transmitir. O sistema *Bliss-Comp* (Feitosa, Macedo, Capovilla et al., 1994) e sua nova versão *v40s* (Capovilla, Macedo, Duduchi et al., 1994c) reúnem todos os 1.600 símbolos originais e foram desenvolvidos para este fim. Contudo, tal sistema de símbolos é extremamente complexo. Temos identificado experimentalmente (Capovilla, Thiers, Seabra, 1994;) as freqüentes falhas dos métodos tradicionais não-computadorizados usados em escolas de Educação Especial para ensinar os símbolos. Em resposta a isto desenvolvemos sistemas computadorizados especiais para ensino dos símbolos *Bliss* tais como *ImagoBlissVox* (Feitosa, Macedo, Capovilla et al., 1994). De qualquer modo quando, apesar dos novos métodos computadorizados de ensino, a habilidade intelectual do deficiente não permitir o uso de um sistema tão abstrato como *Bliss*, um sistema menos abstrato e muito mais representacional e bastante completo pode ser empregado, tal como *PCS* (Johnson, 1981 e 1985). O sistema computadorizado *PCS-Comp* (Thiers, Seabra, Macedo et al., 1993) e sua nova versão *v40s* (Macedo, Capovilla, Thiers et al., 1994) contêm todos os 1.400 desenhos de linha altamente icônicos do sistema original.

Autistas e deficientes mentais não-falantes podem fazer progresso em comunicação por meio de pictogramas, em sistemas pictográficos mais simples como *PIC* (Maharaj, 1980). O sistema *PIC-Comp* (Macedo, Capovilla, Gonçalves et al., 1994) foi desenvolvido para este fim. É composto de 400 pictogramas arranjados em 25 categorias semânticas. A alta iconicidade de seus pictogramas tem sido demonstrada experimentalmente

(Capovilla, Thiers, Seabra et al., 1994; Thiers, Capovilla, Macedo et al., 1994a) em deficientes que, apesar de vários anos de exposição diária aos símbolos *Bliss*, haviam fracassado em aprender a se comunicar por meio daqueles símbolos. Também tem sido demonstrado seu uso eficaz como sistema de comunicação, por parte de paralíticos cerebrais com baixa idade mental (Capovilla, Gonçalves, Macedo et al., 1994b). De qualquer modo, quando há dúvidas quanto a que sistema empregar, se aqueles contendo símbolos, pictogramas, desenhos, fotos, filmes, ou sinais, o *software Sonda* (Thiers, Capovilla, Macedo et al., 1994a) pode ser empregado para avaliar as preferências do sujeito, quanto a um ou outro sistema de representação para comunicação. Tal *software* avalia a iconicidade relativa dos símbolos empregados nos vários sistemas, e nas várias categorias gramaticais dentro de cada sistema.

Pessoas com esclerose lateral amiotrófica, como, por exemplo, o físico britânico Stephen Hawking, autor do *best-seller*, *Uma Breve História do Tempo*, têm preservadas as suas habilidades de leitura e cognitivas de um modo geral, mas vêem-se progressivamente prejudicadas em suas habilidades motoras, a ponto de não mais poderem falar ou mesmo escrever. Para tais casos, um sistema portátil de comunicação sonorizada digitalizada, baseado unicamente em palavras, sílabas e letras selecionáveis por meio do simples toque de um dedo pode ser empregado. O sistema computadorizado portátil de comunicação alternativa *NoteVox* (Capovilla, Guedes, Macedo et al., 1994; Duduchi, Capovilla, Macedo et al., 1994) foi desenvolvido para este fim. Permite a deficientes da fala alfabetizados e de bom nível intelectual (com anartria, esclerose lateral amiotrófica, ou

paralisia cerebral) compõem parágrafos com até 720 caracteres a partir da seleção de palavras e/ou sílabas de um banco, via toque de apenas um dedo, ou via digitação ao teclado. Os parágrafos compostos podem ser impressos ou soados com voz digitalizada a partir da seleção de comandos simples em *menus* de operação. Neologismos e palavras que porventura ainda não constem do banco podem ser compostos e soados a partir da seleção das sílabas componentes. O sistema é executável em *notebooks* ou *laptops* 286 equipados com placa reprodutora de voz digitalizada e alto-falante, num pacote compacto e leve do tamanho de um maço de cigarros acoplado à saída da impressora.

Sistemas computadorizados para avaliação de habilidades cognitivas, de leitura e escrita

Escala de maturidade mental Columbia computadorizada

A avaliação da habilidade intelectual de crianças com paralisia cerebral é de grande importância. A Escala de Maturidade Mental Columbia é tradicionalmente empregada para este fim, já que requer apenas a resposta de apontar figuras em pranchas. Sua versão computadorizada *EMMC-Comp* (Seabra, Guedes, Capovilla et al., 1994) permite testar crianças com quadros ainda mais severos. A resposta da criança pode ser registrada por meio de periféricos variados. O teste é constituído de 100 tentativas (telas) dispostas em ordem crescente de dificuldade, cada qual com três a cinco desenhos-alternativa. Para crianças com idade mental presumida de sete anos ou

mais, o programa automaticamente começa com a tentativa número 31. Neste caso, se a criança errar nos itens 31, 32 ou 33, o programa volta automaticamente para a tela 1. A tarefa da criança é tocar, na tela sensível, a alternativa que é diferente ou sem relação com as outras na série. O próprio programa apresenta as instruções, sob forma auditiva durante o teste a cada tentativa. O programa registra a escolha feita a cada tentativa, bem como o tempo despendido pela criança em responder. A relevância de tal computadorização de EMMC à prática de avaliação em Educação Especial é magnificada pela disponibilidade dos sistemas computadorizados de comunicação apresentados acima. A indicação do sistema mais apropriado a cada criança, com necessidades especiais, depende não apenas da iconicidade inerente a cada sistema, como também da avaliação precisa das habilidades mentais da criança que não se comunica. Critérios de desenvolvimento cognitivo têm sido propostos para a introdução de sistemas de comunicação alternativa, e, neste sentido, a computadorização de EMMC permite a avaliação do grau de desenvolvimento da criança, numa situação mais próxima àquela do uso de um sistema computadorizado de comunicação.

Reversal test computadorizado

O Teste de Figuras Invertidas Computadorizado ou Reversal Test foi desenvolvido originalmente por Edfeldt, como meio de avaliar a prontidão para alfabetização e de fazer detecção precoce de distúrbios correlacionados com distúrbios ulteriores em leitura, e é freqüentemente empregado para este fim. Quando precisamos avaliar crianças com distúrbios cognitivos

e motores, no entanto, encontramos sérios problemas. Sua versão computadorizada *ReversalTest-Comp* permite testar crianças incapazes de assinalar com lápis em papel, ou de vocalizar. A prova consiste em 90 telas (tentativas) compostas cada uma de três janelas de 6x7cm dispostas em forma triangular, com a janela-modelo ao centro superior da tela e as janelas-escolha à sua esquerda e direita, abaixo. A janela-modelo contém um par de figuras a serem comparadas pela criança, enquanto a janela-escolha esquerda contém um espaço vazio, e a janela direita contém um "X". A tarefa consiste em comparar as figuras de cada par e tocar numa tela sensível ao toque, a janela em branco, caso sejam idênticas, ou a janela com o "X", caso sejam diferentes. Há seis pares de figuras de treino e 84 pares de figuras de teste, conforme a versão original de papel e lápis. Caso a criança cometa um erro durante o treino, o programa automaticamente vocaliza uma mensagem de encorajamento e a envia ao início do treino novamente. Estudos preliminares de validação com disléxicos, não-disléxicos e paráliticos cerebrais sugerem alta correlação entre as duas formas do teste (Thiers, Capovilla, Seabra et al., 1994b).

Teste computadorizado de leitura silábica frente a vocábulos

Como avaliar a habilidade de leitura de uma língua natural, dadas as dimensões praticamente infinitas desse universo? Qualquer prova que objetive avaliar a habilidade de leitura deve incluir uma amostra representativa do universo de palavras que compõem uma língua natural. As proporções desse universo são muito próximas ao infinito, quando se considera a expansibilidade das línguas testemunhada pelos múltiplos neologismos que surgem a cada ano, nos mais variados contextos, por força

da própria evolução tecnológica, científica e cultural, nas mais variadas esferas de atividade humana. Tais expansões das línguas em neologismos os mais variados seguem princípios bem especificados, e ocorrem a partir de recombinações múltiplas de suas unidades básicas, segundo os mesmos princípios estruturais que regem as palavras já existentes. Como exemplo de tais princípios, temos a correspondência grafema-fonema em línguas fonéticas, e sua organização em torno da sílaba como unidade mínima. O sistema *AnaTest-Comp* avalia leitura receptivo-ativa de todas as 85 sílabas CV (consoante-vogal), 85 sílabas CCV, e 480 sílabas CVC da língua portuguesa, a partir das quais deriva boa parte de todo o universo das palavras. A tarefa consiste em escolher dentre sílabas numa tela sensível ao toque aquelas que correspondem às vocalizadas pelo computador. Ele tem sido empregado para avaliar progressos no desempenho de leitura em linhas de base repetidas entre intervenções educacionais (Thiers, Capovilla, Seabra et al., 1994a).

