

ESPACO

Debate

**Educação a distância – perspectivas
de inclusão social**

Atualidades em Educação

**Conhecimentos confiáveis
em educação – repensando
o papel das teorias
pedagógicas**

INFORMATIVO

TÉCNICO

CIENTÍFICO

DO INES

Nº 23

JAN-JUN/2005

Jean-Simeón Chardin (1699-1770)
A jovem professora, 1736-1737
Óleo sobre tela
62 x 66 cm





2 *Editorial*

3 *Espaço Aberto*

Características de uma população com múltiplas deficiências associadas à surdez: um estudo piloto

Eduardo Jorge Custódio da Silva e equipe do CAAF/INES

8

Os discursos sobre surdez e sua influência no meio de trabalho

Aline Dubal Machado e acadêmicos da UFSM

14 *Debate*

Análise dos fatores determinantes do fracasso no planejamento e implementação de um curso de aprendizagem a distância

Vera Lúcia Lopes Dias

28

Educação a distância para surdos: uma alternativa ainda limitadíssima

Ottmar Teske

34

Curso de pedagogia a distância: formação de professores surdos e ouvintes em Florianópolis

Aparecida Maria de Brito Costa e outros

39

Educação a distância – perspectivas de inclusão social

Raquel Villardi e Aluizio Belisário

46 *Atualidades em Educação*

As representações psíquicas dos pais acerca de seu filho portador de NE, com deficiência mental: construções e desconstruções

Fabiana Wanderley Moreira e Fernando Antônio de Barros Góes

56

Conhecimentos confiáveis em educação – repensando o papel das teorias pedagógicas

Renato José de Oliveira

67 *Reflexões sobre a prática*

Correlações entre o sistema fonêmico e dados audiológicos em crianças portadoras de surdez profunda

Laurinda Valle
Vanda Carnevale

75

Psicologia do desenvolvimento humano, escolarização e língua de sinais: algumas reflexões

Meiriluce Leite Pimenta e Maria Helena Fávero

82 *Visitando o acervo do INES*

83 *Produção Acadêmica*

Dissertações e teses produzidas na área da surdez

87 *Resenhas de Livros*

89 *Material Técnico-Pedagógico*

90 *Agenda*

Os leitores que desejarem enviar sugestões e/ou considerações sobre os artigos aqui publicados devem enviar a correspondência para o INES no endereço:

Comissão Editorial:

Rua das Laranjeiras, 232/3º andar
CEP 22240-001 Rio de Janeiro/RJ – Brasil
Fax: (21) 2285-7284 / 2285-7546 r:111
e-mail: ddhct1@ines.org.br

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

E/73 Espaço: informativo técnico-científico do INES.
nº 23 (janeiro-junho 2005) - Rio de Janeiro: INES, 2005.
v.

Semestral
ISSN 0103/7668

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

94-0100

CDD-371.92
CDU-376.33

EDITORIAL

A leitura desta Edição de Espaço permite-nos configurar alguns diálogos. Vejamos.

Características de uma população..., de Eduardo da Silva e equipe do CAAF/ INES, faz uma avaliação retrospectiva de alunos com múltiplas deficiências e alunos surdocegos atendidos no INES, da qual se depreende a importância de melhorar a educação em saúde, o acompanhamento pré-natal e o atendimento neo-natal, em relação às causas evitáveis dos comprometimentos verificados. Nisso, dialoga com o texto *Correlação entre o Sistema Fonêmico...*, de Laurinda Valle e Vanda Carnevale (INES), que destaca as repercussões que os largos intervalos entre a suspeita de perda auditiva, o diagnóstico, a adaptação de AASI e a intervenção fonoaudiológica trazem ao desenvolvimento da linguagem em crianças surdas.

O artigo *Os discursos sobre a surdez...*, de Aline Dubal Machado e outros (UFSM), focaliza o mundo do trabalho para considerar, criticamente, a visão clínica da surdez, a depreciação da língua de sinais como "gestos" e a concepção de que os surdos têm que se adaptar para que haja integração, assinalando a importância de se reconhecer e respeitar sua singularidade. Essa singularidade que se contrapõe à abordagem médica e à depreciação das línguas de sinais é reforçada pela argumentação de Meireluce Pimenta e Maria Helena Fávero (UnB), em *Psicologia do desenvolvimento...* As autoras — recuperando, no campo da Psicologia do Desenvolvimento, a importância da mediação semiótica no pensamento — deslocam o foco da deficiência para o sujeito em desenvolvimento. E sublinham a riqueza e o refinamento das línguas de sinais como mediadoras naturais dos surdos na construção do conhecimento.

Os textos da série *Debate* analisam diferentes aspectos da Educação a Distância - EAD. Vera Dias examina uma experiência malsucedida e os fatores que levaram ao insucesso, e nos ensina que os altos investimentos, as inovações tecnológicas incorporadas e a forte demanda pela EAD não garantem, sozinhos, o sucesso dessa modalidade. Ottmar Teske (ULBRA) propõe o combate à exclusão digital para a promoção da cidadania, por meio de uma elaboração crítica das práticas, da politização do debate sobre as tecnologias e da adequação das formas de transmissão de conteúdos para pessoas surdas. Raquel Villardi e Aluizio Belisário (UERJ) ressaltam as possibilidades de aprendizagem cooperativa, na EAD, em que o aluno se torna um ator central em sua aprendizagem. Para esses autores, o alargamento cultural de setores dominados, via inserção na cultura da sociedade em rede, é condição para superar a dominação.

Em *As representações psíquicas...*, os pesquisadores Fabiana Moreira e Fernando Góes analisam os processos psíquicos pelos quais são construídas e, eventualmente, desconstruídas representações dos pais acerca de seus filhos com deficiência mental, antes e depois do nascimento — a expectativa do filho perfeito, a confirmação da deficiência, a rejeição e a possível aceitação. Reencontrar-se consigo, redescobrir-se outro — um caminho para o encontro de pais e filhos é minimizar o desejo de ver confirmado, na realidade, o filho ideal.

Renato Oliveira (UFRJ), em *Conhecimentos confiáveis...*, fala-nos da importância de se construir conhecimentos que não aspirem à perfeição, como se confirmassem uma verdade absoluta, mas sejam confiáveis. As análises retóricas focalizam o poder (ou não) de persuadir de enunciados e teorias pedagógicas, em determinadas situações de argumentação.

Esta é apenas uma possível leitura, que trazemos como um convite a esta Edição.

Alexandre Guedes Pereira Xavier

ESPAÇO

ISSN 0103-7668

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Tarso Genro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Claudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Stry Basílio Fernandes dos Santos

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Fátima Izilda de Moura Lopes

ESPAÇO é um informativo técnico-científico de Educação Especial para profissionais da área da surdez. Os trabalhos publicados em ESPAÇO podem ser reproduzidos desde que citados o autor e a fonte. Os trabalhos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Leila de Campos Dantas Maciel

EDIÇÃO
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES
Rio de Janeiro - Brasil

COMISSÃO EDITORIAL
Prof. Ms. Alexandre Guedes Pereira Xavier - INES
Prof. Dr. Elizabeth Macedo - UERJ
Mestrando Marcelo Machado Costa Lima - INES
Prof. Especialista Marilda Pereira de Oliveira - INES
Prof. Especialista Mônica Azevedo de Carvalho Campello - INES
Prof. Dr. Mônica Pereira dos Santos - UFRJ

COMISSÃO EXECUTIVA
Alexandre Guedes Pereira Xavier
Marcelo Machado Costa Lima
Marilda Pereira de Oliveira
Mônica Azevedo de Carvalho Campello

PARECERISTAS
Dr. Eduardo Jorge Custódio da Silva - IFF
Prof. Dr. Idúina Chaves - UFF
Prof. Dr. Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka - PUCSP

EDITORIAÇÃO E IMPRESSÃO
Jorday Editora e Indústria Gráfica Ltda.

TIRAGEM
5.000 exemplares

Contribuições, bem como pedidos de remessa, deverão ser encaminhados para:

Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar
Rio de Janeiro - RJ - Brasil CEP: 22240-001

Telefax: (21) 2285-7284/
2285-7546 r. 111
E-mail: ddhct1@ines.org.br
diesp@ines.org.br

Eduardo Jorge Custódio da Silva¹
 Rita de Cássia Harumi Nacajima
 Pinto*
 Roberta Pinheiro Lima²
 Rosária de Fátima Corrêa Maia³
 Vera Regina Loureiro Silva*
 Hilda Barroso Lima*
 Claudia Rodriguez Fulco*
 Márcia Regina Gomes*
 Joana D'Arc Borges de Oliveira*
 Edna Góis Lima*
 Ana Regina Griner*
 Ednéa Maria Pimenta⁴

Resumo

As deficiências múltiplas vêm se tornando uma preocupação crescente para os setores de saúde e de educação. No Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES, foi criado um serviço para atender a demanda dessa população com outras deficiências associadas à surdez. Este trabalho visa conhecer as características da população atendida. Os casos de origem genética apontam para uma possível mudança a médio e longo prazos da etiologia das deficiências. Observamos, também, a importância de causas de caráter ambiental e, portanto, evitáveis. A presença de casos sem causa determinada justifica ainda, a procura constante do diagnóstico para uma melhor compreensão dessa população e oferta de atendimento adequado.

Acreditamos que este estudo preliminar possa ampliar nosso conhecimento a respeito de ques-

Características de uma população com múltiplas deficiências associadas à surdez: um estudo piloto

tões concernentes aos indivíduos que apresentam múltiplas deficiências e, por conseguinte, propiciar a criação de políticas e estratégias de intervenção junto a essa clientela.

Palavras-chave: múltiplas deficiências; surdez; etiologia; intervenção.

Abstract

Multiple deficiencies are becoming an important preoccupation to health and education services. In the Instituto Nacional de

Educação de Surdos — INES a service was created to take care of that population, that has other deficiencies associated to deafness. This study aims at understanding the characteristics of that people. Genetic cases point out a possible change at medium or long term of deficiencies' etiologies. We notice the importance of environmental causes, therefore avoidable. The presence of undetermined cases justifies the constant search for diagnosis, for a better understanding of that people, and for the provision of proper services.

We believe this preliminary study can amplify our knowledge about questions related to individuals who present multiple deficiencies, and it can foster the formulation of policies and strategies of intervention aimed at that population.

Key words: multiple deficiencies; deafness; etiologies; intervention.

¹Pesquisador visitante do IFF e Professor do IBMR.

²Orientadora Pedagógica do CAAF/INES. Mestranda em Educação.

³Psicóloga do CAAF/INES, com formação em neuropsicologia.

⁴Fonoaudióloga do INES.

*Professoras do CAAF/INES.

Material recebido em março de 2005 e selecionado em abril de 2005.

1. Introdução

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde — OMS (1996), as múltiplas deficiências atingem em torno de 10% da população mundial e são consideradas um problema de saúde pública.

Com o advento de novas prope-dêuticas médicas e a maior disponibilidade de serviços especializados, principalmente os concen- nentes às medicinas fetal e neo- natal, observou-se, nos últimos anos, o crescimento da popula- ção de risco, com corresponden- te ampliação de sua expectativa de vida. Essa nova realidade vem sofrendo revisões, tanto no que diz respeito aos procedimentos médicos quanto às suas implica- ções éticas, tecnocientíficas, pe- dagógicas e sócio-econômicas.

O melhor desempenho médi- co nos cuidados aos prematuros que sofrem anóxia no parto, que apresentam má-formação, que são afetados por doenças genéticas entre outras, tem propiciado mai- or longevidade desses indivíduos com alguma melhoria em sua qualidade de vida.

Gradativamente, e em núme- ro cada vez maior, crianças que, anteriormente, não tinham pers- pectiva de algum tipo de atendi- mento ou inserção escolar encon- tram, nos dias atuais, meios de desenvolver suas potencialidades nas principais capitais brasileiras. Apesar de o trabalho de estimula- ção essencial ser oferecido em es- colas especiais, instituições espe- cializadas ou, em alguns casos, no próprio ambiente doméstico, por profissionais autônomos qualifi- cados, grande parte dessa clien-

[...] crianças que, anteriormente, não tinham perspectiva de algum tipo de atendimento ou inserção escolar encontram, nos dias atuais, meios de desenvolver suas potencialidades nas principais capitais brasileiras.

tela ainda não é atendida pelos serviços públicos de educação e de saúde.

A Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Edu- cacionais Especiais, realizada em 1994, enfatiza a importância da universalização do ensino. Segun- do essa conferência, a educação é questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiências devem ter garantido o acesso a uma escola organizada de modo a contemplar as necessidades es- pecíficas de todos. Para Stainback (1999), o objetivo da educação inclusiva é o de atender “todo e qualquer ser humano — indepen- dente de seu talento, deficiência, inserção social de classe e de sua cultura — em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos sejam satisfeitas”.

O Instituto Nacional de Edu- cação de Surdos — INES, localiza- do no Município do Rio de Ja- neiro, centro de referência na área da surdez, possui em sua missão institucional o compro- misso com ações na área da

prevenção e da educação de in- divíduos surdos.

Na população de surdos, ob- servamos o aparecimento e cres- cimento do número de crianças com múltiplas deficiências que têm uma dificuldade adicional para a sua escolarização. Com o objetivo de atender às demandas dessa população, foi criado no INES, no ano de 2000, o Centro de Atendimento Alternativo Flo- rescer — CAAF.

Neste artigo, serão apresenta- dos e discutidos os dados de in- divíduos com múltiplas deficiên- cias que têm em comum a pre- sença da surdez. Para tanto, foi realizada uma avaliação retrospec- tiva de todos os 88 alunos aten- didos no CAAF de março de 2000 a dezembro de 2004. Acreditamos que a discussão de nossos dados será de grande importância para os profissionais que atuam na educação especial, na medida em que, no Brasil, há, ainda, pouca li- teratura que reúna a preocupação clínica e educacional em uma pro- posta multidisciplinar de atendi- mento a essa população.

Acreditamos que a discussão de nossos dados será de grande importância para os profissionais que atuam na educação especial [...]

2. Tabelas

Tabela relativa ao número de crianças e jovens encaminhados ao CAAF no período de 2000 a 2004.

CAAF — 2000 a 2004

Em atendimento no CAAF	31	35%
Encaminhamento ao Colégio de Aplicação/INES	12	14%
Encaminhamento para outras instituições	09	11%
Inelegíveis	11	12%
Aguardando vaga	08	9%
Abandonos	14	16%
Desligamento por idade	03	3%
Total	88	100%

Fonte: INES-DISOP / 2004

Tabela relativa à etiologia da surdez e/ou outros comprometimentos.

Etiologia

Indefinida	33
Rubéola Congênita	27
Meningite	07
Prematuridade	06
Citomegalovírus	02
Rubéola/Sífilis Congênitas	01
Rubéola Congênita/Hereditariedade	01
Síndrome Displasia Óculo-aurículo-vertebral	01
Síndrome Wolf-Hishorne	01
Síndrome	01
Toxoplasmose	01
Sífilis Congênita	01
Antibioticoterapia	01
Varicela	01
Sem dados	04
Total	88

Fonte: INES-DISOP / 2004

3. Discussão

Após quatro anos de atendimento, levantamos alguns dados significativos em relação a esse grupo de crianças e jovens surdos com outros comprometimentos associados. Continuam sendo atendidos, nesse Centro, 35% do grupo avaliado, subdivididos em atendimento grupal e atendimento individual, de acordo com as especificidades de cada caso. Após atendimento e acompanhamento, 14% das crianças e jovens foram encaminhados ao Colégio de Aplicação do INES, para ingresso e/ou reingresso em turma regular de escolaridade. Outros 11% dos casos foram encaminhados para outras instituições, após estudo de caso da equipe, totalizando, dessa maneira, 60% dos casos em atendimento especializado.

Do grupo restante, 12% foram considerados inelegíveis para os atendimentos oferecidos no CAAF; 9% foram considerados elegíveis e aguardam ser atendidos; 16% abandonaram o atendimento e, em alguns casos, a família não compareceu à entrevista inicial. Os 3% restantes foram desligados dos atendimentos por se encontrarem acima do limite de idade estabelecido para esse Centro, ou seja, 18 anos.

Em relação à avaliação de diagnóstico clínico dos alunos, encontramos as infecções congênitas e, especialmente, a rubéola, como a principal causa. Esse fato pode ser explicado pelo tropismo, ou seja, acometimento preferencial, que elas possuem pelo VIII par craniano (nervo auditivo) e pelo globo ocular. No entanto, esse número pode estar superestimado, pois temos confirmação sorológica apenas no caso de sífilis e em dois casos de rubéola. Um terceiro caso, com diagnóstico inicial de rubéola, teve, após avaliação realizada pela equipe do INES, confirmada doença genética como etiologia. Sabemos que a prevalência das infecções congênitas é grande em nosso meio, mas devemos sempre procurar confirmar nosso diagnóstico na medida em que existem mais de quarenta causas genéticas de surdez associadas a outras deficiências listadas no OMIM (*On Line Mendelian Inheritance in Man*) ou encontradas na literatura especializada.

O sexo masculino predominou com 61 casos (69% dos casos). Esse predomínio reafirma os dados da literatura, porém supera as estatísticas habituais. Esse fato pode estar relacionado à presença de doenças genéticas ligadas ao cromossomo X, como também a um maior investimento das famílias na educação de meninos.

Pudemos observar também que, embora a meningite seja importante causa de surdez em nosso meio, não encontramos muitos casos diagnosticados na população analisada.

A presença da asfixia perinatal e da prematuridade como causas importantes das deficiências múltiplas confirmam os dados das literaturas nacional e internacional, reforçando a necessidade de melhorar o atendimento à gestante e ao recém-nascido.

Observamos alguns alunos com doenças genéticas como causa básica da surdez, mas constatamos a presença de outros pacientes com doença genética que justificavam os comprometimentos associados. É bastante significativo o número de surdocegos (17%) e de crianças com alterações relacionadas a funções mentais superiores.

A presença de doenças genéticas sinaliza a mudança de etiopatogenia que tende a ganhar relevância à medida que as causas ambientais para a surdez e para as múltiplas deficiências venham a ser minimizadas por meio de políticas de saúde pública. Isso também sinaliza a importância da atuação de uma equipe multidisciplinar no atendimento dessas crianças e jovens, envolvendo os aspectos biopsicossociais.

O grande número de casos de causa indeterminada, para os comprometimentos em questão, demonstra o pouco conhecimento das características dessa população e indica a necessidade de melhorar o processo de diagnóstico do sistema de saúde em nosso meio.

A análise geral das causas apresentadas reafirma a necessidade de melhoria do atendimento a nossa população, pois trata-se, em grande medida, de causas evitáveis de agressão ao sistema nervoso central e órgãos anexos.

Do ponto de vista institucional, a presença de casos com diagnóstico equivocado de surdez sinaliza para a importância de um trabalho multi e transdisciplinar não só no acompanhamento do aluno como na sua avaliação inicial.

O grande número de casos de causa indeterminada, para os comprometimentos em questão, demonstra o pouco conhecimento das características dessa população e indica a necessidade de melhorar o processo de diagnóstico do sistema de saúde em nosso meio.

3. Conclusão

Acreditamos que este estudo preliminar possa ter ampliado nossos horizontes no tocante ao conhecimento das questões concernentes à múltipla deficiência em nosso meio. As características aqui apontadas devem propiciar a criação de políticas e estratégias de intervenção, tentando diminuir sua incidência e prevalência e, por conseguinte, melhorar a condição de vida e inserção na sociedade de pessoas com múltiplas deficiências.

Os dados aqui apresentados demonstram uma diversidade de causas para os quadros de surdez associada a outras deficiências e apontam a necessidade de ampliação de políticas de prevenção de doenças como a rubéola e a meningite, como também de melhoria do acompanhamento às gestantes de risco e aos recém-nascidos prematuros, com o objetivo de diminuir a incidência de casos de deficiências múltiplas possíveis de serem evitadas. Cabe salientar, ainda, a urgência de organização de programas de atendimento especializado e de formação e capacitação em serviço de professores e demais profissionais para atuarem junto a essa população.

Referências Bibliográficas

- BAILLE, M.F.; ARNAUD, C.; CANS, C.; GRANDJEAN, H.; du MAZAUBRUN, C. & RUMEAU, Rouquette C. **Prevalence, Aetiology, and Care of Severe and Profound Hearing Loss** *Archives of Disease in Childhood*, 1996 Aug, 75:2, 129-32
- CARVILL, S. & MARSTON, G. **People with Intellectual Disability, Sensory Impairments and Behaviour Disorder: a Case Series**. *International Journal of Psychiatry Medicine*. 1983-84; 13(1):85-92.
- SILVA, E.J.C. **A Educação Especial como Referencial de Estudo para as Múltiplas Deficiências**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- SILVA, E.J.C. **Investigação Clínico-Epidemiológica em um Modelo de Educação Inclusiva Visando ao Estudo dos Transtornos do Desenvolvimento**. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher. Rio de Janeiro: IFF/FIOCRUZ, 2002.
- SILVA E.J.C. & LLERENA, J.C. **Fatores Epidemiológicos Relacionados à Deficiência Auditiva em uma População Inserida em Programas Governamentais Relacionados à Educação Especial**. *Pediatria Moderna*, Volume XXXVIII, N° 7, Julho 2002, p. 321-326.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1999.
- ONU. **Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiências**. Nova York: 1996.
- LORENZ, J.M. **The Outcome of Extreme Prematurity Seminars in Perinatology**. 2001, 5:348-359.
- LLERENA, J.C.; SILVA, E.J.C.; HOROVITZ, D.D.G.; CORREIA, P.; MASCARENHAS, E. & CAMACHO, L. **Investigação do Retardo Mental e Doenças Genéticas a Partir de um Estudo Transversal em Escolas do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Informe Epidemiológico do SUS, 2000, 3:77-83.
- OTTENBACHER, K.J.; MSALL, M.E.; LYON, N.; DUFFY, L.C.; GRANGER, C.V. & BRAUN, S. **Measuring Developmental and Functional Status in Children with Disabilities** *Developmental Medicine & Child Neurology*. 1999, 41:186-194
- ROIZEN, N.J. **Etiology of Hearing Loss in Children** *Pediatric Clinics of North America*. 1999, 46:49-64.
- UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, 1994.

Os discursos sobre surdez e sua influência no ambiente de trabalho

Aline Dubal Machado¹
Fernanda de Camargo Machado*
Samuel Mota*
Kaceline Borba Silva Oliveira*
Rosane Seeger da Silva*

Resumo

O artigo enfatiza a relação entre os discursos sobre surdez e sua manifestação numa situação específica de trabalho. Para tanto, entrevistou-se um empregador ouvinte, a fim de buscar a maneira como os trabalhadores surdos são considerados naquela empresa. Além disso, a mesma pesquisa foi realizada com duas funcionárias surdas com o objetivo de conhecer como elas próprias se narram na condição de trabalhadoras inseridas num ambiente onde a maior parte dos colegas são membros de uma comunidade linguística diferente: a ouvinte. Então, discute-se como essas concepções podem influenciar os processos de identificação pessoal e social

das funcionárias surdas entrevistadas. Por meio deste estudo, foi possível inferir que a prática discursiva presente naquela empresa concebe a surdez como falta de audição, sem dar a devida relevância à diferença linguística e cultural que essa condição implica.

Palavras-chave: surdez; trabalho; discurso.

Abstract

The article emphasizes the relation between the discourses on deafness and their manifestation in a specific situation of work. So that, a hearing employer was interviewed to seek for the manner that deaf workers are regarded at that company. Besides, the same

research was conducted with two deaf employees to know how they conceive themselves in the condition of workers at an environment where most of their coworkers are members of a different linguistic community: the hearing one. Then it discusses how these conceptions can influence the deaf employee's processes of personal and social identification. Through this study it was possible to conclude the discursive practices presented in that company conceive deafness as lack of hearing, without giving relevance to the cultural and linguistic difference that condition implies.

Key words: deafness; work; discourse.

¹Prof^a Orientadora da disciplina Fundamentos da Orientação Vocacional do Deficiente Auditivo do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

*Acadêmicos do curso de Educação Especial da UFSM.

Material recebido em março de 2005 e selecionado em maio de 2005.

Este artigo justifica-se como atividade prática da disciplina de Fundamentos de Orientação Vocacional para Deficientes da Audiocomunicação, referente ao sexto semestre do curso de graduação em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Além disso, é motivado pela inquietação de conhecer e problematizar as concepções de surdez e sua influência no ambiente de trabalho.

Para tanto, articulou-se pesquisa bibliográfica e de campo, sendo que esta última deu-se por meio de entrevistas. Utilizaram-se questões semi-estruturadas a serem respondidas pelo coordenador de produção de uma empresa multinacional fabricante de bebidas situada em Santa Maria, RS. De igual modo, entrevistou-se, por meio da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), duas funcionárias surdas da referida empresa, sendo que isso foi feito no próprio estabelecimento, assim como a entrevista com o empregador.

Neste trabalho, não se pretende generalizar ou apontar respostas adequadas, visto que não se ignora a condição ouvinte de seus autores ao falarem de uma comunidade à qual não pertencem. O que se propõe consiste na análise do que foi possível inferir, com base nas concepções propostas pelo referencial teórico adotado. Portanto, o objetivo maior deste artigo é motivar a reflexão acerca das formas de conceber o sujeito surdo trabalhador numa situação que supõe vínculo empregatício.

Nesse sentido, apresentamos a perspectiva foucaultiana, que defende a visão de que tudo se dá no campo do discurso. Esse campo corresponde à região de abrangência na qual se torna viável analisar os locais e as construções históricas das práticas discursivas. Segundo Foucault (1995), a discursividade está presente na prática, sendo esta modificada pelo discurso.

... estão, de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes [...] determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc.

(1995, p. 52).

Tais práticas constroem narrativas que representam, dão sentido às coisas, às pessoas e aos locais que por elas devem ser ocupados. Nesse sentido, os indivíduos foram ou estão sendo analisados por um discurso.

O discurso corresponde a práticas de significação que têm o poder de produzir as coisas de que falam. Tais práticas constroem narrativas que representam, dão sentido às coisas, às pessoas e aos locais que por elas devem ser ocupados. Nesse sentido, os indivíduos foram ou estão sendo analisados por um discurso.

Para esse autor, o discurso não é algo contínuo, mas formado ora pelo cruzamento, ora pela exclusão de diferentes práticas. Portanto, é um sistema disperso, irregular, determinado por uma rede de relações. Nas palavras de Foucault, essas relações

Em *Os Anormais* (2000), o referido autor analisa como evolui a concepção de anormalidade. Ele refere o surgimento desta num espaço epistemológico que tem como base um discurso de normalização daqueles que não correspondem ao padrão estabelecido. Para Foucault, isso se dá com a finalidade de ajustar os indivíduos para que estes correspondam aos modelos convencionados desejáveis, a fim de fixá-los numa ordem e conter sua imprevisibilidade.

Assim também ocorre com o tema surdez, que vem, ao longo da história, sendo explicado,

fundamentalmente, por médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, a partir de uma lógica que o enquadra numa questão médico-terapêutica. Nessa concepção, os surdos são vistos como pessoas defeitasas devido à falta de audição, sendo, assim, considerados deficientes. Esse entendimento propõe a correção da fala, ou seja, a reabilitação.

O discurso subjacente a esse modelo clínico de surdez, que prega a oralização a fim de normalizar o surdo, está ainda presente na atualidade, especialmente no que tange ao mercado de trabalho. Todo indivíduo, neste contexto, deve se adequar às exigências profissionais do sistema capitalista — produtividade, qualidade e competitividade. Com o sujeito surdo não é diferente. Para ter acesso ao mundo do trabalho, necessita ajustar-se aos padrões estabelecidos.

Para Marx (1985, p.187), “por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais, existentes no corpo e na personalidade viva em um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie”. Sendo assim, o mercado exige que todo trabalhador possua tais habilidades. É comum a representação de que o surdo não as possui quando comparado a um ouvinte.

A respeito do discurso presente nessa concepção, Lulkin (2000, p. 21-22) refere que:

... o problema não está localizado na surdez e no sujeito surdo, e sim na forma com que os sentidos sobre a surdez e sobre os surdos são construídos, em diferentes momentos históricos e através de condutas, formas de pensar, textos, imagens, práticas educacionais, etc.

Na empresa analisada neste trabalho, é possível reconhecer a presença de uma prática discursiva fabricada a partir da visão clínica da surdez, que ainda predomina, especialmente no senso comum.

O empregador entrevistado,

É notável, na própria legislação, uma prática discursiva que trata o indivíduo como deficiente em relação às demais pessoas, pela presença das palavras “reabilitados”, “portadores” e “deficiência”.

quando indagado sobre os motivos que levaram a referida empresa a contratar funcionários surdos, dá a seguinte resposta: *Começamos este trabalho há uns dez anos, por volta de 1994, para dar oportunidade a eles. Também pelo fato das leis exigirem.*

A Lei mencionada pelo contratante é a de nº 8.213/95, que dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social. Ela estabelece, em seu artigo 93, que a empresa com mais de 100 em-

pregados será obrigada a preencher de 2% a 5% de seus cargos com bene-ficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitados, na seguinte proposição:

- I. Até 200 empregados — 2%
- II. De 200 a 500 empregados — 3%
- III. De 501 a 1000 empregados — 4%
- IV. De 1001 em diante — 5%

É notável, na própria legislação, uma prática discursiva que trata o indivíduo como deficiente em relação às demais pessoas, pela presença das palavras “reabilitados”, “portadores” e “deficiência”. Como advoga Skliar (1998), a condição de ser surdo é algo a ser aceito, pois este não é um doente que necessite de reabilitação. Contudo, tais termos acabam influenciando as representações sociais. Isto se dá principalmente no ambiente de trabalho, pelo fato de o termo “deficiente” ser oposto a uma das principais exigências do capitalismo: a eficiência.

No que se refere ao desempenho das funcionárias surdas, o coordenador de produção disse: *É ótimo. Muitas vezes se discriminam as pessoas, não só os deficientes, mas o negro, o gordo... Os surdos são pessoas bem centradas não se envolvem em conversas, a não ser gestos. É gratificante.*

A esse respeito, Skliar (1998, p. 55), assevera que “a idéia de o surdo concentrar-se facilmente em suas atividades sem a distinção do barulho leva a uma ima-

Os surdos, se concebidos como indivíduos lingüística e culturalmente diferentes, enfrentam a barreira da comunicação como uma de suas maiores dificuldades de inserção profissional [...]

gem do surdo como produtor braçal de produtividade." Levando em conta o sistema que rege as relações econômicas e, conseqüentemente, sociais, é possível dizer que esta idéia reforça uma contratação equivocada, que desconhece a potencialidade lingüística do surdo. O "silêncio" é considerado uma condição da pessoa surda a partir da experiência acústica dos ouvintes, que concebe apenas a fala como elemento de comunicação.

Além disso, costuma-se, erroneamente, conceber as línguas de sinais apenas como gesticulação. Os estudos de Quadros (1997, p.46) referem que "tais línguas são sistemas abstratos de línguas gramaticais, naturais às comunidades surdas que as utilizam". Com isso, defende-se que a língua de sinais é tão complexa quanto qualquer outra. O que a difere de outras línguas é a modalidade lingüística utilizada: espaço-visual.

Sobre o relacionamento dos surdos com outros funcionários, o representante da empresa responde desta maneira: *O próprio deficiente auditivo facilita. Ele tem necessidade de estar no grupo e usa bastante leitura labial. Não existe dificuldade.*

Nesse trecho, há o conceito de integração. Conforme Mantoan (1997), isso significa que a pessoa é quem deve mudar, a fim de se ajustar produtivamente à sociedade e, dessa forma, ser aceita. Nota-se, assim, a presença de um discurso colonialista, marcado pelo ouvintismo, o qual Skliar, ao ser citado por Lulkin (2000, p.18) explica como sendo: "(...) um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte."

Essa forma de entender o surdo é visível quando o empregador enfatiza a necessidade de

pertencer ao grupo de colegas. Certamente, a identificação e a interação com estes são extremamente relevantes. Entretanto, convém destacar que o esforço de fazê-lo está sendo unilateral: os surdos é que realizam leitura orofacial, a fim de manterem contato interpessoal na empresa, já que os demais empregados só o fazem por meio da língua oral.

Os surdos, se concebidos como indivíduos lingüística e culturalmente diferentes, enfrentam a barreira da comunicação como uma de suas maiores dificuldades de inserção profissional, pois é através da comunicação que as pessoas interagem e, para os surdos, isso se dá naturalmente por meio da língua de sinais. Logo, por não compartilharem a mesma modalidade lingüística dos demais funcionários, questiona-se a aparente facilidade de interação citada pelo empregador.

