

# ESPACO

ISSN 0103-7668

## *Debate*

**Múltiplos de Desigualdades:  
análise preliminar dos indicadores  
dos brasileiros portadores de  
necessidades especiais e sua  
desagregação pela variável  
raça/cor**

## *Espaço Aberto*

**Os diferentes papéis  
do professor intérprete**

INFORMATIVO

TÉCNICO

CIENTÍFICO

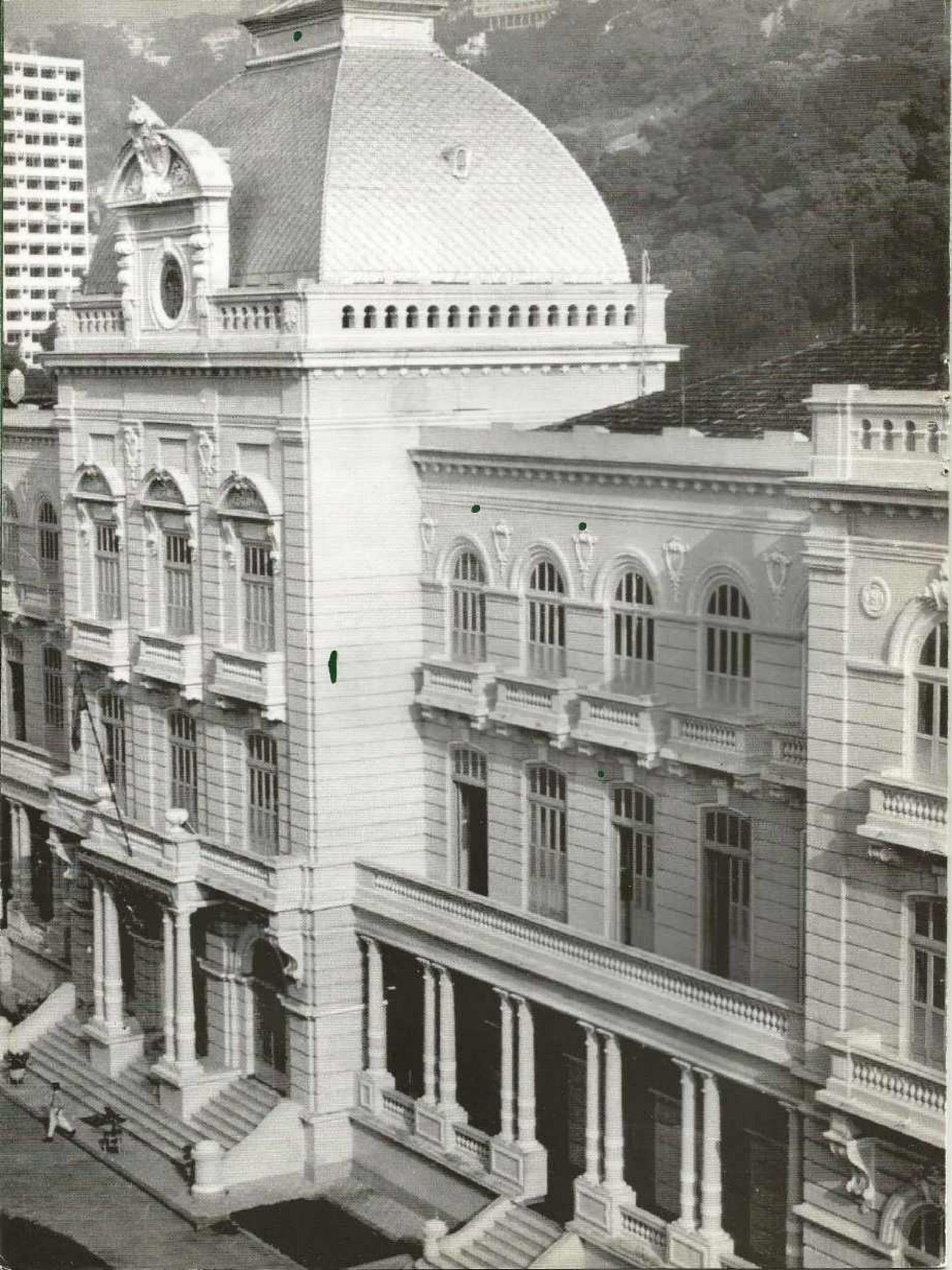
DO INES

Nº 24

JUL-DEZ/2005

Bartolomé Estebán Murillo (1618 - 1682)  
Pequena Mendiga, 1645 - 1655  
Óleo sobre tela  
365 x 260 cm