Teste computadorizado de rotação mental de sólidos geométricos

Recursos experimentais para a mensuração de fenômenos de imagética são importantes à compreensão neuropsicológica de déficits cognitivos em certos casos de lesão cerebral. A análise experimental do envolvimento de tais fenômenos, em processos tais como a resolução mental de problemas aritméticos, a decodificação do significado dos sinais em língua de sinais, por parte de deficientes da linguagem, etc., pode permitir avançar na compreensão e tratamento de quadros como discalculia, afasias, etc. O *Imagética-Comp* (Thiers e Capovilla, 1994b) é um

teste computadorizado de rotação mental de sólidos geométricos. O programa apresenta as imagens digitalizadas simultâneas de dois dentre vários sólidos geométricos complexos, cada qual filmado em vários estágios sucessivos de movimentos de rotação ao longo de dois eixos, bem como em espelhamento nos eixos vertical ou horizontal, e vertical e horizontal. A tarefa consiste em julgar se duas fotos apresentadas, lado a lado, são do mesmo sólido em ângulos diferentes, ou se são de sólidos diferentes. No primeiro caso, numa tela sensível ao toque, eles devem tocar uma célula à esquerda. No segundo caso, devem tocar uma célula à direita. O sujeito deve fazer dezenas de julgamentos, e o programa registra a escolha feita a cada tentativa, bem como o tempo despendido nela. Resultados preliminares com universitários têm replicado e expandido a literatura (e.g., Kosslyn, 1987) de que quanto maior o ângulo do movimento entre dois estágios de um mesmo sólido tanto maior o tempo de julgamento. Foi encontrada também interação entre magnitude de ângulo de movimento e eixo de espelhamento em que se dá o movimento (Thiers e Capovilla, 1994a). Estudos comparativos estão sendo presentemente conduzidos com lesados cerebrais.

Teste computadorizado de agramatismo receptivo em afasia de Broca

Provas computadorizadas para diagnóstico diferencial de afasias são uma necessidade. Dentre as afasias, a mais comum é a de Broca, também chamada de motora, expressiva, ou não-fluente. Caracteriza-se por dificuldade em encontrar palavras (anomia), dificuldade articulatória com considerável esforço pa-

ra produção da fala, e dificuldade em produzir e compreender construções gramaticais (agramatismo), especialmente com seqüenciamento de informação, palavras de função (advérbios, conjunções, preposições), e cláusulas subordinadas. Assim, a compreensão da fala também encontra-se afetada. De fato, o estudo de Schwartz, Saffran e Marin (1980) demonstra que afásicos de Broca com dificuldade em produzir construções gramaticais também têm dificuldade em compreendê-las. A dificuldade específica básica parece dizer respeito à ordem das palavras nas sentenças. Naquele estudo, os autores apresentavam pares de fotografias estáticas e pediam a afásicos de Broca para apontar a fotografia que retratava a sentença que lhes era dita. Cada par de fotografias retratava uma ação, e nas duas fotos de cada par, o agente e o paciente da ação se alternavam. Assim, por exemplo, uma das fotos retratava uma bailarina aplaudindo um palhaço, a outra representava um palhaço aplaudindo uma bailarina, e o paciente era solicitado a escolher uma delas: "Escolha a foto da bailarina aplaudindo o palhaço". O sistema computadorizado de multimídia *Agram-Comp* (Capovilla, Macedo, Seabra et al., 1994b) implementa essa prova, com múltiplas vantagens: 1) permite registrar precisamente não apenas as escolhas feitas como também o tempo despendido em responder, fornecendo registro automático ao final da prova; 2) permite variações sistemáticas ao longo de várias dimensões do estudo. Por exemplo: 2a) permite apresentar a ação de modo animado (i.e., filmes em vez de fotos) o que é interessante, já que a literatura sugere um maior grau de dificuldade de compreensão e emissão de verbos do que de substantivos, por parte de afásicos (poderia a animação melhorar o desempenho desses afásicos?); 2b) permite oferecer a opção "repita" por meio da qual o paciente pode regular o nú-

mero de vezes e a taxa ao longo do tempo de rerepresentações das sentenças descritivas da prancha a escolher (poderiam rerepresentações auto-administradas melhorar o desempenho desses afásicos?); 2c) permite apresentar as sentenças sob forma escrita em janela ao monitor em vez de e/ou além de sob forma ouvida (haveria diferenças em agramatismo sob diferentes formas de apresentação de sentenças?); 2d) permite a introdução de atraso variável entre o desaparecimento do modelo e a oportunidade de escolher (haveria parâmetros temporais especificáveis no agramatismo receptivo?). Estudos estão presentemente sendo conduzidos para responder a essas perguntas.

Teste computadorizado de déficits diferenciais de memória auditiva e visual em afasia de condução

O *MemAudVi-Comp* é um sistema computadorizado para diagnóstico de déficits diferenciais de memória auditiva e visual em quadros neuropsicológicos diversos, como o de afasia de condução. Afasias são um grupo de distúrbios de linguagem que resultam de lesão cerebral resultante de tumor, traumatismo craniano, e acidente vascular cerebral e que se caracterizam por erros de linguagem (parafasias) ou substituições semânticas, dificuldades de compreensão e dificuldades de encontrar palavras (anomia). A afasia de condução caracteriza-se por dificuldade em repetir uma sentença que se acabou de ouvir, e às vezes também em compreender e articular. Resulta presumivelmente de lesão que interrompe as fibras que conectam as áreas de Broca e de Wernicke. O afásico de condução apresenta dificuldade em repetir três ou mais palavras ouvidas sem sentido, ou três ou mais palavras com sentido, mas semantica-

mente não relacionadas entre si. De acordo com Geschwind, em afasia de condução severa o paciente só conseguirá repetir uma palavra, se o fizer por meio de uma rota alternativa indireta, como a da imagética. O sistema computadorizado de multimídia *MemAudVi-Comp* (Capovilla, Macedo, Seabra et al., 1994b) apresenta um a cinco itens de informação nas formas visual estática e/ou animada e auditiva e requer a recuperação formal ou semanticamente definida desses itens por emparelhamento visual e auditivo, após um período de tempo variável parametricamente. A literatura (Warrington, Shallice, 1972) revela que à medida que o número de itens aumenta, o declínio na recuperação dos itens apresentados torna-se mais acentuado para itens auditivos do que para itens visuais, revelando assim o profundo déficit de memória de trabalho auditiva que é típica dessa afasia. O sistema computa o número de itens auditivos e visuais recuperados bem como o tempo necessário à recuperação.

Avaliação computadorizada de consciência fonológica em disléxicos

Déficits de consciência fonológica em disléxicos podem ser detectados em provas de reconhecimento e recomposição de palavras reais homófonas e logatomas (palavras inventadas, e.g., "balaфра"), de segmentação fonêmica (e.g., de produção de uma palavra a partir de outra palavra inicial e da instrução de adicionar ou omitir um dado fonema); bem como de memória auditiva. O teste *Grafono-Comp* (Capovilla, Seabra, Thiers, 1994) apresenta palavras e logatomas envolvendo relações grafema-fonema regulares, irregulares e do tipo regra; de alta

e baixa frequência de ocorrência na língua portuguesa (Pinheiro, 1994); e de diferentes tamanhos. Avalia a habilidade do examinando em integrar e segmentar grafemas e fonemas na composição e decomposição de palavras e vocábulos de cada um dos tipos acima, com e sem interferência visual e auditiva.

Referências bibliográficas

CAPOVILLA, F.C., GONÇALVES, M.J., MACEDO, E.C., et al. Avaliação da função de processos de pensamento envolvendo palavras ouvidas na comunicação pictográfica de parálitica cerebral com comprometimento cognitivo moderado via PIC-Comp. In: ENCONTRO DE TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO: ENSINO, PESQUISA E APLICAÇÕES, 1. São Paulo. *Resumos*. São Paulo, 1994a.

CAPOVILLA, F.C., GONÇALVES, M.J., MACEDO, E.C. et al. Efeito facilitativo de precedência de estimulação auditiva e visual sobre o desempenho transcritivo e descritivo de parálitica cerebral em comunicação alternativa via sistema PIC-Comp. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 24. Ribeirão Preto. *Programa e resumos*. São Paulo, 1994b.

CAPOVILLA, F.C., GUEDES, M., MACEDO, E.C. et al. Instrumento computadorizado para avaliação de habilidades lingüísticas e de comunicação escrita em paralisia cerebral e esclerose lateral amiotrófica: NoteVox. In: ENCONTRO DE TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO: ENSINO, PESQUISA e APLICAÇÕES, 1. São Paulo. *Resumos*. São Paulo, 1994.

CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C., DUDUCHI, M. et al. Avaliação em tempo real de habilidades de comunicação computadorizada no ambiente domiciliar via ImagoVox em paralisia cerebral. In: ENCONTRO DE TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO: ENSINO, PESQUISA E APLICAÇÕES, 1. São Paulo. *Resumos*. São Paulo, 1994a.

CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C., DUDUCHI, M. et al. ImagoAnaVox: sistema computadorizado de multimídia para comunicação icônico-silábica-vocálica em pacientes com perda ou retardo no desenvolvimento de linguagem. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 24. Ribeirão Preto. *Programa e resumos*. São Paulo, 1994b.

CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C., DUDUCHI, M. et al. Instrumento computadorizado para exploração de habilidades lingüísticas e de comunicação simbólica em paralisia cerebral sem comprometimento cognitivo: Bliss-Comp v40s. In: ENCONTRO DE TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO: ENSINO, PESQUISA E APLICAÇÕES, 1. *Resumos*. São Paulo, 1994c.

CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C., FEITOSA, M.D. Alternative input devices for computerized communication systems. In: MEETING OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR COMPARATIVE PSYCHOLOGY, 7. *Program & abstracts*. São Paulo, 1994. p.67.

CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C., FEITOSA, M.D. et al. ImagoVox: porta-voz eletrônico para pacientes neurológicos.