De acordo com a entrevista, a surda I. faz parte de uma família ouvinte, em que a comunicação se dá principalmente por meio da fala. Já a segunda entrevistada, R., mesmo pertencendo a uma família composta somente por ouvintes, tem uma outra oportunidade de comunicação, como também com uma das irmãs que faz uso da LIBRAS. Entretanto, com os demais, realiza leitura orofacial, pois diz possuir audição residual.

Goldfeld (2002), ao analisar criticamente a linguagem e a surdez numa perspectiva sociointeracionista, reconhece as dificuldades de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos, em função da diferença lingüística que há entre eles. Nesse sentido, o processo de socialização e, conseqüentemente, a profissionalização, tornam-se obstáculos para os surdos, visto que a família possibilita, por meio da atividade conjunta e partilhada entre seus membros, o primeiro ambiente de cooperação, levando à autonomia e ao trabalho. No caso de R., o ambiente familiar auxiliou esse processo: *Ajudei meu irmão antes num restaurante, mas este é meu primeiro emprego.* A atividade profissional a que ela se refere corresponde à função das duas surdas entrevistadas, que é a inspeção de garrafas.

Quando questionada a respeito da satisfação com o salário, I. responde: *É bom, porque dinheiro é importante para o futuro, paga contas.* R. complementa, dizendo que *É bom, precisa. Porque tenho filho de quatro anos.* Marx (1985) entende que a força de trabalho é uma mercadoria, ao

[...] é incontestável que o vínculo empregatício deve dar ao surdo o mesmo direito de ascensão profissional dos demais trabalhadores – se a estes são ofertados cursos, é preciso que a empresa os ofereça também aos funcionários surdos, respeitando sua comunicação natural [...]

vender por determinado tempo ao capitalista sua capacidade de produzir, acréscimo de valor aos produtos destinados à venda. Nesse sentido, o valor da força de trabalho deve ser suficiente para manter o trabalhador no nível de vida normal, ou seja, deve atender a todas as necessidades de sobrevivência e de outras naturezas. Em última instância, seu valor é determinado pela quantidade de tempo social médio utilizado para produzir seus meios de subsistência.

A respeito dos cargos exercidos pelos surdos no mercado de trabalho, convém questionar os tipos de habilidades requisitadas, se são básicas, específicas ou de gestão. Certamente, o grau de escolaridade deve ser levado em conta, visto que o nível de qualificação do trabalhador é considerado, de acordo com Marx, na soma anteriormente referida. Nesse sentido, é incontestável que o vínculo empregatício deve dar ao surdo o mesmo direito de ascensão profissional dos demais trabalhadores — se a estes são ofertados cursos, é preciso que a empresa os ofereça também aos funcionários surdos, respeitando sua comunicação natural, a fim de que possam se atualizar e ser remunerados de forma justa.

Na questão que busca investigar como se dá o relacionamento com os outros funcionários, R. afirma: *Se tem problema, sempre conversa. Somos amigos sempre, dentro e fora da empresa.*

Quando indagada como se comunicam, a funcionária se contradiz: *Não nos comunicamos muito. Eles não sabem LIBRAS.* Nesse caso, reaparece o discurso ouvinte de colonização. Cabe, então, questionar a frequência e a qualidade do contato interpessoal entre colegas.

Para Skliar (1998), o surdo é um ser sociolinguístico diferente, pertencente a uma comunidade linguística minoritária, que se caracteriza por compartilhar a língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização. Depreende-se, assim, que o sujeito em questão deve ser respeitado nessas peculiaridades. Somente com o reconhecimento da diferença é que se pode iniciar um relacionamento proveitoso, em que ouvintes não se considerem superiores aos surdos.

Nesse sentido, reforça-se a idéia de que inclusão não consiste apenas em contratar funcionários surdos, mas sim dar a eles condições de trabalho e interação social, que não os pressione a ser iguais aos ouvintes.

Para finalizar, solicitou-se às funcionárias surdas entrevistadas que deixassem uma mensagem, a fim de despertar em outros surdos a busca pela profissionalização. I. responde que: *Diria para procurar emprego como uma pessoa normal.* R. concordou, fazendo um sinal de afirmação. Dessa forma, depreende-se que o surdo narra a si próprio conforme a representação imposta pelo discurso colonizador, discurso este que não considera a surdez sob a ótica da diferença, mas da normalização. Sendo assim, caberia aos surdos se adequarem ao mercado de trabalho, desconsiderando sua singularidade de lingüística e cultural.

É indiscutível que o trabalhador surdo deva ser tratado como os demais, isto é, que sejam valorizadas suas capacidades de desempenhar diferentes cargos, inclusive por apresentar tantas potencialidades quanto os ouvintes. Entretanto, a diferença existe, embora a sociedade majoritária não a reconheça. Nesse sentido, reforça-se a idéia de que inclusão não consiste apenas em contratar funcionários surdos, mas sim dar a eles condições de trabalho e interação social, que não os pressione a ser iguais aos ouvintes.

Para tanto, é preciso que haja uma outra discursividade diferente da que está presente na empresa analisada. A inclusão da pessoa surda passa, necessariamente, pela garantia de convívio em um espaço, onde não haja repressão de sua condição de surdo, onde possa expressar-se da maneira que mais lhe satisfaça, mantendo situações prazerosas de comunicação e convívio social.

Com isso, espera-se que este artigo, que aborda a influência dos discursos sobre a surdez no ambiente de trabalho, contribua no sentido de questionar estas concepções, com a finalidade de cooperar na busca por essa inclusão, que implica uma nova prática discursiva. Esse novo olhar para o surdo pressupõe o respeito e o reconhecimento de sua singularidade e especificidade humanas, refletidos no direito de apropriação e comunicação por meio da língua de sinais, da qual dependem os processos de identificação pessoal, social e cultural.

Referências Bibliográficas

- FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução de Reginaldo de Sant'ana. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985.
- LULKIN, Sérgio Andrés. **O Silêncio Disciplinado: a Invenção dos Surdos a Partir das Representações Ouvintes**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- BRASIL, Ministério do Trabalho. **Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991, Artigo 93**. Brasília, Ministério do Trabalho, 1991.
- SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um Olhar sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: a Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Ser ou Estar, Eis a Questão: Explicando o Déficit Intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

Vera Lúcia Lopes Dias*

*Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Prof.^a dos Cursos de Graduação na Área de Informática da Universidade Estácio de Sá
Prof.^a Especializada na Área da Deficiência Auditiva pelo INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).
veradias@ines.org.br
Material recebido em abril de 2005 e selecionado em maio de 2005.

Resumo

Este artigo refere-se à discussão sobre os principais fatores envolvidos em um processo de ensino a distância, resultado de um estudo de caso sobre um curso de especialização, mediado pela internet e oferecido por uma instituição particular de ensino e pesquisa na cidade do Rio de Janeiro. O curso enfrentou uma série de dificuldades que geraram uma crise no processo educativo, culminando com a paralisação total das atividades e intervenção da diretoria do programa. Aqui, serão discutidos os principais fatores, identificados na pesquisa, como geradores da crise.

Palavras-chave: educação a distância; formação continuada; novas tecnologias de comunicação e informação; ensino superior; evasão escolar.

Análise de fatores determinantes do fracasso no planejamento e implementação de um curso de aprendizagem a distância

Abstract

This article regards the discussion on the main factors engaged with a long distance teaching process, as a result of a case study that deals with a specialization course via Internet and supported by a private teaching and research institute in Rio de Janeiro. The course faced a great deal of hard problems that have raised a crisis that reached its highest point into the complete stoppage of the works and the intervention in the program by the board of directors.

Key words: long distance education; continuing graduation; new information and communication technologies; higher education; school evasion.

1. Introdução

De modo geral, os programas de educação a distância são planejados, avaliados e implementados de acordo com uma série de premissas teórico-metodológicas pré-estabelecidas, que atuam como condutoras do processo de construção de um ambiente de aprendizagem. Além dos critérios gerais definidos previamente para o desenvolvimento de um curso a distância, existem outros fatores fundamentais que são determinados pela singularidade do contexto e que podem ser identificados no decorrer das atividades de ensino a distância, por meio da avaliação contínua.

A discussão sobre os principais fatores envolvidos em um processo de ensino a distância, que será apresentada a seguir, é resultado de um estudo de caso sobre um

curso de especialização a distância, mediado pela Internet e oferecido por uma instituição particular de ensino e pesquisa, situada na cidade do Rio de Janeiro. Como não representam informações relevantes para o estudo e por razões éticas, a instituição e o curso estudado, assim como seus participantes, não são identificados neste trabalho.

O curso estudado enfrentou uma série de dificuldades, de caráter administrativo, institucional, cultural e tecnológico, que geraram uma crise no processo educativo levando à paralisação total das atividades e à intervenção da diretoria do programa para uma reformulação geral daquele ambiente de aprendizagem a distância.

Neste artigo, serão discutidos os principais fatores, identificados na pesquisa, como geradores da crise nesse curso.

Acreditamos que o relato dessa experiência, que não obteve sucesso, contribua, principalmente, para o aperfeiçoamento de futuros cursos a distância, pois a análise do mesmo ressaltou alguns fatores importantes, que devem ser considerados durante o planejamento e na implementação, a fim de evitar uma grande evasão do seu alunado, tais como:

- a necessidade de um projeto piloto;
- a necessidade de desenvolver, da melhor forma possível, todos os materiais para o bom sucesso do programa;
- a necessidade de construir formas de avaliação diagnóstica, antes de iniciar o programa;
- os cuidados com a regulamentação.

O referido curso foi o primeiro da modalidade à distância implementado pela instituição, e foi criado atendendo aos anseios de seus professores em usar a modalidade de Educação a Distância, como relatou um dos organizadores do curso, em conversa informal. O objetivo proposto foi atingido por aproximadamente 30% dos participantes que o concluíram.

O curso congregou 52 participantes, todos funcionários do quadro de docentes da instituição que o oferecia, possuindo um rico ambiente de aprendizagem, com diversas ferramentas de interação e pesquisa, além de mediação por conceituada profissional em Educação a Distância - EAD, oriunda de uma empresa contratada pela instituição, em caráter de parceria.

No entanto, essa experiência mostrou-se frustrante, devido não só ao ritmo intenso de atividades exigidas dos aprendizes, já no primeiro módulo, como à saída da professora, um mês após iniciado o curso. A tutora substituta mostrou-se ausente, levando o grupo à desmotivação e desistência. Essa falta de motivação e de disciplina para gerenciar o tempo de estudo com autonomia, de acordo com esse professor, contribuiu para a desistência de alguns participantes ao longo do curso.

2. Dados relevantes sobre o curso

O curso foi disponibilizado em fevereiro de 2004, em forma de site na Internet, três meses após as primeiras reuniões de planejamento, e apresentava as seguintes características:

- ambiente de aprendizagem programado em linguagem HTML (idealizado de acordo com uma perspectiva de educação construtivista);
- 25% do conteúdo proposto disponível na Rede (representando 1 dos quatro módulos do curso);
- o fórum de discussões foi a única ferramenta de interatividade implementada;
- 8 tutores eram professores integrantes do departamento que ofereceu o curso, orientados para o desempenho de suas atividades em workshop com duração de dois dias, coordenado pela assessora pedagógica e realizado na própria instituição;
- foi um curso oferecido a docentes de uma instituição particular de ensino, que desejavam ampliar os seus conhecimentos sobre deficiência auditiva, a fim de melhor capacitá-los a lidar com seus alunos surdos;
- cerca de 52 alunos inscritos.

[...] o principal propósito desta pesquisa é investigar as causas da evasão em cursos de formação continuada de professores na modalidade de Ensino a Distância [...]

3. As razões da escolha do curso como objeto de pesquisa

A escolha desse curso, como foco desta proposta de estudo de caso, deve-se a várias razões. Primeiro, porque o principal propósito desta pesquisa é investigar as causas da evasão em cursos de formação continuada de professores na modalidade de Ensino a Distância — EAD — via Internet. Segundo, porque é um curso que surgiu da solicitação dos professores interessados em utilizar esta modalidade de educação, professores estes que já possuíam experiência em outros cursos a distância realizados em instituições universitárias de renome e credenciadas pelo MEC. Portanto, não foi um curso oferecido a curiosos ou imposto a um grupo qualquer.

Por último, o curso apresentou condições ideais para uma comunicação interativa: o ambiente de rede usado ofereceu recursos variados; não houve falhas no funcionamento dos equipamentos; durante o curso foram enviadas mensagens de incentivo e de chamamento aos ausentes; os esclarecimentos e as respostas às dúvidas apresentadas foram dados a contento. No entanto,

apesar das condições favoráveis ao funcionamento deste curso, o índice de evasão, como já foi dito, foi de aproximadamente 30%.

Neste artigo, serão discutidos os principais fatores, identificados na pesquisa, como geradores da crise.

4. Suposições referentes ao objeto da pesquisa

Atualmente, o investimento que vem sendo feito pelas universidades em equipamentos, laboratórios, preparo de pessoal e formação continuada de professores é significativamente elevado, demonstrando a preocupação das universidades para com o assunto e apontando a necessidade de investimento em pesquisas visando a melhor adequação e otimização dos recursos humanos e tecnológicos. Ao acessarmos o site do Ministério da Educação (MEC) — www.mec.gov.br, podemos constatar que esse órgão já credenciou 52 instituições de ensino superior que oferecem cursos a distância de graduação e pós-graduação. A estimativa, segundo a Secretaria de Ensino a Distância, é de que cerca de 100 mil pessoas, hoje, estejam fazendo cursos de graduação a distância no Brasil. Desde o começo do ano, mais 34 instituições já pedi-

ram credenciamento para oferecer essa modalidade de curso superior.

O MEC pretende, ainda, criar 250 mil vagas em cursos on-line só nas universidades públicas até 2006, segundo dados fornecidos pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), numa entrevista publicada no site www.abed.org.br. Numa entrevista ao site, o Secretário de Educação a Distância do MEC, João Teatini, afirmou que acredita na possibilidade da criação de 250 mil vagas em cursos on-line só nas universidades públicas, ainda neste governo. Ele acha que, da forma convencional, não será possível vencer a exclusão. Apenas 8% dos jovens brasileiros de até 24 anos fazem curso de graduação. O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, quer que, em poucos anos, a porcentagem seja de 30%, igual à da Argentina e à do Chile.

O professor Fredric Michael Litto, presidente da ABED, numa entrevista também publicada no site do órgão, afirmou que só a educação a distância poderá permitir que essa meta seja atingida, pois o país não tem dinheiro para construir tantas salas de aula capazes de atender a essa demanda.

Enquanto isso, os processos tramitam na Secretaria de Educação Superior. Em outubro de 2001, a publicação da Portaria nº 2.253 autorizou as universidades e centros universitários a criarem disciplinas a distância, desde que não ultrapassem 20% de sua carga horária.

Tendo em vista o panorama descrito, fizemos o seguinte questionamento:

- em um contexto em que a EAD é da maior importância, tendo ganhado espaço nas leis, nas mídias e no meio universitário, por que, então, os altos índices de evasão?

- As formas de utilização dos recursos tecnológicos têm favorecido a interatividade entre participantes e coordenadores dos cursos?

[...] a prática tem apontado que o êxito depende de programas bem definidos, material didático adequado, professores capacitados e a conjugação de meios apropriados para facilitar a interatividade, em conformidade com a realidade dos alunos a serem atendidos.

Considerando a evasão como um fator freqüente em cursos a distância, a prática tem apontado que o êxito depende de programas bem definidos, material didático adequado, professores capacitados e a conjugação de meios apropriados para facilitar a interatividade, em conformidade com a realidade dos alunos a serem atendidos. Além desses elementos, somam-se o diagnóstico das necessidades individuais e regionais e a avaliação do curso durante e após a sua realização. A análise desses fatores torna-se necessária para a diminuição dos desperdícios de recursos, podendo ser preventiva para a redução do índice de evasão que tem contribuído para o descrédito da EAD.

As minhas práticas e vivências, enquanto profissional e aluna de cursos a distância, bem como as leituras de relatos de outras experiências, conduziram-me às seguintes suposições quanto à evasão em cursos a distância, via Internet:

- a falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos, pois, nesse tipo de relacionamento, julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional;

- insuficiente domínio técnico do uso do computador, principalmente da Internet, ou seja, a incapacidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância, como: receber e enviar e-mail, participar de *chats*, de grupos de discussão, fazer *links* sugeridos, etc;

- ausência de reciprocidade da comunicação, ou seja, dificuldades em expor idéias numa comunicação escrita a distância, inviabilizando a interatividade;

- a falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, construída socialmente e destinada, muitas vezes, à transmis-

são de saberes, assim como ocorre no ensino presencial tradicional, faz com que o aluno de EAD não se sinta incluído num sistema educacional.

Ao investigar as causas da desistência no curso, esta pesquisa busca confirmar ou não as suposições supracitadas e ainda encontrar outras pistas que poderão ser consideradas na organização de outros cursos de formação continuada de professores via Internet, visando a um melhor aproveitamento e à elevação do número de pessoas concluintes do curso.

A discussão sobre as causas da evasão do curso será desenvolvida a partir do ponto de vista dos alunos, que representam o destino final do curso estudado e que puderam manifestar suas impressões a partir de um questionário proposto pela pesquisadora. A decisão de tomar as impressões dos estudantes como ponto de partida para esta análise é justificada pelo fato de que os alunos desenvolveram uma expectativa sobre um "produto" no qual investiram tempo, dedicação e, em alguns casos, dinheiro (alguns alunos tiveram o curso financiado pelas instituições em que trabalhavam).

De acordo com as observações dos estudantes, foram levantadas as questões relacionadas aos problemas diagnosticados por eles e, a partir destas, as diferentes interpretações dos profissionais envolvidos nos processos de planejamento, avaliação, produção e implementação do curso, que foram entrevistados individualmente.

5. O ponto de vista dos alunos

Um questionário de avaliação do curso foi enviado por correio eletrônico para o grupo dos 52 alunos inscritos. Apenas 8 responderam ao questionário, e essa reduzida quantidade de respostas obtidas demonstra a falta de interesse desses alunos em manifestar opiniões sobre o curso, indicando que, no momento da pesquisa, já havia um grande distanciamento entre os alunos e as atividades do curso. A partir dos oito questionários respondidos, podemos perceber que os alunos concordaram em alguns aspectos, tais como a falta de cobrança dos tutores e a pouca interatividade entre os participantes. Também foi possível constatar que os quatro estudantes tiveram dificuldades de acesso com a segunda versão do curso, na qual a linguagem tecnológica original (HTML) havia sido substituída pelo Shockwave (um *plug in* — programa que permite que sistemas gerados com um determinado software sejam ativados sem a necessidade deste estar presente na máquina).

[...] um sistema de aprendizagem aberto privilegia, entre outras coisas, a autonomia do estudante. O aluno toma consciência do seu processo de aprendizagem e busca os conhecimentos que julga relevantes para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

De acordo com Carmo (1997), um sistema de aprendizagem aberto privilegia, entre outras coisas, a autonomia do estudante. Isto é, o aluno toma consciência do seu processo de aprendizagem e, a partir de suas próprias necessidades e interesses, busca os conhecimentos que julga relevantes para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por um lado, pode-se dizer que os alunos acostumados com o modelo de ensino tradicional podem sentir falta da relação de dependência com o professor, quando iniciam um processo de estudo em um sistema de aprendizagem aberta. Dessa forma, as observações dos alunos sobre a falta de cobrança dos tutores seriam conseqüência da nova modalidade e abordagem pedagógica, como afirmou o coordenador do curso: "(...) há um motivo de desistência que é da cultura do aluno, eu creio, muitos não assumiram o curso efetivamente, muitos, eu diria, apenas visitaram o

curso. Não tiveram cobrança da sua empresa para andar no curso e não tiveram um compromisso pessoal com o curso." Para o coordenador, a cultura do aluno pode ter sido um dos fatores que contribuíram para a evasão.

Por outro lado, os tutores tiveram a oportunidade, durante suas atividades, de oferecer aos alunos subsídios que contribuísem para o entendimento dos seus papéis e para a discussão dessa nova concepção do processo educativo.

Um dos alunos afirmou que deixou de receber seus exercícios corrigidos e, por isso, perdeu o interesse no curso; outro disse que recebia respostas superficiais da sua tutora. Essas colocações não são referentes à falta de cobrança, mas à falta de retorno dos tutores. Portanto, não está ligada à autonomia dos alunos, mas à valorização dos seus avanços no processo de aprendizagem.

Quando um aluno não recebe resposta do tutor, ou recebe uma resposta desinteressada sobre um exercício ou sobre outra questão, é natural que ele se distancie do processo, pois não estará se sentindo efetivamente como um participante.

Neste estudo, consideramos a autonomia um processo no qual os indivíduos ou grupos se apropriam e se tornam preparados para a realização de suas atividades de maneira independente, com estratégias e ritmos de aprendizado próprios, de forma consciente (CARVALHO, 2000). Uma determinada abordagem pedagógica pode oferecer elementos para que o estudante desenvolva sua autonomia e caminhe por iniciativa própria, tendo o professor como um facilitador. Mas, qualquer que seja o modelo de ensino, independente da idade e do perfil dos alunos, o acompanhamento e a valorização de suas atividades e evoluções são requisitos determinantes do sucesso de um processo de aprendizagem. Quando um aluno não recebe resposta do tutor, ou recebe uma resposta desinteressada sobre um exercício ou sobre outra questão, é natural que ele se distancie do processo, pois não estará se sentindo efetivamente como um participante. A falta de atenção dos professores provocou o afastamento dos alunos que, por não perceberem interesse por parte de seus tutores, se isolaram do processo educativo.

As dificuldades com a tecnologia utilizada na segunda versão também prejudicaram o processo de aprendizagem desses estudantes, comprometendo o ritmo e a motivação. Um dos estudantes afirmou que seria mais simples receber os textos anexados a uma mensagem de correio eletrônico. Essa afirmação revela que, apesar da estrutura do curso ser a mesma na segunda versão, do ponto de vista operacional, essa interface não estava respondendo às necessidades mais básicas dos alunos, como permitir a impressão dos textos. Podemos sugerir, a partir das opiniões dos oito alunos que responderam ao questionário de avaliação, que, o conteúdo do curso era satisfatório em qualidade, quantidade e forma de apresentação; que, na primeira versão, o acesso às informações era relativamente fácil e, na segunda versão, a navegação pelo site era complicada. A dificuldade de acesso ao site prejudicou o processo de aprendizagem desses alunos, pois modificou o ritmo de estudo, diminuindo a motivação.

A partir dos elementos oferecidos pelas quatro respostas, e considerando as trinta e uma ausências, pode-se sugerir que as ferramentas de interatividade oferecidas pelo curso não funcionaram corretamente, comprometendo a comunicação entre os participantes.

Do ponto de vista dos alunos, o processo educativo foi comprometido por dois principais fatores: problemas de comunicação com os tutores e dificuldades de navegação no site, principalmente na segunda versão do curso.

A primeira interface desenvolvida para o curso, além de conter apenas 25% do conteúdo proposto, apresentava problemas de navegação, pois muitas das ferramentas de interação não foram implementadas. Em vista disso, a coordenação do curso decidiu pela mudança da tecnologia. Segundo o coordenador, a nova versão oferecia mais recursos, o que permitiria que se implementasse a totalidade do conteúdo e as ferramentas de comunicação. Com a segunda versão, surgiram dois problemas: os alunos não conseguiam acessar o site e/ou não conseguiam navegar por ele, e a equipe tecnológica não foi capaz de implementar, na nova interface, o restante do conteúdo e as ferramentas de interação.

A partir desse panorama, pode-se concluir que a decisão pela mudança de tecnologia foi tomada sem que houvesse um conhecimento real dos recursos oferecidos pelo *shockwave*. Essa mudança representou uma tentativa de solucionar os problemas da primeira versão, problemas que, de acordo com o depoimento da assessora pedagógica, não estavam relacionados à linguagem HTML e, por essa razão, não justificaram a decisão.

6. Condições de entrada dos tutores no curso

Não houve seleção de tutores/orientadores. Os professores que integravam o departamento que oferecia o curso foram convidados a participar da experiência, recebendo remuneração para cada aluno que cumprisse as atividades do curso. Uma das razões, segundo o coordenador, para utilizar os professores do departamento no curso a distância era a possibilidade de associar os recursos da instituição ao programa de EAD.

No início das atividades do curso, havia a proposta de uma reunião mensal com os tutores, tendo por objetivo o acompanhamento e orientação das atividades que estavam sendo desenvolvidas. Essas reuniões aconteceram durante três meses e foram interrompidas porque os tutores não conseguiram mais conciliar seus horários.

Nos depoimentos das duas tutoras, é possível perceber que uma delas integrou o curso, prin-

Estes dados mostram que os integrantes das equipes de planejamento e avaliação, produção e implementação, assim como os tutores/orientadores, devem ter consciência das atividades que irão desenvolver, do tempo que deverão dedicar a estas atividades [...]

cipalmente, por compromisso com a instituição. A tutora 1 afirmou que não dispunha de tempo para desenvolver essa atividade e que tinha outras atividades prioritárias, sendo o curso uma obrigação profissional. A tutora 2 afirmou que aceitou participar do curso porque tinha interesse em conhecer a nova modalidade de ensino e estava disposta a participar de uma experiência pedagógica que oferecia elementos e possibilidades diferentes da sua prática presencial.

Essa comparação pode indicar que a predisposição para a atividade de tutoria seja um elemento fundamental para que o professor consiga participar ativamente do processo de EAD.

O treinamento dos tutores/orientadores também pode oferecer subsídios para que os candidatos a esse cargo conheçam e reflitam sobre a atividade de ensino a distância e decidam pela participação no programa.

Esses dados mostram que os integrantes das equipes de planejamento e avaliação, produção e implementação, assim como os tutores/orientadores, devem ter consciência das atividades que irão desenvolver, do tempo que

deverão dedicar a essas atividades e que, a partir dessas informações, possam assumir, efetivamente, um compromisso com o curso e seus alunos.

7. Visões sobre a tecnologia

Na opinião do diretor do programa, havia problemas de navegação na primeira versão, mas a mudança de tecnologia não representava uma solução para esses problemas e acabou por agravar ainda mais a situação do curso. O depoimento do coordenador revela que seu entendimento sobre as linguagens tecnológicas envolvidas na primeira e na segunda versões do curso (HTML e *Shockwave*), assim como os recursos oferecidos por cada uma delas, era limitado às informações que seu consultor técnico lhe apresentara. A limitação do conhecimento sobre a tecnologia possivelmente contribuiu para que fosse tomada uma decisão equivocada.

Do ponto de vista da assessora tecnológica, o problema de acesso ao site não foi agravado pela mudança da tecnologia, mas pela grande dificuldade que os alunos tinham ao lidar com ela. Segundo essa profissional, o curso tinha como pré-requisito conhecimentos básicos de Internet e os alunos que não apresentavam essa condição não foram considerados por ela, no momento do planejamento e desenvolvimento das interfaces.

Na avaliação da assessora pedagógica, o problema, que foi denominado tecnológico, foi, na verdade, um conjunto de falhas na implementação do curso. Isto é, na primeira versão, além do conteúdo disponibilizado constituir apenas 25% do total proposto, as ferramentas de interação não foram implementadas. Por essa razão, o curso nunca funcionou como um ambiente de aprendizagem construtivista, pois os mecanismos que permitiriam a comunicação, principal elemento do processo de aprendizagem construtivista, não existiram. Para a assessora pedagógica, a opção pela mudança de tecnologia consistiu em um grave erro de avaliação, pois as falhas do sistema nada tinham a ver com a linguagem HTML. Como pôde ser verificado posteriormente, a nova versão em *Shockwave* apresentava os mesmos problemas da versão anterior, com um fator agravante: os alunos não conseguiram ter acesso ao curso e, conseqüentemente, perdiam a motivação, pois, além do sistema de comunicação ainda estar restrito à troca de mensagens por correio eletrônico, a parcela de conteúdo que havia sido implementada passou a ser de difícil acesso.

8. Papel da coordenação

Para Robinson (1998), a coordenação tem um papel crítico nos processos de planejamento, avaliação, produção e implementação de um programa educativo. Cabe a ela selecionar os participantes, de acordo com um critério pré-definido, motivar os participantes e estar preparada para qualquer mudança no decorrer do programa.

No caso estudado, a coordenação optou por associar ao projeto os recursos humanos disponíveis na instituição, convidando os professores do departamento que oferecia o curso, sem estabelecer critérios mínimos para a contratação. O treinamento dos tutores/orientadores poderia, além de capacitá-los para o desempenho das atividades do curso, despertar neles o interesse pela experiência em EAD. Como foi observado na pesquisa, esses objetivos não foram alcançados efetivamente e muitos professores desistiram do curso e se afastaram. De acordo com o que foi discutido no item "condições de entrada dos tutores no curso", um dos fatores que provocaram o distanciamento dos tutores foi a falta de tempo disponível para dedicação às atividades do curso. Em vista disto, pode-se concluir que a disponibilidade de tempo deveria ser um dos critérios utilizados no momento da seleção desses profissionais.

A coordenação do curso, responsável também pela motivação dos participantes, estabeleceu, no início das atividades, que seriam realizadas reuniões mensais, nas quais os tutores/orientadores teriam a oportunidade de trocar experiências, esclarecer dúvidas e receber informações sobre o andamento do processo de implementação do conteúdo e das ferramentas de interação. Essas reuniões teriam, também, como objetivo manter os tutores conectados uns aos outros, à coordenação e ao processo como um todo. Essas reuniões representavam um instrumento para promover a motivação dos docentes. No entanto, foram interrompidas, como já foi dito, em razão, justamente, da falta de tempo e, possivelmente, de interesse dos professores.

Considerando essas observações, pode-se perceber que o papel da coordenação é complexo. No caso estudado, ficou claro que marcar reuniões e esperar pelos tutores não foi suficiente para mantê-los ligados ao curso. A ação da coordenação deve ir além dos encargos burocráticos da administração. Robinson (1998), atribui ao coordenador a função de preparar a base para a construção de expectativas positivas. Isto é, a coordenação deve assumir um papel de liderança e se fazer presente e participativa para ser capaz de manter o grupo unido e conduzir o processo de forma efetiva.

9. Concepções de EAD

Além dos problemas apontados pelos alunos, as entrevistas mostram que os profissionais envolvidos no desenvolvimento do curso têm diferentes concepções sobre educação a distância. Para alguns dos entrevistados, educação a distância é, simplesmente, uma situação na qual aluno e professor estão separados fisicamente. É possível que esse conceito esteja relacionado à idéia de que um ambiente de aprendizagem a distância consista meramente em um espaço destinado a disponibilizar conteúdos para os estudantes. Para Struchiner (2000), a distância entre professor e aluno, nessa modalidade de ensino, deve ser somente física. O processo educativo, seja presencial ou a distância, segundo essa autora, é caracterizado, principalmente, pela interatividade, ou seja, por “uma relação construtiva e dialógica entre os atores envolvidos no processo educativo” (Struchiner, 2000, pág. 29).

10. Integração das equipes

Os depoimentos também revelam que não houve uma integração efetiva entre as equipes, o que pode ter gerado problemas de comunicação entre profissionais de diferentes áreas ou com diferentes funções. Como exemplo dos problemas produzidos pela falta de integração, neste caso, pode-se dizer que as dificuldades de comunicação entre o coordenador e o consultor tecnológico resultaram na decisão pela mudança de tecnologia,

[...] quando o especialista de conteúdo toma conhecimento do tipo de ambiente de aprendizagem desenvolvido, das atividades realizadas pelos tutores e do perfil dos estudantes, ele tem mais elementos para elaborar seus textos de maneira adequada ao contexto do curso.

que, de acordo com as informações levantadas em campo, foi um dos principais elementos geradores da crise. Mais um exemplo de problema gerado pela falta de integração está no depoimento da tutora 2, que afirma que a linguagem dos textos produzidos era inadequada para um ambiente de aprendizagem. O diretor e o coordenador revelaram que os especialistas de conteúdo não tive-

ram contato com os tutores e os demais profissionais do curso, recebendo apenas uma orientação sobre como preparar o material encomendado.