## 2 *Editorial*

### 3 *Espaço Aberto*

Aspectos sociais na produção de distúrbios emocionais em situações de surdez precoce

Renato Dente Luz

### 20

Tensões atuais no campo da educação de surdos: escolas para todos ou escolas para surdos – contribuições para um possível diálogo

Solange Maria da Rocha

### 25

Os diferentes papéis do professor intérprete

Celeste Azulay Kelman

### 31 *Debate*

Quatro-cantos: o lugar de si, o não-lugar do outro

Alexandre Guedes Pereira Xavier

### 39

Alinhamento discursivo e estereotipização racial em particularizado contexto educacional

Patrícia Ciccone de Macêdo

### 55

Múltiplos de desigualdades: análise preliminar dos indicadores dos brasileiros portadores de necessidades especiais e sua desagregação pela variável raça/cor

Marcelo Paixão

### 68 *Atualidades em Educação*

Educação física e cotidiano escolar: possibilidades e limites

Marcos Antonio Carneiro da Silva

### 74

A inclusão social de crianças com deficiências

Heloisa Xavier da Silveira Calazans

### 78 *Reflexões sobre a prática*

Surdez e ludicidade: mobilizando a comunidade escolar por meio da gestão participativa

Rossicléia de Castro da Rocha

### 90 *Visitando o acervo do INES*

Memória da educação de surdos.

### 91 *Produção Acadêmica*

A comunidade surda: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino-aprendizagem em matemática

Janine Soares de Oliveira

### 92

Interferência do brinquedo sonoro na atividade exploratória de crianças na faixa etária de 1 a 2 anos

Maria Inês Batista Barbosa Ramos

### 95 *Resenhas de Livros*

### 98 *Material Técnico-Pedagógico*

### 99 *Agenda*

Os leitores que desejarem enviar sugestões e/ou considerações sobre os artigos aqui publicados, deverão enviar 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: ddhd1@ines.org.br

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

E/73 Espaço: informativo técnico-científico do INES.  
nº 24 (julho-dezembro 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 . . . . .

**Q**ual o lugar da diferença na vida social? Parece uma questão simples. Mas, na verdade, ela envolve muitos fatores, como mostra a presente edição de *Espaço*.

Poderíamos enunciá-la de outro modo: perguntar pelos lugares, pelas diferenças, pelas instâncias variadas da vida em sociedade. O uso do plural, para alguns, refletiria melhor o que consideram uma nova condição humana, dita "pós-moderna", com seus deslocamentos e inconstâncias.

Entretanto, existe algo a interrogar nos interstícios do caleidoscópio da diversidade; nos intervalos dos fluxos de capitais, pessoas, bens e informações do mundo globalizado; nas noções imprecisas de empregabilidade e governabilidade; nas formas de subjetividade contemporâneas que, tanto quanto os modos presentes de disciplinamento de indivíduos e governo de populações, tomam aspectos variados e sutis. Algo a interrogar nos processos de racionalização econômica e política que sustentam e movem a ordem capitalista.

Nesta Edição, somos levados a refletir, por exemplo, acerca das tensões e possibilidades de diálogo entre a proposta de uma escola inclusiva, para todos, que baliza as políticas educacionais vigentes, e a proposta de escolas para surdos, construída pelos movimentos surdos. Ambas trazem ao debate a questão dos limites e possíveis caminhos de efetivo respeito e valorização da diferença dos surdos na educação brasileira.

Somos instados a considerar as diferentes configurações do papel do professor-intérprete em contextos escolares inclusivos, de que se desprende a importância da difusão e compartilhamento de Língua de Sinais entre os surdos e, também, entre os ouvintes (professores, alunos), caso se queira, de fato, redimensionar a função social da escola.

Um dos textos nos chama a superar os limites de abordagens homogeneizadoras, e a examinar as configurações de poder (e de saber) que definem o lugar de uns e o não-lugar de outros em comunidades e escolas. Outro nos convida a elaborar criticamente o engendramento discursivo de processos de estereotipização e discriminação, por meio de uma análise multidimensional de encontros conversacionais que pode nos ajudar a encontrar formas mais livres de comunicação.