- In: JORNADA USP-SUCESU-SP DE INFORMÁTICA E TELECOMUNICAÇÕES, 1. *Anais*. São Paulo, 1993. p.443-447.
- CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C., SEABRA, A.G. et al. Agram-Comp: sistema computadorizado de multimídia para diagnóstico de agramatismo receptivo em afasia de Broca. In: ENCONTRO DE TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO: ENSINO, PESQUISA E APLICAÇÕES, 1. São Paulo. *Resumos*. São Paulo, 1994a.
- CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C., SEABRA, A.G. et al. MemAudVi-Comp: sistema computadorizado de multimídia para diagnóstico de déficits diferenciais de memória auditiva e visual em afasia de condução. In: ENCONTRO DE TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO: ENSINO, PESQUISA E APLICAÇÕES, 1. São Paulo. *Resumos*. São Paulo, 1994b.
- CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C., SEABRA, A.G. et al. Sistemas computadorizados para surdos-mudos baseados em língua de sinais: comunicação via Logofone e ensino via Logofone Tutor. In: JORNADA USP-SUCESU-SP DE INFORMÁTICA E TELECOMUNICAÇÕES, 2. *Anais*. São Paulo, 1994c. p.363-372.
- CAPOVILLA, F.C., SEABRA, A.G., THIERS, V.O. Grafono-Comp: teste de consciência fonológica para disléxicos. In: CONGRESSO DO NÚCLEO DE PESQUISA EM NEUROCIÊNCIAS E COMPORTAMENTO, 4. São Paulo. *Resumos*. São Paulo, 1994.
- CAPOVILLA, F.C., SEABRA, A.G., THIERS, V.O. et al. Instrumento computadorizado para exploração de habilidades de comunicação de surdo-mudos em língua de sinais: Logofone v40s. In: ENCONTRO DE TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO: ENSINO, PESQUISA E APLICAÇÕES, 1. São Paulo. *Resumos*. São Paulo, 1994.
- CAPOVILLA, F.C., THIERS, V.O., SEABRA, A.G. Por que é tão difícil expandir pranchas Bliss de comunicação para deficientes de linguagem? Codificação proprioceptiva: aparência de competência na ignorância simbólica. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 24. Ribeirão Preto. *Programa e resumos*. São Paulo, 1994.
- CAPOVILLA, F.C., THIERS, V.O., SEABRA, A.G. et al. Computerized analysis of iconicity in communication systems for non-speakers: effects of ethnic origin, system type, and grammatical category. In: MEETING OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR COMPARATIVE PSYCHOLOGY, 7. *Program & abstracts*. São Paulo, 1994. p.69.
- DUDUCHI, M., CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C. et al. NoteVox: sistema portátil de comunicação que substitui sintetizador de voz para anartria, paralisia cerebral e esclerose lateral amiotrófica. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 24. Ribeirão Preto. *Programa e resumos*. São Paulo, 1994.

- FEITOSA, M.D., MACEDO, E.C., CAPOVILLA, F.C. et al. Sistemas computadorizados de comunicação e de ensino para paralisia cerebral baseados na linguagem Bliss. In: JORNADA USP-SUCESU-SP DE INFORMÁTICA E TELECOMUNICAÇÕES, 2. *Anais*. São Paulo, 1994. p.343-352.
- GONÇALVES, M.J., CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C. et al. Use of computerized Pictogram-Ideogram Communication system by low-functioning cerebral-palsied for transcribing heard sentences and describing observed events. In: MEETING OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR COMPARATIVE PSYCHOLOGY, 7. *Program & abstracts*. São Paulo, 1994. p.72.
- HEHNER, B. (Ed.). *Blissymbols for use*. 4.ed. Ontario: Blissymbols Communication Institute, 1980.
- JOHNSON, R. *The picture communication symbols*. Solana Beach, CA: Mayer-Johnson, 1981.
- _____. *The picture communication symbols: book II*. Solana Beach, CA: Mayer-Jonson, 1985.
- KOSSLYN, S.M. Imagery mental. In: HOBSON, J.A.(Org). *States of brain and mind*. Boston: Birkhauser, 1987. p.44-45.
- MACEDO, E.C., CAPOVILLA, F.C., FEITOSA, M.D. et al. Home use of computerized multimedia system ImagoVox for communication by the cerebral-palsied. In: MEETING OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR COMPARATIVE PSYCHOLOGY, 7. *Program & abstracts*. São Paulo, 1994. p.76.
- MACEDO, E.C., CAPOVILLA, F.C., GONÇALVES, M.J. et al. Adaptando um sistema computadorizado pictográfico para comunicação em paralisia cerebral tetra-espástica. In: JORNADA USP-SUCESU-SP DE INFORMÁTICA E TELECOMUNICAÇÕES, 2. São Paulo. *Anais*. São Paulo, 1994. p.353-361.
- MACEDO, E.C., CAPOVILLA, F.C., THIERS, V.O. et al. Instrumento computadorizado para exploração de comunicação pictográfica em paralisia cerebral com comprometimento cognitivo leve: PCS-Comp v40s. In: ENCONTRO DE TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO: ENSINO, PESQUISA E APLICAÇÕES, 1. São Paulo. *Resumos*. São Paulo, 1994.
- MAHARAJ, S. *Pictogram ideogram communication*. Regina, Canada: George Reed Foundation for the Handicapped, 1980.
- PINHEIRO, A.M.V. *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas: Ed. Psy II, 1994.
- SCHWARTZ, M.F., SAFFRAN, E.M., MARIN, O.S.M. The word order problem in agrammatism I: comprehension. *Brain and Language*, n.10, p.249-262, 1980.
- SEABRA, A.G., GUEDES, M., CAPOVILLA, F.C. et al. EMMC-Comp: Escala de Maturidade Mental Columbia Computado-

- rizada. In: ENCONTRO DE TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO: ENSINO, PESQUISA E APLICAÇÕES, 1. São Paulo. *Resumos*. São Paulo, 1994.
- SEABRA, A.G., THIERS, V.O., CAPOVILLA, F.C. et al. Instrumento computadorizado para avaliação e ensino de habilidades de leitura e escrita a crianças com severas dificuldades motoras: Anagrama-Comp v40s. In: ENCONTRO DE TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO: ENSINO, PESQUISA E APLICAÇÕES, 1. São Paulo. *Resumos*. São Paulo, 1994.
- STEELE, R.D., WEINRICH, M., WERTZ, R.T. et al. Computer-based visual communication in aphasia. *Neuropsychologia*, n.27, p.409-426, 1989.
- THIERS, V.O., CAPOVILLA, F.C. Avaliação computadorizada de rotação mental: efeito de espelhamento e angulação. In: CONGRESSO DO NÚCLEO DE PESQUISA EM NEUROCIÊNCIAS E COMPORTAMENTO, 4. São Paulo. *Resumos*. São Paulo, 1994a.
- THIERS, V.O., CAPOVILLA, F.C. Imagética-Comp: teste computadorizado de rotação mental de sólidos geométricos. In: ENCONTRO DE TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO: ENSINO, PESQUISA E APLICAÇÕES, 1. São Paulo. *Resumos*. São Paulo, 1994b.
- THIERS, V.O., CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C. et al. Aplicação do software Sonda para análise diferencial em sistemas de comunicação para paralisia cerebral. In: JORNADA USP-SUCESU-SP DE INFORMÁTICA E TELECOMUNICAÇÕES, 2. São Paulo. *Anais*. São Paulo, 1994a. p.373-379.
- THIERS, V.O., CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C. et al. Computerized anagram: system for teaching reading and writing, and for vocal and written communication. In: MEETING OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR COMPARATIVE PSYCHOLOGY, 7. *Program & abstracts*. São Paulo, 1994b. p.84.
- THIERS, V.O., CAPOVILLA, F.C., SEABRA, A.G. et al. AnaTest: Sistema computadorizado de multimídia para avaliação compreensiva de leitura receptivo-auditiva (leitura de palavras frente a vocábulos). In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 24. Ribeirão Preto. *Programa e resumos*. São Paulo, 1994a.
- THIERS, V.O., CAPOVILLA, F.C., SEABRA, A.G. et al. Reversal Test-Comp: sistema computadorizado de multimídia para avaliação de prontidão para alfabetização e sua aplicação em disléxicos, não-disléxicos e paralíticos cerebrais. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 24. Ribeirão Preto. *Programa e resumos*. São Paulo, 1994b.
- THIERS, V.O., SEABRA, A.G., MACEDO, E.C. et al. Picture Communication Symbols System — versão computadorizada. In: CONGRESSO DO NÚCLEO DE PESQUISA EM

NEUROCIÊNCIAS E COMPORTAMENTO, 3. São Paulo.
Resumos. São Paulo, 1993. p.415.

TUNES, S. Na tela, o fim do silêncio. *Globo Ciência*, v.3, n.35,

p.54-57, jun. 1994.

WARRINGTON, E.K., SHALLICE, T. Neuropsychological evidence of visual storage in short-term memory tests. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, n.24, p.30-40, 1972.

A formação de pós-graduação para atuar no ensino é um processo em nível superior, em virtude do alto potencializante multiplicador de sua atuação, qualifica-se, portanto, como uma estratégia promissora para sempre o atendimento educacional. Esta característica levou de base para a implantação do programa, em 1978, e para a proposição de seus objetivos, que vêm sendo mantidos desde então: os de formar profissionais para a pesquisa e a docência em nível superior e para a implantação e orientação de programas e serviços na área de Educação Especial.