A integração dos profissionais de uma equipe multidisciplinar não se restringe ao estabelecimento de contatos periódicos. Para possibilitar a reflexão e a troca de conhecimentos, produzindo, assim, uma linguagem compatível com o ambiente de aprendizagem que se pretende desenvolver, é necessário que esses profissionais estejam conectados uns aos outros, assim como suas atividades.

Objetivamente, pode-se dizer que, quando o especialista de conteúdo toma conhecimento do tipo de ambiente de aprendizagem desenvolvido, das atividades realizadas pelos tutores e do perfil dos estudantes, ele tem mais elementos para elaborar seus textos de maneira adequada ao contexto do curso. Da mesma forma,

se o profissional de informática tem uma visão do ambiente de aprendizagem como um todo, e considera que seus usuários não são necessariamente especialistas em Internet e em outros programas de computador, estará melhor capacitado para encontrar alternativas viáveis, que representem soluções reais, para contornar as limitações tecnológicas do meio.

O curso estudado nesta pesquisa foi elaborado a partir dos princípios construtivistas de aprendizagem. No entanto, os tutores e demais profissionais que trabalharam no desenvolvimento desse projeto não seguiram necessariamente essa abordagem; muitos deles sequer conheciam a teoria de aprendizagem construtivista. Esse fato não surgiu como um elemento complicador do processo de forma clara, mas pode-se perceber, com base nos depoimentos coletados, que a concepção dos participantes, inclusive dos alunos, sobre o processo educativo, tem forte influência sobre suas impressões em outros temas abordados, como por exemplo, a interatividade e a tecnologia como mediadora do processo educativo.

Na visão da assessora tecnológica, por exemplo, uma estratégia de ensino e aprendizagem é entendida como a possibilidade de se “colocar um *chat* (...) com especialistas em continentes diferentes” e oferecer ao aluno uma grande quantidade de informações, por meio de *links* na Internet. Essa profissional não abordou, em sua entrevista, a relação entre o professor e o aluno e entre os próprios alunos. Para ela, o processo educativo a distância está centrado na tecnologia.

Em contrapartida, a assessora pedagógica defendeu que a relação e a troca de experiências e idéias entre os participantes é o elemento fundamental do processo educativo. Para ela, um curso que não oferece a possibilidade de interatividade não pode ser considerado um ambiente de aprendizagem, mas simplesmente uma *home-page*. Cabe lembrar que essa profissional considerou

As concepções que os profissionais envolvidos no desenvolvimento de um curso a distância têm sobre o processo de aprendizagem podem ser divergentes e isso não afeta, necessariamente, a qualidade do produto.

que o curso estudado não chegou a ser um ambiente de aprendizagem construtivista.

As concepções que os profissionais envolvidos no desenvolvimento de um curso a distância têm sobre o processo de aprendizagem podem ser divergentes e isso não afeta, necessariamente, a qualidade do produto. No entanto, pode ser um indicador de que não há um consenso sobre o tipo de material a ser desenvolvido.

O desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem a distância depende da associação de um grupo de profissionais, com formações e visões diferentes, e é natural que cada um traga suas próprias concepções sobre todos os elementos envolvidos neste processo (tecnologia, pedagogia, administração, cultura, relações profissionais e pessoais). Por essa razão, é importante que essas pessoas tenham consciência e clareza sobre o objetivo que compartilham. Certamente, quando há integração e colaboração entre os profissionais de uma equipe multidisciplinar, cada um deles tem a oportunidade de integrar

e compartilhar novos conhecimentos e desenvolver novas habilidades. Isso contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal de cada um e possibilita a concretização de um projeto coletivo.

12. Desenvolvimento de programas de EAD em instituições de ensino e pesquisa

Os aspectos envolvidos na produção de cursos a distância, em instituições de ensino e pesquisa, podem ser divididos em três grupos: os aspectos de *design* e desenvolvimento, os aspectos de gestão e distribuição e os aspectos institucionais e acadêmicos.

1. Os aspectos de *design* e desenvolvimento do ambiente relacionam o conteúdo, a concepção pedagógica e os fatores tecnológicos. A combinação desses elementos determina a coerência do ambiente de aprendizagem.

2. Os aspectos de distribuição e gerência estão relacionados aos elementos de coordenação, tais como: motivação da equipe; supervisão e avaliação do ambiente e das atividades desenvolvidas no curso; implementação de modificações e atualizações, entre outros, e a criação de uma estrutura organizacional, sustentada pela experiência da instituição.

3. Os aspectos institucionais e acadêmicos estão relacionados ao conteúdo, aos professores envolvidos no programa e à legitimação do curso pela comunidade acadêmica. A institucionalização do programa de EAD é importante porque demonstra a vontade política da instituição de oferecer seus programas de ensino, já existentes, em uma modalidade diferenciada, transformando, assim, a relação de trabalho dos docentes (especialistas de conteúdo e tutores/orientadores) em uma relação profissional — e não, como se observou no caso estudado, em “atividade extra” (o depoimento da tutora 2 retrata esse tipo de relação com o programa de EAD: ela explicou que não dispunha de tempo e tinha outras atribuições mais importantes do que essa atividade) — e legitimando o programa perante a comunidade acadêmica. Dessa maneira, é possível incorporar a EAD à instituição, como uma modalidade que oferece programas atrelados àqueles já existentes, em vez de representar uma atividade paralela, desconectada do contexto institucional.

13. Conclusão

Com base na análise dos dados levantados na pesquisa e da discussão do presente estudo de caso, é possível concluir que muitos dos elementos aqui abordados não são exclusivos desse curso, mas fazem parte de um conjunto de conhecimentos referentes ao desenvolvimento de ambientes de aprendizagem a distância, principalmente na *Internet*, e que podem ser considerados como determinantes da qualidade de um processo educativo, nessa modalidade de ensino, com o uso das novas tecnologias.

Considerando as singularidades do caso estudado e as generalidades dos conceitos abordados neste trabalho, é possível destacar alguns aspectos comuns entre projetos de EAD. A seguir, serão apresentados os fatores que esta pesquisa identificou como fundamentais para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem a distância:

1. A interatividade é um dos principais elementos do processo educativo, principalmente em um ambiente de aprendizagem a distância, no qual a motivação está relacionada à qualidade das interações e, ainda, onde existe grande possibilidade de haver o isolamento dos participantes.

2. O processo de avaliação deve ser constante. Por meio de uma avaliação eficaz, é possível identificar e solucionar os problemas precocemente e manter a qualidade e a atualidade do curso (conteúdo, ferramentas de interação, acesso e navegação pelo site), evitando a precipitação na tomada de decisões (como no caso desse curso, quando se optou pela mudança de tecnologia).

3. A coordenação deve assumir efetivamente seu papel de liderança, mantendo os participantes motivados e conectados ao programa, supervisionando as atividades dos tutores/orientadores e deve, também, estar preparada para mudanças e atualizações em qualquer momento do processo.

4. No momento da seleção dos tutores/orientadores deve-se pensar nos critérios mínimos para a admissão, considerando o tempo, a carga de trabalho e o nível de aperfeiçoamento que serão exigidos desses profissionais para o desempenho da atividade de tutoria. Durante o treinamento dos docentes, é necessário oferecer informações suficientes para que eles tenham clareza e consciência do seu papel no processo.

culos com a instituição, foram contratados para substituir os que abandonaram as atividades do curso.

O curso estudado neste trabalho enfrentou uma série de dificuldades, que podem ter sido causadas, entre outros fatores, pela pouca experiência dos profissionais envolvidos com essa modalidade de ensino. No entanto, ele representa um importante

Esta investigação foi realizada a partir de uma crise no curso estudado e buscou identificar as falhas nos processos de planejamento, avaliação, produção e implementação desse curso. Os elementos destacados acima representam algumas das questões mais importantes no processo de

5. A integração entre as equipes deve ser vista como condição básica para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem a distância, pois, dessa forma, torna-se possível estabelecer uma linguagem comum a todos e explorar as potencialidades dos recursos humanos, tecnológicos e culturais que estão envolvidos em um processo de educação a distância com o uso das novas tecnologias.

6. A institucionalização do programa de EAD, em instituições de ensino e pesquisa, como no caso estudado, permite que haja uma integração entre os cursos oferecidos a distância, os professores e os cursos presenciais, evitando assim, a criação de um novo programa educacional (uma "universidade virtual"), desvinculado da instituição que o desenvolve e oferece. O programa de EAD deve estar integrado para ser desenvolvido de acordo com a lógica dos demais programas institucionais. Isso porque ele deve ser visto como uma modalidade educativa, e não como uma unidade independente da instituição.

desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem a distância e, no caso estudado, as falhas relacionadas a esses elementos determinaram a impossibilidade de se desenvolver, efetivamente, um processo educativo no ambiente em que foi desenvolvido.

Quando esta pesquisa foi realizada, o curso investigado passava por um período de completa reformulação. Todo o conteúdo proposto estava sendo implementado, assim como as ferramentas de interação, que não funcionaram nas versões anteriores. A linguagem tecnológica estava sendo alterada novamente (voltando ao HTML) e novos tutores, sem vín-

avânço no campo da educação a distância, que, também, vem passando por muitas revisões provocadas pelas mudanças no contexto social e pelos avanços tecnológicos. Os profissionais envolvidos no desenvolvimento desse curso fazem parte de um grupo de educadores que se preocupa em buscar alternativas viáveis para a educação, que está disposto a aprender com seus próprios erros e que, gradualmente, vem contribuindo para a pesquisa e o desenvolvimento de projetos em educação a distância e incorporando essa modalidade de ensino como um processo educativo, antes de tudo.

O curso estudado neste trabalho enfrentou uma série de dificuldades, que podem ter sido causadas, entre outros fatores, pela pouca experiência dos profissionais envolvidos com esta modalidade de ensino.

Referências Bibliográficas

- ALVES, J. R. M. **A Educação a Distância no Brasil: Síntese, Histórica e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.
- BALBOA, C. R. **Un Nuevo Paradigma en Educacion y Formación de Recursos Humanos**. Venezuela: Departamento de Assuntos Públicos de Lagoven, 1996.
- BAUDRILLARD, J. **Tela Total: Mito-Ironias da Era do Virtual e da Imagem**. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- BEDNAR, A. K.; CUNNINGHAM, D.; DUFFY, T.M. & P. D. J. Theory into Practice: How do We Link? In: DUFFY, T. M. & JONASSEN, D. H. **Constructivism and the Technology of Instruction: a Conversation**. HILLSDALE, N. J. (ed.) Lawrence Erlbaum, 1993.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1999. 115 páginas.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- CARMO, H. D. A. **Ensino Superior a Distância: Contexto Mundial**. Lisboa: Universidade Aberta, 1997. v.1.
- CARVALHO, M. A. P. de. **Análise de um Ambiente Construtivista de Aprendizagem a Distância: Estudo da Interatividade, da Cooperação e da Autonomia no Curso de Gestão Descentralizada de Recursos Humanos em Saúde**. Rio de Janeiro: 2000. 185 p. Dissertação (mestrado).
- CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas: Papyrus, 1996.
- DEMO, P. **Questões para a Teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DIAS-DA-SILVA, M. L. F. Sabedoria Docente: Repensando a Prática Pedagógica. In: **Cadernos de Pesquisas**. n. 89. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.
- DUFFY, T. M.; DUEBER, B. & HAWLEY, C. L. Critical Thing in a Distributed Environment: a Pedagogical Basis for the Design of Conferencing Systems. In: **Electronic Collaborators: Learner-Centred Technologies for Literacy, Apprenticeship, and Discourse**. New Jersey: BONK, Curtis Jay e KING, Kira S. (ed.), 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia del Oprimido**. 5ª ed. Bueno Aires: Siglo XXI, 1972.
- FUKS, H. & LUCENA, C. Professores e Aprendizes na Web. In: Nilton Santos (ed. e org). **A Educação na Era da Internet**. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.
- GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: Como fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- JONASSEN, D. Avaliação da Aprendizagem Construtivista. In: SOUZA, E. & MACHADO, C.B. (org). **Técnicas e Instrumentos de Avaliação: Leituras Complementares**. Brasília: Cátedra Unesco de EAD, 1997. vol 1.
- JONASSEN, D. Designing Constructivist Learning Environments. In: REIGELUTH, C. M. (ed). **Instructional Theories and Models**. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998.
- JONASSEN, D. **O Uso das Novas Tecnologias na Educação a Distância e a Aprendizagem Construtivista**. Em Aberto. Brasília: INEP v. 16, n. 70, abr/jun, p.70-88, 1996.
- JONASSEN, D. **Objectivism, Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm?** Educational Technology Research and Development, n. 39, 1991.

- KAWAMURA, L. **Novas Tecnologias e Educação**. São Paulo: Ática, 1990.
- KINCHELOE, J. L. **A Formação do Professor como Compromisso Político: Mapeando o Pós-Moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIMA, L. O. **Mutações em Educação Segundo Mc. Luhan**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antigüidade aos Nossos Dias**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARLAND, P. **Towards More Effective Open & Distance Teaching**. London: Kogan Page, 1997.
- MILLER, I. & SCHLOSBERG, J. An Introduction to Distance Learning. In: MILLER, Inabeth. **Guide to Distance Learning: Graduate Education that Comes to Your Home**. New York: Kaplan, 1997.
- MONTGOMERIE, T. G. & HARAPNUIK, D. **Observations on Web-Based Course Development and Delivery**. International J. Educational Telecommunications, v.3 , n. 2/3, p. 181-203,1997.
- NOVAK, J. D. **Learning, Creating, and Using Knowledge**. Mawah: Lawrence Erlbaum, 1999.
- PENNA FIRME. **Avaliação de Docentes e do Ensino**. In: SOUZA,E. & Machado, C.B. (org). Brasília: Cátedra Unesco, 1998. V 5.
- PERCICO, D. **Methodological Constants in Courseware Design**. British J.: Educational Technology, v. 28, n.2, p.111-123, 1997.
- POZO, J. I. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ROBINSON, B. Assuring Quality in Open and Distance Learning. In: LOCKWOOD, Fred. (org). **Materials Production in Open and Distance Learning**. London: Paul Chapman, 1994.
- ROIG, H. Uma Análise da Televisão na Escola. In: LITWIN, Edith. (org). **Tecnologia Educacional: Política, Histórias e Propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SOUSA, M.F.G. Universidade de Brasília: Experiência do CEAD: 1994/95. **Revista Educação a Distância**. n 7. Brasília: Instituto Nacional de Educação a Distância. IBASE/INED, 1996.
- STANINGER, S. W. **Hypertext Technology: Educational Consequences**. Educational Technology, v.34, n.7, p.51-53, 1994.
- STRUCHINER, M.; SANTOS, J.B.S.; PINTO, M.R.R. & MONTEIRO, C. **Construção de um Sistema Hipermídia Baseada no Mapa Conceitual do Professor/Especialista de Conteúdo: um Estudo de Caso sobre o Sistema Anticorpos Monoclonais**. Fortaleza: Anais do IX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 17-19 de novembro, 1998.
- STRUCHINER, M. **Educação a Distância: Desafios para a Formação na Área da Saúde**. Londrina: Olho Mágico, 2000. p.10-14
- STRUCHINER, M.; REZENDE, F.; RICCIARDI, R. M. & CARVALHO, M. A. P. de. Elementos Fundamentais de Ambientes Construtivistas da Aprendizagem a Distância. In: **Tecnologia Educacional**, v. 26, n. 142, p. 3-10, 1998.
- TRINDADE, A. R. **Fundamentos da Educação a Distância: Panorama Conceitual da Educação e do Treinamento a Distância**. 1997. mimeo.

Educação a distância para surdos: uma alternativa ainda limitadíssima

Resumo

A educação a distância, hoje, é uma realidade, o que suscita o debate em torno da acessibilidade comunicacional para toda a comunidade surda ou ouvinte. O objetivo principal deste artigo é dialogar sobre as possibilidades e limitações da educação a distância para os surdos, na atualidade. A partir de observações empíricas com intérpretes e universitários surdos, que fazem disciplinas a distância, além de entrevistas abertas com os envolvidos e da descrição de problemas decorrentes na utilização dessa ferramenta, foi possível obter alguns resultados preliminares para debater o assunto, no qual teoria e prática estão sendo vividas no ensino superior. Concluiu-se que a educação a distância para surdos é uma realidade possível, porém ainda distante, da mesma forma como ela está para a maioria da população. A *tecnociência*

é uma mercadoria de alto valor e uma realidade restrita para os que detêm o monopólio da ciência e da tecnologia.

Palavras-chave: Acessibilidade comunicacional; surdos; educação a distância.

Abstract

Distance education is a reality today, which brings up a debate about communicational accessibility for both Deaf and hearing communities. The main objective of this article is to start a dialogue about the possibilities and limitations of distance education for Deaf today. Based on empirical observation and open interviews among Deaf interpreters and undergraduate students engaged on distance education, besides the description of problems originated by the use of this tool, it was possible to obtain some preliminary results to discuss the subject. These results reflect what is being experi-

Ottmar Teske¹

"Na prática a teoria é outra"²

¹Sociólogo. Professor Adjunto do Curso de Ciências Sociais (EAD) da Universidade Luterana do Brasil. Diretor do Instituto de Pesquisa em Acessibilidade - IPESA/ULBRA.

Contato:teske@ulbra.br

² Noronha, p. 49, 2001.

Material recebido em maio de 2005 e aprovado em junho de 2005.

enced at the university in theory and in practice. The conclusion is that distance education for Deaf is a possible reality, although still distant, as it is to most of the population. Technoscience is a high value merchandise and a reality restricted to those who monopolize science and technology.

Key words: communicational accessibility; Deaf; distance education.

1. Introdução

O desafio deste artigo para debate remete-nos ao II Congresso Internacional do INES, ocorrido em 2003, no qual realizou-se a seguinte afirmação: "o processo de escolarização dos surdos é diferente dos ouvintes, consequentemente, a leitura e a interpretação dos textos também, pois a comunicação visual exige dos interlocutores outra forma de compreensão. A educação a distância pode ser uma bela alternativa" (Teske, 2003:104).

Também não poderia deixar de citar que nos programas de diminuição de desigualdade social deveriam existir normas para tornar as informações sobre as fontes orçamentárias mais acessíveis, principalmente aquelas referentes à remoção de barreiras comunicacionais na sociedade (TESKE, 2005:358).

A proposta das pessoas surdas ingressarem na universidade, por exemplo, corresponde à democratização do saber, ao exercício dos direitos humanos e à vivência das oportunidades oferecidas, que podem facilitar a conquista da cidadania desse segmento, pois o direito à informação e ao conhecimento e à prática dessa é que vai afirmar que os direitos devem estar submetidos ao direito de ser cidadão.

2. A Educação a Distância, sem dúvida, é uma alternativa, AINDA, limitadíssima.

A educação de surdos, assim como o mundo moderno, sofreu profundas transformações nesses últimos quinze anos. É um verdadeiro ciclone em que os(as) trabalhadores(as) encontram-se nas bordas e no olho desse furacão, que arrasta consigo grandes avanços tecnológicos. Porém, AINDA são pouquíssimos os que têm o privilégio desse acesso comunicacional, inclusive os próprios sujeitos que a produzem. No Brasil, segundo as fontes oficiais, somente 8 a 14 milhões de brasileiros têm acesso à *Internet*. Só esse dado aponta para uma exclusão cada vez mais visível no que refere-se à temática acima.

Há uma apropriação privada, na qual a técnica é incorporada pela ciência, e isso se converte no que é conhecido como tecnociência, transformando em mercadoria de alto valor esse instrumento virtual, assimilado gradativamente pela sociedade, tanto no que diz respeito a sua estrutura de poder quanto aos pressupostos culturais e simbólicos que a tecnociência produz no seu cotidiano (ALBAGLI, 1999). Em outras palavras, o processo financeiro e o uso intenso da indústria da informação e do conhecimento formam esse novo cenário, em que o Estado e a Sociedade sofrem significativamente alterações nas suas relações sociais e econômicas, independentemente se pertencem aos países do hemisfério Norte ou Sul.

Talvez seja importante ressaltar, para os que apenas criticam a educação a distância e a absorção das novas tecnologias por parte dos menos favorecidos, que não deveria haver uma exclusão voluntária nesse campo. Ou seja, se a tecnologia e a metodologia de aplicação existem, e estão nas mãos privadas das grandes empresas, elas precisam ser socializadas. Como afirma Cattani, "o caráter predatório do capitalismo e a globalização excludente, a defesa do meio ambiente e da biodiversidade devem estar associadas a iniciativas populares verdadeiramente internacionais" (CATTANI, 2003: 134).

Isso pode significar, para os estudantes surdos, mais uma possibilidade de emancipação, além da prática incondicional da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O aprimoramento da mesma, com uma linguagem técnica, sem perder a razão social, torna-se, nesse sentido, um aliado incontestável. Se a tecnologia está sob uma gestão capitalista, logicamente haverá uma ampliação e um reforço da desigualdade. Por isso, a auto-emancipação das pessoas surdas, assim como dos operários de nosso tempo, não deve retroceder nas suas conquistas, abdicando das novas tecnologias, para levar uma vida mais simples e pacata. Pelo contrário, o desafio que se apresenta é apropriação e administração de forma socialmente mais justa da própria produção científica (Idem, 2003:134), principalmente no que se refere às classes menos favorecidas de nosso país. Por isso, não seria absurdo sugerir, juntar ao programa que combate a fome, um projeto que combata a ignorância tecnológica e a inacessibilidade comunicacional, incluindo equipamentos.

O acesso à informação e ao conhecimento é cada vez mais privado, gerando crescentes desigualdades entre os que têm e os que não têm acesso nos aspectos acima citados.

O acesso à informação e ao conhecimento é cada vez mais privado, gerando crescentes desigualdades entre os que têm e os que não têm acesso [...]

Outro enfoque que precisa ser levado em conta nesse debate é a crise enfrentada pela ciência nos dias atuais. Recentemente, acompanhou-se a votação do projeto da biosegurança no Brasil. Observa-se que o processo da ciência, na atualidade, expressa-se muito na sua provável aplicabilidade e desconstrução de seus fundamentos, referente aos objetos de estudos selecionados e ao método a ser utilizado — vide o debate sobre as células-tronco.

Portanto, descrever processos da tecnologia, aparentemente inocentes, como é o caso do título deste artigo, requer dos leitores e debatedores atenção, pois juntamente com títulos e temáticas inocentes vem uma imensidão de entrelinhas relacionadas com o futuro da humanidade, no qual somos nós os agentes centrais, por meio de nosso trabalho e da forma como vamos aplicar o conhecimento que produzimos diariamente.

Não é possível perder de vista o relacionamento e percepção dos limites e riscos de um conhecimento gerado para a dominação e controle. No caso dos ouvintes sobre os surdos e vice-versa, ou em relação à “domesticação” da própria natureza.

A tecnociência e o capital estão intimamente relacionados, já que envolvidos na definição de projetos e programas de pesquisa, nos quais interesses de criação de novos mercados fazem-se presentes. No caso das manipulações genéticas, se não houver um procedimento ético, podem ser geradas dramáticas consequências para a “biodiversidade,

especialmente quando a apropriação privada de organismos vivos resulta no controle do mercado mundial de exportações agrícolas e na criação de mecanismos e instrumentos que levam à destruição em guerras instantâneas, à degeneração da vida e à desestruturação social”, como afirma Baumgarten (2001). Segue a autora afirmando que, “por intermédio da tecnociência, o capital penetra nos corpos vivos em busca de novos espaços de exploração: transgênicos, técnicas de clonagem, produção de órgãos, máquinas inteligentes, pesquisas e criações que concretizam assustadoras possibilidades mostradas na literatura ficcional, despertando debates sobre as potencialidades perversas de uma ciência que perdeu a humanidade no (super) mercado” (Idem, 2001).

Ao mesmo tempo, das realidades sombrias citadas acima, temos extraordinários avanços, nessa ambivalência do conhecimento técnico-científico, onde, no caso da comunicação com as pessoas surdas, é possível avançar muito, AINDA que com todas as restrições abordadas de forma generalista acima.

3. Contextualizando o cenário teórico-prático da Educação a Distância para surdos.

Para justificar os impactos positivos que a educação a distância poderá trazer à comunidade surda do Brasil, podemos recorrer a uma obra escrita em 1979, por

Richard Rorty, “A filosofia e o espelho da natureza”. Nela, o autor indica no qual aponta que o aspecto prático perde sua força quando corpo e mente, envolvidos na compreensão e entendimento, fazem com que o sujeito identifique-se com o objeto. Nessa perspectiva aristotélica, a mente que conhece não possui um espelho interno que avalia o que o sujeito reconhece. Pelo contrário, nessa perspectiva teórica, a imagem formada na retina já é ela mesma a absorção dos fenômenos do mundo para a interioridade subjetiva. O olho é um espelho (NORONHA, 2001: 80).

Na visão de Rorty, entre os modernos, as representações estão na mente, no olho interno, formando um modelo que avalia as imagens capturadas pelo olho externo. Esse olho interior é a própria consciência cartesiana. Ambas fazem do conhecimento um processo imagético e de espelhamento (Idem).

Nesse sentido, forçando a interpretação do pensador acima, a educação a distância de pessoas surdas e ouvintes não pode ser absolutizada, principalmente no cenário social apresentado acima.

Sobre o aspecto simbólico da EAD³, pode-se recorrer a Bourdieu, quando afirma que o poder simbólico, enquanto poder, constitui-se na enunciação de fazer com que a crença e a visão daquilo que se enxerga confirmem a transformação do mundo em curso naquele ins-

³ EAD - Educação a Distância

tante, do qual a ação, de forma quase mágica, obtém força para mudar fisicamente e politicamente a realidade posta, na qual a mobilização se reconhece. Em outras palavras, o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos, mas esses são determinados (p.14, 2003). Avançando um pouco mais, no caso da EAD, o poder das palavras, para manter ou subverter ordens pré-estabelecidas, é a crença naquele que as pronuncia, ou seja, não reside na competência das palavras em si, por isso que o poder simbólico é um poder subordinado.

4. EAD para Surdos - Quanto à forma e conteúdo.

Não há por que existir dificuldades para um(a) aluno(a) surdo(a) compreender o conteúdo. A dificuldade reside na forma de apresentação desse conteúdo. Essa discussão já foi amplamente realizada. O diferencial é que a EAD pode ser uma excelente ferramenta, mas é preciso que todos possam se apropriar dela. Ainda no que se refere à forma, não basta, no caso dos surdos, um acesso igual ao dos estudantes ouvintes. Por meio das observações empíricas e pesquisas realizadas com estudantes surdos universitários do Rio Grande do Sul⁴, pôde comprovar-se que as dificuldades residem na forma de transmissão dos conteúdos e na adequação da plataforma EAD.

Salienta-se a existência de tecnologia de ponta, prevendo o mercado para o ano de 2030, no qual muitos de nós já nem mais

O diferencial é que a EAD pode ser uma excelente ferramenta, mas é preciso que todos possam se apropriar dela.

estarão debatendo sobre esse assunto, nessa abordagem. Porém, as questões são o “que”, “como”, “de que forma” é possível viabilizar a educação dos surdos hoje, para que não ocorra nenhuma perda no seu processo de conhecimento.

Novamente surge a questão: é ainda a educação a distância para os surdos, é para qualquer outro sujeito limitada, apesar de ser uma das alternativas. Três pontos podem ser relevantes sobre o AINDA:

1. o recurso financeiro para sustentar qualquer projeto de EAD é, ainda, escasso nas instituições públicas ou privadas, para beneficiar os excluídos.
2. A EAD para pessoas surdas está, AINDA, sendo *secundarizada* nas instituições privadas e públicas, exatamente pela falta de recursos financeiros e de formação de pessoal.
3. não é, AINDA, possível fazer a EAD tornar-se uma educação de massa.

5. Um exemplo de EAD na Universidade

É possível perceber que, ano após ano, muitos professores repetem da mesma forma os mesmos conteúdos. Mudam alguma

coisa aqui, outra lá, mas os textos são os mesmos. Se formos utilizar a disciplina de Sociologia Geral, com certeza os professores trabalharão Marx, Durkheim e Weber. Bom, se a ciência possui alguns estatutos que são rigorosamente exigidos nos currículos, no caso da educação de surdos não é diferente. Por exemplo, muitos sinais estudados na aula de sociologia, já assimilados, compreendidos e debatidos, poderiam ser transformados e reelaborados, aperfeiçoados, por aqueles que ainda não tivessem realizado essa disciplina. Se a aula fosse presencial, muito tempo seria poupado com a ferramenta EAD, pois esta não substitui o professor e nem as aulas ou encontros presenciais, mas pode aprimorar e qualificar, instrumentalizando o tutor nas suas aulas.

Seria um processo em que, empiricamente, os intérpretes de LIBRAS e os surdos apreenderiam mutuamente os conceitos sociológicos estudados e os transformariam em novo conhecimento, além da própria avaliação daquilo que lhes é apresentado como informação e conhecimento, como em qualquer outra disciplina.

⁴ Pesquisa em andamento - Instituto de Pesquisa em Acessibilidade/Universidade Luterana do Brasil.

6. Um exemplo de EAD na Escola

No ensino fundamental, imaginando-se uma aula de ciências na quarta série, sendo ministrada por meio desse instrumento (EAD), poderia acontecer um encontro virtual. Em Porto Alegre, os alunos surdos estão assistindo a uma aula sobre Fotossíntese com seu professor(a) maravilhoso(a). Pensemos num professor surdo, formado em licenciatura, que depurou todos os sinais mais adequados para essa explicação. Digamos que, na lógica do acerto e erro, ele tenha chegado a um equilíbrio, em que seus jovens alunos surdos compreendessem bem a matéria. Complexa para muitos, mas com a experimentação tornara-se de fácil compreensão. Com saídas de campo, após visitar o bosque e jardim próximos à escola, o professor faz sua avaliação. Pois ele poderá utilizar toda a tecnologia disponível para fazer isso. Seus alunos poderiam ser todos filmados, sinalizando a aula e reproduzindo o conhecimento, abrindo inúmeros debates sobre o tema, tudo *on line*. Imaginem isso sendo depurado, limpo e transmitido para alunos surdos da quarta série, em Manaus. A comunicação *on line*, a troca de experiência sobre a fotossíntese para os mais interessados, pode até se transformar num livro digital.

Avaliar, observar e registrar tudo num diário de campo eletrônico sempre é um bom recomeço.

Aliado à tecnologia, no caso da EAD, ocorre um “desacomodamento”, pois não é possível “escamotear” se estamos praticando o pacto da mediocridade [...]

7. Voltando à teoria sobre a valorização da Ciência e Tecnologia

O ensino fundamental precisa ser valorizado intensamente — vide países da Ásia que despontam na tecnologia. Não acontece na academia esse conhecimento, mas é nas escolas fundamentais que se desenvolvem ciência e tecnologia. Por isso, o papel do educador-pesquisador é fundamental. Aliado à tecnologia, no caso da EAD, ocorre um “desacomodamento”, pois não é possível “escamotear” se estamos praticando o pacto da mediocridade, ou seja, “eu faço de conta que ensino e tu fazes de conta que aprendes”, ainda comum em muitas escolas privadas e públicas. Basta lembrar quantos professores nós tivemos assim, que faziam esse pacto. Se desafiados, lembraremos de algum.

Onde estão nossos cientistas surdos? O Instituto Nacional de Educação de Surdos tem a possibilidade de desenvolver um excelente trabalho no campo da tecnologia e ciência, aproximando a universidade da comunidade. Transformar o conhecimento e disponibilizá-lo também por EAD, socializando-o por todo o país.

Construir a aproximação, talvez seja um dos desafios da EAD para surdos, neste momento histórico. Boa parte do século passou-se debatendo sobre a teoria de ensinar melhor os surdos. Ótimo. Agora, “na prática, a teoria é outra”.

8. Alternativas emergentes viáveis

1º Passo - Implantação da EAD para surdos nas escolas e universidades.

2º Passo - Prática de uma disciplina previamente selecionada, utilizando a ferramenta, para avaliação.

3º Passo - Filmar aula (disciplina) para avaliação geral.

9. Algumas conclusões preliminares sobre as alternativas apresentadas

- Não deveria existir um sectarismo no que se refere à EAD para surdos.

- É preciso fazer aquilo que estiver ao alcance, sem perder de vista que já existe tecnologia pronta para ser lançada ao mercado, no mínimo até 2030.

- É fundamental articular estratégias, nas quais as instituições de educação de surdos têm um papel fundamental, como articuladores dessa rede.

- Fazer a crítica sempre. Ter consciência de que o ser humano não é um ser substituível, pois é único enquanto SER. Portanto, não há motivo de medo, mas cautela, para evitar a espoliação.