Por fim, somos confrontados com a necessidade de uma análise também multidimensional dos lugares (e não-lugares) de pessoas com deficiência nas diferentes esferas da vida social, em que se tornem visíveis as interseções com variáveis como raça, gênero, nível de escolarização, acesso ao trabalho e participação em programas assistenciais. Estudar as configurações da nossa desigualdade, enfim, é condição para pensar formas de superá-la.

Esses são apenas alguns dos tópicos abordados nesta Edição, dentre outros, igualmente relevantes. *Espaço* traz até você elementos para a reflexão, o questionamento e o debate acerca de algumas das muitas faces do tempo presente, esperando contribuir para a construção de um futuro em cuja face, verdadeiramente humana, possamos nos reconhecer.

*Alexandre Guedes Pereira Xavier*

## ESPAÇO

ISSN 0103-7668

GOVERNO DO BRASIL  
PRESIDENTE DA REPÚBLICA  
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Fernando Haddad

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Cláudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL  
DE EDUCAÇÃO DE SURDOS  
Siny Basílio Fernandes dos Santos

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO  
HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO  
Alexandre Guedes Pereira Xavier

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. Alexandra 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  
Alexandra 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.º Idalino Chaves - UFF  
Prof. Dr.º Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka - PUCSP  
Ms. Ottmar Teske - ULBRA

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

Telefax: (21) 2285-7284/  
2285-7546 r. 111

E-mail: [dhct1@ines.org.br](mailto:dhct1@ines.org.br)  
[diesp@ines.org.br](mailto:diesp@ines.org.br)

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

2

# Aspectos sociais na produção de distúrbios emocionais em situações de surdez precoce<sup>1 2</sup>

Renato Dente Luz<sup>3</sup>

*O exame dos processos psíquicos beneficia-se do recurso ao seu tempo social, um recurso à maneira pela qual cada época geralmente organizou as relações dos homens com outros homens, com a cidade e também com a natureza (GONÇALVES FILHO, 1998, p.14)*

*E é por isso que, antes de apresentar os principais argumentos desta exposição, eu me sinto tentado a dela fazer, aqui no Brasil, um certo símbolo, no sentido de que o que me liga profundamente a esta realidade brasileira é a existência de suas próprias contradições [...] como se houvesse aí, pela existência dessas contradições, a experiência de uma chance possível de resolver tais contradições, excluindo dessa maneira o estado de isolamento no qual se encontra uma cultura, quando ela coloca o problema de suas deficiências fora de seus próprios muros e quando ela não suporta poder viver com as contradições internas de suas próprias deficiências (FÉDIDA, 1984, p.140)*

<sup>1</sup> Para efeitos didáticos, no presente texto o termo surdez precoce será utilizado mais no seu sentido orgânico, sem desconsiderar suas conseqüências sócio-antropológicas. Ou seja, por surdez precoce entende-se uma perda auditiva bilateral significativa, majoritariamente severa ou profunda, instaurada antes, durante ou depois do nascimento da criança (em seus primeiros anos de vida). É este tipo de perda auditiva o foco deste trabalho, por ser ela aspecto de extremo peso na constituição psíquica desses indivíduos, ou seja, nestas situações a perda auditiva é um fator determinante, e não apenas um fator periférico/acessório. Além disso, apesar de os questionamentos levantados no presente texto terem sido desenvolvidos a partir desse quadro, os mesmos podem ter diferentes pesos em outros tipos e épocas de perda auditiva, e devem ser considerados como significativos para a compreensão da constituição psíquica desses outros indivíduos.

<sup>2</sup> Agradecimentos a Daniela Rozados pela revisão técnica e conceitual do presente texto. Material recebido em agosto de 2005 e selecionado em setembro de 2005.