Este foi uma iniciativa pouco usual de se implantar um programa de pós-graduação. Não havia um núcleo com tradição de pesquisa e ensino de graduação na área, com disponibilidade para ampliar o nível de atuação, dando um passo "natural" na evolução acadêmica. Além disso, faltavam recursos humanos, com a qualificação que permitisse, de imediato, a formação de pessoal no nível que se considerava apropriado e necessário. Por outro lado, o Centro de Educação e Ciências Humanas,

estando longe de oferecer condições adequadas para essas atividades, não apenas em nível regional, mas no plano nacional. Apesar disso, a existência de uma grande população com necessidades especiais quase completamente desatendida, devido à falta de pessoal qualificado e à ausência de instituições de programas educacionais voltados para essas necessidades. Paralelamente, a pesquisa na área era praticamente inexistente, havendo um número extremamente reduzido de pesquisadores atuando no momento, sem nenhum centro que desenvolvesse trabalho no âmbito da pesquisa e formação de recursos humanos.

* A criação do curso teve como base as experiências de pesquisa e ensino do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS DE ALTO NÍVEL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*

Deisy das Graças de Souza e Nivaldo Nale**

Quando foi proposto, em 1977, o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos vinha preencher duas necessidades visíveis no país: a de formação de pesquisadores em uma área em que a produção de conhecimentos era quase inexistente e a de formação de pessoal de alto nível em condições de atuar junto a instituições e a programas de formação e aperfeiçoamento de pessoal para lidar com o indivíduo especial (Souza, Guidi, Prado, Prado, 1981; De Rose, 1990).

Estudos feitos na oportunidade evidenciavam essas carências não apenas em nível regional, mas no plano nacional. Apontava-se a existência de uma grande população com necessidades especiais quase completamente desassistida, devido à falta de pessoal qualificado e à ausência ou deficiência de programas educacionais voltados para suas necessidades. Paralelamente, a pesquisa na área era praticamente inexistente, havendo um número extremamente reduzido de pesquisadores, atuando isoladamente, sem nenhum centro que desenvolvesse trabalho integrado de pesquisa e formação de recursos humanos.

* A versão final desse texto contou com importantes contribuições do professor Julio Cesar de Rose.

** Coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos no biênio 1993-1994.

As necessidades então identificadas ainda fazem parte da realidade educacional brasileira. A situação foi parcialmente modificada com o aumento dos cursos de nível superior para formar professores de classes especiais e de educação de deficientes mentais. No entanto, como foi documentado por dissertação de aluno deste programa (Enumo, 1985), de um modo geral esses cursos não têm formado profissionais em condições de atender às exigências de trabalho na área. Há, ao que tudo indica, um círculo vicioso, onde a carência de recursos humanos impede a própria implementação de programas eficazes de formação profissional.

A formação de pós-graduandos para atuar no ensino e em pesquisa em nível superior, em virtude do efeito potencialmente multiplicador de sua atuação, qualificava-se, portanto, como uma estratégia promissora para romper o mencionado círculo vicioso. Esta constatação serviu de base para a implantação do programa, em 1978, e para a proposição de seus objetivos, que vêm sendo mantidos desde então: os de formar profissionais para a pesquisa e a docência em nível superior e para a implantação e orientação de programas e serviços na área de Educação Especial.

Esta foi uma maneira pouco usual de se implantar um programa de pós-graduação. Não havia um núcleo com tradição de pesquisa e ensino de graduação na área, com disposição para ampliar o nível de atuação, dando um passo "natural" na evolução acadêmica. Além disso, faltavam recursos humanos com a qualificação que permitisse, de imediato, a formação de pessoal no nível que se considerava apropriado e necessário. Por outro lado, o Centro de Educação e Ciências Humanas,

então sob a liderança da doutora Carolina Martuscelli Bori, detectara e pretendia enfrentar um problema cuja solução parecia residir na formação, o mais rápida possível, de pessoal para iniciar e nuclear a produção de conhecimento científico, que viesse embasar a tomada de decisões em diferentes níveis e sobre diferentes aspectos do problema. E havia a possibilidade de se iniciar tal formação fazendo o aprendiz começar a fazer perguntas para a realidade, a buscar os dados e a pensar sobre eles e a partir deles.

Exatamente por se dedicar a uma área de extrema carência de recursos humanos no país, e cujos limites estão além da Psicologia e da Educação, o programa enfrentou muitas dificuldades para sua implementação e consolidação. Porém, tem sido sustentado pelo desafio que a instituição que o abriga decidiu enfrentar desde o início, que é o de romper com o círculo vicioso das carências e institucionalizar um centro de produção ativa e sistemática de conhecimento, propício para a formação de pessoal de alto nível. Os professores que assumiram o projeto do curso — pesquisadores em Psicologia, Filosofia e Educação — dispuseram-se a fazer e a supervisionar pesquisa na área, como essência da estratégia da formação de recursos humanos de alto nível.

Ao longo desses anos, esforços foram feitos em diferentes níveis e em relação a diferentes problemas, na busca dos objetivos que norteiam toda a atividade no âmbito do programa. Assim, no que concerne à composição do corpo docente, muitas foram as mudanças e iniciativas para se obter um grupo estável, com dedicação central e não periférica às questões-alvo do programa. Docentes da área de Psicologia redirecionaram suas linhas

de pesquisa, passando a atuar em campos relacionados à deficiência mental ou à problemática mais geral do atendimento a necessidades especiais. O Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar apoiou este esforço, promovendo a capacitação de professores no exterior — em nível de doutorado e pós-doutorado — em Educação Especial e áreas correlatas. Parte das contratações que o Centro pôde efetuar foi direcionada para recrutamento de pesquisadores com maior proximidade à área. Mais recentemente, vários egressos do programa foram contratados por diferentes departamentos da UFSCar, passando a colaborar com esta pós-graduação. Professores titulados de outras áreas da própria universidade vieram se incorporar ao corpo docente e contribuir para uma diversificação na orientação em relação a problemas que requerem visão e competências de múltiplas áreas de conhecimento. A parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação tem sido extremamente importante para uma discussão do papel da Educação Especial no contexto e no cenário da educação brasileira. E a colaboração de docentes de instituições da região veio complementar a atuação dos docentes da própria universidade. Ainda assim, a titulação dos docentes que vêm atuando no programa não se situa, formalmente, na área de Educação Especial, com exceção daqueles que aqui se formaram. Esta é uma decorrência do pioneirismo do programa: ainda hoje, um docente que queira completar sua formação de pesquisador na área — em nível de doutorado — no país, precisa procurar um curso em área correlata, que ofereça possibilidade de desenvolvimento de uma tese relacionada com a Educação Especial. Muitos interessados têm encontrado essa possibilidade na área de Psicologia e, por este motivo, o programa tem reunido em seu corpo docente uma maioria de doutores nessa área. No entanto,

uma observação cuidadosa de seus *curricula* evidencia que os temas de suas teses, ou seus programas de pós-doutorado, direcionam-se para a Educação Especial.

O predomínio de docentes com formação em Psicologia confere, evidentemente, um certo viés ao curso. Essa tendência é praticamente inevitável, considerando-se o fato de que tradicionalmente os profissionais interessados no indivíduo especial, no Brasil, têm sido os psicólogos, os médicos e os paramédicos. Contudo, pelas contribuições da Psicologia para a análise e programação de condições de ensino, o trabalho com o indivíduo especial tem sido direcionado muito mais por uma perspectiva educacional e preventiva, do que terapêutica e curativa. Além disso, o programa tem lutado para conferir um maior equilíbrio interdisciplinar ao seu corpo docente e à sua produção científica, tendo obtido um relativo sucesso nessa direção.

Estrutura curricular e linhas de pesquisa

No que concerne à estrutura curricular do Programa, muitas têm sido as iniciativas realizadas, visando a prover uma formação fundamental, com o domínio de conteúdos essenciais aliado a uma sólida instrumentação para o trabalho de investigação/intervenção. A presente organização curricular, que vem sendo avaliada positivamente pelo corpo de orientadores, inclui cinco disciplinas obrigatórias às quais o aluno deve acrescentar, por sua própria escolha, mais quatro ou cinco, dentre um rol de ofertas de disciplinas de nível avançado e de

natureza complementar, sempre em função de seu problema de dissertação.

A Tabela 1 apresenta uma listagem das disciplinas obrigatórias e daquelas entre as quais o aluno seleciona as que comporão seu próprio currículo.

As atividades de investigação, por sua vez, são direcionadas no contexto de cinco linhas de pesquisa que norteiam a produção científica dos grupos de pesquisa atualmente envolvidos com o programa:

- Prevenção-intervenção em Educação Especial;
- Processos institucionais em Educação Especial: a percepção dos agentes e usuários;
- Processos básicos e problemas de aprendizagem;
- Práticas educativas: processos e problemas;
- Análise de processos e procedimentos em instituições universitárias.

As diretrizes estabelecidas para lidar seriamente com o problema da produção de conhecimento e formação de pessoal em uma área carente de recursos humanos, assim como o gradual aprimoramento de sua estrutura curricular e organizacional, estão permitindo ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial apresentar, em sua fase atual, um saldo bastante positivo.

Superadas muitas das dificuldades dos últimos anos, o programa ostenta hoje uma relação de aproximadamente 100 disser-

tações defendidas e cerca de 80 trabalhos de pesquisa sendo desenvolvidos por alunos, uma boa parte em fase adiantada. O conjunto de dissertações juntamente com os trabalhos de autoria de membros do corpo docente constituem, sem sombra de dúvida, a quase totalidade da produção brasileira nesta área. Comparada com a produção da década passada, o volume de hoje representa uma contribuição significativa; examinada frente às necessidades da área, contudo, mostra-se, apesar da tendência promissora, muito aquém do nível e do montante de conhecimento requerido para embasar e promover as mudanças necessárias na realidade nacional na área de Educação Especial. A esperança de superação dessa situação está, exatamente, no potencial representado pelo trabalho dos pesquisadores que forem sendo formados e se somarem àqueles já qualificados, seja por este programa, seja por outras instâncias formativas — recursos humanos diferenciados, cujo trabalho futuro certamente virá ampliar efetivamente a produção na área.