- Fazer uma crítica constante sobre a instrumentalização capitalista, do uso mecanicista e tecnicista dessa ferramenta chamada EAD, por parte de muitas organizações educacionais.

- Perguntar antes para o movimento surdo o que, como, de que forma a abordagem seria mais próxima e correta, para evitar desconexões entre a razão técnica e social.

- Ter ciência de que um debate bem realizado evita fracassos futuros com o próprio movimento das pessoas surdas e ouvintes envolvidas.

Como foi apontado no início desse artigo, na prática a teoria pode ser outra. Muitos estudantes surdos e ouvintes afirmaram ser bem mais difícil fazer as disciplinas em EAD, pois a exigência da leitura e da escrita é maior e a prova na modalidade visuo-gestual filmada também aumenta a responsabilidade sobre a compreensão do conteúdo. Não há possibilidade de “colar”, ficando mais difícil o desdobramento. Pois está aberto o debate, no qual a crítica é a alternativa mais viável para produzirmos novos conhecimentos e influenciarmos nos velhos, que reproduzimos sistematicamente. O importante é continuar dialogando sobre o tema.

Referências Bibliográficas

ALBAGLI, S. **Informação e Globalização na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999, p.290-313.

BAUMGARTEN, M. **Globalização e Ciência & Tecnologia no Limiar do Século XXI: os Anos 90 no Brasil**. In: BAUMGARTEN, M. **A Era do Conhecimento: Matrix ou Ágora?** Porto Alegre: UNB, UFRGS, 2001, p.89-119.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CATTANI, Antonio D. **A Outra Economia**. Porto Alegre: Veraz, 2003.

NORONHA, Márcio. **Pragmatismo e Ciências Sociais**. Porto Alegre: MPN, 2001.

TESKE, Ottmar. **Sociologia Textos e Contextos**. Canoas: ULBRA, 2005.

TESKE, Ottmar. **O Processo de Interpretação na Formação e Qualificação dos Surdos no Ensino Superior**. In: **Anais de Congresso: Surdez e Escolaridade Desafios e Reflexões**. Rio de Janeiro: INES, 2003.

Curso de pedagogia a distância:

formação de professores surdos e ouvintes em Florianópolis

Aparecida Maria de Brito Costa*
Dulceli Broering da Silva*
Luciana Zaia Machado*
Mauren Elisabeth Medeiros Vieira*
Solange Cristina da Silva*

*Professores do curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Material recebido e selecionado em julho de 2005.

Resumo

Este artigo tem o objetivo de mostrar um Curso de Pedagogia a Distância adaptado para surdos. A Universidade do Estado de Santa Catarina, em parceria com a comunidade de surdos, em favor da luta pelo direito à educação, oferece, aos surdos, desde o ano de 2002, o Curso de Pedagogia na modalidade a distância. Neste curso, há, no município de Florianópolis, uma turma composta de trinta e um alunos surdos e sete ouvintes que trabalham com surdos em outras instituições. Com o propósito de considerar a forma de comunicação do surdo e sua experiência visual, os encontros presenciais são realizados na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - por tutores bilíngües e intérpretes. São utilizadas tecnologias de informação e comuni-

cação, como vídeos pedagógicos (em LIBRAS ou com tradução simultânea), computadores, fax, entre outros; do mesmo modo, ambiente virtual de aprendizagem e *site* com dicionário visual. Além disso, foram feitas adaptações no currículo do curso, incluindo-se disciplinas independentes específicas como Língua Brasileira de Sinais, História dos Surdos e Português Instrumental. O processo de construção deste Curso, sempre contou com a participação efetiva dos surdos, possibilitando, assim, a oferta de um curso com qualidade, respeitando-se as diferentes formas de aprender e se comunicar desses alunos.

Palavras-chave: Educação de surdos; educação a distância; pedagogia; formação de professores.

Abstract

This work wants to show the pedagogy distance course for deaf people. The State University of Santa Catarina with the deaf community, in benefit of their right to education, are offering to deaf people, since 2002, this distance course. This course, in Florianópolis city, have a group of thirty deaf students and seven bearers who work with deaf people. With the intention to considerate the deaf people language and their visual experiences, all the meetings are in Brazilian Sign Language — LIBRAS with bilingual tutors and interpreters. Information and Communication Technologies, like pedagogic videos (in LIBRAS), computers, fax and others. In the same way, virtual learning environments and sites with visual dictionaries are used. After all, some adaptations in the course structure, including other subjects like Brazilian Sign Language, deaf history and Instrumental Portuguese were made. This building course process has always deaf peoples participation, helping to give a quality course, respecting the diferents ways to learn and communicated with deaf student.

Key words: Deaf education; distance education; pedagogy; teachers education.

1. Introdução

A comunidade de surdos há muito tempo vem discutindo e lutando por sua participação efetiva na educação em todos os níveis. A Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, por meio do Centro de Educação a Distância — CEAD, em parceria com essa comunidade, sensível à sua mobilização em favor da luta pelo direito à educação, estendeu aos surdos — população que geralmente é excluída do espaço acadêmico — em 2002, o Curso de Pedagogia a Distância com Habilitação em Séries Iniciais e Educação Infantil.

A educação a distância é um processo de ensino-aprendizagem que vem sendo utilizado cada vez mais em universidades e outras instituições públicas e privadas, garantindo, assim, a democratização do ensino. Surgiu como uma alternativa para pessoas que, por motivos diversos, tais como dificuldade de locomoção e necessidades educativas diferenciadas, não podiam frequentar o ensino presencial. De acordo com Peters (2001, p. 83), nesse tipo de ensino

(...) evidencia-se uma afinidade especial com o ensino aberto. Ele é tendencialmente igualitário, ajuda a realizar igualdades, baseia-se em grande parte na atividade própria de estudantes autônomos, está mais relacionado com a prática da vida e da profissão e, nos centros de estudo, enfatiza maior interação e comunicação.

O curso de Pedagogia a Distância da UDESC tem duração de quatro anos e constitui-se de momentos presenciais, sendo um encontro semanal com o tutor, o qual faz a mediação entre o aluno e o conhecimento, um encontro por disciplina com professores específicos de cada área do conhecimento, e momentos à distância, por meio de recursos tecnológicos como fax, internet, teleconferências, vídeos pedagógicos, além de materiais impressos como cadernos pedagógicos, livros, entre outros.

Essa proposta de educação vai ao encontro da definição oficial de Educação a Distância, conforme o Decreto nº 2.494, de 10.02.1998:

Surgiu como uma alternativa para pessoas que, por motivos diversos, tais como dificuldade de locomoção e necessidades educativas diferenciadas, não podiam frequentar o ensino presencial.

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (MEC, 2003)

O curso de Pedagogia a Distância da UDESC, para Surdos, é uma adaptação do curso para ouvintes, respeitando a forma de aprender do aluno surdo. Constituiu-se, assim, o primeiro curso voltado para surdos, nessa modalidade, no país, tornando-se de fundamental importância no que se refere à formação de professores para atuarem com alunos surdos das escolas e outras instituições.

Este curso compõe-se, no município de Florianópolis, de uma turma de trinta e oito alunos, sendo trinta e um surdos e sete ouvintes que desenvolvem trabalhos com surdos. Objetiva a formação de professores para atuarem nas escolas do ensino regular com alunos surdos, possibilitando o acesso à população comumente excluída dos bancos escolares, cumprindo os preceitos constitucionais a todos os cidadãos.

Considerando a experiência visual do surdo, o curso é realizado em Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS; por ser esta a primeira língua do surdo e respeitando a Lei nº 11.860/2001, que reconhece oficialmente o uso dessa língua na rede pública estadual, em todos os níveis de ensino. Para desenvolver esse trabalho, há dois tutores bilíngües e um tutor que atua juntamente

com o intérprete de língua de sinais para os encontros semanais.

Considerando, ainda, esse aspecto da experiência do surdo, foram feitas adaptações curriculares no curso, ao qual foram incluídos estudos independentes, disciplinas como a História dos Surdos, Português Instrumental, Mini-curso de Informática, LIBRAS I, II, III e IV, de maneira que possibilitasse qualidade lingüística de nossos futuros professores e, também, conteúdos relevantes para a educação de surdos.

2. A atuação do tutor bilíngüe

Para viabilizar a proposta prevista e contemplar as peculiaridades da aprendizagem, a Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, conta com tutoras bilíngües, responsáveis pela concretização da comunicação bidirecional. Os encontros estão sob responsabilidade destas tutoras, sendo as mesmas responsáveis diretamente pelo acompanhamento do processo de aprendizagem; ao assumirem suas funções, buscam construir caminhos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva que prima pela autonomia. Dentro do contexto do Curso de Pedagogia a Distância, cabe à tutora organizar a aprendizagem do aluno, utilizando-se dos materiais instrucionais e dispondo, para tanto, de um encontro semanal e de horários de plantão pedagógico. Essa tutora se diferencia dos outros/as pela sua atu-

ção no momento das aulas, em que, além de ministrar aulas, cria condições para o aluno perceber que, a partir de materiais instrucionais, terá condições de construir sua aprendizagem com autonomia. A atividade dessas tutoras bilíngües não é muito diferente da atividade do professor convencional; que os diferencia é a comunicação direta com os alunos. Dentro dessa proposta, as tutoras da turma de surdos organizam o estudo dos Cadernos Pedagógicos, considerando a experiência visual, utilizando-se da Língua Brasileira de Sinais, prioritariamente. Segundo QUADROS (2003, p.92), "a língua brasileira de sinais apresenta uma estrutura gramatical rica e é usada pelos surdos brasileiros para expressar idéias, pensamentos, sonhos, arte e estórias e reproduzem discursos, assim como qualquer outra língua".

As funções dessas tutoras, que se comunicam com os alunos através da língua LIBRAS, são as de facilitadoras e mediadoras de aprendizagem, familiarizando-os com a metodologia do curso, com o material didático e auxiliando no planejamento dos estudos, por meio de estratégias visuais de ensino e aprendizagem próprias para alunos surdos, acompanhando-os de forma a superar dificuldades, orientando-os na resolução de dúvidas. Cabe a elas aplicar provas e proceder à avaliação de aprendizagem, juntamente com o professor da disciplina.

Ainda acerca da metodologia desse curso, está previsto um encontro presencial com o/a professor/a da disciplina; nesse momento, as possíveis dúvidas são sanadas, e cabe às tutoras acompanhar o/a professor/a, auxiliando no esclarecimento das dúvidas. Para este encontro, há a utilização de intérpretes e uma orientação prévia aos professores sobre a metodologia e a dinâmica a ser utilizada. Às tutoras cabe, ainda, aplicar as avaliações finais de cada disciplina e dar assistência durante o processo de aquisição dos conhecimentos, por meio da correção de trabalhos previamente definidos pelos professores das disciplinas.

3. As atribuições do intérprete de língua de sinais

Como grupo minoritário, os surdos buscam na formação acadêmica a expectativa de incorporação social e conquistas de direitos básicos à sua cidadania, como o respeito ao uso de sua língua. Incorporar-se à universidade, na maioria das vezes, significa, para o surdo, abrir mão de certos aspectos de sua identidade, assimilando formas da cultura dominante, como é o caso da língua. Contrapondo-se à metodologia para ouvintes, o Curso de Pedagogia a Distância da UDESC desenvolveu estratégias adequadas ao aprendizado de seus alunos surdos, usando a língua de sinais. Para viabilizar essa proposta, o intérprete é parte fundamental nesse processo.

Durante o curso, o trabalho do/a Intérprete de língua de sinais não se restringe somente a

Durante o curso, o trabalho do/a Intérprete de língua de sinais não se restringe somente a interpretar os encontros tutoriais e presenciais, ou seja, não se resume somente à sala de aula.

4. Avaliação no curso de pedagogia para surdos da UDESC

interpretar os encontros tutoriais e presenciais, ou seja, não se resume somente à sala de aula. Sua presença é marcante nos momentos de discussão sobre os encaminhamentos específicos do Curso, nas Reuniões Administrativas e Pedagógicas, momentos em que são organizados os conteúdos e as aulas pelos/as tutores/as.

Além dessas atividades, o intérprete atua na produção de vídeos dos conteúdos das disciplinas na versão LIBRAS, para que os/as aluno/as possam complementar seus estudos dos cadernos pedagógicos (impressos), com a explicação em língua de sinais. Durante o Plantão Pedagógico e nos momentos de "tira dúvidas", bem como nos encontros presenciais, sua função é interpretar tanto a fala dos alunos/as, quanto a dos tutores/as e ou professores/as.

Inicialmente, alguns alunos/as utilizavam-se de avaliações em Língua de Sinais, que eram filmadas como registro. Nesses momentos, então, cabia ao intérprete a transcrição das mesmas em português para, posteriormente, serem corrigidas pelos/as professores/as das disciplinas. Atualmente, as avaliações são realizadas em português e o intérprete auxilia o professor, se necessário, na correção das mesmas.

A proposta do curso baseia-se na teoria histórico-cultural que prevê a avaliação como acompanhamento e participação em todo o processo. De forma contínua e gradativa, este processo é considerado a partir dos trabalhos realizados pelos alunos, bem como das avaliações específicas dos conteúdos de cada disciplina. Como previsto nessa modalidade, o tutor avalia parte do processo com base nas relações estabelecidas em sala de aula e/ou virtualmente. Para cada disciplina, há uma avaliação final, que é corrigida pelo/a professor/a da disciplina, e um trabalho também proposto pelo/a professor/a, porém avaliado pela tutora. Esse trabalho aborda assuntos discutidos na disciplina e tem caráter científico, oportunizando aos alunos dissertarem com maior abrangência sobre as temáticas discutidas. Essa proposta visa valorizar as relações estabelecidas entre tutora e aluno/a, oportunizando o respeito ao processo de aquisição do conhecimento de cada aluno/a.

O processo avaliativo, desde o início do curso, configurou-se como centro de todas as preocupações. Há uma obrigatoriedade normativa de a avaliação ser presencial. Assim, considerando o diferencial lingüístico dos/as

alunos/as surdos/as, orientou-se os/as professores/as que mantivessem a mesma estrutura das avaliações realizadas para as outras turmas, apenas reestruturando a linguagem utilizada de uma forma mais específica. Desse modo, a primeira proposta foi a de se fazer uma prova nos mesmos moldes dos ouvintes, apenas que os professores das disciplinas fossem mais diretos nas questões. Respeitando o direito do aluno de realizar a prova em LIBRAS, mas, por outro lado, garantindo também a escrita em português — já que o português ficou como segunda língua e precisava ser trabalhado também — propusemos que a primeira prova fosse escrita e, se os alunos não conseguissem ser aprovados nesta, eles poderiam fazer uma outra prova com as questões objetivas escritas e a questão dissertativa poderia ser em Língua de Sinais, filmada e transcrita pelo/a intérprete. Essa opção, inicialmente oferecida, não alcançou seus objetivos, pois os/as alunos/as preferiam escrever as suas respostas. Essa escolha permitiu evidenciar o crescente domínio da língua portuguesa por parte dos/as alunos/as. Nesse momento, eram oportunizadas mais duas avaliações de recuperação e, caso não obtivessem a aprendizagem esperada, os alunos refariam a disciplina, que ficaria como pendente. Observou-se que a avaliação em Língua de Sinais tornou-se desnecessária e a turma de surdos/as passou a ter a mesma dinâmica de avaliação das outras turmas do curso.

Nesse processo avaliativo, há também a Avaliação do Tutor, que observa a participação do aluno em sala, o interesse nas ativida-

des, na leitura do caderno pedagógico e as atividades realizadas. E, ainda, avalia um trabalho realizado pelos alunos, dentro das normas de trabalhos científicos, com um tema relacionado à disciplina estudada.

Dentro da concepção histórico-cultural, a avaliação deve ser um instrumento de redimensionamento do fazer pedagógico, bem como do processo como um todo. Assim, apesar da obrigatoriedade de uma nota final para cada disciplina, o trabalho proposto pelos/as professores/as das disciplinas, acompanhado e avaliado pelo/a tutor/a tem o mesmo valor da avaliação formativa na composição da nota final. Essa proposta de avaliação visa considerar e valorizar o processo vivido pelos/as alunos/as e acompanhado pelo/a tutor/a.

5. Considerações finais

A proposição inicial do curso de Pedagogia a Distância para surdos era a de oferecer, de forma respeitosa, a formação acadêmica e, a partir desta, a inserção social. Considerando o surdo como sujeito de direitos que compõe um grupo minoritário, pretendíamos quebrar paradigmas construídos ao longo da história

de nosso País, nosso Estado e nossa Universidade, quando alunos/as pertencentes a grupos minoritários, ao adentrar no espaço universitário, eram forçados a abdicar de aspectos de sua identidade, assimilando formas e representações da cultura dominante, como, por exemplo, no caso dos/as surdos/as, a língua portuguesa. Tendo estes objetivos definidos, durante todo o processo de consolidação deste curso, estratégias foram sendo testadas, desde a organização curricular, o fazer pedagógico até a forma de avaliação. Como estas ações aconteceram na forma processual, acompanhada pelos/as tutores/as, coordenação pedagógica e com a participação efetiva dos surdos, percebe-se o fortalecimento da identidade surda, apontando para o sucesso de uma forma de educação baseada no respeito ao funcionamento lingüístico-cognitivo de nossos alunos.

Com base nesta visão de grupo minoritário e de diferenças

culturais, a Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC oferece um curso de Graduação em Pedagogia a Distância adaptado para surdos/as, primando pela qualidade dos saberes construídos e visando a futura atuação desses/as alunos/as como professores/as surdos/as nas Séries Iniciais. Uma nova perspectiva de educação delineia-se a partir desta história, agora escrita e vivenciada pela nossa Universidade. Acreditamos que nossos/as alunos/as surdos/as estarão impulsionando uma nova forma de educação, com base no respeito e na valorização das diferenças. Proposta amplamente difundida, no entanto, pouco efetivada no cotidiano educacional.

A partir da formação de professores/as surdos/as, acreditamos que será possível vivenciar de forma concreta e real uma educação que privilegie o ser, no caso, o resgate e a afirmação da identidade do 'ser surdo', propondo novos olhares sobre as relações de poder entre surdos e ouvintes, tanto no âmbito lingüístico, como no social.

Considerando o surdo como sujeito de direitos que compõe um grupo minoritário, pretendíamos quebrar paradigmas construídos ao longo da história de nosso País, nosso Estado e nossa Universidade [...]

Referências Bibliográficas

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. **Educação Superior a Distância**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/Sesu/educdist.shtm>. Acesso em: 6 de abril de 2003.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância — Experiências e Estágios da Discussão numa Visão Internacional**. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

QUADROS, Ronice de M. Situando as Diferenças Implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/Exclusão. In: Estudos Surdos, **Revista Ponto de Vista**, 2003.

Raquel Villardi¹
Aluizio Belisário²

¹Licenciada, Mestre e Doutora em Letras, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, Sub-Reitora de Graduação da UERJ. Coordenadora do Núcleo de Desenvolvimento em EAD/UERJ.

²Doutorando em Educação - UERJ, Coordenador de Inovações Tecnológicas da UERJ, Membro da Câmara Técnica de Educação à Distância - CATED/UERJ e Membro do Conselho de Representantes da UNIREDE (Rede Nacional de Educação à Distância). Material recebido em agosto de 2005 e selecionado em agosto de 2005.

Resumo

O artigo traz observações sobre o desenvolvimento da educação à distância com utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, ressaltando as transformações que esta possibilita em relação às metodologias tradicionais, tratando ainda do papel que essas tecnologias exercem no processo de exclusão social, destacando as possibilidades de sua utilização como mecanismo de inclusão, particularmente em relação aos grupos de portadores de deficiência.

Palavras-chave: educação a distância; informação e comunicação; processo de exclusão; mecanismo de inclusão.

Educação a distância – perspectivas de inclusão social

Abstract

The article brings observations on the development of the distance education with use of the new information and communication technologies, the transformations that this makes possible in relation to the traditional methodologies, still treating the paper that these technologies exercise in the process of social exclusion, detaching the possibilities of its use as inclusion mechanism, particularly in relation to the groups of deficiency bearers.

Key words: *distance education; information and communication; process of exclusion; inclusion mechanism.*

1. Introdução

Num mundo globalizado, em que a informática e as telecomunicações assumem uma importância cada vez maior na redefinição de relações de produção e nas relações sociais como um todo, as inevitáveis transformações no campo educacional assumem papel fundamental, na medida em que abrem espaços para viabilizar o acesso a espaços de pleno desenvolvimento da pessoa e do cidadão.

A possibilidade de uso de procedimentos não presenciais na educação não é novidade nas diretrizes educacionais brasileiras. Tampouco é recente o uso da Internet, de Intranets institucionais e de computadores na educação, embora ainda não se tenha provado, efetivamente, sua tão proclamada eficiência. No entanto, a busca pelo desenvolvimento de uma *metodologia* que conjugue essas diferentes modalidades de tecnologia, com base em um rigoroso conceito de qualidade, capaz de permitir ao *participante* um desenvolvimento mais efetivo do que o que poderia ser obtido por meio das metodologias tradicionais de educação baseadas nas relações presenciais, se não é uma novidade, é o grande desafio que se coloca para os educadores, com o incremento das mais novas tecnologias de comunicação e informação.

Além disso, cria-se uma dinâmica na qual os próprios estudantes definem seu próprio ritmo de estudos, com intensiva realização de interações entre si e com os professores, a partir da qual é viável estabelecer, efetivamente, os rumos da construção de seu próprio conhecimento, impondo uma nova perspectiva ao papel desempenhado pelo professor, que deve dirigir o enfoque do processo de ensino-aprendizagem para a *aprendizagem colaborativa*, o que se constitui no grande desafio dos educadores modernos. Em outras palavras, a possibilidade de transformar o tradicional sistema de ensino 'escolarizado', em que o 'professor ensina e o aluno absorve' suas idéias, em um sistema onde todos estudam e constroem o conhecimento cooperativamente, pode-se considerar como a tarefa central dos educadores neste início de século.

2. Educação a distância

Enquanto a pedagogia tradicional impõe ao aluno um plano de estudos coletivo, as propostas pedagógicas com uso de tecnologia permitem-lhe a elaboração de um plano individualizado de estudos, garantindo a possibilidade de conjugação de suas atividades profissionais com o desenvolvimento educacional contínuo exigido pela sociedade moderna, na qual os tempos livres tornam-se cada vez mais raros.

[...] a grande falha dos sistemas de Educação a Distância que se utilizam deste tipo de mídia reside, ainda, na fragilidade das atividades interativas, que se resumem, praticamente, a uma limitada troca de informações [...]

O Governo Federal aprovou a implementação da Educação a Distância por meio do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Além disso, vem estabelecendo uma série de normas que possibilitam, ao cidadão comum, o desenvolvimento de sua formação acadêmico-profissional, seu aperfeiçoamento ou a atualização de seus conhecimentos, sem a necessidade de afastamento de seus locais de trabalho ou residência — o que, por si só, já representa um enorme ganho em termos de possibilidade de inclusão social.

Tradicionalmente, a educação a distância tem consistido na elaboração e disponibilização de material didático sobre a temática em estudo: textos, ilustrações e exercícios individuais, bem como a utilização do correio e do telefone como instrumentos de mediação entre alunos e professores. Ressalte-se que a maioria dos textos produzidos ainda segue a lógica da conhecida Instrução Programada, e os exercícios, em geral, são desenvolvidos individualmente.

Apesar de todos os avanços, tanto nas técnicas de elaboração de material didático e gráfico quanto nas possibilidades de interação via telefone ou correio, a grande falha dos sistemas de Educação a Distância que se utilizam desse tipo de mídia reside,

ainda, na fragilidade das *atividades interativas*, que se resumem, praticamente, a uma limitada troca de informações entre os alunos e equipes de suporte dos cursos ou de seu Professor-Responsável.

3. Educação a distância e internet

Com os rápidos e grandes avanços da tecnologia da informação e comunicação e das telecomunicações, torna-se possível o enriquecimento das atividades de educação a distância, produzindo uma prática de aprendizagem interativa, na qual o aluno deixa de ser um mero receptor dos conteúdos transmitidos em sala de aula e transforma-se no ator central de seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse contexto, tem-se assistido à transformação do professor em *conteudista* ou *tutor*, exercendo, portanto, um papel distinto do tradicional — no qual atua como uma espécie de repositório de conhecimentos acumulados e repassador destes conhecimentos — tornando-se *mediador* ou *facilitador* do processo educacional, orientando a busca de soluções de dúvidas, incentivando a produção dos estudantes, assumindo um papel de parceiro no processo de construção do conhecimento.

Nesse contexto, o crescente uso das ferramentas da Internet na educação vem proporcionando uma série de vantagens para a educação a distância, entre as quais se destacam a economia de tempo nas comunicações, a diminuição dos custos operacionais, o acesso mais rápido às informações e um considerável aumento nos processos interativos, por meio de grupos de discussão, seminários *on-line* (*chats*), entre outros.

Na verdade, uma das grandes contribuições que a Internet traz para a educação a distância diz respeito ao *desenvolvimento de atividades de interação entre estudante-estudante e entre estudante-professor*, até então restritas à simples troca de correspondência ou, eventualmente, a *momentos* de encontros presenciais, sempre custosos aos participantes do processo. Isto, evidentemente, sem se considerar a extraordinária redução de custos de produção de material instrucional e a ampliação, quase sem limites, do alcance das escolas, em termos territoriais.

Outra grande contribuição da Internet pode ser a promoção da mudança do paradigma da Escola Tradicional, por meio da implementação do conceito de ambientes educativos virtuais —incluindo, aí, a *Universidade Virtual*—onde, alternativamente às estruturas físicas, pode ser construída uma rede de inter-relações e cooperação quase ilimitada.

Assim, o próprio conceito de Universidade passa a incorporar mais uma dimensão, na qual, apesar da distância, indivíduos e grupos podem discutir, estudar e pesquisar praticamente todas as áreas do conhecimento humano, sem qualquer necessidade de deslocamento de seu local de trabalho ou residência, rompendo barreiras temporais e espaciais, e possibilitando, desse modo, uma espécie de *globalização democrática do saber*.

As comunidades acadêmicas nacional e internacional vêm desenvolvendo nos últimos anos, particularmente, a partir do início da década de 90, pesquisas e experiências de implementação de cursos *on line*. No plano internacional, destacam-se as experiências desenvolvidas pelas seguintes instituições: Open University, na Inglaterra; Universidade de Monterrey, no México; UNED e Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha; e Pennsylvania State University, nos Estados Unidos. No plano nacional, podemos citar os Programas de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal da Bahia, da Universidade do Estado de São Paulo e da Universidade de Brasília, além das iniciativas da rede privada de ensino.

Outro fato importante é a criação de consórcios, como a UniRede, entre instituições federais de ensino, e o CEDERJ, englobando as universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Esse quadro demonstra uma forte tendência do desenvolvimento de alternativas para a sala de aula tradicional, caracterizada pela perspectiva presencial, visando à implantação da *sala de aula virtual*, caracterizada pela utilização de tecnologias de informação e comunicação, tais como Internet, videoconferências e CD-ROM.

Várias propostas metodológicas encontram-se em desenvolvimento, atualmente. As facilidades proporcionadas pela telemática crescem incessantemente, indicando que, a curto e médio prazos, as Instituições poderão ampliar, de modo significativo, suas atividades realizadas no chamado *espaço virtual*.

Desenvolvem-se Programas Educacionais estritamente virtuais ou semivirtuais, não apenas dinamizando os tradicionais Programas Presenciais, mas tornando-os acessíveis a contingentes maiores da população, abrindo espaço para a concretização de *Cursos Livres* que podem vir a constituir a **Universidade Aberta**, na qual os estudantes terão a liberdade de definir a composição curricular de seus próprios Cursos, a serem analisados, orientados e certificados institucionalmente.

4. Tecnologia e exclusão

Olhando-se o cenário mundial, vê-se um quadro de desigualdade e exploração, conformando uma sociedade caracterizada por uma estrutura de dominação resultante de uma relação econômica de produção fundada na propriedade privada dos meios-de-produção, que se reproduz e amplia pela utilização de mecanismos ideológicos, cada vez mais sofisticados e interdependentes.

Como afirma Santos, “a máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema” (SANTOS, 2003:18). Para ele,

A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista... no fim do século XX e, graças aos avanços da ciência, produziu-se um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária.

[...] a máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema.

Só que a globalização não é apenas a existência desse novo sistema de técnicas. Ela é também o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes. Os fa-

tores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada (Idem: 23-24).

Está em construção um novo mundo a ser explicado, entendido e assimilado e, com ele, grande quantidade de excluídos, face às novas tecnologias de comunicação, como já aconteceu anteriormente com a escrita, o telefone, e a televisão, mas também devido às ainda relativamente caras e sofisticadas formas de acesso e integração a este mundo.

Pierre Lévy, um estudioso da cibercultura, afirma:

O acesso ao ciberespaço exige infra-estruturas de comunicação e de cálculo (computadores) de custo alto para as regiões

em desenvolvimento. Além disso, a apropriação das competências necessárias para a montagem e manutenção de centros servidores representa um investimento considerável (LEVY, 1999: 236).

Castells⁷ vê o informacionalismo motivado pela revolução tecnológica como a base material desta sociedade, na qual a produção de riqueza, o exercício do poder e a criação de códigos culturais tornaram-se dependentes da capacidade tecnológica de sociedades e indivíduos — com destaque para a tecnologia da informação, indispensável à formação

quadro de desigualdades, cada vez mais difícil de ser superado.

Cumpra destacar o papel da cultura na reprodução desta sociedade dividida pela tecnologia, podendo-se dizer que é, ao mesmo tempo, sua causa e consequência, pois, se por um lado, como afirma Castells, “não existem revoluções tecnológicas sem transformação cultural” (CASTELLS, 2001: 154), por outro, não podemos negar o papel da tecnologia na conformação da cultura de uma sociedade.

Citando, mais uma vez, Milton Santos:

Um dos traços marcantes do atual período histórico é, pois, o papel verdadeiramente despótico da informação. Conforme já vimos as novas condições técnicas deveriam permitir a ampliação do conhecimento do planeta, dos objetos que o formam, das sociedades que o habitam e dos homens em sua realidade intrínseca. Todavia, nas condições atuais, as técnicas da informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares. Essas técnicas da informação (por enquanto) são apropriadas por alguns Estados e por algumas empresas, aprofundando assim os processos de criação de desigualdades. É desse modo que a periferia do sistema capitalista acaba se tornando ainda mais periférica, seja porque não dispõe totalmente dos novos meios de produção, seja porque lhe escapa a possibilidade de controle (SANTOS, 2003: 38-39).

É necessária a inclusão dos setores dominados no seio da cultura da sociedade em rede, como instrumento de superação da situação de dominação existente nesta sociedade [...]

de redes e à transformação da vida social e econômica, hoje caracterizada pelo domínio de um capitalismo globalizado, no qual a exclusão de povos e territórios se define objetivamente a partir do seu valor nesse contexto.

Essa globalização parece exercer maior influência no campo da educação, particularmente em países com grandes extensões territoriais e grandes diferenças regionais, face ao alto custo do desenvolvimento de programas educacionais de largo alcance e à quase inviabilidade de se atingir boa parte dos que demandam esses programas, provocando, desse modo, uma ampliação do

É necessária a inclusão dos setores dominados no seio da cultura da sociedade em rede, como instrumento de superação da situação de dominação existente nesta sociedade, num processo de “alargamento cultural”, no qual é absolutamente necessário que os aspectos, processos, crenças dos diversos grupos também sejam incorporados pelos hegemônicos — ou seja, que o processo de alargamento cultural ocorra em via de mão dupla. Daí, o entendimento da educação como elemento fundamental numa dinâmica de superação dessa situação de dominação e, particularmente, da escola.

Milton Santos afirma que, se vivemos uma globalização perversa, é possível “pensarmos na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana” (SANTOS, 2003: 20). Para ele, as mesmas bases materiais nas quais o grande capital se apóia para construir essa globalização perversa — a unicidade técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta — podem ser postas a serviço de outros fundamentos políticos e sociais (Idem: 20-21).

5. Perspectivas de inclusão

Embora os autores citados — tanto quanto a maioria dos pesquisadores da área de tecnologia, educação e sua associação no desenvolvimento de programas de educação a distância — tratem a questão dos excluídos sob um ponto de vista predominantemente econômico, é de extrema im-

portância que se discuta o papel da tecnologia em processos educativos e, conseqüentemente, da educação a distância, com respeito ao que poderíamos chamar de “outros excluídos”, como os portadores de deficiência e os que vivem privados da liberdade de circulação na sociedade, por se encontrarem nos sistemas prisionais.