## Resumo

O presente artigo tem como objetivo chamar a atenção para os fatores sociais conseqüentes da dinâmica de nossa sociedade capitalista, que produzem direta ou indiretamente sofrimento psíquico e distúrbios emocionais em bebês ou crianças surdos precoces. Considerando que se vive em uma sociedade avessa à autonomia de seus indivíduos, se discutirá como pessoas que se tornam pais dessas crianças são atrapalhadas pela alienação social imposta e por profissionais tecnicistas, aumentando o impacto da surdez na família e dificultando a prática de *éticas do cuidar* no contato com

<sup>3</sup> Psicólogo e Mestre em Psicologia pela USP, com Aprimoramento pela DERDIC/PUC-SP, Professor universitário e Membro-fundador do GAPS (Grupo de Atuação em Psicologia e Surdez.). Site do GAPS: <www.gaps.org.br>. E-mail do autor: <denteluz@yahoo.com.br>.

esse filho, comprometendo assim o investimento parental do qual esse filho depende para existir psiquicamente. Para corroborar com a tese de produção social dos distúrbios emocionais na área de surdez, serão examinadas as situações atípicas nas quais este diagnóstico não é visto pelo viés puramente organicista, e as suas conseqüências na relação pais-filho e no desenvolvimento deste. A fim de examinar o mais profundamente possível as diferentes camadas deste fenômeno, evitando explicações parciais ou reducionistas, será feito uso de algumas contribuições teóricas emprestadas do materialismo dialético, da teoria crítica adorniana e da psicanálise winnicottiana.

Palavras-chave: sociedade capitalista; desenvolvimento psíquico; saúde mental; preconceito; maternagem; surdez.

## Abstract

*The present article has the intent of calling attention to the social factors that result from our capitalist society dynamics, which produces, directly or indirectly, psychic suffering and emotional disturbs on precocious deaf babies and children. Taking into consideration that we live in a society which dislike their members autonomy, it will be discussed how the persons that become parents of this kind of children become confused thanks to imposed social alienation and the extreme technical professionals, increasing the impact of deafness inside family and making more difficult practice caring ethics in the real contact with this son and, consequently, endangering parent's*

*investment, on which this son depends to his psychic existence. Intending to corroborate with the thesis of social production of emotional disturbs idea's in the area of deafness, it will be examined uncommon situations in which this medical diagnosis is not seen through a purely organic point of view and their consequences on parents-son relation and on his development. Intending to examine as deeply as possible the several levels of this phenomenon, and avoiding partial or reductionist explanations, some theoretical contributions will be used borrowed from Marx's dialectical materialism, Adorno's critical theory and Winnicott's psychoanalysis.*

*Key words: capitalist society; psychic development; mental health; prejudice; mother care; deafness.*

## 1. Introdução

Por que registros informam que em famílias surdas as crianças surdas se desenvolvem com menos problemas emocionais? Por que existem comunidades nas quais a surdez é vista como normal e os indivíduos surdos não são estigmatizados? Será que o fato de o peso socialmente atribuído à deficiência auditiva ser menor nessas comunidades influencia o desenvolvimento psíquico dessas crianças? Que aspectos de nossa sociedade podem estar atrapalhando o investimento materno e,

conseqüentemente, o desenvolvimento emocional dos bebês e crianças quando nascem ou ficam precocemente surdos?

Segundo Chauí (2001, p.21-2), todos os entes reais são, na verdade,

*[...] formas de relações com a natureza medidas por nossas relações sociais, são seres culturais, campos de significação variados no tempo e no espaço, dependentes de nossa sociedade, de nossa classe social, de nossa posição na divisão social do trabalho, dos investimentos simbólicos que cada cultura imprime a si mesma através das coisas e dos homens. [...] o real não é um dado sensível nem um dado intelectual, mas é um processo, um movimento temporal de constituição dos seres e de suas significações, e esse processo depende fundamentalmente do modo como os homens se relacionam entre si e com a natureza.*

Sendo assim, para compreendermos manifestações da subjetividade contemporânea, faz-se necessário uma análise das situações e dificuldades atuais como processos históricos e sociais.

De acordo com Patto (2000a, p.172-3), em uma crítica a certas práticas de análise do sofrimento humano:

*Alheios à estrutura social e à sua historicidade, o biologismo e o psicologismo mantêm-se à custa de uma análise a-histórica, quando não*

anti-histórica, das relações sociais antagonônicas nas sociedades industriais capitalistas, análise na qual se enfatizam os elementos integrativos e normativos da vida social. Ao desconsiderarem que tudo o que é humano só pode ser entendido se remetido ao âmbito das relações de produção — pois este é o lugar da (des)humanidade inaugural —, estas concepções ignoram que, numa sociedade dividida, as relações sociais são marcadas por tensões que movem as produções culturais. [...] Sob o capitalismo tardio, no qual se aprofundaram a alienação, as limitações do esclarecimento e a dissolução da experiência formativa, o que está aí ganha grande poder totalitário [...].