Do ponto de vista dos que estão envolvidos com este empreendimento, os resultados têm sido bastante expressivos. Provavelmente não seria exagero afirmar que este programa estabeleceu a Educação Especial como área de pesquisa em nosso país. Foi consolidado um centro de pesquisa com atuação permanente, desenvolvendo várias linhas de pesquisa e abrigando pesquisadores cujo nível de formação vai da iniciação científica ao pós-doutorado. A produção de pesquisa desse grupo tem mostrado crescimento contínuo em termos quantitativos e qualitativos. A produção atual mostra que esta tendência está se acentuando, provavelmente como efeito da reorganização curricular e dos esforços empreendidos para gerar condições facilitadoras para o desenvolvimento do trabalho científico, com a constituição de

Tabela 1 - Disciplinas do Programa

Obrigatórias

Análise e Planejamento de Ensino
Conceitos Fundamentais em Educação Especial: análise crítica
Educação Especial no Brasil
Seminários em Educação Especial 1
Seminários em Educação Especial 2

Eletivas

A Entrevista na Pesquisa em Educação Especial
Análise do Comportamento Humano
Análise do Comportamento Verbal
Análise Experimental da Aprendizagem
Análises de Generalização e Transferência
Aplicações do Psicodrama na Educação Especial
Aprendizagem de Leitura em Crianças Normais e Deficientes Mentais
Bases Genéticas da Deficiência
Desenvolvimento e Avaliação do Ensino na Universidade
Domínio da Linguagem Escrita na Criança
Educação Brasileira Contemporânea*
Ensino: Indivíduo, Conhecimento e Realidade I*
Ensino: Indivíduo, Conhecimento e Realidade II*
Ensino do Indivíduo Especial
Estatística Aplicada à Educação Especial
Estigma e Identidade Social do Deficiente
Filosofia da Ciência**
Instrumentação para o Ensino de Autocuidado do Deficiente
Metodologia de Pesquisa: técnicas para observação do

comportamento humano
Pesquisa em Análise do Comportamento Humano
Prevenção da Excepcionalidade
Profissionalização do Deficiente Mental
Táticas de Pesquisa Científica
Teoria da Educação*
Tópicos Especiais de Pesquisa em Educação Especial
Tópicos em Educação Especial I
Tópicos em Educação Especial II

* Oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

** Oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Psicologia.

tuição de núcleos de pesquisa e a exigência de envolvimento do aluno com seu projeto de dissertação desde o primeiro semestre de curso.

Os objetivos iniciais do programa, de qualificar pessoal para atuar nos cursos de graduação que habilitam professores de Educação Especial, bem como nas instituições de ensino especial, parecem estar sendo sistematicamente atingidos, quando se considera a situação ocupacional dos egressos. Dos 91 mestres qualificados até o final de 1993, 61 estão exercendo docência e pesquisa em instituições de ensino superior e sete estão em instituições especializadas, exercendo funções de liderança. Em conjunto, somam 74,7% dos egressos. O mais importante, no entanto, é que vários deles vieram a constituir grupos que estão efetivamente garantindo produção científica e formação sistemática de pessoal na área. Basta considerar, por exemplo, a situação nas instituições do Estado de São Paulo

que mantêm cursos de graduação em Educação Especial: dez egressos são docentes na UNESP de Marília, cinco na UNESP de Araraquara, sete estão em Bauru (distribuídos entre UNESP e o Hospital de Reabilitação de Bauru, mantido pela Universidade de São Paulo, que conta com um setor altamente capacitado para lidar com fissurados lábio-palatais), cinco na UNIMEP de Piracicaba e dois na UNICAMP. Na própria UFSCar, 12 docentes foram alunos do programa e estão contribuindo na Psicologia (cinco), na Educação (dois) e na Saúde (três em Fisioterapia e três em Terapia Ocupacional); destes, cinco vêm colaborando diretamente com o programa, depois de terem cursado doutorado em outra instituição, e dois estarão concluindo o doutorado brevemente (a previsão é de que dediquem parte substancial de seu trabalho ao programa, uma vez que já participam dos grupos de pesquisa, de forma muito atuante, e seus temas de tese tratam de questões centrais para a Educação Especial). Outros seis estão na Universidade de São Paulo (quatro em Ribeirão Preto e dois em São Paulo). Finalmente, 15 egressos estão distribuídos pelas universidades federais (UFBA, UFAC, UFES, UFMS, UFPA, UFPB, UFPI, UFPR, UFU, UnB) e de outros estados. Os egressos também têm sido muito bem-sucedidos no prosseguimento da formação em nível de doutorado, ingressando em programas na Universidade de São Paulo (em Psicologia e em Educação), na UNICAMP e no exterior. Onze dos egressos já concluíram o doutorado e 24 estão cursando programas nesse nível (três no exterior).

O curso evoluiu, ao longo dos 15 anos de funcionamento, em currículo, estrutura, infra-estrutura de apoio e corpo docente,

mas mantém os objetivos originais e encontra-se em plenas condições de continuar a perseguí-los, contando seu corpo docente com um bom número de professores da UFSCar, todos com dedicação exclusiva, titulação elevada e expressiva produção científica já realizada. Conta, também, com a colaboração de docentes de instituições da região, que vêm enriquecer as discussões e debates e garantem orientação diversificada e competente em áreas em que o programa apresenta carência de pessoal especializado. O quadro atual é de 30 docentes: 19 permanentes e 11 participantes externos.

Estas condições são reconhecidas por uma parte significativa da comunidade profissional e científica, o que tem resultado na multiplicação do intercâmbio com outros centros de pesquisa e formação, na procura continuada de seus docentes para assessoria à pesquisa e organização de serviços e em aumento no número de candidatos à seleção, que vem se mantendo ao redor de 100 por ano, desde 1990.

Referências bibliográficas

- DE ROSE, J. C. *Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: solicitação de renovação de credenciamento*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1990. Documento submetido aos colegiados superiores da UFSCar, à CAPES e ao CFE.
- ENUMO, S. R. F. *A formação universitária em Educação Especial (Deficiência Mental) no Estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas*. São Carlos, 1995. Dissertação (Mestrado) — Programa de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.
- SOUZA, D. G., GUIDI, M. A. A., PRADO, L. E. S., PRADO, B. *Programa de Mestrado em Educação Especial: organização e perspectivas*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1981.

O CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UERJ: caracterização do eixo temático de educação especial

Rosana Glat*

Nos últimos anos, tem havido uma demanda ativa da parte de profissionais de Educação Especial para estudos adicionais em nível de pós-graduação, o que pode ser verificado pelo aumento do número de universidades oferecendo cursos de extensão e especialização na área (Glat, Cruz, Silva, Sá, Oliveira, 1994). Entretanto, chama a atenção que apenas duas universidades no país oferecem cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Especial (ambos em nível de mestrado): a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)¹. É interessante observar que, embora haja um forte intercâmbio e uma constante articulação entre esses programas, eles têm características distintas, tanto em termos de proposta curricular como de estrutura administrativa.

Ao contrário de São Carlos, que oferece um curso de mestrado em Educação Especial específico e administrativamente inde-

pendente, na UERJ a Educação Especial se constitui como um eixo temático do Mestrado em Educação, com estreitos laços com a pós-graduação *lacto sensu* e a graduação. O seu corpo docente (apesar de ter maior parte da carga horária alocada ao mestrado) pertence à área de Educação Especial do Departamento de Estudos Específicos da Faculdade de Educação, que atende aos diversos cursos.

Essa opção por participar de um curso integrado é fruto de uma concepção da Educação Especial, não como um sistema à parte, e sim, integrante da Educação com um todo. Em outras palavras, a Educação Especial é vista — tanto em nível de atuação com a clientela quanto de formação de recursos humanos — como uma especificidade do sistema regular de ensino. Assim sendo, sua inserção e integração dentro do curso de mestrado em Educação são condição fundamental para desenvolvimento de nossa proposta acadêmica.

Portanto, na UERJ, os alunos interessados em Educação Especial ingressam no Curso de Mestrado em Educação (CMEd), participando de processo seletivo único, devendo cursar, pelo atual currículo, três disciplinas obrigatórias gerais de Educação: *Fundamentos da Educação Brasileira; Concepções Filosóficas da Educação e Estado e Sociedade: a questão educacional*. Isso é bastante produtivo, principalmente para os alunos provenientes de outras áreas, como Psicologia, Educação Física, Enfermagem, Medicina, etc., pois proporciona uma linguagem educacional comum. As disciplinas eletivas (5) e atividades de pesquisa, então, serão oriundas do eixo temático de Educação Especial.

* Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ.

¹ A PUC de São Paulo oferece um mestrado em Distúrbios da Comunicação, com as áreas de concentração em audiolgia e patologia da linguagem. Embora tenha disciplinas de Educação Especial, este programa está mais ligada à área de reabilitação.

O Curso de Mestrado em Educação da UERJ (CMEd) tem como finalidade formar pessoal qualificado para as atividades de pesquisa de magistério de nível superior. O mestrado vem funcionando ininterruptamente desde 1979, tendo sofrido no decorrer desse tempo quatro reformulações curriculares visando a maior adequação às transformações da realidade educacional brasileira. A última dessas reformulações (1992), além de diminuir o número de disciplinas obrigatórias e, conseqüentemente, o período de integralização do curso (seis semestres), eliminou as antigas áreas de concentração, substituindo-as por eixos temáticos, permitindo assim uma maior flexibilização e integração das diferentes linhas de pesquisa.