Ainda que, a princípio, colocar os dois grupos num mesmo conjunto possa parecer inadequado, a verdade é que ambos sofrem restrições com relação à liberdade de exercício de sua cidadania plena — um, por razões óbvias, ou seja, pela privação de liberdade; outro, pela falta de políticas públicas e de sensibilidade do corpo social que, lamentavelmente, se comporta, em grande parte, de forma preconceituosa, e parece ainda estar longe de compreender a real necessidade de investir maciçamente na criação de condições para que esse grupo tenha

Com relação aos portadores de deficiência, a criação de condições especiais para que possam participar do processo educacional, em nível de igualdade com os demais indivíduos, é uma exigência básica de qualquer sociedade que se pretenda democrática.

acesso a mecanismos efetivos de inclusão, capazes de promover seu pleno desenvolvimento, face à necessidade de superação de obstáculos que fazem parte de seu cotidiano.

Com relação aos que cumprem penas nos sistemas prisionais, é evidente que lhes dar acesso aos bancos escolares e às possibilidades de desenvolvimento é essencial para que se lhes abram novas perspectivas de inserção social, permitindo uma efetiva ressocialização e a conseqüente retomada da vida produtiva na sociedade — única alternativa capaz de evitar a reincidência.

Com relação aos portadores de deficiência, a criação de condições especiais para que possam participar do processo educacional, em nível de igualdade com os demais indivíduos é uma exigência básica de qualquer sociedade que se pretenda democrática, particularmente nos países em desenvolvimento, que não po-

dem prescindir de suas inteligências na construção de um futuro mais justo, tanto do ponto de vista econômico quanto social.

Parece-nos que, nesse sentido, a educação a distância, aliada às novas tecnologias de informação e comunicação, pode contribuir sobremaneira para o processo de inclusão social, à medida que torna possível que a “escola chegue até o cidadão”, seja no sentido espacial — quando lhe permite o acesso aos programas educacionais sem a necessidade de custosas locomoções (não apenas devido à distância, mas também pelos parcos e muitas vezes inadequados meios de locomoção disponíveis para estes grupos) —, seja no sentido intelectual — ao lhes permitir o acesso ao processo de construção do conhecimento, por meio da utilização de ferramentas tecnológicas que garantam a superação das diferenças em relação aos demais integrantes desse processo.

É evidente que a possibilidade de desenvolvimento educacional num ritmo próprio, com acesso a ferramentas diferenciadas — utilização intensiva de imagens e textos escritos, para portadores de deficiência auditiva; utilização intensiva de som e textos escritos em braile, para portadores de deficiência visual; além de outras ferramentas, que permitem uma interação efetiva entre portadores de deficiência e demais estudantes, viabilizando a participação plena no processo de construção — traz ganhos evidentes ao processo educativo de todos os envolvidos.

Na verdade, em outros países mais desenvolvidos, já se produz material didático e projetos pedagógicos adequados a esses grupos, destacando-se a experiência da Open University, na Inglaterra, e da UNED, na Espanha. Para tanto, tais países dotaram-se de redes de produção e difusão de conhecimento, alicerçados em infraestrutura pública que, por lado, dotou tais países de redes de alta velocidade, por outro, permitiu o acesso a equipamentos com custos subsidiados — como, aliás, já ocorre no Brasil, por exemplo, com os automóveis.

Se pensamos, efetivamente, em contribuir para a tão necessária inclusão dos portadores de deficiência no processo educacional e na sociedade de modo geral, parece-nos bastante importante que se façam fortes investimentos no desenvolvimento de programas de educação a distância, com material didático e ferramentas de interação especificamente voltados para o atendimento desses grupos, a partir das novas tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, o desenvolvimento tecnológico já fez a sua parte. Resta ao poder público e a nós, educadores, a decisão de adotar posturas inclusivas, fazendo a nossa parte.

Referências Bibliográficas

CASTELLS, Manuel. O Informacionalismo e a Sociedade em Rede. In: HIMANEN, Pekka. **A Ética dos Hackers e o Espírito da Era da Informação**. Rio de Janeiro: Campus, 2001. p. 137-154.

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização: do Pensamento Único à Consciência Universal**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

As representações psíquicas dos pais acerca de seu filho portador de deficiência mental: construções e desconstruções

Resumo

Este artigo tem por finalidade, num primeiro momento, realizar uma análise sobre as “representações psíquicas” nos pais acerca do nascimento de um filho considerado como saudável. Em seguida, pretende estender esta análise, levando em consideração “as construções e desconstruções dessas representações psíquicas nos pais, em casos de filhos portadores de necessidades especiais com deficiência mental”, particularmente, nos primeiros momentos após o nascimento.

Palavras-chave: Representação psíquica (psicanálise); representação social; relacionamento pais-filho-deficiência mental.

Abstract

The primary aim of this article is to make an analysis on the psychic ideas that parents have concerning to the birth of a healthy child. Secondly, it intends to widespread this analysis, “taking into account the building up of these psychic ideas concerning to the parents who have children with particular needs proper of mental deficiency”, mainly those related to the first moments after birth.

Key words: *psychic idea (presentation); social idea (presentation); psychoanalysis.*

Fabiana Wanderley Moreira*
Fernando Antônio de Barros
Góes**

Ao filho:

Não sou eu que te gerei.

São os mortos.

São meus pais e seus ancestrais.

Sinto sua multidão, somos nós e, entre nós, tu e teus descendentes, filhos que hás de gerar.

Os derradeiros e os do vermelho Adão.

Sou estes outros também.

A eternidade está nas coisas do tempo que são formas pressurosas.

Jorge Luiz Borges “Al hijo”, 1977

*Mestre em Educação/UFPE,
Professora – FAFIRE.

Consultora e pesquisadora
com atuação na área da
educação especial.

**Mestre em Psicologia
Clínica/UNICAP, pós-graduado
em Psicologia Social e da
Personalidade/FAFIRE.

Professor substituto/URFPE.

Psicólogo e pesquisador com
atuação na área da educação
especial.

Material recebido em
outubro de 2004 e selecionado
em março de 2005

O processo de espera durante a gestação e a conseqüente preparação do casal para o nascimento de um filho estabelecem desde logo a existência idealizada desse filho, o qual é desejado que nasça saudável, sem deficiências. Por conseguinte, a constatação da deficiência mental na criança representa para os pais a perda do filho até então idealizado.

[...] a aceitação desse filho "diferente", através da construção de novas representações psíquicas que contemplem a nova realidade, pode proporcionar um "novo nascer", um verdadeiro encontro entre pais e filho.

A confirmação de que a criança é portadora de deficiência mental apresenta-se como um transtorno psicológico importante para a família, pois se torna uma fonte poderosa de constantes conflitos que repercutem, profundamente, não apenas nos pais e demais membros do grupo familiar como também, de forma muito significativa, na própria criança, dada a relativa restrição de sua capacidade de elaboração das situações de ordem psicológica, cognitiva, ao longo de sua vida.

Durante todo o percurso de convívio com a pessoa portadora de necessidades especiais, ocorrem várias situações por meio das quais os pais estarão submetidos a freqüentes movimentos de rejeição e aceitação, de forma consciente ou inconsciente, em relação ao seu filho, em função da possibilidade (ou não) de elaborarem psiquicamente o fato de que ele não é plenamente saudável.

Nessa complexa situação de comportamentos conscientes/inconscientes e afetos ambivalentes, a aceitação desse filho "diferente", por meio da construção de novas representações psíquicas que contemplem a nova realidade, pode proporcionar um "novo nascer", um verdadeiro encontro entre pais e filho.

Para que esse encontro se viabilize, de forma profunda, é necessário que os pais elaborem e superem o enorme estado de estranheza causado pelo filho que nasceu, em função deste ser muito diferente do filho até então idealizado. Essa idealização ocorre em função do próprio narcisismo de cada um dos pais e é contemplada também com marcas e significações sociais calcadas nas concepções do 'perfeito', do 'estético', do 'harmônico'.

Assim, torna-se necessário que eles construam novas idealizações, levando, agora, em consideração, um novo ideal para esse filho que se constituiu na realidade. Ou seja, todo o projeto anterior desses pais terá que ser refeito ou re-significado para que, conseqüentemente, possam ofertar novos significantes ao filho que nasceu com "falhas", podendo continuar proporcionando e lhe dirigindo investimentos libidinais.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

47

O objetivo deste artigo é o de fazer algumas considerações sobre as representações psíquicas dos pais em relação ao nascimento de um filho e, posteriormente, estender essa análise, considerando as construções e des construções dessas representações psíquicas de pais em casos de filhos portadores de necessidades especiais. Para tanto, serão focalizados, particularmente, os primeiros momentos depois do nascimento, logo após a constatação, pelos pais, de que seu filho é portador de necessidades especiais com deficiência mental.

2. O que representa, para os pais, o nascimento de um filho?

Uma ilusão não é a mesma coisa que um erro; tampouco é necessariamente um erro. [...]

O que é característico das ilusões é o fato de derivarem de desejos humanos.

(Freud, 1927)

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

48

Ao fazer uma reflexão mais abrangente sobre o que representa para os pais o nascimento de um filho, é possível responder, inicialmente, que há uma inquietação humana decorrente da dificuldade ou impossibilidade de compreender a origem da vida, bem como aceitar a finitude ou a morte.

Dentre outras formas, tal inquietação pode ser elaborada pela grande maioria das pessoas, por meio do evento do nascimento ou, mais especificamente, por meio do nascimento de um filho, sendo este, não apenas considerado pelos pais, como aquele que proporcionará a imortalidade do seu Ego (negando, assim, a finitude), como também aquele que concretizará os sonhos que não conseguiram realizar.

Assim, o período de gestação e de espera para o nascimento de um filho, normalmente, é vivenciado pelos pais com bastante expectativa, quando, então, a criança passa a ser intensamente idealizada e lhes provoca, desde logo, grande investimento libidinal, evocando desejos, sonhos e um (re)encontro de sua própria história nesse filho.

Em situação de normalidade da estrutura psíquica, a mãe, durante a gravidez, já atribui ao filho 'um corpo imaginado' diferente da 'realidade do feto'. Este 'corpo imaginado' torna-se objeto de investimentos afetivos, sendo importante destacar sobre essa questão os seguintes aspectos:

É a partir deste 'primeiro significante' — o 'corpo imaginado do filho' — que se constitui e se ordena a dimensão imaginária, ou seja: tudo aquilo que pertence à ordem da representação do objeto, enquanto objeto do desejo e suporte da palavra.

(AULAGNIER-SPAIRANI E ROCHA, 1981:76)

Após o nascimento, os pais, salvo exceções, estabelecem com a criança um vínculo libidinal constituído por contatos físicos, palavras, olhares, gestos carinhosos, planos para o futuro, desejos a serem realizados. Enfim, passa a existir uma ligação, um projeto com e pelo filho, ao qual a perfeição é atribuída de forma supervalorizada.

A explicação sobre quais as razões que levam os pais a produzirem essas demandas para com os filhos é fornecida por Freud (1914), em "Sobre o narcisismo: uma introdução", no qual considera que:

Se prestarmos atenção à atitude de pais afetuosos para com os filhos, temos de reconhecer que ela é uma revivescência e reprodução do seu próprio narcisismo, que há muito abandonaram.

[...] Assim eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho (o que uma observação sóbria não permitiria) e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele.

[...] a doença, a morte, a renúncia ao prazer, restrições à sua vontade própria não a atingirão; as leis da natureza e da sociedade serão ab-rogadas a seu favor; ela realmente será mais uma vez o âmagô da criação — 'Sua Majestade o Bebê', como outrora nós mesmos nos imaginávamos. A criança concretizará os sonhos doutrados que os pais jamais realizaram.

[...] O amor dos pais, tão comovedor e, no fundo, tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual transformado em amor objetal, inequivocamente revela sua natureza anterior.

(FREUD, 1996: 97-98)

Como acabou de ser exposto, o amor dos pais pelo bebê, originariamente, é o "renascimento" de seus próprios narcisismos [amor de si mesmos], projetado e transformado em amor objetal pelo filho, no qual se (re)conhecem, se identificam, introjetando este objeto libidinal [o filho] no Ego, valendo salientar que:

A identificação é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa.

[...] primeiro, a identificação, constitui a forma original de laço emocional com um objeto; segundo, de maneira regressiva, ele se torna sucedâneo para uma vinculação de objeto libidinal, por assim dizer, por meio de introjeção do objeto no Ego; [...]

(FREUD, 1996, Vol. XVIII: 115;117)

A referência ao “ideal do ego” está, então, contextualizada no relacionamento narcísico dos pais com o filho: “O que ele [o indivíduo] projeta diante de si como sendo seu ideal é o maior substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era seu próprio ideal” (Freud, 1996, Vol. XIV, p. 101). Contudo, Freud acrescenta, posteriormente, que:

“[...] além do seu aspecto individual esse ideal tem seu aspecto social; constitui também o ideal de uma família, uma classe, uma nação”.

(*ibid.*, p. 108)

Dessa forma, os “aspectos culturais” do “ideal do ego” são projetados no filho que, quando adulto, projetará seu “ideal do ego” no seu próprio filho, criando-se um mecanismo em que este “ideal está na raiz da herança cultural de uma geração para outra”. A este respeito, Freud (1932) afirma que:

[...] o superego de uma criança é, com efeito, construído segundo o modelo não de seus pais, mas do superego de seus pais; os conteúdos que ele encerra são os mesmos, e torna-se veículo de tradição e de todos os duradouros julgamentos de valores que dessa forma se transmite de geração a geração [...]

(FREUD, 1996, Vol. XXII: 73)

A família é, pois, um núcleo de transmissão dos valores culturais. Todo sujeito tem seu projeto identificatório esboçado antes mesmo do nascimento, constituído por uma herança psíquica dos pais, já marcada e influenciada pela cultura, e por determinações próprias de cada sujeito, que estabelecerão sua constituição subjetiva.

Com tudo isso, configuramos então uma análise sobre a ‘representação’ dos pais acerca do nascimento de seu filho e as vicissitudes daí decorrentes. No bojo desses pressupostos, vale salientar que o termo “representação” (*Vorstellung*), anteriormente mencionado, deve ser compreendido conforme foi conceituado na metapsicologia freudiana, nos termos referidos por Laplanche e Pontalis (1995: 448-449):

Vorstellung” [representação] faz parte do vocabulário clássico da filosofia alemã. Freud, no início, não altera sua acepção, mas o uso que dele faz é original. [...] Tem sido notada muitas vezes a influência que teria exercido em Freud a concepção de uma verdadeira mecânica das representações (Vorstellungsmechanik) de Herbart.

Todo sujeito tem seu projeto identificatório esboçado antes mesmo do nascimento, constituído por uma herança psíquica dos pais, já marcada e influenciada pela cultura, e por determinações próprias de cada sujeito, que estabelecerão sua constituição subjetiva.

Numa análise mais focalizada, podemos observar quando Laplanche e Pontalis (1995) assinalam que Freud faz um uso original do termo *Vorstellung*: estão se referindo ao fato de que ele transfere a ênfase dada pela filosofia clássica a este termo, enquanto “algo que representa subjetivamente um objeto para aquilo que o objeto vem se inscrever nos sistemas mnésicos”, enquanto “traços investidos de um quantum afetivo”. Dessa forma, faz sentido que se refiram não apenas à **representação consciente** (representação de palavra), como também à **representação inconsciente** (representação de coisa).

Laplanche e Pontalis (1995) ainda ressaltam que Freud faz uma distinção, embora com pouca clareza, entre traço mnésico e representação como investimento do traço mnésico, conforme assinado abaixo:

Apesar de estar sempre presente implicitamente no uso freudiano a distinção entre traço mnésico e representação como investimento do traço mnésico, nem sempre é colocada com nitidez. E isto, sem dúvida, porque é difícil conceber no pensamento freudiano, um traço mnésico puro, isto é, uma representação totalmente desinvestida quer pelo sistema inconsciente, quer pelo sistema consciente.

(*ibid*: 449)

Considerando o acima exposto sobre ‘representação’ (*Vorstellung*), é importante observar que, depois de ocorrer efetivamente o nascimento da criança, o filho representado no sistema psíquico do pai e/ou da mãe como ‘filho idealizado’ será comparado ao bebê que se constituiu na realidade.

Surge, então, uma nova configuração, que é obtida por meio do resultado de semelhanças e diferenças dessa comparação, possibilitando a constituição de uma outra representação psíquica do filho, que será inscrita na cadeia simbólica de cada um dos pais, sem transtornos ou dificuldades.

O que foi há pouco referido pode ser, então, considerado como uma **prova de realidade** sobre a qual Laplanche e Pontalis (1995: 383) descrevem duas funções, a saber:

[...] uma, fundamental, que consistiria em diferenciar o que é simplesmente representado do que é percebido e que instituiria, por este fato, a diferenciação entre o mundo interior e o mundo exterior; e outra que consistiria em comparar o objetivamente percebido com o representado, de forma a ‘retificar’ as eventuais deformações deste.

Cabe, agora, em função dos objetivos deste artigo, considerar a situação em que, ao nascer ou após o nascimento, se constata que a criança é portadora de necessidades especiais, com deficiência mental. Como se operam as primeiras representações no sistema psíquico de cada um dos pais?

3. Um encontro inesperado

(A constatação pelos pais de que o seu filho nasceu / tornou-se portador de necessidades especiais, com deficiência mental).

Quando eu soube, eu realmente vi meu mundo desabar, mas como uma pessoa que sabia do problema e que realmente iria fazer o quê?!

Eu ficava me perguntando: Por que, meu Deus? Por que eu fui escolhido pra ter essa criança? [...] eu li na época, é que de cada 1.000 crianças que nasciam, uma nascia Down. Aí, eu me perguntei na época, disse: Por que eu? Entre mil, eu fui escolhido pra ter uma criança como essa? Realmente, foi um desespero total!

O nascimento de uma criança, geralmente, é um momento de alegria, um evento público, compartilhado e celebrado com parentes e amigos. Entretanto, quando ocorre a confirmação posterior de que a criança tem necessidades especiais, tal situação causa um **trauma psíquico**, originando grande inquietação e angústia nos pais e na família, tornando-se um choque frente ao inesperado, revestido de um caráter sinistro, ominoso.

O pai e a mãe têm dificuldade de encontrar nessa criança vestígios ou marcas que se ajustem às representações do que eles desejam que seja seu filho, de acordo com os seus ideais. Como afirma Jerusalinsky (1988, p. 63):

A ruptura narcísica que se opera nos pais faz com que eles tropecem com sérias dificuldades para encontrar nessa criança traços que se ajustem ao simbólico, de tal modo que possam ser considerados dignos e à altura do Ideal que sua cadeia significativa havia previamente estabelecido.

Ocorrem transtornos na relação narcísica dos pais com o filho, o qual é muito diferente daquele até então idealizado e desejado. Os pais não conseguem se (re)conhecer nesse 'estranho' (*Unheimlich*) que chegou com uma 'falha', não sendo possível cumprir o destino que, no desejo dos pais, lhe foi traçado.

A chegada desse filho causa uma *ferida narcísica* no pai e na mãe, colocando em questão a história de cada um deles, trazendo transtornos em suas relações intersubjetivas e marcadas por muita frustração e dor.

A facticidade em que surge a criança decepcionante — que não se deseja conhecer ou que não se deseja (re)conhecer e que se tornou um objeto de difícil introdução na cadeia simbólica dos pais — lhes determina não só a perda de ideais, como também a "morte" do filho idealizado.

Nesses primeiros momentos, os contatos com o filho constituído na realidade, ou seja, com aquele que possui 'falha' constatada no real do corpo, são sofridos. Arias (apud Franco Jiménez, 2000: 141) afirma que: *Entonces se realizan en un primer momento, com el niño, intercambios penosos. Su madre deprimida ve em él la corporización de un monstruo. Y su propio ser es sentido em la dimensión de lo siniestro, ya que ella lo há engendrado.*

A grande possibilidade de eclosão de depressão melancólica nesses momentos é muito pertinente, ressaltando que, nesses casos, o que é levado em consideração é uma perda do objeto idealizado, em que o filho desejado não foi confirmado na realidade.

4. A "morte" do filho idealizado

[...] Agora digo: o pai que souber de uma notícia dessa, ele não vai jamais ter força no momento, ou vai ali...por mais que a mãe ou o pai de alguma criança assim ... só o tempo Fernando ... Você não tem tempo prá morte? Pra você realmente aceitar assim: não é aceitar, mas você se sentir um pouco melhor da morte de perder seu filho do que for ... pronto, a gente aceitar nossos filhos assim, realmente é o tempo. (grifos nossos)

A grande possibilidade de eclosão de depressão melancólica nesses momentos é muito pertinente, ressaltando que, nesses casos, o que é levado em consideração é uma perda do objeto idealizado, em que o filho desejado não foi confirmado na realidade.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

52

Como visto nos tópicos anteriores, para os pais ocorre uma quase impossibilidade do filho, antes desejado, se assemelhar ao filho visível da realidade, pois existe uma distância significativa entre um e outro, determinada pela deficiência constituída. Este fato dificulta o processo de identificação e provoca uma perda do objeto idealizado, uma desilusão, com as características da perda na melancolia.

Segundo Freud, em seu texto Luto e melancolia (1996, Vol. XIV: 251), "essa perda traz os seguintes aspectos: [...] as causas excitantes se mostram diferentes [comparadas às do luto], pode-se reconhecer que existe uma perda de natureza mais ideal. O objeto talvez não tenha realmente morrido, mas tenha sido perdido enquanto objeto de amor".

Sendo assim, a tal perda desse filho idealizado tem a característica de ser a perda de um ideal, ou seja, a perda de um objeto que não se constituiu efetivamente na realidade.

Os pais reconhecem que, apesar de terem ganho um bebê, inexplicavelmente houve uma perda de algo idealizado que esse filho da realidade não pôde comportar. Por não ter sido confirmado na realidade, o filho idealizado, que contém o sujeito-bebê (narcisismo) de cada um dos pais e não conseguiu ser re-inscrito no filho que nasceu na realidade material, retornará ao Ego de cada um deles.

A sombra desse objeto [filho desejado] será uma referência ao superego/ideal do ego de cada um dos pais, possibilitando que, como instância, faça cobranças ao seu respectivo ego, pelo fato de o pai e a mãe não terem gerado um bebê sem deficiência, permanecendo sempre desejada a vinda do filho saudável.

No contexto de tais discussões, vale novamente ressaltar que "[...] no plano utópico, o ideal do ego representa uma formação narcísica que nunca é abandonada" (LAPLANCHE E PONTALIS, 1995: 290) e, portanto, os pais permanecerão sempre com o "narcisismo ferido", demandando reparação.

É importante, ainda, destacar que concomitantemente a esse momento de desilusão, ("Morte" do filho idealizado), marcado pela chegada do filho portador de necessidades especiais e constituído na realidade objetiva, surgem, nos pais, sentimentos de 'estranhamento' com relação a esse filho, pelo fato de lhes serem ativadas as mais diversas 'representações sociais' sobre a deficiência mental, as quais já habitavam antes as suas cadeias associativas. A esse respeito, serão feitas algumas reflexões a seguir.

5. A influência das representações sociais nas construções e desconstruções iniciais das representações psíquicas dos pais

Porque tudo o que a gente ouvia era é que o Down era molinho, ficava muito com a língua prá fora, não falava praticamente nada, era todo bobalhão, bobão e a gente não queria que acontecesse com a nossa criança [...].

[...] Ai, ai, me vinha na cabeça crianças paraplégicas, crianças extremamente doente mental, que fica muito... numa cama, que fica muito sentado, que... então, eu fui percebendo que não era aquilo. Então, eu... eu... eu fui, eu diria assim, me adaptando mais a ele... ele a mim e aí a gente foi criando um vínculo de amor, de amizade, que perdura até hoje e eu acho que vai perdurar por muitos anos [...].

A subjetividade humana é constituída na e pela cultura. Conseqüentemente, pais sofrem influências do ambiente cultural, no qual a deficiência mental é expressa por representações sociais abrangentes e impregnadas de qualidades desfavoráveis.

Os pais, em decorrência de suas próprias experiências de vida, acumulam então conceitos, crenças, valores, geralmente negativos, a respeito da deficiência mental, os quais compõem 'representações sociais' que circulam no seu ambiente cultural. Essas 'representações sociais' constituem referências iniciais para construções de suas 'representações psíquicas' ligadas ao filho que nasceu com falhas.

Para obter sucesso social, pressupõe-se capacidade de alto grau de competitividade, requisito que é imposto a todos para atingir meta estabelecida como ideal, que é a de ser o nº 1, o primeiro ou o melhor, de acordo com padrões das denominadas "sociedades do espetáculo" (Debord, 1990).

Por isso, desvelar o discurso dos pais sobre um filho portador de necessidades especiais é compreendê-lo num contexto mais específico de sua realidade, que determinará múltiplos significados de um discurso [...]

Por isso, desvelar o discurso dos pais sobre um filho portador de necessidades especiais é compreendê-lo num contexto mais específico de sua realidade, que determinará múltiplos significados de um discurso, pois, conforme assinala Pêcheux (1971: 102): "as palavras mudam de sentido segundo as posições assumidas por aqueles que as empregam".

Nesse contexto, as representações sociais da deficiência mental são influenciadas pelos padrões de nossa sociedade capitalista contemporânea, que valoriza a capacidade de autonomia dos indivíduos, refletida nos ideais máximos a serem alcançados, como a capacidade de produzir, consumir e acumular riquezas.

Acreditamos que, nos modos de subjetividade capitalista que ainda sofrem influências do racionalismo de Descartes (1596/1650) — "penso, logo existo" — ter déficit intelectual implica em não poder pensar e, conseqüentemente, não poder existir. A razão e a desrazão são consideradas como excludentes e sem comunicação. A deficiência mental passa a ser o não pensar ou o não ser, condições estas que impedem o indivíduo portador de necessidades especiais de competir, consumir e de acumular riquezas, ou seja, está fora do circuito de troca.

Nessa perspectiva de análise, podemos nos valer das contribuições do sociólogo Tarle (1993), a respeito da teoria das trocas.

Para ele, se configura como a teoria mais sistemática, mais universal, sendo considerada a mais desenvolvida da antropologia, aquela que afirma que "[...] quem está fora do circuito de troca é considerado louco [...]", acrescentando ainda, como segue:

De alguma forma, todos têm que passar por uma sociedade de linguagem[...]. O que é uma sociedade de linguagem? Ela é formada por um código, que estabelece as formas e modalidades de dar e receber, de devolver, acumular por uma rede de trocas. As trocas podem ser de três níveis: palavras, objetos, mulheres. Essa é a teoria da troca na Antropologia. O casamento é realmente dar aquilo que me é proibido usar, que é a filha, a mãe, a prima-irmã, não importa; e receber em troca a contrapartida. Esta pode ser uma análise interessante, porque o louco seria aquele que está incapacitado de participar do mínimo circuito de troca, de uma forma socialmente, culturalmente previsível [...] (p. 86).

Dentro desse contexto, podemos considerar que as representações sociais da deficiência mental, oriundas do ambiente cultural, devem estar, geralmente, associadas à loucura e/ou doença mental.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

54

**Dessa forma, é oportuno perguntar:
– Como, para os pais, cabe aceitar algo que
se aprendeu a desvalorizar culturalmente?**

As representações sociais se caracterizam, segundo Vala (1996: 151), por serem “[...] organizações de crenças, atitudes e explicações [...] que são produzidas no quadro das comunicações cotidianas suscitadas pelas identidades sociais”. A deficiência mental, sob o olhar da razão, liga-se a um sistema classificatório de operações médicas relacionadas aos sintomas e às causas. Portanto, fica oportuno assinalar que “a doença só tem realidade e valor de doença no interior de uma cultura que a reconhece como tal” (FOUCAULT, 1975: 71).

Nesses termos, os pais, ao se depararem com o nascimento de seu filho “especial”, ficarão, também e, desde logo, submetidos a um sentimento de estranhamento, causado pelas mais variadas representações sociais sobre a deficiência mental que, *a priori*, circulam no ambiente cultural e que, como foi dito anteriormente, são impregnadas de qualidades negativas.

A partir dessa perspectiva psicossocial, na qual, de uma forma geral, a deficiência mental se identifica com a loucura/doença mental, é que surgem para os pais as primeiras representações psíquicas de seu filho e que, com o passar do tempo e o contato direto com ele na realidade material, certamente, serão reconstruídas e re-significadas.

Portanto, torna-se relevante assinalar, conforme já exposto, que falar sobre representação social da deficiência mental não é a mesma coisa que falar sobre representações psíquicas do pai e/ou da mãe em relação ao seu filho portador de necessidades especiais, com deficiência mental. Estas últimas revestem-se de um caráter singular, de acordo com a experiência individual e constituição subjetiva de cada pai e/ou mãe a que se venham referir.

Levando, agora, em consideração as concepções sobre o **ideal do ego**, sabe-se que essa instância também se forma a partir do que é posto social/culturalmente e se constitui como fator de transmissão cultural. Dessa forma, é oportuno perguntar: —Como, para os pais, cabe aceitar algo que se aprendeu a desvalorizar culturalmente?

Acrescentando a essa questão os outros aspectos já discutidos sobre as dificuldades de identificação e introjeção nos pais do filho que nasceu com falhas, pode-se dimensionar o quanto lhes será importante elaborar novas representações psíquicas do filho que contemplem essa outra realidade, reconstruindo um novo projeto para a criança que nasceu.

6. Considerações finais

Em síntese, acreditamos que a análise das construções e desconstruções das representações psíquicas dos pais sobre seu filho oferece uma compreensão do conflito decorrente da constatação daqueles de que seu rebento é portador de necessidades especiais, com deficiência mental.

Em outros termos, o trauma causado pelo nascimento da criança decepcionante se constitui, originariamente, pela restrição ao desejo de plenitude narcísica e imortalidade egóica dos pais. Esse fato estabelece uma espécie de “âncora no tempo”, impedindo o acontecimento de novos momentos de realizações junto a filhos com falhas que se constituíram na realidade objetiva.

Enquanto um filho idealizado não vier a ser renunciado de forma significativa; enquanto não for minimizado o desejo de sua confirmação na realidade objetiva, um porvir não surgirá plenamente e sim ocorrerão dificuldades de uma abertura egóica dos pais para acolhimento, na cadeia simbólica, das novas representações psíquicas do filho com falhas, para o qual será necessário que ocorram novas idealizações, novos projetos, viabilizando-o, assim, de forma plena e profunda:

Um grande encontro entre pais e filho!

Referências Bibliográficas

- AULAGNIER, Piera. **A violência da Interpretação: do Pictograma ao Enunciado**. Rio de Janeiro: Imago, 1979.
- BORGES, J. L. **Obra Poética**. Buenos Aires: Emece, 1977.
- FOUCAULT, Michel. **Doença Mental e Psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- JIMÉNEZ, Franco. El Niño com Síndrome de Down y sus Padres. In: PLÁ e CARRIZOSA. **Sujeto, Inclusión y Diferencia**. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2000. P. 141.
- FREUD, S. Sobre o Narcisismo: Uma Introdução: (1914). In _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIV.
- _____. Luto e Melancolia: (1914). In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIV.
- FREUD, S. Psicologia do Grupo e Análise do Ego: (1921). In _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XVIII.
- _____. O Ego e o Id: (1923). In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIX.
- _____. O Futuro de uma Ilusão: (1927). In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XXI.
- _____. Novas Conferências Introdutórias da Psicanálise: (1933). In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XXII.
- GÓES, Fernando Barros. **Os Pais e seu Filho Portador de Necessidades Especiais/Deficiência Mental: um Encontro Inesperado**. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Católica de Pernambuco — UNICAP, 2004.
- JERUALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- LAPLANCHE, J. **Vocabulário de Psicanálise**: Laplanche e Pontalis. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MOREIRA, Fabiana Wanderley. **Expressões e Silêncios do Discurso Cidadania-Deficiência Mental: uma Abordagem Histórico-Discursiva do Plano Estadual de Educação 1988-1991**. Dissertação de Mestrado, Recife: UFPE, 1997.
- NICOLAÏDIS, N. **A Representação — Ensaio Psicanalítico**. São Paulo: Escuta, 1989.
- PÊCHEUX, M. **Analyse du Discours**. Paris: Dunot, 1971.
- ROCHA, Zeferino. Narcisismo: Abordagem Freudiana. In: _____. **Relatório Oficial do IV Congresso do Círculo Psicanalítico da Bahia**. 1981. Texto mimeografado.
- ROUDINESCO & PLON. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SINASON, Valerie. **Compreendendo seu Filho Deficiente**. In: **Clínica Tavistock-Série Elsie Osborne**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- TARLEI, Luiz. **Relativizando a Loucura: Revista Boletim**. n° 9, p.86, 1993. Associação Psicanalítica de Porto Alegre.
- VALA, J. **As Representações Sociais no Quadro dos Paradigmas e Metáforas da Psicologia Social**. João Pessoa: UFPB, 1996.