Como consequência, pensar teoricamente em indivíduo que funcione independentemente desta sociedade torna-se impossível. Segundo Crochík (1996, p.53):

*O conceito de indivíduo com autonomia de consciência, livre e responsável, defendido*

*pelo liberalismo, transformou-se em ideologia por não se anunciar que as condições objetivas para a existência são cada vez menos propícias.*

Além do instrumental teórico materialista-histórico e da teoria crítica, um outro instrumento para melhor compreender a força do social sobre o indivíduo pode ser a psicanálise<sup>4</sup>. Neste sentido, Fédida (1984) afirma que a psicanálise, por seu procedimento interpretativo, tem como um dos seus efeitos a formação de uma “consciência política por tomar a medida das contradições inerentes a tal ou qual sociedade”, e, assim, alerta para que

*[...] tenhamos o cuidado justamente de não fazer da psicanálise uma espécie de discurso “acompanhante”, constantemente acompanhado pelas generalidades que ele comporta e suscetível de pairar acima das realidades concretas que cada um pode encontrar todas as dias. Quando certos problemas se colocam em toda sua acuidade, problemas de*

*subnutrição ou de má nutrição, problemas de privação de liberdade, problemas de carências de toda espécie dos quais uma população na vizinhança imediata da riqueza possa ser vítima, é possível nesse momento sustentar um propósito psicanalítico? E então? Então, cada um sabe que a psicanálise pode ser para uma cultura um sistema dos mais sofisticados, e que, por falta de se assentar e fundar uma verdadeira ética do que é político, ela própria se condena ao ridículo trágico de tomada de consciência totalmente ilusória e ineficaz. (p. 138-9)*

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo esboçar algumas reflexões acerca do impacto da presença de uma criança surda na estrutura familiar e no investimento materno, acrescentando ao viés comum da individualização das dificuldades maternas e paternas uma análise dos elementos sociais que tornam mais árdua a tarefa de lidar com tal criança, buscando integrar, direta ou indiretamente, uma crítica à naturalização da surdez como somente uma doença com uma análise dialética<sup>5</sup> de como a forma de relacionamento intersubjetivo proposto na sociedade capitalista é fator essencial para a compreensão da formação e das manifestações da subjetividade contemporânea, inclusive a das

**A forma de relacionamento intersubjetivo proposto na sociedade capitalista é fator essencial para a compreensão da formação e das manifestações da subjetividade contemporânea, inclusive a das futuras mães, das quais os bebês e crianças surdas dependem enormemente em seus primeiros anos.**

<sup>4</sup> Pelo menos potencialmente, a psicanálise alerta para os efeitos ruins da sociedade tal como ela é hoje, e tenta propiciar uma consciência política, mas na maioria das vezes a sua prática acaba sendo meramente adaptativa, pois atua como justificadora do discurso ideológico, individualizando questões que são de determinação social, naturalizando uma produção social.

<sup>5</sup> Por análise dialética entende-se um movimento de busca de conhecimento sobre o objeto de modo a não reduzir suas motivações a fatores isolados, mas sim tentar captar a inter-relação destes componentes e uma contextualização histórica e política destas motivações, desenvolvendo uma análise que não se resume a uma mera soma dos fatores individuais.

futuras mães, das quais os bebês e crianças surdas dependem enormemente em seus primeiros anos. Para isso, será feito uso de algumas contribuições teóricas emprestadas do materialismo dialético, da teoria crítica adorniana e da psicanálise winnicottiana, aplicando-as para levantar questões-chave que iniciem uma análise menos superficial das diferentes camadas deste fenômeno.