É importante ressaltar que, apesar dessas modificações, a Educação Especial (anteriormente enquanto área de concentração, e agora como eixo temático) manteve-se sempre presente desde a primeira proposta do curso, se tornando, por assim dizer, um dos "carros-chefe" do programa. De fato, cerca de 1/3 dos alunos de cada turma pertence ao eixo de Educação Especial, e a procura é cada ano maior tanto em termos de quantidade de candidatos quanto do nível acadêmico dos mesmos. No último concurso de seleção para a turma de 1994, por exemplo, aproximadamente 20% dos 215 candidatos estavam interessados na área, e dos 30 aprovados, 10 são de Educação Especial.

O eixo temático de Educação Especial, como já comentamos, está inserido na proposta geral do CMEd de estudos voltados para Educação e Cidadania, privilegiando a produção do conhecimento em temas relacionados aos portadores de necessidades educativas especiais. Levando-se em consideração o fato

de que grande número dos mestrandos normalmente já atua, ou tem interesse em atuar em nível sistêmico, dá-se ênfase a uma visão da Educação Especial dentro do contexto geral da realidade histórico-social da educação brasileira. Partindo dessa concepção, os objetivos principais do eixo são empreender estudos específicos sobre questões ligadas à integração e participação dos educandos recebedores de Educação Especial e desenvolver propostas pedagógicas alternativas que garantam o atendimento real de suas necessidades educativas especiais (Cardoso, 1992).

Conforme já mencionado, além das três disciplinas básicas obrigatórias em Educação, os alunos deverão cumprir um mínimo de cinco disciplinas eletivas ou tópicos especiais, sendo as disciplinas eletivas do eixo temático de Educação Especial: Pesquisa em Educação Especial; História, Filosofia e Política em Educação Especial; Deficiência: uma visão psicossocial; Desenvolvimento Curricular em Educação Especial; Avaliação e Planejamento Educacional em Educação Especial; Alternativas de Integração dos Portadores de Necessidades Especiais; Família e Educação: uma atuação integrada. Alguns dos tópicos especiais recentemente oferecidos incluem: Estimulação Precoce; Observação e Registro do Comportamento Humano; Bases Neuropsicológicas dos Distúrbios de Linguagem e Sistemas de Comunicação Alternativos; e outros.

No que diz respeito à capacitação de recursos humanos para atendimento do terceiro grau, verifica-se que, principalmente na área de Educação Especial, nosso curso vem atendendo desde sua implantação o mercado brasileiro. De fato, a grande maioria dos docentes em Educação Especial da própria UERJ

assim como de inúmeras instituições públicas e particulares de todo Brasil foram titulados no CMEd. No último concurso público realizado para professor assistente em Educação Especial na Universidade Federal Fluminense (UFF), por exemplo, as duas primeiras colocadas eram mestres pela UERJ.

Na verdade, como lembra Cardoso (1992), o próprio CENESP participou, junto com a CAPES, da instalação do Mestrado em Educação na UERJ, garantindo recursos federais e apoio técnico, pois considerava essa universidade como a que no momento tinha melhores condições de levar a cabo o empreendimento de capacitação humana em Educação Especial para o resto do Brasil. De fato, 25% dos 60 mestres em Educação Especial já graduados por nosso programa são provenientes de outros estados. Além disso, grande parte dos mestrandos já possui rica experiência na área, quer no manejo de classes especiais, quer em atendimentos especializados, muitos inclusive trabalhando em nível de sistema público nas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais de diferentes regiões do país.

Paralelamente à formação de professores universitários, a pesquisa em Educação Especial foi sempre privilegiada no CMEd, sendo originalmente desenvolvida basicamente através das dissertações dos alunos. Segundo Romero (1991), a UERJ é responsável por cerca de um terço das dissertações de Mestrado realizadas no país relacionadas à Educação Especial (sendo que essa proporção pode ter até atualmente, aumentado). Nos últimos cinco anos, porém, com a renovação do quadro docente e contratação por concurso de mais dois doutores em

horário integral e além de um professor visitante da área, a pesquisa em Educação Especial, assim como no Mestrado como um todo, tomou um novo ímpeto.

Como a maioria dos mestrandos ao ingressar no curso ainda não foi iniciada na pesquisa, esse é um aspecto que está sendo atualmente priorizado. Portanto, pelo novo currículo, antes de iniciar sua pesquisa individual para a dissertação, os alunos se engajam, pelo menos por dois semestres, em algumas das pesquisas sendo realizadas pelos professores, dentro do seu campo de interesse.

Os projetos de pesquisa mais recentes ligados ao eixo de Educação Especial incluem: Caracterização dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial (um projeto integrado com a UNIMEP, encomendado pelo GT de EE da ANPEd e recém-submetido ao CNPq); Treinamento de Pessoal de Creche para Identificação e Intervenção Precoce em Bebês de Alto Risco; Estudo Longitudinal de Bebês Prematuros e com Síndrome de Down; Integração Comunitária dos Portadores de Necessidades Especiais; Sexualidade dos Portadores de Deficiências; e Informática na Educação Especial.

O curso de mestrado em Educação da UERJ conta atualmente com 25 doutores, sendo cinco desses da área de Educação Especial (quatro membros do quadro permanente e um professor visitante). Além disso, graças ao programa de capacitação de recursos humanos da universidade, até 1995, teremos a participação de pelo menos mais dois docentes de Educação Especial, no momento licenciados para fazer seu doutorado.

Tanto os professores quanto os alunos do CMEd têm tido participação efetiva e liderança na divulgação científica da Educação Especial, seja em nível de produção individual, seja em termos de atuação institucional do programa. Destaca-se, entre outras, a presidência do GT de Educação Especial da ANPEd, assim como a diretoria da recém-criada Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Membros do corpo docente da UERJ fazem parte também do Comitê Editorial da Revista Brasileira de Educação Especial, são consultores *ad-hoc* do CNPq, além de ocuparem posições de destaque em associações nacionais e internacionais.

A participação de membros do corpo docente e discente em seminários e congressos de Educação Especial é sempre incentivada pela universidade, sendo muitos deles realizados na própria UERJ. De grande importância é o Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial, que já se tornou tradição na área e que é organizado, em média de dois em dois anos, pela UERJ em conjunto com outras universidades (como UFSM, UFRJ e UFF).

Referências bibliográficas

CARDOSO, M.C.F. Proposta de um eixo temático em Educação Especial para o curso de mestrado da Faculdade de Educação — UERJ. *Integração*, v.4, n.10, p.13-14, 1992.

GLAT, R., CRUZ, G.C., SILVA, M.C.L., SÁ, N.R.M., OLIVEIRA, V.M. *A pós-graduação em Educação Especial no Brasil: uma caracterização dos cursos*. Trabalho a ser apresentado no XVI Encontro Nacional da ANPEd, out. 1994.

ROMERO, J. *Estado da arte da pesquisa em Educação Especial no Brasil*. Rio de Janeiro, 1991. Trabalho apresentado no II Seminário de Pesquisa em Educação Especial, UERJ, Rio de Janeiro.

Nota: Para maiores informações sobre o CMEd, contatar: Universidade do Estado do Rio de Janeiro — Mestrado em Educação — Rua São Francisco Xavier, 524, 10º andar — Rio de Janeiro-RJ. CEP 20550-013. Tel: (021) 284-8322, Ramais 7535/7188; Fax: (021) 284-5033.

GAUDERER, E.C. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área; do especialista aos pais*. Brasília: Ministério do Bem-Estar Social, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1993.

Este livro foi organizado pelo doutor E. Christian Gauderer, especialista em psiquiatria infantil e do adolescente, com o propósito de discutir a Síndrome do Autismo em toda sua abrangência e implicações. Inúmeros pesquisadores participaram do projeto comentando e esclarecendo, em seus artigos, as possíveis formas de se investigar e compreender essa distorção que ocorre no desenvolvimento de algumas crianças. Comprometidos com a pesquisa e com o desenvolvimento de processos terapêuticos que auxiliem essas crianças e suas famílias na busca de melhorias e progresso, mostraram que muita coisa tem sido feita, tanto no Brasil como no exterior, no sentido de ampliar o rol de conhecimentos sobre essa disfunção do desenvolvimento que tão gravemente acomete alguns seres humanos.

Antes de comentar sobre o conteúdo do livro, convém definir o conceito de Autismo para melhor compreensão do leitor. Será utilizada a definição desenvolvida pelo Board of Directors of the National Society for Autistic Children (ASA), que diz:

O Autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de vinte entre cada dez mil

nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos do que meninas. É encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica no meio ambiente destas crianças que possa causar a doença. Os sintomas são causados por disfunções físicas do cérebro, verificados pela anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo (p.22).

Caracteriza-se por respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais e por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. Há também, em geral, uma incapacidade na utilização social da linguagem assim como problemas graves de relacionamento social (p.27).

A partir desta definição, são organizados os capítulos que compõem o livro. A maioria deles foram escritos pelo organizador, doutor Gauderer, que também é o autor de diversas "notas do editor" que aparecem ao longo de todo o livro, talvez de forma até excessiva. Um prefácio do organizador introduz o leitor no universo da Síndrome do Autismo de forma densa e emocionada. É um relato pungente que aborda aspectos polêmicos, como a questão da discriminação do doente mental e a dificuldade em se aceitar diagnósticos dessa ordem por parte de pais e profissionais. O quadro atual do Autismo é desnudado questionando-se as práticas vigentes. A situação brasileira referente à saúde em geral e ao Autismo em particular é delatada como incompetente e insatisfatória. Há um propósito de despertar

"consciências" no texto, um chamado para uma ação conjunta que busque eficiência, eficácia, compreensão e conhecimento sobre a doença.