Renato José de Oliveira*

*Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação da FE/UFRJ.

Doutor em Educação pela PUC-RJ.

Material recebido em março de 2005 e selecionado em abril de 2005.

Resumo

Este artigo discute como o conceito de conhecimento confiável pode contribuir para o exame crítico das teorias pedagógicas. Considerando a argumentação um empreendimento humano-social significativo para a compreensão do contexto em que se travam os debates científicos, buscamos analisar o estatuto epistemológico das pedagogias herbartiana e deweyana. A partir daí, criticamos a analogia, presente nas formulações dos dois autores, que situa a escola como microcosmo da sociedade.

Palavras-chave: conhecimentos confiáveis; teorias pedagógicas; argumentação; escola.

Abstract

This paper discusses how the concept of trustworthy knowledge can contribute to build a critical view of pedagogical theories. Considering argument as a very important social-human enterprise to understand the context in which scientific debates take place, we intend to analyze the epistemological

Conhecimentos confiáveis em educação – repensando o papel das teorias pedagógicas

status of Herbart's and Dewey's pedagogies. Hence, we criticize the analogy, found in both authors, which presents school as a microcosm of society.

Key words: trustworthy knowledge; pedagogical theories; argument; school.

1. Sobre o conceito de conhecimento confiável

Na medida em que o conhecimento científico não pode mais sustentar o *status* de saber que revela a natureza intrínseca do real, ou seja, que permite dizer de maneira inequívoca o que o objeto é em si mesmo, deve assumir outra condição: a de explicar a realidade tanto quanto o debate científico permite explicar. Baseados no fato de que tal debate é fruto do estágio do conhecimento alcançado em uma dada época, Mazzotti e Oliveira (2000) entendem que, ao saber absoluto, fundado sobre verdades estabelecidas para todo o sempre, é preciso contrapor um outro, de caráter provisório, mas nem por

isso menos relevante: o **conhecimento confiável**.

Partindo da consideração de que, tanto nas ciências da natureza quanto nas ciências humanas e sociais, os saberes são produzidos a partir do embate entre teorias rivais, Mazzotti e Oliveira chamam a atenção para o fato de que a discussão se dá em um contexto de argumentação controlada: “O processo de argumentação requer o estabelecimento do contraditório, da exposição dos enunciados favoráveis e desfavoráveis ao caso, mostrando que determinados enunciados são ou mais adequados ou completamente adequados ao objeto” (MAZZOTTI e OLIVEIRA, *op. cit.*: 9).

O debate científico não é, portanto, um *laissez-faire*, no qual qualquer argumento pode ser levantado em defesa da tese apresentada. É preciso que haja acordos e regras; por isso, diz-se que se trata de um contexto de argumentação controlada. Assim, por exemplo, se alguém se dispuser a reabrir a discussão acerca da geração espontânea, afirmando que bactérias e outros microorganismos “surtem” na água, contaminando-a,

O debate científico não é, portanto, um laissez-faire, no qual qualquer argumento pode ser levantado em defesa da tese apresentada. É preciso que haja acordos e regras [...]

2. Argumentação e conhecimentos confiáveis

terá que fornecer provas aceitáveis de que os enunciados favoráveis à sua tese não são inadequados ao objeto. Do contrário, cairá no ridículo.

Sem dúvida, o conceito de prova aceitável é também objeto de discussão. Não se trata de uma prova irrefutável do tipo “dois mais três somam cinco”, mas de um conjunto de argumentos capaz de conquistar respeitabilidade nas comunidades científicas. Embora o que é digno de respeito e o que não é seja estabelecido a partir de juízos de valor sobre os quais influem interesses diversos, há um mútuo controle entre os membros dessas comunidades, de modo que a fraude é mais cedo ou mais tarde descoberta. Assim, existem diferenças relevantes entre o fato de uma tese científica não conquistar a adesão de parcelas significativas de pesquisadores em um dado campo do conhecimento e o embuste, deliberadamente produzido para conferir momentos de notoriedade e vantagens imediatas aos seus protagonistas.

Nos *Tópicos*, Aristóteles já chamava a atenção de quem se dispusesse a produzir conhecimentos dignos de crédito, em qualquer campo do saber, para o fato de que o raciocínio é um argumento que faz encadeamentos entre coisas estabelecidas e outras que se quer estabelecer. Seria uma “demonstração” quando partisse de premissas primeiras e verdadeiras e um “raciocínio dialético” quando partisse de opiniões geralmente aceitas (1983: 5).

Os encadeamentos dedutivos, típicos das ciências lógico-matemáticas, sempre usufruíram de grande prestígio e durante muito tempo foram tomados como modelos para as outras ciências, sobretudo porque, uma vez demonstrada, a conclusão adquiria estatuto de verdade universal. A moral cartesiana, tal como foi construída no *Discurso do método*, era comparável a uma “moradia provisória”, na qual os “arquitetos” da verdadeira moral (alicerçada em princípios tão sólidos quanto os da álgebra e da geometria) deveriam se instalar enquanto durassem os “trabalhos

de demolição” da antiga casa (a moral vigente na época, cheia de imperfeições) e de construção da nova “habitação”, perfeita, verdadeira e eterna (Descartes, 1996: 27).

Ambições como a de Descartes começaram a cair por terra já no século XIX, a partir do advento das geometrias não-euclidianas (que restringiram a universalidade do postulado das paralelas a um caso particular das retas sobre o plano) e da eclosão, no século XX, do que se pode chamar de paradoxos ou limites próprios dos sistemas formais. Um exemplo simples diz respeito à teoria dos conjuntos: o conjunto dos números pares é um subconjunto do conjunto dos números naturais, mas ambos são infinitos.

Assim, não há uma grandeza menor contida em outra maior, mas um conteúdo tão incomensurável quanto o continente. Tais limitações não invalidam o conhecimento matemático, mas, como frisa Pessanha (1989: 225), sugerem que “o prosseguimento da construção lógico-matemática impõe o aprofundamento e o reforço dos alicerces”.

Uma vez que a via lógico-formal, com todo seu arsenal dedutivo, assim como a via empírica, com todo seu instrumental indutivo¹, não se constituem em alternativas absolutamente seguras para o investigador, como chegar a parâmetros aceitáveis para se ter confiabilidade no conhecimento produzido?

¹ Desde Hume (1711-1776), o método indutivo – que propõe passar dos casos particulares, comprovados pela experiência, à conclusão geral, estabelecida pela repetição de um extenso número de casos particulares – não logrou obter confiabilidade absoluta. Afinal, a repetição de um fato trivial como o nascer do Sol há milhões de anos não pode garantir que esse astro nascerá novamente amanhã.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

58

Os estudiosos da argumentação têm enfrentado o problema com base no resgate do que Aristóteles denominou “raciocínios dialéticos”, buscando redimensionar a opinião (*doxa*) como fonte de conhecimentos. Perelman (1997a: 365) entende que:

As opiniões desaparecem diante da evidência, mas têm uma relevância inegável e recobram importância tão logo a evidência não pode impor-se. O desprezo da opinião, na grande tradição filosófica do Ocidente, vai de par com a confiança no critério da evidência e com a importância de seu campo de aplicação. Quais são as estruturas do real e do conhecimento que tornam a evidência possível; como conceber o homem ou as faculdades humanas iluminadas pela evidência; como se elabora a linguagem humana que exprime e comunica as evidências — eis os grandes problemas de qualquer metafísica absolutista.

Em vista disso, o autor defende não haver, entre as opiniões bem fundamentadas e as verdades, uma diferença de natureza e sim de grau. Isso quer dizer que as opiniões não são de qualidade inferior, mas, pelo contrário, fornecem a base para que conhecimentos mais articulados (por isso a diferença de grau), capazes de produzir confiabilidade maior, sejam estruturados. Nesse ponto, é preciso ressaltar que não se tra-

ta de admitir necessariamente como corretas as opiniões de uma maioria ou do chamado senso comum. Aristóteles (op. cit.) estabelecia como próprio dos raciocínios dialéticos partir também do que é considerado por alguns, como, no caso, os filósofos. Sem dúvida, para ele, os filósofos representavam a “nata” ou o conjunto dos homens mais notáveis da sociedade, razão pela qual suas opiniões não eram opiniões quaisquer. Apesar do elitismo, próprio de uma época em que trabalhos de natureza não intelectual eram desprezados, Aristóteles chama a atenção para o fato de que debates interessantes podem ser suscitados a partir de opiniões minoritárias. Ele mesmo cita o caso de Heráclito, que — contrariamente ao ponto de vista da maioria dos homens (com o qual, nesse caso, Aristóteles concordava) — defendia a tese de que tudo é movimento. Mas o debate exige, por sua vez, certas regras para que os interlocutores não convertam o diálogo em monólogo nem se percam em considerações diletantes e estéreis. É preciso **controlar** a situação de argumentação, sendo esta uma das funções da retórica.

Michel Meyer (1991) assinala que a retórica pode ser compreendida como estudo do modo pelo qual os indivíduos negociam as distâncias existentes entre eles, havendo possibilidade tanto de reduzi-las quanto de aumentá-las. Na medida em que a redução logra êxito, temos maior facilidade para celebrar consensos, mas é importante frisar que o movimento retórico não é unidirecional; ao contrário, constitui-se no fluxo que vai do consenso ao dissenso ou deste àquele e, justamente por isso, permite que a produção do conhecimento se constitua em empresa verdadeiramente humana. Enquanto os dialetas podem, se quiserem, prolongar indefinidamente a discussão, os homens de ciência, os eleitores de uma localidade, os juizes nos tribunais têm necessidade de tomar decisões. Para os primeiros o tempo não interfere, ao passo que, para os demais atores sociais, ele é crucial. Não há como extrair conseqüências práticas de um dado conhecimento se este não for sancionado por algum fórum que, em dado momento, interrompe a discussão. Assim, respeitando as regras acordadas pelo respectivo fórum, o juiz profere o veredicto, o eleitorado leva ao Poder o partido X, a comunidade científica valida o que lhe parece ser a melhor teoria.

Mas o debate exige, por sua vez, certas regras para que os interlocutores não convertam o diálogo em monólogo nem se percam em considerações diletantes e estéreis.

Como toda decisão, a legitimação proveniente de um contexto de argumentação controlada está sujeita a falhas; por isso, a discussão pode ser reaberta. Mas, para tanto, é preciso que novos elementos passem a figurar no cenário, e que regras de controle das novas discussões sejam, por sua vez, estabelecidas. Tem-se, assim, a possibilidade de construir conhecimentos que, não sendo perfeitos, são aperfeiçoáveis; que, não sendo confissões de verdades ocultas, são confiáveis e permitem a estruturação da vida social em diferentes níveis. Do contrário, reservamo-nos, como salienta Perelman (1997b: 370), a fazer do conhecimento uma empresa mística: “Deus vê, desde tempos imemoriais; o homem vê o que Deus vê. Ele o vê imediatamente para sempre, a conclusão é formada desde o início e de uma vez por todas”.

3. As teorias pedagógicas são conhecimentos confiáveis em Educação?

A educação é um campo de conhecimento em que as pesquisas resultam em teorias capazes de auxiliar a compreender os problemas típicos da relação educador-educando ou é um conjunto de práticas que vão sendo assimiladas e legitimadas com o passar dos anos? É uma ciência, no sentido da produção de conhecimentos confiáveis, ou uma espécie de torre de Babel em que

A educação é um campo de conhecimento em que as pesquisas resultam em teorias capazes de auxiliar a compreender os problemas típicos da relação educador-educando ou é um conjunto de práticas que vão sendo assimiladas e legitimadas com o passar dos anos?

diferentes disciplinas (Psicologia, Filosofia, Sociologia, etc.) dão o tom e se impõem, ao sabor dos modismos de época?

Conforme assinalam Mazzotti e Oliveira (*op. cit.*: 8), muitos educadores não consideram o valor epistêmico das teorias pedagógicas, pois entendem que, “na prática, a teoria é outra”. Contudo, a afirmação que busca condenar o “pedagogês” como discurso teórico alheio às salas de aula já traz, embutida, a certeza de que existe uma *outra teoria*, correta, a qual dá conta dos fenômenos educacionais. Tal *teoria* nunca teve suas bases claramente estabelecidas, tampouco conseguiu ir além do empirismo vulgar que extrai supostas conclusões gerais a partir das mais diversas situações particulares, as quais podem incluir desde o vivenciado por um professor em dado contexto escolar até as experiências de outrem. Naturalmente, essa *teoria* não pode ser tomada como conhecimento confiável em educação, servindo mais como espécie de protesto contra a torre de Babel produzida no campo educacional por outras disciplinas.

Entre os modismos que prescrevem aos professores como deve ser o fazer pedagógico e o reducionismo que nega toda e qualquer contribuição teórica, coloca-se um abismo de comunicação que a retórica pode contribuir para diminuir. Ao se analisar retoricamente um enunciado, uma alegoria ou mesmo uma teoria pedagógica, pode-se fazer a exposição dos mesmos (conforme foi feito com o adágio “a teoria na prática é outra”), salientando ângulos e facetas do objeto muitas vezes não pensados. Deste modo, abrem-se espaços para o debate, reabilitando, por exemplo, velhos conceitos, ou mostrando que são tão inconsistentes quanto os novos, importados sem maior reflexão de outros campos do conhecimento.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

60

A análise retórica é, portanto, um método que contribui para a produção de conhecimentos confiáveis, na medida em que, como salienta Reboul (2000:139), “é um diálogo” que “critica e pondera, sem se abster de admirar, tendo como postulado que o texto, tanto em sua força como em suas fraquezas, pode ensinar alguma coisa”. Sendo, pois, um método de natureza pedagógica, a análise retórica procura no enunciado, na figura ou na teoria em exame, os elementos que os tornam mais ou menos persuasivos. Estes se ligam tanto à dimensão cognitiva (*logos*) do texto quanto às disposições afetivas (*pathos*) do auditório². A essas duas articula-se uma outra, própria de quem elabora o discurso (*ethos*), de sorte que o conjunto constitui o tripé fundamental de toda a racionalidade retórica:

Não existe distância entre os homens que não seja preciso justificar, e é exatamente isso que eles fazem ininterruptamente, apresentando-se como isto ou aquilo, exprimindo-se a partir das suas posições respectivas. Se existe uma racionalidade retórica, é preciso vê-la como uma lógica da identidade e da diferença, identidade entre eles ou identidade de uma resposta para eles, apesar da diferença entre eles e entre as suas múltiplas opiniões e saberes (MEYER, 1998, p. 50).

Tomando como exemplo as articulações existentes entre *ethos*, *logos* e *pathos* nas clássicas analogias do “governo”, da “fixação do conhecimento via instrução” e da “disciplina”, cunhadas por Herbart no século XIX, pode-se pensar as razões que levaram a pedagogia herbartiana a se constituir em conhecimento educacional confiável, bem como as razões que, em outro contexto histórico, abalaram sensivelmente esse estatuto.

[...] a análise retórica procura no enunciado, na figura ou na teoria em exame os elementos que os tornam mais ou menos persuasivos[...]

Herbart (1776-1841), pensador alemão de orientação kantiana, é considerado o fundador da Psicologia científica, a qual trabalhava com base em modelos matemático-mecânicos que pudessem não só compreender as funções do intelecto humano, como também prescrever os métodos mais eficientes para o concurso da aprendizagem. À Psicologia e à concepção universalista da moral, herdada de Kant,

Herbart unia, também, as contribuições da Estética, formulando, assim, as bases de sua proposta pedagógica. Tratava-se de conferir à Pedagogia estatuto científico, afastando-a das concepções românticas e idealistas (Rousseau, Fröebel) e alinhando-a com a mentalidade própria do século XIX, que confiava plenamente no monopólio da razão sobre os assuntos humanos.

Eis, em síntese, o *ethos* do orador. Este se articulava às disposições favoráveis (*pathos*) do auditório formado pelos educadores europeus progressistas do oitocentos³, que, na esteira do Iluminismo, desejavam formar o

homem virtuoso, capaz de forjar uma nova sociedade, livre da desrazão e do misticismo. Para tanto, ansiavam por uma pedagogia sólida, alicerçada e impulsionada pelas conquistas do pensamento científico e apartada do empiricismo dos que entendiam ser o ato educativo tarefa menor, destinada aos que tivessem tempo ocioso para realizá-la ou precisassem ganhar a vida como preceptores.

² Em argumentação, auditório é o conjunto daqueles a quem o discurso pretende persuadir. Pode ser um auditório concreto (um dado grupo de pessoas) ou a projeção daquilo que o orador (no caso, o produtor do discurso) imagina ser a comunidade dos homens razoáveis. Nesse último caso, diz-se que se trata de um auditório universal.

³ Cabe citar, entre outros: Karl V. Stoy e Tuiskon Ziller (Alemanha) e Antonio Labriola e Luigi Credaro (Itália).

O discurso pedagógico herbartiano (*logos*) apoiava-se em três eixos centrais, vistos como momentos do processo educativo: o “governo”, a “instrução” e a “disciplina”. O “governo”, cuja competência cabia tanto aos pais quanto aos educadores, tinha por função tornar moral a natureza rude e selvagem da criança, convertendo sua “falta de vontade” em vontade moral de fazer o Bem, uma vez que este deveria ser o objetivo maior de todos na sociedade.

Existe, aí, uma analogia com a missão política de todo governo guiado pela razão: pais e professores estão para as crianças assim como os governantes estão para o povo, sendo a tarefa educativa do governo a ampliação dos deveres já prescritos pelos educadores. E mais: uma criança bem governada resultará tanto em um cidadão capaz de exercer as funções de governo quanto em um ser obediente e respeitador das leis estabelecidas por outrem. Em síntese: criança bem governada, povo civilizado.

Mas o bom “governo” da criança precisa ser complementado por outro momento, aquele em que seu intelecto será preparado para conhecer os porquês das coisas inerentes ao mundo natural e ao mundo social. Trata-se do momento chamado de “instrução”, o qual compreende alguns passos formais de aprendizagem⁴: a *clareza* (ligada a um trabalho de análise — os objetos diversos são desdobrados em componentes mais sim-

ples), a *associação* (relação dos objetos conhecidos a outros semelhantes), o *sistema* (ordenação dos objetos de modo a formar um pensamento sistemático) e o *método* (aplicação, por meio de exercícios, do que foi aprendido). Nesse último passo, figura a analogia da fixação da aprendizagem.

Não sendo mais cabível conceber a mente humana como papel em branco (analogia feita por Comênio), há que reconhecer que o conhecimento não pode ser impresso na mente do aprendiz, sendo necessário *fixá-lo* por meio de exercícios apropriados. A analogia de Herbart emenda⁵ a de Comênio, corrigindo-a em seus pontos falhos: o professor não é mais o “tipógrafo” que “imprime” saberes na mente do aluno, mas o “artífice” que “cola” ou “pendura” informações importantes em seu intelecto.

O terceiro momento, a “disciplina”, completa os outros dois. Como o “governo”, age sobre a vontade do educando, porém se volta mais para os aspectos subjetivos da volição, enquanto aquele se preocupa mais com as relações estabelecidas com outras pessoas. Segundo Luzuriaga (1987: 206), a “disciplina” pode

atuar de três modos: “como *refreadora*, quando o aluno deve ser reprimido; como *determinadora*, para que o aluno escolha direito; e como *reguladora*, para que, em idade mais avançada, possa governar-se por máximas e princípios, isto é, alcance a autonomia moral”. Observa-se, portanto, que a “disciplina” escolar é o análogo da disciplina social: atitudes inconvenientes motivam sanções, escolhas certas são valorizadas e o comportamento, em geral, é regulado pelos princípios e normas da moral estabelecida.

As três analogias comentadas conferem um elegante *corpus* argumentativo à pedagogia herbartiana que, com variações, tem sido a base da chamada pedagogia tradicional até os dias de hoje. Elas poderiam ser sintetizadas em uma analogia de fundo: sendo a escola a reprodução em miniatura da sociedade, o que vale para o espaço escolar vale também para o espaço social.

[...] o professor não é mais o “tipógrafo” que “imprime” saberes na mente do aluno, mas o “artífice” que “cola” ou “pendura” informações importantes em seu intelecto.

⁴ Cambi, 1999, p. 434.

⁵ Emendar uma metáfora ou analogia é o procedimento argumentativo em que novos elementos modificam os conteúdos simbólicos da figura de origem.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

62

Dewey inverte o postulado herbartiano, que tomava o intelecto como “carro-chefe de funcionamento do aparato psíquico humano”, propondo os interesses gerados pelas experiências de vida como motores da aprendizagem.

Entretanto, o cunho fortemente intelectualista e prescritivo da pedagogia herbartiana causava incômodos. Com as novas contribuições da Psicologia que progressivamente abandonava a matriz comportamentalista e deixava de lado os modelos matemático-mecânicos, novas concepções de infância emergiram, entre elas a de Dewey (1859-1952). Para esse pensador, o raciocínio da criança não é primitivo, tosco ou errôneo, mas diferente daquele apresentado pelo adulto, na medida em que suas motivações são inteiramente diversas. Segundo Ghiraldelli (2000, p. 15), Dewey inverte o postulado herbartiano, que tomava o intelecto como “carro-chefe de funcionamento do aparato psíquico humano”, propondo os *interesses* gerados pelas experiências de vida como motores da aprendizagem.

Há, porém, mais que uma simples inversão de postulados. A pedagogia deweyana, propulsora da chamada pedagogia nova, contrapõe-se à de Herbart por meio de outras articulações entre *ethos*, *logos* e *pathos*, outros tipos de alegorias, mas preserva a analogia de fundo entre escola e sociedade.

Dewey foi um pensador influenciado por várias escolas filosóficas, entre elas o hegelianismo e o pragmatismo de William James. Defensor de que o valor do conhecimento pode ser medido pela capacidade de impulsionar as ações, questionava o saber de natureza contemplativa, tão caro à tradição metafísica do Ocidente. E buscava um novo estatuto para os chamados fins morais perseguidos por toda educação:

O velho método, a despeito do culto estético e nominal pela razão, desalentara a razão, porque criara embaraços à operação de pesquisa escrupulosa e perseverante (...) A teoria dos fins fixos inevitavelmente conduz o pensamento ao atoleiro das controvérsias que não podem ser solucionadas. Se é que existe um summum bonum, um fim supremo, que é ele? Quando refletimos sobre este problema, colocamo-nos no centro de controvérsias que são hoje tão difíceis, tão penetrantes como o foram há dois mil anos (DEWEY, 1948: 166-167).

A busca de uma razão renovada, capaz de reconstruir as concepções morais, retirando-lhes o absolutismo conferido pela religião ou pela tradição kantiana resume o *ethos* do orador. Por sua vez, todo o movimento de renovação pedagógica iniciado na educação norte-americana por homens como Horace Mann cruzou o Atlântico, influenciando, já nas primeiras décadas do século XX, vários educadores europeus e latino-americanos⁶. Embora tenha funcionado somente durante quatro anos, a *University Elementary School*, fundada por Dewey em Chicago, em 1896, serviu de inspiração à difusão de escolas voltadas para uma pedagogia ativa (*learning by doing*). Havia, pois, um *pathos* favorável à recepção do novo discurso.

⁶ Claparède, Decroly, Montessori, Freinet, Piaget, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros.

Mas em que consistia, essencialmente, a mudança? O movimento da escola nova propunha retirar o professor do centro do processo pedagógico, colocando em seu lugar o aluno. Aí se dava a inversão do postulado herbartiano, assinalada por Ghiraldelli. Em verdade, Dewey e seu auditório trabalhavam com outra analogia: tal como na mudança do modelo geocêntrico para o heliocêntrico, o centro de gravidade do sistema na pedagogia nova passava a ser outro, tendo, obviamente, inúmeras repercussões. A aprendizagem escolar, vista como enfadonha, por não responder às motivações do aluno, passava a ser algo prazeroso, já que as aulas tornavam-se espaços para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade crítica do educando, antes abandonado à passividade e condenado à memorização de conceitos e à repetição dos mesmos via exercícios de fixação.

[...]que em um ambiente de liberdade onde as escolhas são respeitadas, a disciplina e as regras são estabelecidas de comum acordo, sendo as transgressões casos isolados.

Entendiam os escolanovistas que em um ambiente de liberdade onde as escolhas são respeitadas, a disciplina e as regras são estabelecidas de comum acordo, sendo as transgressões casos isolados. Assim, reinando a paz e a harmonia no microcosmo escolar, estariam dadas as condições para que os futuros cidadãos construíssem uma sociedade à semelhança da escola, repetindo, com sinais trocados, a mesma aspiração herbartiana.

Para responder, então, à questão proposta como título deste tópico, cabe argumentar que o problema central não está nas teorias pedagógicas em si mesmas — embora suas formulações possam persuadir mais ou menos fortemente os auditórios, conforme as diferentes épocas — mas na concepção acerca do papel que elas atribuem à escola, convertida em análogo da sociedade.

4. Escola e Sociedade: os limites da analogia

Foi visto que mesmo teorias pedagógicas que se colocam como antípodas valem-se da analogia entre escola e sociedade. Seria tal analogia um conhecimento confiável?

As analogias são classificadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) como argumentos que fundamentam a estrutura do real. Sendo geralmente formadas por quatro termos⁷, dois deles mantêm, entre si, relações que são facilmente admissíveis pelo auditório. Tais termos compõem o *foro* da analogia, que deve dar suporte aos outros dois, denominados *tema*. Em outras palavras: a analogia é um argumento forte quando o auditório passa sem hesitar do *foro* ao *tema*, ou seja, reconhece nesse último as mesmas relações reconhecidas no primeiro. Desse modo, ficam fundamentadas as estruturas da realidade sobre as quais o orador quer intervir ou às quais deseja aludir para tornar seu discurso mais persuasivo.

⁷ Menos frequentes são as analogias de três termos, como a apresentada por Heráclito: o homem, comparado à divindade, é tão pueril quanto a criança comparada ao homem (Perelman & Olbrechts-Tyteca, op. cit.: 427). Observa-se que o termo homem se repete, porém com sentido mais concreto (qualquer homem adulto), quando comparado à criança e com sentido mais abstrato (toda a humanidade), quando comparado à divindade.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

64

Entretanto, as analogias possuem estatuto instável, e tal instabilidade provém, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (*op. cit.*: 447), basicamente de dois fatores. O primeiro reside no fato de que quem as utiliza se esmera em afirmar que não são meramente figuras, mas raciocínios bem estruturados. Estes passam a ser, então, considerados pelo orador como formulações além das próprias analogias, as quais teriam sido apenas recursos didáticos para mostrar as relações racionais que é preciso provar. O segundo diz respeito à contra-argumentação: quem rejeita uma analogia buscará provar que tudo não passa de vaga comparação, não havendo sequer analogia entre o admitido e aquilo que o orador pede ao auditório para admitir. Assim, a analogia fica "entaldada entre duas rejeições, a de seus adversários e a de seus partidários" (PERELMAN & OLBRECHTS -TYTECA, *op. cit.*: 447).

Feitas essas observações, é importante dizer que não se trata, aqui, de assumir uma postura contrária às analogias como meio de raciocínio, mas de ter clareza dos limites que apresentam. No caso da analogia *o espaço escolar está para o espaço social assim com a escola está para a sociedade*, é preciso perguntar: ao situarem a escola como miniatura da sociedade, não estariam as teorias pedagógicas hipertrofiando a dimensão da primeira e reduzindo a complexidade da segunda?

[...] quem rejeita uma analogia buscará provar que tudo não passa de vaga comparação, não havendo sequer analogia entre o admitido e aquilo que o orador pede ao auditório para admitir.

Se, por um lado, o espaço escolar se assemelha em alguns aspectos ao espaço social⁸, por outro, as diferenças são relevantes. Enquanto viver em sociedade é uma necessidade do homem, freqüentar a escola não o é, embora seja importante. Existe, aí, uma notável diferença de grau entre os dois espaços; contudo, mais significativa ainda é a diferença de natureza: os conflitos observados na escola são qualitativamente diversos dos existentes na sociedade. Se, nessa última, por exemplo, reivindicações salariais e contra o desemprego questionam a base do sistema produtivo, os correlatos escolares (reivindicações por melhores condições de ensino e por mais vagas) não afetam diretamente tal sistema. Se, na escola democrática, a disciplina e as regras podem ser negociadas diretamente pelos envolvidos, nas sociedades democráticas, é necessário delegar a outrem a tarefa de formular as leis.

Muitas outras diferenças de vulto poderiam ser mencionadas, mas o fundamental é que o espaço escolar não reproduz fielmente (nem nos aspectos positivos nem nos negativos) o espaço social; ele é apenas parte desse último e não uma mônada que contém, em escala reduzida, o conjunto de aspectos pertencentes ao todo. O fato de alguns desses aspectos estarem presentes não autoriza ninguém a inferir que a totalidade também esteja. Por isso, é problemático pensar a escola como microcosmo da sociedade. O que vale para o espaço escolar não necessariamente valerá para o espaço social, o que quer dizer: alunos formados em um ambiente de respeito e solidariedade não necessariamente serão cidadãos respeitosos e solidários, e aqueles que vivenciaram a democracia na escola não necessariamente serão militantes das causas democráticas.

⁸ Tanto em um quanto no outro há ricos e pobres, adeptos de tal ou qual credo religioso, etc.

[...] alunos formados em um ambiente de respeito e solidariedade não necessariamente serão cidadãos respeitosos e solidários, e aqueles que vivenciaram a democracia na escola não necessariamente serão militantes das causas democráticas.

Ao presente argumento, seria possível contrapor que o termo *necessariamente* é equivocado, sendo mais apropriado afirmar que *provavelmente* a escola balizada por princípios éticos e democráticos formará o cidadão capaz de defendê-los. Mas o recurso à noção de probabilidade não muda substancialmente a questão, pois, como assinalam Perelman e Olbrechts-Tyteca (*op. cit.*: 292-293):

De fato, em cada discussão particular em que se argumenta pelo provável, poder-se-á ver surgirem — a menos que se trate de campos científicos convencionalmente delimitados — objeções tendentes a denunciar as reduções que tiveram de ser operadas para inserir a questão no esquema proposto.

Além disso, é factível perguntar sobre que elementos está fundada a referida probabilidade. Na medida em que dados empíricos a esse respeito são difíceis de serem levantados, o fundamento recai sobre a regra *o semelhante gera seu semelhante*. Se esta, porém, tem limitações em seu próprio campo de origem — as ciências biológicas — que dizer da sua aplicação às ciências humano-sociais, cujo número de variáveis envolvidas é bem maior?

As considerações aqui feitas não pretendem subsidiar a tese, igualmente reducionista, de que a escola deve ser autoritária ou abandonar a discussão das questões éticas. Significa, apenas, que as teorias pedagógicas não podem apostar todas as suas fichas na educação escolar como

panacéia salvadora, pois com ela interagem outros tipos de educação: a familiar, a dos grupos comunitários, religiosos, esportivos, etc. Como estes não necessariamente convergem em seus propósitos, a formação do cidadão será antes um amálgama de orientações do que o metal purificado nas provetas dos teóricos da Pedagogia ou de quem elabora políticas e planos educacionais.

Finalizando, é preciso dizer que as teorias, as políticas e os planos podem aspirar ao estatuto de conhecimentos confiáveis em educação na medida em que deixarem de superestimar o papel da escola, passando a vê-la como um dos espaços de formação do indivíduo e não como ponta-de-lança da transformação social.

[...] as teorias pedagógicas não podem apostar todas as suas fichas na educação escolar como panacéia salvadora, pois com ela interagem outros tipos de educação: a familiar, a dos grupos comunitários, religiosos, esportivos, etc.