## 2. Sociedade, heteronomia e deficiências

Vivemos atualmente em uma sociedade que se apresenta regulada pela necessidade de produção, de consumo e de acumulação cada vez maior de bens e capital. Tal sociedade, para se manter, busca constantes aperfeiçoamentos técnicos e insumos tecnológicos para alcançar maiores lucros, e também formas mais elaboradas de alienar seus mem-

bro quanto a esta realidade pungente. Desta forma, tal organização social acaba privilegiando e incentivando – por exemplo, através da educação bancária<sup>6</sup> e da semiformação<sup>7</sup> – certas características que, por sua vez, são introjetadas pela esmagadora maioria de seus membros e tomadas como se fossem naturais em um processo adaptativo de significativa heteronomia<sup>8</sup>, com graves conseqüências em termos emocionais e sociais. Entre tais seqüelas, temos: a produção social da consciência coisificada<sup>9</sup>, o desenraizamento<sup>10</sup>, a racionalidade produtivista invadindo o cotidiano com a prática de éticas racionalistas<sup>11</sup>, a fetichização da relação com a técnica e os objetos<sup>12</sup>, o amortecimento da capacidade de empatizar com o sofrimento alheio, só para citar alguns.

Para Heller (1972, p.43), a vida cotidiana é marcada por um “caráter momentâneo dos efeitos, a natureza efêmera das motivações e a fixação repetitiva do ritmo, a rigidez do modo de vida”. Assim, “é o pensamento cotidiano um pensamento fixado na experiência, empírico e, ao mesmo tempo, ultrageneralizador. [...] o pensamento cotidiano implica também em comportamento”. Portanto, a estrutura pragmática da vida cotidiana e do mundo do trabalho tem conseqüências diretas na forma como nos orientamos nas relações sociais, pois:

*Quando se trata da relação entre o homem e a natureza (na objetivação, no consumo, ou na ampla escala de atividades que envolvem a produção e o consumo),*

<sup>6</sup> Paulo Freire chama de educação bancária aquela fundamentada na narração ou dissertação de conteúdos do educador (sujeito) para o educando (objeto), em uma relação vertical e unilateral, inviabilizando o pensamento crítico do educando e mantendo-o na ignorância sobre sua realidade, alienado, supostamente educado. Nessa educação fala-se “da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado [...] algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos [...] nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração [...] que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra [...] se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 1987, p. 57).

<sup>7</sup> A partir de T. W. Adorno, *Palto* (2000a, p. 173) afirma que “semiformação é a educação que prepara para a adesão ao que aí está [...] que contribui para a constituição do sujeito mutilado [...] ela é ideologia, é conjunto de idéias que mascaram o real ao referirem-se exclusivamente, e de modo convincente, às suas manifestações mais visíveis a olhos distraídos”.

<sup>8</sup> Entendido aqui como conceito oposto à autonomia, com a manutenção da necessidade do outro para a tomada de decisões e para a análise do mundo, como uma forma de dependência e obediência cega aos que detêm o poder.

<sup>9</sup> Segundo Adorno (1986, p. 132), “é uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluta o que existe de um determinado modo”.

<sup>10</sup> A partir de Simone Weil, *Palto* (2000b, p. 87) afirma que “ter raízes é fazer parte de uma coletividade ligada a seu passado, ativa e solidária em seu presente e construtora deliberada de seu futuro. Não ter raízes é ser excluído de tudo [...] submetido a um tempo que é o tempo das coisas, não tempo dos homens [...] excluído do sentimento poderoso de vida coletiva”.

<sup>11</sup> A discussão a respeito das “éticas racionalistas” versus “éticas do cuidar” serão discutidas logo adiante.

<sup>12</sup> Segundo Adorno (1986, p. 132-3), trata-se de uma supervalorização da técnica, transformando-a em um fim em si mesma, distante de sua busca inicial de uma melhor qualidade de vida, podendo ser pensada também como uma “carente relação libidinal com outras pessoas”.

*a coincidência do verdadeiro com o correto não pode absolutamente tornar-se problemática.* (ibidem, p.45-6)

Desta forma, para Heller (ibidem, p.46), necessitamos destas generalizações para sobreviver, e estas se tornam um norte em nossa relação com o meio ambiente. Nas relações sociais “o homem costuma orientar-se num complexo social dado através das normas” e, na maioria dos casos, “é precisamente a assimilação dessas normas que lhe garante o êxito”. A conformidade necessária para a sobrevivência torna-se conformismo, e assim as decisões morais e políticas individuais são contaminadas pelo mesmo mecanismo do pensamento cotidiano, e a autonomia decisória se perde.