O primeiro capítulo, intitulado "Introdução", comenta sobre o Autismo e nossas emoções, sobre a conceituação, histórico e terminologia desta disfunção. Fala também sobre as definições atuais e sobre o diagnóstico e avaliação, onde se nota um maior aprofundamento do tema. O capítulo dois, "Realidade Brasileira", adota um cunho político onde se discutem estratégias de atendimento e política nacional adotada em relação à Síndrome do Autismo. Porém, dos seis textos que compõem este capítulo, apenas dois vão assumir um compromisso político na discussão do Autismo; os outros, limitam-se a descrever o que está sendo feito, e um deles aborda o tema "Síndrome de Rett" sem preocupar-se em definir o que é esta doença, deixando tal tarefa para outro autor em capítulo posterior.

O capítulo três foi denominado "Leitura Essencial" e compreende uma revisão de literatura na área. Autores diversos analisam a Síndrome do Autismo discutindo sua conceituação, características essenciais, diagnóstico, prognóstico, etiologia, quadro clínico, evolução e desenvolvimento, programa global de tratamento, abordagem e terapêutica educacional. Também são avaliadas as síndromes do X Frágil, de Asperger e de Rett. Este capítulo representa o ponto culminante do livro, a parte mais interessante e repleta de informações significativas. É interessante comentar sobre a organização da referência bibliográfica de alguns artigos. Um número considerável de autores não apresentou a bibliografia de seus artigos em ordem alfabética, o que dificulta a consulta do leitor. Outros sequer registraram

a bibliografia consultada. Esse fato foi verificado em todos os capítulos.

No capítulo 4, intitulado "Abordagem Geral e Tratamento Específico", os três primeiros textos, de autoria do organizador, vão tratar de questões éticas e de direitos dos pacientes. Não estão diretamente vinculados ao tema central do livro e, parece, poderiam ter sido resumidos em apenas um texto. Os textos restantes discutem o treinamento de pais e profissionais necessário para o tratamento. Aborda, também, um método de treinamento desenvolvido pela psicologia comportamental e discute o papel do psicólogo frente à Síndrome do Autismo. Não é o capítulo mais interessante do livro, mas contém informações proveitosas. Os capítulos 5, 6 e 7 são meramente descritivos, apresentando as associações que tratam do Autismo no Brasil, as associações estrangeiras e a relação de alguns profissionais que trabalham na área, todas com nome, endereço e telefone. É interessante para quem quer manter contato por razões pessoais ou profissionais.

O capítulo 8 apresenta-se como outra revisão de literatura e foi denominado "Resumo dos Principais Trabalhos Científicos dos Últimos Anos". Poderia ter sido condensado ao capítulo 3 compondo assim uma única revisão de literatura, porém mais completa. Seu conteúdo é muito interessante e discute temas como pesquisa, tratamento educacional, tratamento farmacológico, família e comunidade. Mais uma vez está ausente a indicação bibliográfica nos artigos. Os capítulos 9, 10 e 11 vão trabalhar a temática da sexualidade: a visão do profissional de saúde, a sexualidade do excepcional e a questão referente ao abuso sexual de crianças e adolescentes. Os três capítulos foram escritos

pelo organizador e mas uma vez poderiam ser resumidos em apenas um. Os capítulos 12, 13 e 14 também estão na mesma situação dos três anteriores. Foram escritos pelo organizador e tratam de temas semelhantes, incluindo, por vezes, pontos repetitivos em sua discussão. Dão um fechamento ao tema organizando o conteúdo em perguntas e respostas como: autismo: perguntas e respostas; bate papo com os pais e respostas às perguntas que os familiares da pessoa autista precisam ter na ponta da língua. O capítulo 15 foi intitulado "Bibliografia" mas não contém nenhuma referência e sim a justificativa do organizador que argumenta não ter listado a bibliografia por ser esta "quilométrica" e por estar preocupado com a economia de papel e dinheiro. Sugere que as pessoas interessadas na bibliografia façam contato com os autores ou solicitem os "terminais computadorizados das bibliotecas brasileiras". Aqui cabe uma pergunta: quais as bibliotecas brasileiras que dispõem de tais serviços, exceto algumas poucas no Rio e em São Paulo?

Este livro representa um material indispensável para profissio-

nais e pais interessados na Síndrome do Autismo. Reflete o interesse e esforço de profissionais dispostos a partilhar seus conhecimentos fornecendo informações preciosas que auxiliarão no tratamento dos portadores desta doença. Apresenta-se, também, como fonte bibliográfica de valor significativo para os estudiosos da área. Sua distribuição gratuita também constitui ponto favorável, principalmente em um país como o nosso, com livros tão caros e salários tão baixos.

Endereço do órgão que faz a distribuição gratuita do livro:
Ministério do Bem-Estar Social
Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência — CORDE
Esplanada dos Ministérios, Bloco B, 7º andar
70054-900 — Brasília-DF

Mônica Souza Neves Pereira
Universidade de Brasília (UnB)

WINDHOLZ, Margarida H. *Passo a passo seu caminho*: guia curricular para o ensino de habilidades básicas. São Paulo: Edicom, 1988.

Tal obra constitui-se no produto de quinze anos de experiência profissional da autora e que resultou na descrição de um guia curricular que atende plenamente às funções às quais se destina: servir de base para programação de ensino individualizado, oferecer informações para a execução de programas, avaliar desempenhos dos educandos e servir como instrumento de capacitação de educadores de crianças com necessidades educacionais especiais.

A autora descreve minuciosamente 26 programas de ensino das principais redes de habilidades básicas referentes à sensopercepção, contato visual, comportamento exploratório, procura de objetos, uso funcional de brinquedos, dramatização, imitação motora, comunicação, expressão de sentimentos, emparelhamentos e atividades de vida diária.

Utilizando-se dos princípios da análise do comportamento, tais redes são decompostas em habilidades e comportamentos intermediários, com informações precisas sobre o porquê, o que, como, onde e quando ensinar. Além da promoção de aquisições, nos programas também estão previstos passos para manter e favorecer a generalização dos comportamentos ensinados.

Apesar de limitar-se à descrição de programas de ensino de habilidades básicas, a grande quantidade dos programas descritos e a explicitação dos princípios teóricos que fundamen-

taram a elaboração do guia, permite a qualquer educador, derivar estratégias para o ensino de habilidades mais complexas a partir da experiência concreta de aplicação do guia.

Em resumo, trata-se da única obra na literatura nacional que descreve extensivamente as importantes contribuições da aplicação dos princípios da análise do comportamento ao ensino de educando com necessidades especiais. Tal fato nos remete a questionar as razões pelas quais tal metodologia, que tem sido mundialmente reconhecida, parece ter penetração e difusão limitada no cenário nacional.

A despeito da tendência em nosso país de se importar aspectos de modelos estrangeiros de equacionar serviços e de filosofias educacionais (em função talvez da recenticidade da área de conhecimento científico delimitada pela Educação Especial), tal permeabilidade parece ser seletiva, e a metodologia derivada da análise do comportamento pode ser citada como um exemplo de tal resistência.

Existe um criticismo generalizado com relação às propostas educacionais derivadas desta corrente, especialmente na Educação Especial. Tais críticas parecem ser infundadas e somente se justificam pela ignorância de pesquisadores, educadores e políticos, que ainda não enfrentaram a responsabilidade de ensinar indivíduos cujas necessidades educativas especiais são, no momento, refratárias a outras metodologias educacionais.

Ao centrar sua obra sobre o ensino de habilidades básicas, a autora aponta, justamente, um dos pontos fortes da análise do comportamento aplicada ao ensino especial, que se refere às su-

as potencialidades em solucionar problemas de ensino de crianças muito pequenas e de indivíduos severamente prejudicados. Existe atualmente muito pouca tecnologia de ensino para atender às necessidades educativas especiais de tal clientela, que não seja derivada da análise experimental do comportamento.

Na realidade de nosso país, o subsistema da Educação Especial parece quase que exclusivamente voltado para acomodar a clientela indesejada do ensino regular, e as preocupações com desenvolvimento de tecnologias de ensino têm se voltado quase que exclusivamente para favorecer a aprendizagem de habilidades acadêmicas. Neste sentido, uma obra cuja relevância essencial refere-se ao ensino de crianças pré-escolares e/ou severamente prejudicadas, teria pouca aplicabilidade imediata.

Entretanto, tal obra pode significar a semente híbrida e fortalecida que permitirá a fecundação, ainda que em solo estéril, da idéia de que é possível, e mais do que isso, é necessário ensinar tais indivíduos, que até então se encontram à margem do sistema educacional de nossa sociedade. Margarida Windholz, cuja obra reflete anos de experiência profissional em uma das poucas instituições com objetivos essencialmente educacionais, e não meramente custodiais, oferece a demonstração de que isso é possível.

Enicéia Gonçalves Mendes
Universidade de São Carlos (UFSCar)

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. *Psicologia do excepcional*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de psicologia).

Embora publicado em 1986, o livro *Psicologia do Excepcional*, de Maria Lúcia Amiralian, é ainda atual e essencial para a discussão dos aspectos fundamentais da Educação Especial.

Ex-professora titular de Psicologia do Excepcional da FMU e docente do Instituto de Psicologia da USP, é com muita sensibilidade e agudeza de percepção que Amiralian enfoca, neste livro, a excepcionalidade, acrescentando aos conteúdos sua experiência também como terapeuta.

Embora seu objetivo tenha sido o de esclarecer os conceitos básicos da Psicologia do Excepcional para estudantes de graduação em Psicologia, percebe-se claramente que a autora foi muito além, levando o leitor a refletir com ela sobre aspectos básicos que dizem respeito à figura da pessoa portadora de necessidades especiais, principalmente os aspectos ligados às necessidades psicológicas básicas no seu mundo de relações.