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES. **Tópicos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DEWEY, John. **A Filosofia em Reconstituição**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1948.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1987.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha, OLIVEIRA, Renato José de. **Ciência(s) da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MEYER, Michel. Aristote et les Principes de la Rhétorique Contemporaine. In: Aristote, *Rhétorique*. Paris: Librairie Générale Française, 1991.
- _____. **Questões de Retórica: Linguagem, Razão e Sedução**. Lisboa: edições 70, 1998.
- PERELMAN, Chaim. **Opiniões e Verdade**. In: *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997a, pp. 359-368.
- _____. Da Temporalidade como Característica da Argumentação. In: *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997b, pp. 369-394.
- PERELMAN, Chaim, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PESSANHA, José Américo Motta. A Teoria da Argumentação ou Nova Retórica. In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de. (Org.). **Paradigmas Filosóficos da Atualidade**. Campinas: Papyrus, 1989, pp. 221-248.
- REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Correlações entre o sistema fonêmico e dados audiológicos em crianças portadoras de surdez profunda

Laurinda Valle¹
Vanda Carnevale²

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os dados audiológicos e correlacioná-los com a produção fonêmica dos alunos portadores de surdez neurossensorial profunda, na faixa etária de 6 a 8 anos, da Educação Infantil (SEDIN), do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES/RJ. Utilizamos, como fonte de investigação, os prontuários da Divisão de Fonoaudiologia (DIFON), da Divisão de Audiologia (DIAU) e da Divisão Médico-

Odontológica (DIMO) desta Instituição, além de um formulário específico e uma avaliação fonêmica de 26 palavras constituintes da cultura lingüística das crianças, elaboradas pelas pesquisadoras. Concluímos, por meio dos dados obtidos, que todas as crianças têm aparelho de amplificação sonora individual (AASI), porém apenas 37,5% destas fazem uso constante do mesmo. Constatou-se também que a adaptação do AASI e a intervenção terapêutica foram realizadas tardiamente, se considerarmos os padrões de indicação preconizados na atua-

lidade. Observou-se um intervalo de tempo muito grande entre o diagnóstico e a intervenção terapêutica. Outra relevante observação do estudo revelou que as crianças pesquisadas apresentaram uma atenção visual inteiramente dirigida e um excelente desempenho na leitura labial, requisitos necessários para o bom desenvolvimento da linguagem oral. A intervenção precoce foi relevante para o estudo, enquanto que os dados audiológicos não interferiram nos resultados finais do trabalho.

Palavras-chave: Dados audiológicos; produção fonêmica; portadores de surdez profunda.

Abstract

The present research had as objective to investigate the audiological data and correlate them with the phonemic production of students with deep neuro-sensorial deafness, in the age group between 6 and 8 of the Childhood Education Sector (SEDIN) of the Demonstration School of the National Institute for

¹ Fonoaudióloga/Pós-graduada em Deficiência Auditiva IBMR/1986 e em Voz pela UNESA/2000.

Especialista em Voz pelo CFF⁹². E-mail: lauvalle@uol.com.br

² Fonoaudióloga/Pós-graduada em Problemas de Desempenho Escolar/Faculdade de Ciências e Letras/RJ-1990 e com Especialidade na Área da Deficiência Auditiva – INES/1983. E-mail: vandacarnevale@zipmail.com.br

As autoras atuam na Divisão de Fonoaudiologia do INES/DIFON há 16 anos e, no início da pesquisa, contaram com a parceria das fonoaudiólogas do INES Bety Hochman e Leila C. Dantas Maciel.

Material recebido em abril de 2005 e selecionado em maio de 2005.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

68

the Education of the Deaf — INES/RJ. We used as inquiry source the handbooks of the DIFON [Phonology Division], of the DIAU [Audiology Division] and of the DIMO [Medical Division] of this Institution, as well as a specific form and a phonemic evaluation of 26 words that are part of the linguistic culture of the children, elaborated by the researchers. Based on the data we have got in the research, we concluded that, although all the children have a device of individual sonorous amplification (AASI), only 37.5% of them make constant use of it, exactly. We also verified that the adaptation of the AASI and the therapeutic intervention had been carried through with delay, taking into account the praised standards of indication in the present time. A very large interval between diagnosis and therapeutic intervention was observed. Another relevant comment of the study discloses that the searched children presented a visual attention entirely focused, as well as an excellent performance in labial reading, requisite necessary for good development of the verbal language. Early intervention was of relevance for the study, while that the audiological data did not intervene with the results of the work.

Key words: *audiological data; phonemic production; people with deep deafness.*

1. Introdução

A presente pesquisa teve como objetivo investigar dados audiológicos, tais como: etiologia da surdez, época do diagnóstico, da protetização e da intervenção terapêutica, e período de latência entre diagnóstico e protetização, correlacionando-os com a produção fonêmica de alunos e alunas da Educação Infantil, em atendimento fonoaudiológico, do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A surdez, em qualquer grau, gera graves implicações no comportamento social e emocional das crianças, além de sérias alterações em sua linguagem, dificultando seu aprendizado e sua utilização na vida diária.

Os primeiros anos de vida têm sido considerados pelos especialistas como o período crítico para o desenvolvimento das habilidades auditivas e da linguagem. Pois é durante o primeiro ano de vida que ocorre o processo de maturação do sistema auditivo central e a experiência, nesse período, é considerada crucial para o desenvolvimento da linguagem. Yoshinaga (2000), ao realizar um estudo comparativo entre crianças ouvintes e bebês deficientes auditivos precocemente estimulados — isto é, a estimulação iniciada antes dos 6 meses de idade — constatou que

o desenvolvimento da linguagem desses últimos dá-se de maneira muito próxima ao normal, pelo aproveitamento do desenvolvimento das janelas de aquisição (fonológica, sintática e semântica de aprendizado) da linguagem. E que as crianças pesquisadas, com idade média de confirmação do diagnóstico em torno de 2 anos e 10 meses, têm o seu desenvolvimento prejudicado pelo atraso na suspeita, no diagnóstico, na adaptação a aparelhos de amplificação sonora e na intervenção fonoaudiológica.

A surdez, em qualquer grau, gera graves implicações no comportamento social e emocional das crianças, além de sérias alterações

em sua linguagem, dificultando seu aprendizado e sua utilização na vida diária. Segundo Azevedo (1997), o diagnóstico preciso da causa da surdez é necessário, tanto para sua prevenção como para a adequação dos métodos fonoaudiológicos e educacionais que deverão ser utilizados.

É fundamental o conhecimento das causas da surdez, para que possamos entender melhor o tipo do problema que será trabalhado. Conhecendo o local, o grau e a origem do problema apresentado, pode-se indicar e adaptar a prótese auditiva e organizar a terapia que virá a seguir.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

69

Os aparelhos possibilitam à criança detectar sons que, antes, ela não conseguia perceber. O importante não é tanto o grau de perda auditiva apresentado pela criança, mas a habilidade que ela adquire na utilização de seus resíduos auditivos. A adaptação do aparelho de amplificação sonora individual, quando possível, deve ser feita antes que a criança atinja a segunda etapa do balbucio, para garantir a instalação do *feedback* acústico-articulatório. Esse é um dos fatores básicos para o desenvolvimento da fala e da linguagem.

Desta forma, este estudo sobre a correlação entre o sistema fonêmico e os dados audiológicos de crianças portadoras de surdez vêm preencher algumas lacunas nesta área de investigação, pois a abordagem que se elegeu para o estudo empírico, de natureza qualitativa, apresentando características etnográficas, é original no Instituto Nacional de Educação de Surdos.

2. Metodologia

Os sujeitos do estudo foram 8 crianças do Serviço de Educação Infantil, portadoras de surdez neurossensorial profunda, na faixa etária de 6 a 8 anos, sendo 3 meninos e 5 meninas, com o mesmo nível de escolaridade, do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES/RJ. Foram utilizados, como fonte de investigação para a pesquisa, prontuários da Divisão de Fonoaudiologia (DIFON), Divisão de Audiologia (DIAU) e Divisão Médico — Odontológica (DIMO), além de um formulário

constituído pelas pesquisadoras e respondido pelos pais ou responsáveis. Nesse formulário, constavam dados de identificação pessoal, idade de ingresso na instituição, escolaridade materna, etiologia, idade da identificação da perda auditiva, idade do início do programa de intervenção, idade da protetização, uso regular da prótese ou não, modo de comunicação no ambiente familiar e atendimentos em outras áreas afins, fora da instituição.

Com a finalidade específica de mapear a produção fonêmica, foi confeccionado, pelas pesquisadoras, um álbum contendo 26 palavras constituintes do contexto lingüístico dos alunos da

Educação Infantil, abrangendo todos os fonemas da língua portuguesa. Este álbum foi avaliado inicialmente por especialistas na área e testado, na fase piloto, com crianças da Educação Infantil que não faziam parte da amostra final da pesquisa. Esse conjunto de palavras escolhidas levou, em consideração, o nível sócio-cultural das crianças.

Na avaliação fonêmica, foram apresentadas, individualmente, as 26 figuras coloridas, de forma a assegurar o reconhecimento ou não destas pelas crianças. As avaliadoras orientaram as crianças quanto aos procedimentos que cada uma deveria ter no momento da avaliação, explicando que elas deveriam emitir uma palavra por vez, conforme a figura apresentada.



Figuras utilizadas no estudo.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

70

As pesquisadoras perguntavam, ao mesmo tempo em que exibiam a figura: - O que é isto? E aguardavam a resposta da criança. No caso da não emissão espontânea, o avaliador emitia o vocábulo, sendo este imediatamente registrado como resposta por imitação. As respostas eram anotadas num quadro de registros.

Contamos, também, com a avaliação registrada em gravador, utilizando-se fita cassete de 60min e uma filmadora marca JVC, num ambiente com cabine acústica.

IDENTIFICAÇÃO:

NOME: T.S.A

IDADE: 7 a. 5 m.

SEXO: FEMININO

	EMISSÃO ESPONTÂNEA		EMISSÃO POR IMITAÇÃO	
	CORRETA	INCORRETA	CORRETA	INCORRETA
				Até 2 Mais de 2
PÉ		l'beI	X	
MÃO		l'batI		l'pãwI
BOLA	X	l'bolI	X	
MENINO		l'pétI		l'taI
FOTO		l'pépI	X	l'fotI
AVIÃO		l'vovI		l'avI
SAPATO	não respondeu			l'tetI
MAÇÃ		l'pépI		l'patãI
CASA	não respondeu			l'katI
LEÃO		l'pépépI		l'lawI
CADEIRA	não respondeu			l'adI
JANELA		l'cêI		l'zãtãwI
OLHO		l'pépI		l'otI
GALINHA		l'oval		l'itãI
CARRO		l'tãI		l'lawI
GATO		l'papãpãI		l'etI
SOL		l'oiãI		l'tõwI
VERDE		l'vãvãI		l'vedI
CINCO		l'iaI		l'toi
UM		l'u'pépI		l'upaI
DOIS		l'oitãI		l'doyI
PEIXE		l'oval		l'pêçI
FLOR		l'fatãI		l'fãI
PRETO		l'vovI		l'pêçI
ÁGUA		l'pépI		l'ãwãI
QUATRO		l'opetãI		l'wãpãI

Ficha 1: Registro de dados fonéticos

3. Discussão dos resultados

Após coletar os dados dos prontuários, foi elaborado um Quadro de Registro das variáveis implicadas no estudo, onde se distribuiu a análise estatística, com o controle da variável sexo, escolaridade materna, etiologia da surdez, idade da criança à época do diagnóstico, da protetização, da intervenção terapêutica, da latência entre diagnóstico e adaptação de prótese, da utilização do AASI e da classificação da etiologia.

QUADRO DE REGISTRO

CASOS	SEXO	ESCOLARIDADE MATERNA	ETIOLOGIA	IDADE DO DIAGNÓSTICO	IDADE DA PROTETIZAÇÃO	LATÊNCIA ENTRE DIAGNÓSTICO E PROTETIZAÇÃO	IDADE DA INTERVENÇÃO TERAPÊUTICA	UTILIZA O AASI*	CLASSIFICAÇÃO DAS ETIOLOGIAS
1	M	< 8 a.	Meningite	07 m	10 m	03 m	08 m	N	Adquirida
2	M	< 8 a.	Hereditária	08 m	04 a.	03 a.	01 a. e 03 m	N	Congênita
3	M	> 8 a.	Hereditária	06 m	05 a.	04 a. e 06 m	01 a. e 02 m	S	Congênita
4	F	< 8 a.	Hereditária	09 m	06 a.	05 a.	04 a.	S	Congênita
5	F	< 8 a.	Hereditária	02 a.	05 a.	04 a.	03 a.	N	Congênita
6	F	> 8 a.	Meningite	03 a.	06 a.	03 a.	4 a.	N	Adquirida
7	F	> 8 a.	Prematuridade	01 a. e 06 m	02 a. e 06 m	01 a.	02 a. e 06 m	N	Adquirida
8	F	< 8 a.	Meningite	01 a. e 02 m	02 a.	01 a.	01 a. e 02 m	S	Adquirida

* AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual

a. – anos

m. – meses

OBS: Comunicação no ambiente familiar — todas as crianças utilizam linguagem oral e Libras.

Na pesquisa, pudemos verificar que, apesar de a metade das crianças ter sido diagnosticada em relação ao grau de surdez com idade inferior a 1 ano, a realização da intervenção terapêutica e

da protetização não foi imediata e o intervalo de tempo para a intervenção foi considerado longo. A seguir, apresenta-se um gráfico que sintetiza a situação mencionada em relação à idade, na época da intervenção e do diagnóstico, dos envolvidos no estudo.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

72

Observa-se que em relação a quatro das oito crianças estudadas, o diagnóstico ocorreu antes de um ano de idade; outras duas foram diagnosticadas com idade entre um ano e um ano e meio, e aquelas que tiveram o diagnóstico mais tardio, estavam com idade entre dois e três anos.

IDADE DO DIAGNÓSTICO	NÚMERO DE CRIANÇAS
< 1 ano	4
1 ano a 1 ano e meio	2
2 anos a 3 anos	2

Tabela 1: Idade do diagnóstico

IDADE DA INTERVENÇÃO	NÚMERO DE CRIANÇAS
< 1 ano	1
1 ano a 1 ano e meio	3
2 anos e meio	1
3 anos a 4 anos	3

Tabela 2: Intervenção terapêutica

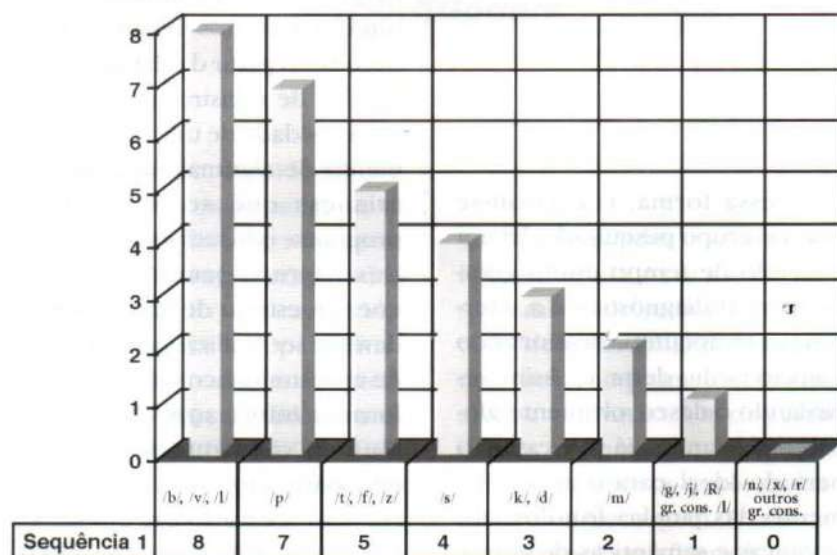
Se considerarmos a análise da variável da Intervenção Terapêutica, encontraremos apenas uma criança dentro da expectativa preconizada pelos especialistas. Outras três crianças sofreram esta intervenção entre um ano e um ano e meio de idade; para uma delas, a intervenção ocorreu com dois anos e meio. Três crianças só tiveram a oportunidade de passar por esse tipo de intervenção entre três e quatro anos de idade.

Souza et al. (1998:120), em seu estudo sobre a importância do diagnóstico precoce da surdez infantil, observou que a "idade média de identificação das deficiências auditivas é de 3,6 anos", o que se considera estar longe do período ideal, que é inferior a 1 ano de idade, para que se processe, com relativo desembaraço, o desenvolvimento da fala e da linguagem. Se traçarmos um paralelo com o estudo de Souza, podemos avaliar essa etapa de intervenção no INES como satisfatória.

Ribeiro (2002) cita que a detecção precoce da surdez tornou-se uma prioridade, desde 1990, nos Estados Unidos, onde se considerava ideal o diagnóstico da deficiência até 12 meses de idade, segundo o documento *Healby People 2000: National Health Promotion and Disease Prevention Objectives*. O *Joint Committee for Infant Hearing* (1994) e o Consenso Europeu de Milão (1998) consideram três meses de idade como sendo a época ideal do diagnóstico. Hoje, nos Estados Unidos, foi criado o *Marion Downs National Center for Infant Hearing*, cuja preocupação é o rastreio universal de todos os recém-nascidos. Tudo isso propõe a reabilitação precoce das crianças para proporcionar o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Infelizmente, sabe-se que o Brasil ainda não apresenta uma triagem neo-natal universal disponível em todos os hospitais e maternidades públicas. Uma grande porcentagem de gestantes não tem acesso a um acompanhamento pré-natal adequado, que garanta um rastreamento eficiente.

A avaliação do Sistema Fonêmico foi analisada na emissão espontânea da criança, levando-se em consideração só a emissão correta, ignorando-se a emissão por repetição. Foi realizada a transcrição fonética das 23 palavras, sendo 3 palavras trissílabas desconsideradas, por todos omitirem a sílaba medial. Os achados fonêmicos foram: - todas as crianças emitiram os fonemas /b/,/v/,/l/; sete os fonemas /p/; cinco os fonemas /t/,/f/,/z/; quatro o fonema /s/; três os fonemas /k/d/; duas o fonema /m/; uma os fonemas /g/,/j/,/R/ e grupos consonantais com /l/; sendo que nenhuma criança emitiu os fonemas /n/,/x/,/r/ e outros grupos consonantais. De acordo com o gráfico abaixo, acompanhamos o percurso dos sujeitos da pesquisa em relação aos fonemas emitidos.

ACHADOS FONÊMICOS



Cabe ressaltar que a análise fonêmica realizou-se de acordo com a pesquisa de Elly (1994), intitulada "A Padronização do Exame Fonético/Fonológico".

Não foram analisadas as vogais isoladamente e, sim, no contexto geral, o mesmo ocorrendo com as palavras trissílabas. Notamos que houve um número maior de identificações corretas nas emissões das sílabas bilabiais e linguodentais; já as demais consoantes, como, por exemplo, as fricativas e outras não apresentaram um comportamento tão nítido. Uma observação da literatura permite-nos comentar que não encontramos nenhum estudo se referindo, diretamente e de modo comparativo, à produção dos

sons, dentro dos diferentes tipos de abordagem de estimulação do surdo. Com a falta de literatura específica, analisamos, então, apenas as possíveis relações com os nossos resultados. O surdo, independentemente da estimulação recebida, desenvolve, de modo geral, boas habilidades visuais e utiliza a visão como o sentido mais importante na captação de informações. Isto foi verificado neste estudo; ou seja, a atenção visual foi indispensável na compensação de modos e pontos articulatórios fonéticos/fonológicos (significados que o som implica).

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

74

4. Conclusão

Conclui-se, com este estudo, que todas as crianças (8) que fizeram parte da pesquisa têm AASI, porém apenas (3) dessas crianças fazem uso constante do mesmo. Verificou-se, também, que as crianças deveriam ter sido adaptadas ao aparelho de amplificação sonora individual mais precocemente. A idade da intervenção terapêutica foi considerada tardia para a maioria dos sujeitos estudados, se considerarmos os padrões de indicação preconizados na atualidade.

Dessa forma, constatou-se que, no grupo pesquisado, há um intervalo de tempo muito grande entre o diagnóstico e a intervenção terapêutica, ocasionando o início tardio desta, e, assim, retardando o desenvolvimento global das crianças, já que esse é o período ideal para o aproveitamento das janelas fonológicas, sintáticas e semânticas de aprendizado.

As crianças apresentaram uma atenção visual inteiramente dirigida e um excelente desempenho na leitura labial, requisitos necessários para o bom desenvolvimento da linguagem oral. A variável da intervenção precoce foi de relevância para o estudo, enquanto que os dados audiológicos não interferiram nos resultados do trabalho. A partir da elaboração do quadro de registro, percebemos a necessidade de um acompanhamento de algumas variáveis das crianças que se inserem no programa educacional do INES. Desta forma, pensamos, então, que um estudo de levantamento deveria ser realizado no sentido de criar um Banco de Dados, que forneça informações gerais dos alunos, visto que seria útil e necessário a todos os pesquisadores não só do INES, enquanto Centro de Referência Nacional, mas para todo o Brasil.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, M.F. Avaliação Audiológica no Primeiro Ano de Vida. In: LOPES FILHO, O C. In: **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.
- BEVILACQUA, M. C. & FORMIGONI, G. M. P. **Audiologia Educacional: Uma Opção Terapêutica para a Criança Deficiente Auditiva**. Carapicuíba — São Paulo: Pró-Fono, 1997.
- COUTO, A. **Como Posso Falar. Aprendizagem da Língua Portuguesa pelo Deficiente Auditivo**. Rio de Janeiro: Aula, 1988.
- ELY, R. **A Padronização do Exame Fonético / Fonológico**. — Buenos Aires, Universidade Del Museo Social Argentina, nov.1994.
- NORTHEN, J. L. & DOWNS, M. P. **Audição em Crianças**. Tradutores Maria Lúcia M.F. Madeira. et. ad. São Paulo: Manole Ltda., 1989 (3ª ed.).
- YOSHINAGA-ITANO, C. et al. **Os nossos sentidos. A Parceria Pediátrica da Windex. Red Cross - Project Partner**, 2000.
- RIBEIRO A, CASTRO F, OLIVEIRA P. Surdez Infantil. **Rev. Bras. Otorrinolaringologia**. 2002; 68 (3): 417-230.
- SOUZA, PIZA, SANDY et. al. **A importância do Diagnóstico precoce da surdez infantil na habilitação do deficiente auditivo Acta AWHO**, 17(3): 120-8, julho - set.1998.

Psicologia do desenvolvimento humano, escolarização e língua de sinais: algumas reflexões

Meireluce Leite Pimenta*
Maria Helena Fávero**

Resumo

Num primeiro momento, procura-se recuperar os pressupostos básicos da Psicologia do Desenvolvimento, propondo uma mudança nos estudos sobre a surdez, descentrar a deficiência auditiva e considerar o desenvolvimento psicológico do sujeito surdo. Num segundo momento, apresentam-se argumentos em defesa da língua de sinais: importância e significado psicológico da sua iconicidade como instrumento na mediação de significados e, portanto, para o desenvolvimento cognitivo do surdo. Defendem-se as teses de que a LIBRAS deve ser considerada como a língua materna do surdo e de que os professores que trabalham com os surdos adquiram competências particulares em áreas de conhecimento e sejam proficientes na LIBRAS.

Palavras-chave: Psicologia do Desenvolvimento; surdez; LIBRAS.

Abstract

At first, it is tried to recover the basic assumptions of psychology of development, proposing a change on the studies of deafness: take out the focus on auditive deficiency and consider the psychological development of the deaf person. Secondly, arguments to defend the Brazilian Sign Language (LIBRAS) are presented: the psychological importance and meaning of its iconicity as an instrument of meaning mediation and, therefore, to the cognitive development of the deaf person. The following theses are defended: LIBRAS should be considered the maternal language of deaf people; teachers who work with deaf

*Pedagoga, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília, doutoranda do Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da UNB.

mlpimenta@ig.com.br

**Professora doutoranda do departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento; professora orientadora no Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da UNB.

Material recebido em maio de 2004 e selecionado em agosto de 2004.

people should acquire particular competences in this field and be proficient in LIBRAS.

Key words: *psychology of the development; deafness; LIBRAS.*

A influência de Darwin na constituição da Psicologia do Desenvolvimento é inegável, como já assinalamos em outra ocasião (Fávero, 2003), de modo que é possível afirmar, como o faz Sinha (1988), que os grandes teóricos do desenvolvimento psicológico levaram em conta, na formulação de suas teorias, dois pontos comuns: 1) uma abordagem comparativa, histórica e evolucionária para a psicologia humana; 2) uma base científica, profundamente influenciada pela tese da "recapitulação", como formulada por Ernst Haeckel [1874], citado em Sinha, 1988. Isso significa que a ontogênese era vista como a

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

76

chave para desvendar os segredos da *evolução mental*, incluindo a evolução da linguagem e da simbolização, cabendo, então, à Psicologia, acessar a *infância da raça* e formular as leis gerais do desenvolvimento mental e cultural.

Assim, como temos assinalado, podemos dizer que dois dos teóricos que mais nos influenciam até hoje, Piaget e Vygotsky, comungam pelo menos três grandes teses: ambos sugerem a ausência de conceitos lógicos e científicos nas crianças pequenas; ambos salientam as diferenças mais do que as

Assim, temos apontado uma tese consensual na Psicologia do Desenvolvimento: o ser humano vivo constrói permanentemente seu desenvolvimento, por meio da interação entre a sua atividade psicológica individual e o conjun-

[...]o ser humano vivo constrói permanentemente seu desenvolvimento, por meio da interação entre a sua atividade psicológica individual e o conjunto das atividades que contextualizam um meio sociocultural particular[...]

semelhanças entre as capacidades representacionais e simbólicas de crianças e de adultos e ambos propõem uma forma de construtivismo como alternativa ao empirismo e ao inatismo. Tais teses pressupõem que ambos vêem o desenvolvimento psicológico como uma forma de adaptação: Piaget definindo literalmente que a inteligência é adaptação (1987) e Vygotsky (1988) entendendo que a evolução da infância não é um ponto terminal da evolução biológica, mas um momento inaugural crucial da socialização biológica. Ambos consideram crucial, para o desenvolvimento humano, a formação e o emprego de significados, ou seja, da abstração (Fávero, 2003).

to das atividades que contextualizam um meio sociocultural particular (Fávero, 1994). O que distingue a atividade humana da animal é a natureza da atividade semântica. Como já salientava Le Ny, em 1975, para compreendê-la, é necessário considerar que gênese e funcionamento guardam estreitas relações dialéticas e não podem ser compreendidos um sem o outro. Isto é, a gênese e o funcionamento refletem os modos de apreensão do real pela atividade psicológica humana em geral, que os colocam em relação com o conjunto do sistema cognitivo, tal qual ele é, ele próprio forjado pela ação sobre o meio físico e social (Fávero, 2003; Fávero & Oliveira, 2004).

Portanto, podemos, sem dúvida, considerar os pressupostos básicos da Psicologia do Desenvolvimento como pressupostos absolutamente otimistas. Neste trabalho, assim como nos já citados, defendemos que se recuperem tais pressupostos nos estudos sobre os sujeitos portadores de deficiências, em contraposição à tendência geral desses estudos, que é se centrarem no modelo médico e, portanto, na lesão, e referir-se prioritariamente às suas implicações em termos das diferenças e incapacidades, o que acaba por gerar poucos dados que evidenciem as particularidades do funcionamento cognitivo, linguístico, representacional e sócio-emocional do sujeito e o que essas particularidades podem representar do ponto de vista do desenvolvimento de novas competências (Hodapp e Zigler, 1995, Cader & Fávero, 2000; Fávero & Pimenta, 2002, por exemplo).

Na área da surdez, especificamente, podemos dizer que, de um modo geral, as pesquisas não têm se distanciado significativamente de uma discussão remetida a questões patológicas ou padrões de normalidade, o que é digno de ser salientado, uma vez

[...] acaba-se esbarrando, do ponto de vista da prática de ensino, na visão que se tem do surdo: um sujeito em desenvolvimento ou um sujeito limitado pela sua perda auditiva.

que essa tendência acaba por fundamentar a política educacional e a política pública de atendimento aos ditos deficientes auditivos, pautando-se, no geral, num raciocínio circular, do tipo: o surdo não aprende porque não sabe o português, e o surdo não sabe o português por isso não aprende. Assim, mesmo na defesa da alfabetização do surdo em português, acaba-se esbarrando, do ponto de vista da prática de ensino, na visão que se tem do surdo: um sujeito em desenvolvimento ou um sujeito limitado pela sua perda auditiva.

As reflexões que nos propomos a elaborar neste texto, e levando em conta a tese defendida acima — ou seja, que o surdo é, como qualquer um, um sujeito em desenvolvimento — partem de algumas indagações: Quais os procedimentos que se tomam para mediar o conhecimento do Português como segunda língua para os surdos? Quais as representações acerca da capacidade do surdo em aprender uma segunda língua? Que profissional media essa construção? E ainda: Quais os valores atribuídos aos diferentes domínios ou modalidades dessa segunda língua, em seu processo de ensino?

Podemos identificar dois grandes eixos de análise para tais indagações. De um lado, temos a conservadora defesa da oralidade e, do outro, a defesa da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Esses dois eixos têm, em suas bases, uma das clássicas questões dicotômicas da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo: a relação entre pensamento e linguagem, tratada inúmeras vezes, não apenas na Psicologia, como em áreas afins. Para Wundt, por exemplo, a linguagem era o produto de uma comunidade, um fenômeno coletivo tal como a religião, os mitos e a magia. Seguindo a tese de Wundt, Mead, antropólogo e filósofo, defendia que o pensamento era uma interiorização da conversação por gestos: “Se o interlocutor utiliza um gesto vocal parecido àquele que ele ouve, e se ele o repete se pondo no lugar daquele que fala, ele possui, então, o significado daquilo que ele ouve, ele tem uma idéia, o significado tornou-se seu” (Mead, 1963, p. 67, 92, citado por Doise, 1982: 49). Isso é, a interiorização, desse ponto de vista, se realiza de uma maneira privilegiada, quando as condutas verbais se misturam à conversação por gestos.

Entre as décadas de 1970 e 1990, essas discussões foram retomadas na Psicologia, tendo como referência diferentes autores do final do século XIX e início do XX, de modo que analisando, de um lado, o pensamento de Piaget, de Wallon e de Vygotsky, e recorrendo, de outro, às idéias de Mead, Baldwin e Cattaneo, passou-se a defender a tese segundo a qual entender como se dá a construção do conhecimento envolve muito mais do que saber como se constroem as estratégias cognitivas; envolve também a questão *do como e quais* são os valores sociais que permeiam as informações, os procedimentos e as próprias atividades (Fávero, 1994). Estava, portanto, colocada a questão da mediação semiótica no desenvolvimento psicológico.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

78

Do ponto de vista epistemológico, é justamente por meio da compreensão da atividade mediada — que supõe, portanto, um sujeito ativo — que recuperamos o sujeito cognoscente, isto é, o sujeito que constrói, sem o qual não haveria sentido. Em última análise, nos referimos a uma Psicologia do Desenvolvimento ou à tese da construção do conhecimento.

Portanto, quando se trata de considerar o sujeito que é surdo, e esta é a tese que temos defendido, a via compatível com o exposto acima é aquela que se descentra da deficiência sensorio-auditiva, para se centrar no sujeito e no seu desenvolvimento, o que implica retomar a questão da relação pensamento/linguagem sob um outro aspecto: aquele que vai além da idéia da oralização do pensamento.

Hoje, já temos, do ponto de vista da análise psicológica, inúmeras pesquisas para apoiar essa posição, isto é, que a língua oral é um dos recursos de que o sujeito dispõe na construção de significados semióticos e não “o” recurso, uma vez que o uso da

língua de sinais pelos surdos implica a lida com os códigos culturais e lingüísticos para construir um sistema de significados, assim como ocorre com os ouvintes. Trata-se, portanto, de uma questão relativa à modalidade da linguagem utilizada: enquanto os ouvintes utilizam uma língua oral auditiva, os surdos utilizam uma língua espaço-visual.

Os pesquisadores têm insistido que é justamente a partir dessa distinção que podemos examinar a diferença entre os processos de representação e construção de significado pelos ouvintes e pelos

[...] o surdo tem um pensamento de natureza visual, o que coloca em xeque a defesa do oralismo, baseada numa suposta pobreza da língua de sinais, por conta da sua iconicidade.

surdos: a língua de sinais, por se tratar de uma modalidade espaço-visual, implica um processo mais refinado e mais complexo na representação mental, quando comparada à modalidade oral auditiva. Mas, do que estamos falando?

Estamos falando do tripé que permite o salto do concreto perceptível ao racional, ou seja, fala-

[...] a língua de sinais, por se tratar de uma modalidade espaço-visual, implica um processo mais refinado e mais complexo na representação mental, quando comparada à modalidade oral auditiva.

mos da coordenação entre percepção, ação do sujeito e recursos da língua. Quando dizemos que o surdo desenvolve um processo mais refinado de representação mental, estamos dizendo, do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, que o seu pensamento ultrapassa a percepção pura ou objetiva de volume,

superfície, deslocamento, etc., para estabelecer a coordenação entre esta percepção do real e a construção de diagramas e metáforas. Segundo Virole (2000), o pensamento do surdo estabelece uma descontinuidade qualitativa do conteúdo perceptível, de tal modo que as partes formam uma espécie de diagrama e as relações entre elas um paralelismo estabelecido por metáforas. Esse processo produz uma agregação dos elementos em forma de imagem que, auxiliado pela iconicidade da língua de sinais, fundamenta um pensamento visual, diferenciado daquele que tem por base a língua oral.

Portanto, na análise de Virole (2000), o surdo tem um pensamento de natureza visual, o que coloca em xeque a defesa do oralismo, baseada numa suposta pobreza da língua de sinais, por conta da sua iconicidade. Pelo contrário: a iconicidade, desqualificada pelos seguidores do oralismo, é vista por este e outros pesquisadores que reconhecem o status da língua de sinais como uma operação psíquica importante, que permite a transformação de um conceito abstrato em uma figura visual concreta. Essa operação psíquica, como já mencionado, tem por base a descontinuidade das formas e a figurabilidade de elementos, o que requer uma operação cognitiva por tratamento de imagens.

Os sinais, segundo Virole (2000), estão ligados a um contexto referencial que determina a morfologia dos signos a serem usados como material significativo. Essa formatação dos signos culturais em imagens incide qualitativamente sobre o processo de detenção das especificidades do objeto, o que aumenta a capacidade de classificação e categorização de conceitos. As opera-

ções cognitivas e o desenvolvimento do pensamento do surdo são, portanto, construídos por tratamento de imagem, o que requer uma abstração por meio de ícones e manipulações por meio de inferências e regras lógico-matemáticas.

Assim, hoje considera-se — embora ainda haja defensores da oralidade, sobretudo no meio escolar — que a língua de sinais é um veículo adequado para o surdo construir seu conhecimento (Virole, 2002, por exemplo), uma vez que, como assinala Felipe (1997), por meio da língua de sinais é possível a expressão de conteúdos sutis, complexos ou abstratos, de modo que os seus usuários podem discutir qualquer área do conhecimento, da filosofia à política, utilizando-se dos seus recursos, como qualquer outra língua, para consolidar a comunicação, isto é, para conferir conteúdo significativo aos objetos do mundo e às pessoas. Ou seja: não só é inadequado se afirmar que línguas de sinais, como a LIBRAS, são prejudiciais ao desenvolvimento psicológico do surdo, como tal afirmação não

tem, hoje, nenhum respaldo em pesquisas. Pelo contrário: o que estas nos ensinam é justamente o oposto, isto é, a língua de sinais é um rico instrumento para o desenvolvimento psicológico do sujeito que é surdo.

Assim, a dificuldade do surdo, como apontada nas pesquisas educacionais, no que se refere aos processos de categorização, por exemplo, e ao desenvolvimento cognitivo, de um modo geral, pode ser mais adequadamente explicada por meio da pobreza comunicativa que caracteriza o sistema educativo ao qual ele foi submetido, do que ao processo supostamente natural de seu desenvolvimento cognitivo. E não estamos sozinhos na defesa dessa tese: os estudos de Quadros (1997) e Ferreira-Brito (1997), por exemplo, vão na mesma direção.

Portanto, por trás da polêmica

[...] a necessidade de que os profissionais que trabalham na escolarização de surdos tomem consciência de que eles próprios necessitam desenvolver dois aspectos primordiais de competência [...]

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

80

entre os que ainda defendem a oralidade para os sujeitos surdos e aqueles que defendem a língua de sinais como língua materna está a questão da relação entre comunicação e linguagem (ver Acredolo & Goodwyn, 2002; Adamson, Bakeman e Smith, 2002; Caselli, 2002; Lock, Young, Service e Chandler, 2002 e, Masur, 2002). Ou, dito em outros termos: se consideramos que a língua de sinais se presta como um veículo de mediação, então podemos considerá-la como a língua materna dos surdos. Pesquisas recentes, centradas na análise psicológica do desenvolvimento da comunicação humana, têm fornecido um suporte considerável para a defesa dessa posição.

Assim, temos defendido, sobretudo, com base na pesquisa sobre a resolução de problemas escritos de matemática, uma tese que, em última análise, diz respeito ao desenvolvimento de competências profissionais particulares, ou seja, a necessidade de que os profissionais que trabalham na escolarização de surdos tomem consciência de que eles próprios necessitam desenvolver dois aspectos primordiais de competência: o conhecimento sobre campos conceituais específicos do conhecimento, como é o caso da matemática, por exemplo, e a proficiência em língua de sinais (Fávero e Pimenta, 2002; Pimenta e Fávero, 2003; Pimenta, 2003).

Como se sabe, o oralismo contribuiu não somente para o enfraquecimento das associações dos surdos, mas também para dificultar o acesso dos surdos a atividades intelectuais e ao mercado de trabalho. Numa pesquisa de Quadros (1997) os dados apontaram que 74% dos surdos não chegam a concluir o Ensino Fundamental. Em nossa perspectiva, é por meio dos dois aspectos primordiais de competência identificados acima que tais dados podem ser revertidos.

Referências Bibliográficas

- ACREDOLO, L. P., & GOODWYN, S. W. Sing Language among Hearing Infants: the Spontaneous Development of Symbolic Gestures. In: V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), **From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children** (pp. 68-78). Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002.
- ADAMSON, L. B., BAKEMAN, R., & SMITH, C. B. Gesture, Words, and Early Objects Sharing. In: V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), **From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children** (pp. 31-41). Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002.
- CADER, F. A. A. & FÁVERO, M. H. **A Mediação Semiótica no Processo de Alfabetização dos Surdos**. Revista Brasileira de Educação Especial, 6(1), 2000. pp. 117-131.
- CASELLI, M. C. Communicative Gesture and First Words. In: V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), **From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children** (pp. 56-67). Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002.
- DOISE, W. **L'Explication en Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1982.
- FÁVERO, M. H. **O Valor Sócio-Cultural dos Objetos e a Natureza Sócio-Cultural das Ações Humanas: a Mediação Exercida pelo Meio Escolar no Desenvolvimento e na Construção do Conhecimento**. Anais do II Congresso de Psicologia Escolar, julho, 1994. p.58-61.

FÁVERO, M. H. **A aquisição da matemática e a intervenção psicopedagógica.** Em: I Congresso Brasileiro, Psicologia: Ciência e Profissão. **Simpósio: deficientes uma articulação entre a teoria e a prática.** De 1 a 5 de Setembro, USP, São Paulo, SP, 2002.

FÁVERO, M. H. **A aquisição conceitual em condições especiais: articulação entre pesquisa e intervenção psicopedagógica.** Em: **Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.)** Resumos de Comunicações científicas. **XXXIII Reunião Anual de Psicologia, Sessão Coordenada "Aquisição de conhecimento em condições especiais"**. Belo Horizonte, MG, 2003. pp. 83-84.

FÁVERO, M. H & PIMENTA, M. L. A aquisição de conceitos matemáticos pelos surdos: análise e reflexão. **Anais do Congresso "Surdez e pós-modernidade: novos rumos para a educação brasileira"**, INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Divisão de Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro, RJ, 2002. p. 135-138.

FELIPE, T. A. **Introdução à gramática da LIBRAS.** Série Atualidades Pedagógicas, 4(3), 1997. P. 81-107.

FERREIRA-BRITO, L. **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.** Série Atualidades Pedagógicas, 4(3), 1997. P.19-61.

HODDAPP, R. M. & ZIGLER, E. Applying the developmental perspective to individuals with Down syndrome. Em D. Cincchetti, e M. Beeghly, (Orgs.). **Children with Down syndrome: a developmental perspective.** pp.1-28, Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

LOCK, A., YOUNG, A., SERVICE, V. & CHANDLER, P. Some observations on the origins of the pointing gesture. In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), **From Gesture to language in hearing and deaf children** (pp. 42-55). Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002.

LE NY, J. F. **Sémantique et Psychologie.** *Langages*, 1^{ème} année, França, 40, 1975. p. 3-29.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** 4^a edição. Rio: Guanabara, 1987.

PIMENTA, M. L & FÁVERO, M. H. **Conhecimento numérico na resolução de problemas: um estudo junto a surdos.** Em: **Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.)** Resumos de Comunicações científicas. **XXXIII Reunião Anual de Psicologia, Sessão Coordenada "Aquisição de conhecimento em condições especiais"**, Belo Horizonte, MG, 2003. p. 85.

PIMENTA, M. L. **"De mais ou de menos?" : A Resolução de Problemas por surdos Adultos.** Dissertação de Mestrado. Brasília-DF. Instituto de Psicologia: Universidade de Brasília, 2003.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da Linguagem.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

SINHA, C. **Evolution and development, the phylocultural complex.** Em: *Language and representation.* **New York University Press, 1988.** pp.77-110.

VIROLE, B. (2000). La pensée visuelle. In: B. Virole (Ed.), **Psychologie de la surdit , 2^o** edição. Paris, Bruxelles: De Boeck & Lacier, 2000. pp. 201-218.

YIGOTSKY, L. S. (1987). **The problem of mental retardation- a tentative working hypothesis.** *Soviet psychological.* 01(26), pp. 78-86.

VISITANDO O ACERVO DO INES

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

82



Breve histórico do Núcleo de Artes

O INES, no ano de 1953, quase cem anos após a sua fundação, em 1857, cria o Curso de Artes Plásticas, tendo à frente a professora e artista plástica Nancy Godoy. Com outros docentes artistas, ela promove o ensino das artes, seguindo o modelo da Escola Nacional de Belas Artes.

A mudança político-pedagógica no INES provoca uma nova postura frente ao ensino da arte até então estabelecido. Observa-se um novo rumo para o ensino da arte, dentro do contexto da educação no instituto, cujo princípio era o desenvolvimento do potencial criador por meio de processos criativos. Assim, em 1958, foi criada a Escolinha de Arte do INES, tendo como referência a Escolinha de Arte do Brasil. Participaram desse processo Lygia Clark, Bandeira de Mello, Bustamante Sá e outros.

Em 1985, Noemia Varela, que, com Augusto Rodrigues, foi uma das precursoras do movimento das escolinhas de arte do Brasil, colabora na supervisão dos professores do INES, que sentiam a necessidade de um novo rumo para o ensino da arte, da prática e produção artísticas com o aluno surdo.

A nomenclatura Arte-Educação caracteriza, então, uma sensível modificação na forma de encaminhamento pedagógico, que passou a enfatizar os processos de criação e o desenvolvimento do potencial criador do indivíduo. Na década de 1990, consolida-se o Núcleo de Artes do INES, numa organização de filosofia, currículo e estratégias condizentes com a nova Lei de Diretrizes e Bases

e com os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente, no que se refere aos princípios da então Arte-Educação.

Hoje, a equipe do Núcleo de Artes atende todo o Colégio de Aplicação do INES - CAPs, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o Centro de Atendimento Alternativo Florescer — CAAF/INES, e a Oficina de Iniciação Profissionalizante em cerâmica. A equipe procura, ainda, favorecer o desenvolvimento estético-cultural do aluno, por meio da apreciação e produção de arte, em suas diversas manifestações, visando proporcionar e consolidar o papel do educando na sociedade como produtor e apreciador dos bens culturais.

Lucia Maria Nunes*

*Doutorado em Lingüística. Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem – Orientador: Nina Virginia de Araujo Leite. Tese defendida em 20/02/2002. Ano da publicação: 2004 – Campinas – São Paulo.

Resumo

Este trabalho é uma reflexão sobre a produção escrita de Elaine, uma jovem com surdez bilateral profunda, sob o ponto de vista da psicanálise. Isso significa a inclusão do sujeito como efeito de linguagem, em que a produção escrita é aqui considerada como a manifestação de uma inscrição subjetiva. A opção pelos conceitos psicanalíticos abre um lugar de oposição relativamente aos métodos de observação, à marginalização do singular e à noção de desenvolvimento. Assim, sigo a linha aberta por Freud quanto à iluminação dos processos ditos “normais” pela exploração da patologia, argumentando com Leite (1999) que a integridade do organismo não constitui condição suficiente para a aquisição da linguagem, no sentido de que a inclusão do sujeito na língua não configura um ato redutível à esfera cognitiva ou mesmo biológica, mas leva a considerar a estruturação do sujeito em uma trama confeccionada na lógica da efetuação da função da fala no campo da linguagem. O conceito de linguagem aqui adotado me permitiu analisar os textos escritos tematizando a relação corpo/linguagem. Estabelecer essa relação é poder dizer algo da constituição da estrutura psíquica de Elaine, do que pode ter se

inscrito no corpo e o que disso presentifica-se como efeito na escrita. Para tanto, trago a hipótese da origem da escrita que resultou das pesquisas freudianas retomadas por Lacan. Essa hipótese fundamenta minha tese de que a relação de Elaine com a escrita reflete uma estruturação psíquica, fruto da singularidade característica com que cada sujeito entra no simbólico, ao contrário de ter sido determinada somente por procedimentos educacionais.

Palavras-chave: escrita; surdez; corpo; significação (Psicologia).

Abstract

This work ponders on the written production of Elaine, a youth bearing deep bilateral deafness, from the perspective of psychoanalysis. This means the inclusion of the subject as an effect of language, in which the written production is considered as the manifestation of a subjective inscription. The option for the psychoanalytic concepts opens up a locus of opposition to the methods of observation, to the marginalizing of the different, and to the notion of development. Thus I follow the line inaugurated by Freud in relation to the illumination of the so-called “normal” processes by the exploitation of the

PRODUÇÃO ACADÊMICA

A escrita em gesto: um caso de surdez

pathology. I argue, following Leite (1999), that the integrity of the organism is not a sufficient condition for the acquisition of language, in the sense that the inclusion of the subject in language does not constitute in itself an act which can be reduced to the cognitive or biological spheres but makes one consider the structuration of the subject in a tissue woven in the logic of the effectuation of speech in the field of language. The concept of language here adopted allowed me to analyze the written texts which emphasized the relationship body/language. Establishing this relationship means being able to say something about Elaine's psychic structure, about what may have been inscribed in her body and how much of this can be present in her writing as an effect. In order to achieve this, I bring forth the hypothesis of the origin of writing that resulted from Lacan's rereading of Freudian researches. This hypothesis is the basis of my argument that Elaine's relation to writing reflects a psychic structure which is the result of the characteristic singularity with which every subject enters the symbolic order, instead of having been determined by educational proceedings only.

Key words: writing; deafness; body; signifier (Psychology)

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

83

Construction of a social reality:

the integration of deaf and non-deaf students in a public elementary school program

Slobodzian, Jean Theodora*

*PhD. Rutgers the State University of New Jersey – New Brunswick, 2004.

One driving force in education during the past few decades has been to mainstream deaf students into inclusive environments. The majority of extant research examining such amalgamated programs focuses on the deaf students. The purpose of this study was to produce a comparative ethnographic description of a fifth grade public school program where deaf and non-deaf students were educated both together and apart during the school day. The guiding questions were designed to perceive indications of self and group cultural identity formation. The fieldwork component of this study was one school year. Observations of naturally occurring interactions during the school day provided insight into the lived experiences of both groups of participants. The symbolic interactionist framework utilized in this study revealed a picture of a learning environment which normalized the non-deaf culture and thus disabled the deaf students. The experience the twenty fifth grade non-deaf students had in the morning, when they were

educated by them-selves, was no different than the experience they had in the afternoons, when the two deaf girls and the sign language interpreter joined their class. Sign language was not taught to nor expected from these non-deaf students. Spoken and written English skills were prized. Community members, both deaf and non-deaf, used the medical/pathological model as the single lens to view deafness. Overt statements of a fair and equal educational experience for all children; actually obscured the lived reality that served to oppress the deaf children. The more the deaf students for non-deaf, the more they were rewarded. However, the model for viewing deafness began to be reconfigured during the second half of the year and cultural doors that hitherto had been locked began to be opened. With the introduction of American Sign Language and interactions with Deaf adult role models arranged, the program was slowly shifting to a more inclusive model.

'Aqui tudo é importante!'

Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo

Celeste Azulay Kelman¹

¹Doutorado. Instituto de Psicologia, UnB.

cel.azul@superig.com.br

Orientadora: Angela Uchôa de Abreu Branco

Professora da UERJ, cedida à UnBrasília

Data da defesa: 29/03/2005.

A inclusão de alunos surdos em classes regulares é ainda um tema bastante polêmico e que necessita de estudos aprofundados que levem a uma melhoria da qualidade desse tipo de atendimento educacional. Com frequência, as professoras realizam seu trabalho pedagógico com alunos com necessidades especiais de forma bastante isolada porque a escola não tem entendido a causa da inclusão como uma cooperação entre todos os atores que figuram no cotidiano escolar. Além disso, é comum que o trabalho escolar se realize, sem que haja um preparo prévio.

Esta tese enfocou um aspecto específico da inclusão de alunos surdos em classes regulares, que se refere ao uso de estratégias comunicativas e metacomunicativas observadas nas interações entre professoras com seus alunos surdos e destes com colegas ouvintes no contexto da sala de aula. Procurou entender de que forma essas interações influenciam a inclusão, promovendo-a ou inibindo-a. O estudo utilizou referencial teórico sociogenético, em particular a abordagem sociocultural construtivista. Empregou metodologia qualitativa, enfo-

cando a análise microgenética da dinâmica das interações verbais e não-verbais. Os dados foram construídos a partir da análise dos processos gravados em vídeo, sessões de observação e entrevistas realizadas com quatro díades de professoras que atuam em Classes de Integração, de escolas de ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal. Para complementar as informações, também foram entrevistadas outras cinco díades de professoras que atuam em Classes de Integração, buscando-se as percepções que elas têm sobre a inclusão dos alunos surdos e, dessa maneira, ressaltando os aspectos positivos e negativos.

O desenvolvimento de uma comunicação qualitativamente satisfatória entre professoras, alunos surdos e ouvintes implica em uma série de fatores, tais como a construção e permanente negociação de significados e a prática de crenças e valores que influenciam a auto-estima, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento social. A metacomunicação exerce um papel fundamental, já que diz respeito à dimensão relacional da comunicação. O resultado da tese levou à criação de

15 categorias, ilustradas com 71 episódios, permitindo a aglutinação dos temas encontrados. Algumas das categorias encontradas são as seguintes: *Interação surdo-ouvinte, Respeito à diferença lingüística, Múltiplos canais de comunicação, Flexibilidade no uso do espaço físico, Construção cooperativa de significados*. Essas categorias apontam para atitudes facilitadoras da inclusão e do desenvolvimento dos alunos surdos. Em uma das quatro díades observadas, algumas destas categorias estavam presentes, embora expressassem o pólo negativo da mesma, revelando atitudes que conduzem à segregação dos alunos surdos, ainda que dentro da sala de aula regular. A seguir, faz-se uma análise crítica, levando a conclusões que demonstram que não basta o uso da Língua de Sinais em sala de aula. A tese aponta para a qualidade das relações estabelecidas nesse espaço escolar (manifesta através de significativas estratégias metacomunicativas usadas pela maioria das díades), a necessidade de capacitação para professores, bem como orientação aos pais de alunos surdos. Portanto, o domínio e uso de Língua de Sinais pelos professores é condição necessária, porém não suficiente para que a inclusão seja bem-sucedida.

Palavras-chave: Educação especial, surdez, inclusão, construtivismo sociocultural, comunicação e metacomunicação.

Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngüe para surdos

Roberval Teixeira e Silva¹

¹ Mestre pela PUC/RJ

roberval@let.puc-rio.br

Orientador: Maria Camelita

Pádua Dias

Data da defesa: 03/02/2005

Resumo

Este trabalho focaliza o ensino de português como segunda língua para surdos sob uma perspectiva sociointeracional do discurso. O estudo reflete sobre os aspectos fundamentais que se presentificam dentro do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita no Centro Educacional Pilar Velazquez, uma escola com proposta de Educação Bilíngüe para surdos. É um trabalho que se pretende de base para a orientação dos profissionais do ensino que transitam no mundo da surdez. Levantamos alguns pontos teóricos significativos: a língua de sinais brasileira (LIBRAS) como língua legítima da comunidade surda, sua primeira

língua; a perspectiva da surdez sob uma ótica antropológica; a reflexão sobre os significados sociais do mundo da língua escrita e suas implicações na conjuntura que cerca os surdos; a orientação da língua portuguesa descrita como uma segunda língua. A partir desses pilares, lançamos o olhar sobre a produção escrita de alunos surdos, iluminando e apontando um efetivo, mas nem sempre identificado, processo de aprendizagem da língua escrita. Nosso trabalho pretende explicitar como o surdo passa a ser visto como um sujeito plenamente capaz de desenvolver suas potencialidades, quando lido sob uma perspectiva interacional do discurso, através do progresso em suas produções escritas.

LINGUAGEM E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: ideologias e práticas pedagógicas



Paula Botelho

Petrópolis: Editora Autêntica

Após uma breve introdução, na qual a autora fala acerca de suas experiências profissionais e dos seus pontos de vista, com respeito à nova proposição política que “opera fazendo crer que há um novo paradigma, quando não há” e ainda algumas digressões filosóficas em torno do que seja “perguntar”, Paula Botelho inicia seu pequeno grande livro, tratando das variáveis intervenientes que, como o próprio nome diz, são capazes de interferir, de intervir na construção da linguagem, do letramento e da interação. A primeira mencionada pela autora é o grau de perda auditiva nas possibilidades de sucesso escolar dos surdos. Diz que muitos assim consideram; outros, porém, discordam. Seguem-se alguns relatos de casos. A autora discute e argumenta porque muitos pais procuram escolas regulares para os filhos. É claro que outras variáveis — as não intervenientes — também são apontadas no livro. Indaga se surdos e ouvintes têm diferentes perspectivas. Comenta ainda a

respeito do estigma, do preconceito e das formações imaginárias. Faz, aqui, alusão à teoria psicossocial da afiliação (tão bem exposta e defendida por Gordon Allport) e muito bem resumida por Paula, com destaque para o endogrupo-exogrupo.

Em seguida, trata das atitudes decorrentes do estigma, do preconceito e das formações imaginárias e de sua assimilação nos processos de interação, leitura e escrita de surdos. A autora discorre a respeito dos impedimentos. Um deles é o que chama de “ídolos da tribo”, exemplificando. Mais adiante, fala da familiaridade e da certeza, tratando, também, da minimização, do deslocamento, do falseamento das dificuldades e do preconceito de amor. Muito simples e didática, a autora utiliza sempre metáforas e comparações muito bem colocadas.

Em *Surdez, Leitura e Escrita*, a autora começa dizendo que a falta de vocabulário pode ser considerada como um dos problemas centrais do surdo. Cita algumas definições de letramento e tece comentários a respeito das práticas escolares de leitura e escrita dos surdos. Fala também dessas práticas decorrentes da intervenção familiar e faz questão de apontar as diferenças entre as práticas de leitura de surdos oralizados e não oralizados e de suas respectivas famílias.

Aborda, a seguir, a educação bilíngüe. Partindo da definição da UNESCO, que diz: “...é o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua”, a autora mostra a importância da língua de sinais para o ensino dos surdos. Para ilustrar os seus pontos de vista, cita o que é feito em países como a Dinamarca e a Suécia.

Finalmente, trata do bimodalismo. Aqui, a autora aproveita para fazer uma crítica às condições que o sistema educacional brasileiro oferece, as quais ela chama de perversas. Enfatiza a falácia com que muitos se apóiam como defesa do modalismo, ou seja, a “expressão da solidariedade e da reciprocidade nas relações entre ouvintes e surdos”. Resume a teoria do *cued speech*, criada por Cornett, um físico americano.

Vem, em seguida, a “Conclusão”. Bem, conclusão é conclusão. O livro tem que ser lido para se chegar a ela.

Anexos e vasta referência bibliográfica completam o volume.



Fátima Alves
Editora Wak

INCLUSÃO Muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio

Este livro apresenta um tema atual e inquietante, reportando-nos a questões de caráter bastante complexo no que se refere à inclusão.

No entanto, a autora faz uma abordagem bastante interessante, sem perder a profundidade do tema, utilizando uma linguagem objetiva e clara.

Nas primeiras páginas, deparamo-nos com um texto de Erma Bombeck: Uma Mãe Especial, adaptado de *Special Mother*, que nos leva a uma profunda reflexão.

A autora tece considerações sobre a inclusão de portadores de necessidades especiais, perpassando sobre as práticas pedagógicas, a capacitação do professor, a família e, como fonoaudióloga psicomotricista, não poderia se furtar a discorrer sobre a reeducação psicomotora.

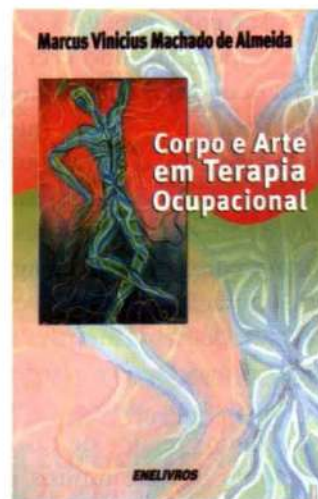
No fechamento do livro há citações sobre a Nova Constituição para Crianças, leis que regem o assunto e capítulos do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Leia. Temos certeza de que você vai gostar.

CORPO E ARTE EM TERAPIA OCUPACIONAL

Na contemporaneidade muito se tem falado do corpo e da corporeidade. O corpo, assim, é um ator em destaque em pesquisas antropológicas, históricas, estéticas, entre outras. Mas o corpo na saúde ainda é visto de maneiras diversas e, às vezes, contraditórias. Os processos terapêuticos, que envolvem o corpo, tentam apenas, em sua grande maioria, normalizar funções neurofisiológicas, ou, numa perspectiva mais afetiva, visualizam-no como lugar do sintoma, ou mesmo como algo perigoso e problemático para se trabalhar.

Esse livro pretende estimular e criar possíveis sistematizações, que não se configuram como métodos estruturados com rígidas avaliações e protocolos estabelecidos para a clínica com o corpo. Alguns questionamentos contra os reducionismos que permanecem são problematizados. O terapeuta deve aqui, apenas se valer de parâmetros que organizam o corpo para que, como uma espécie de “artista clínico”, ele mesmo produza estratégias sempre renovadas em seu trabalho.



Marcus Vinicius Machado de Almeida
Enelivros, Rio de Janeiro, 2004.

Sinalizando a Sexualidade

Este filme é o primeiro de uma série de materiais didático-informativos intitulada “Sinalizando a Educação em Saúde”, produzido pelo NOSS — Núcleo de Orientação à Saúde Sexual do Surdo. Trata da temática “sexualidade”, por meio de reflexões críticas sobre as questões de saúde reprodutiva e práticas sexuais seguras e responsáveis.

Ministério da Educação
Instituto Nacional de Educação de Surdos



SINALIZANDO A SEXUALIDADE



Com o propósito de atender às necessidades e interesses dos adolescentes, jovens e adultos surdos e, ainda, de alunos ouvintes que apresentam dificuldades lingüísticas e de aprendizagem, os filmes são apresentados em LIBRAS com legenda em Língua Portuguesa, com estruturas gramaticais simplificadas, utilizando-se de histórias com seqüências lógicas, emprego de linguagem objetiva e, portanto, de fácil interpretação.

“Sinalizando a Sexualidade” foi elaborado a partir da vivência problematizada dos alunos do INES, atendidos na Oficina de Saúde, e da prática pedagógica em projetos na área de educação em saúde para a comunidade de surdos. Narra uma história de ficção sobre relacionamentos amorosos entre jovens surdos, com o propósito de facilitar a abordagem de comportamentos preventivos em relação à gravidez precoce e/ou indesejada e às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs/AIDS).

Compõem a equipe responsável pela Oficina de Saúde: professora Regina Célia Nascimento de Almeida e os intérpretes surdos: Vanessa Alves de Souza Lesser e Paulo André Martins Bulhões.

*Maiores informações através
do e-mail: diesp@ines.org.br*

 **IV Congresso Internacional / X Seminário Nacional
do INES – Surdez e Universo Educacional**

Data: 14 a 16 de setembro de 2005

Local: Hotel Guanabara — Centro — Rio de Janeiro — RJ

Informações: (21) 2285-7284

E-mail: diesp@ines.org.br

Home page: www.ines.org.br

 **XIII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia**


Data: 27 a 30 de setembro de 2005

Local: Mendes Convention Center — Santos — São Paulo

Informações e inscrições: (45) 3025-2121

E-mail: alvo@alvoeventos.com.br

Home page: www.alvoeventos.com.br/fono.html

 **XVII Seminário do Centro de Estudos Lingüísticos e
Literários do Paraná**

Data: 27 a 29 de outubro de 2005

Local: UNICENTRO — Guarapuava — Paraná

Informações: (42) 3621-1035

E-mail: cellip@unicentro.br

Home page: www.cellip.org.br

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

Handwritten text, possibly a list or index, with several lines of illegible script.

Handwritten text, possibly a list or index, with several lines of illegible script.

Handwritten text, possibly a list or index, with several lines of illegible script.

Handwritten text, possibly a list or index, with several lines of illegible script.

CARACTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES DA REVISTA ESPAÇO

Espaço Aberto

Artigos de relevância teórica pertinentes à área da surdez

Debate

Tema previamente escolhido a ser discutido por diversos autores

Atualidades em Educação

Artigos de relevância teórica pertinentes à área da Educação

Reflexões sobre a prática

Discussões e relatos de experiências de profissionais sobre sua prática

Produção Acadêmica

Referência de dissertação de mestrado e teses de doutoramento na área da surdez realizadas em instituições nacionais e/ou internacionais

Resenhas de livros

Apresentação de resumos de obras

Material técnico-pedagógico

Divulgação de materiais produzidos

Visitando o acervo do INES

Apresentação de material de relevância histórica constante no acervo do INES

Envio de artigos:

Os trabalhos submetidos à apreciação devem ser acompanhados de carta do autor responsável autorizando a publicação. Uma vez aceitos, não poderão ser reproduzidos total, nem parcialmente, sem autorização do autor. A reprodução de trabalhos de outros periódicos deverá ser acompanhada de menção da fonte, dependente ainda da autorização do editor. Os artigos submetidos serão avaliados e todo texto aprovado passará por revisão da Comissão Editorial.

Cada texto deverá portar identificação do(s) autor(es) e respectivo(s) endereço(s) eletrônico(s) a ser(em) divulgado(s).

Resumo:

Todos os artigos submetidos em português ou espanhol deverão ter resumo no idioma original e em inglês, com um mínimo de 100 palavras e no máximo 200 palavras. Os artigos submetidos em inglês deverão vir acompanhados de resumo em português, além do abstract em inglês.

Referências Bibliográficas:

Serão baseadas na NBR-6023 da ABNT/1989, ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do autor e poderão ser numeradas em ordem crescente. A ordem de citação do texto poderá obedecer a esta numeração. Nas referências bibliográficas com mais de três autores, citar o primeiro autor seguido de *et al.*
A exatidão das referências bibliográficas é de responsabilidade dos autores.

Comissão Editorial

Normas para publicação na Revista Espaço

Os interessados em enviar artigos para a revista Espaço devem seguir o seguinte padrão editorial

- Os textos deverão vir digitados no programa Word for Windows;
- Os artigos deverão ter título e trechos do texto em destaque (olhos);
- Formatação: papel tamanho A4, com margem superior e inferior com 4,5 cm; margem direita e esquerda com 3,0 cm;
- Cada matéria deve ter no máximo 6 páginas; cada página com 30 linhas;
- Corpo do texto: digitação na fonte Times New Roman, tamanho de 11 pontos e entrelinha de corpo 12; justificado; título em negrito, alinhado à esquerda e separado do corpo do texto com 2 espaços;
- Referências bibliográficas, citações e notas: devem ser observadas as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) em vigor;
- Enfatizamos que as referências bibliográficas devem ser colocadas no final do texto e na utilização de notas deve ser tomado, como padrão, o uso do rodapé.

Realização

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Secretaria
de Educação
Especial

Ministério
da Educação