Inicialmente ela conduz o leitor a percorrer os meandros dos caminhos já conhecidos dos profissionais da Educação Especial, discutindo aspectos como a evolução histórica do conceito e das abordagens de atendimento ao indivíduo excepcional, as características comportamentais desta classe de indivíduos, além de uma sucinta, mas criteriosa classificação de cada categoria ou tipo de excepcionalidade.

É a partir do Capítulo 3 que o livro toma corpo e forma, onde

a autora focaliza aspectos muito importantes da excepcionalidade e do indivíduo portador de necessidades especiais, e que a literatura mais tradicional não aborda. Um destes aspectos é a visão da excepcionalidade como um fenômeno social, no sentido de que esta só pode ser entendida no contexto maior das dinâmicas das relações interpessoais, em ações ambientais suscitadas tanto pela presença quanto pela atuação do indivíduo divergente, acrescidas do significado destas para o próprio indivíduo.

Nesta linha de raciocínio, Amiralian reflete sobre a importância da auto-imagem e da auto-estima também para o indivíduo excepcional. Se entendermos que nosso autoconceito se estrutura a partir da nossa percepção de como somos vistos e avaliados pelo outro; que em suas relações interpessoais os indivíduos divergentes sofrem, física e psicologicamente, a discriminação e a segregação do grupo maior, que é a sociedade; que tais indivíduos perdem sua identidade pessoal ao serem reconhecidos apenas por um rótulo verbal que lhes é imputado, então teremos um quadro bem realístico do que acontece em nível inter e intrapessoal com o indivíduo excepcional. Aliados a tudo isto ainda encontramos, no ambiente educacional, profecias auto-realizadoras que podem também levar a toda uma problemática adicional no processo de ensino-aprendizagem.

O indivíduo excepcional está, assim, inserido numa sociedade, cuja atuação é reflexo dos atos praticados ou omitidos também no ambiente familiar. Amiralian se detém ainda nos efeitos da presença do indivíduo excepcional na família, enfocando os sentimentos que o nascimento de uma criança deficiente causa na família, o processo de luto pela perda do bebê idealizado, os me-

canismos de defesa encontrados nas atitudes dos pais, assim como os efeitos da atitude familiar na formação do autoconceito da criança. Segue a esta análise, que impressiona não só pela clareza e didática, mas pela força do conhecimento e da experiência da autora em situações clínicas, a explicação das dificuldades psicológicas que afetam as diferentes categorias da excepcionalidade como um todo, de acordo com os modelos psicanalítico, humanista, com a sintomatologia e a teoria de campo de Lewin.

A reflexão da autora, de que o cerne dos problemas psicológicos que afligem o indivíduo excepcional se relaciona com a formação do autoconceito, pela incongruência que cotidianamente se lhe apresenta entre Eu real e Eu ideal, é bastante lógica, pois nossa sociedade está organizada para os sujeitos física, intelectual e socioemocionalmente perfeitos, na qual o excepcional não encontra lugar.

Amiralian fecha suas considerações mostrando o amplo espaço aberto à atuação do psicólogo junto aos excepcionais, seja na Educação Especial, em reabilitação, em clínica ou na área de pesquisa; e chama especialmente nossa atenção para o quanto nossa atuação deve passar pela meta de ajudar o indivíduo a

buscar sua independência e autoconsciência.

Muito embora as crianças possam ter níveis de desenvolvimento diferentes, todas elas necessitam igualmente de desenvolver sentimentos de autovalor e autoconfiança; confiar no outro, buscar sua independência e desenvolver suas capacidades são necessidades também básicas. Mesmo que seus problemas não possam ser solucionáveis, mesmo que seu desenvolvimento não possa ser apressado, é nosso dever ajudá-lo a buscar o sentido de realização e sentimentos de autovalor. Encorajá-lo a cada passo do caminho, ajudá-lo a acreditar em si próprio deveria ser objetivo de todo educador, de todos os pais.

Não só pelos méritos da autora enquanto terapeuta e educadora, mas também pela importantíssima mensagem que ela deixa em todo o livro, no sentido da busca do entendimento e respeito pela condição da excepcionalidade, a sua leitura se torna imprescindível para todos aqueles interessados em proporcionar condições para que os indivíduos portadores de necessidades especiais possam se desenvolver como pessoas integrais que são.

Angela M. Rodrigues Virgolim
Universidade de Brasília (UnB)

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.

Nesta obra, o autor procura identificar o posicionamento da Educação Especial no cenário educacional brasileiro e suas articulações com os cursos de formação de professores no âmbito federal e do Estado de São Paulo. Para isto utiliza a análise de bibliografia especializada e sua vasta experiência na área.

No capítulo 1, intitulado *Educação Especial: clarificando posições*, o autor analisa a Educação Especial em relação à educação geral e apresenta a definição de alguns termos ou expressões específicas, como Educação Especial, reabilitação, deficientes, excepcionais, ensino itinerante, sala de recurso, etc.

O capítulo 2 traz uma análise do trabalho docente, focalizando o educador em relação ao saber, ao saber fazer e ao valer ou valor, enfatizando a necessidade de base histórica, filosófica, científica e tecnológica na formação do educador, que deve envolver os níveis atitudinal, crítico-contextual, cognitivo e instrumental.

A formação específica para o professor de Educação Especial é abordada no capítulo 3, que se caracteriza por uma representativa pesquisa bibliográfica sobre o assunto. São apontados conteúdos curriculares considerados essenciais, características pessoais do professor, principais dificuldades encontradas na formação de professores e características gerais do treinamento em diferentes países, o que fornece uma visão geral bastante ilustrativa da questão, apesar da maioria dos dados serem da

década de 70.

O capítulo 4 trata da questão da formação de professores para a Educação Especial no Estado de São Paulo. Inicia com uma revisão histórica dos cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento em nível de segundo grau no estado até 1972, quando foram extintos, e focaliza a formação em nível superior, no contexto dos cursos de Pedagogia, citando inclusive o currículo adotado pelas faculdades. A atuação da USP é destacada, com apresentação de dados de estudos e seminários que subsidiaram as propostas relacionadas à formação de pessoal para a Educação Especial em nível de terceiro grau.

No capítulo 5 são analisadas as tendências dos cursos de preparação de professores para a Educação Especial no que diz respeito à entidade mantenedora, à localização, à clientela e à estrutura curricular, tanto os de nível médio desenvolvidos de 1935 a 1972, quanto os de nível superior, de 1972 a 1989, destacando-se as tendências médico-pedagógica, médico-psicológica, pedagógico-psicológica e pedagógica. Em sua análise o autor defende a tendência pedagógica como a que melhor atende aos propósitos educacionais do trabalho docente especializado.

Discutindo os aspectos correlatos à formação, o autor destaca, no capítulo 6, a certificação do término dos cursos de formação e a situação funcional desses professores no sistema estadual de ensino. Considera as dificuldades para definir que atestados, certificados ou diplomas habilitam ao exercício profissional nesta área, tanto em nível federal como estadual, e destaca as medidas adotadas no Estado de São Paulo para credenciamento de profissionais para atuação na área. Um panorama da si-

tuação funcional dos professores de Educação Especial é apresentado e questões referentes à remuneração são discutidas a partir das informações dadas.

Na conclusão, Mazzotta destaca a flutuação no uso de conceitos básicos relacionados à Educação Especial como um dos aspectos que dificultam o delineamento de uma política nacional de Educação Especial e a existência de tendências conflitantes entre as políticas nacionais e estaduais. A diversidade de orientação nos cursos de formação reflete a necessidade de definição do tipo de profissional pretendido e de seu papel no contexto edu-

cacional. "O fundamental é que os professores tenham uma formação básica consistente, que se alcança através de educação e não de um preparo circunstancial", destaca o autor.

Este é um livro essencial para quem se preocupa com a questão da formação de especialistas para a Educação Especial e muito enriquecedor para todos os que militam na área.

Maria Luiza Mendonça Araújo
Universidade de Brasília

PESSOTTI, Isaias. *Deficiência mental: da superstição à ciência*.
São Paulo: EDUSP, 1984. 204p.

A gênese e a evolução histórica do conceito de deficiência mental são descritas neste livro balizadas pela pesquisa histórica cuidadosa, apaixonada e minuciosa. O texto não apenas descreve como aponta a relevância das diversas obras e idéias que vêm desde a antiguidade, modificando a conceituação de deficiência mental (DM) e assim o papel social do chamado deficiente mental.

A análise histórica da evolução do conceito de DM é feita em seis capítulos, enriquecidos por algumas ilustrações preciosas, em que aparecem os três grandes estágios na história da conceituação da DM: a passagem da explicação teológica para a metafísica e desta a um estágio positivo que culmina com o desenvolvimento de técnicas para uma Educação Especial.

No primeiro capítulo, o autor parte da antiguidade clássica e chega às primeiras experiências descritas na Educação Especial para deficientes mentais. No segundo capítulo, é descrita e co-

mentada a experiência pioneira de Itard que com sua engenhosidade didática e obstinação inaugura a história da educação para deficientes mentais. O terceiro aponta grandes nomes e obras que caracterizam um período de onisciência e hegemonia doutrinária da medicina na conduta e conceituação de DM. A monumental obra de Seguin é objeto do quarto capítulo. Seguin ao aliar o conhecimento médico e o enfoque pedagógico é o primeiro especialista em DM e ensino para deficientes mentais na história. Nas últimas décadas do século XIX houve uma involução histórica e retrocesso teórico que são objetos do quinto capítulo. O sexto e último versa sobre as duas maiores contribuições do século XX: a Educação Especial para deficientes mentais e o avanço científico na explicação da deficiência ou retardo mental.

Com clareza, erudição e paixão pela pesquisa histórica, o autor contribui para o conhecimento sobre a evolução do conceito DM através dos tempos.

Heloísa Helena Ferreira da Rosa
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)