Em um ambiente tão rígido, acrítico, racionalista e adaptativo, a forma de relação entre as pessoas adquire contornos estereotipados, dando origem a diversos preconceitos. Assim, a cultura atual, pelo desencorajamento de relacionamentos mais humanos, naturaliza e fixa os fenômenos, e, com isso, as experiências individuais são substituídas por categorias e generalizações (CROCHÍK, 1996).

Algumas marcas corporais revelam mais claramente este congelamento de valores, como, por exemplo, uma deficiência sensorial significativa que se torna um estigma. Para Goffman (1982), o estigma é uma marca, corporal ou não, que desgraça seu portador, produzindo uma modificação no seu *status* moral, inviabilizando<sup>13</sup> a relação humana mais completa. Ou seja, a troca social transforma-se em uma *linguagem de atributos*, e não mais uma *linguagem de relações*. Além disso, uma *identidade social virtual* substitui a *identidade social real*, e os atributos que eu imputo ao outro a partir de sua marca tomam o lugar dos atributos reais desta pessoa. Assim, esta marca – o estigma – ocupa o lugar central de toda a relação que se desenvolve. Devido a expectativas normativas, o valor social da parte toma o lugar do todo, congelando a relação entre as pessoas, e assim “deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída” (p.12). Neste sentido, como consequência do estigma, “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele en-

contra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (p.14).

Para Loparic (2001, p.160), existem duas posições filosóficas dominantes ao se pensar a ética no tratamento de pessoas com deficiências físicas. Existem *éticas racionalistas e/ou utilitaristas*, nas quais “a ética estabelece normas racionais para a ação” e “cujos fins correspondem a determinados interesses, individuais ou sociais”. Seu “objetivo é otimizar, pelo uso de leis, a relação entre os meios empregados e a obtenção de algum tipo de satisfação”. Estas éticas, por exemplo, definiriam *a priori* que uma pessoa sem uma perna e que possui uma prótese terá, certamente, melhor qualidade de vida do que uma pessoa com a mesma perda que não possui tal prótese. Ocorre em casos como estes uma equivalência direta entre bem material e valor interno, entre presença física e ganho emocional. Portanto, tais éticas partem de uma visão pragmática, objetiva, adaptativa e organicista. Mesmo tendo sua validade, ao pensarmos as questões humanas tal ética mostra-se muito limitada, apesar de hipervalorizada em nossa sociedade e nas práticas científicas.

Em complementaridade com estas, existe outro grupo de éticas, as chamadas *éticas do cuidar*, nas “quais a questão do bem e do mal não se definem num agir que vise a realização, controlada pela razão, de determinados fins externos que são objetos de nossos

<sup>13</sup> É importante acrescentar que, se as relações humanas na sociedade capitalista são predominantemente objetivas, esta inviabilização não é exclusividade das manifestações sociais em relação ao estigmatizado, tratando-se, portanto, de um padrão social de relacionar-se, agravado ainda mais quando se encontra presente um estigma.

interesses.” (LOPARIC, 2001, p.160). Nelas, “o bem e o mal se decidem nas relações pessoais, construídas a partir do fato de termos que *cuidar* uns dos outros”, defendendo *valores*, e não *deveres*, sendo éticas que não possuem fins externos, mas fins em si mesmas (p.160). Desta forma, algo como a bondade não poderia ser puramente ensinado, mas precisaria ser vivenciado, experienciado. Neste sentido, a “bondade se recebe e se transmite na relação pessoal, exclusiva, com uma outra pessoa humana” (p.161). Portanto, “além da ética da práxis racionalizada precisamos de uma ética do cuidado e da responsabilidade pessoal” (p.167).

Ou seja, nas práticas *utilitaristas* as pessoas com deficiência são compreendidas *apesar da* deficiência, como se a parte orgânica defeituosa fosse um mero apêndice ao indivíduo, enquanto que nas práticas *do cuidar* tais pessoas são pensadas *a partir da* deficiência, sendo a deficiência um aspecto natural na sua constituição psíquica que só se transforma em *apesar de* através dos comuns olhares que lhe atribuem um valor demeritório, típico do pragmatismo contemporâneo<sup>14</sup>.

Em suma, a razão instrumental ignora estruturalmente as questões subjetivas e humanas que são vistas como impeditivas na produção. No entanto, o fato de a di-

**Nas práticas utilitaristas as pessoas com deficiência são compreendidas apesar da deficiência, como se a parte orgânica defeituosa fosse um mero apêndice ao indivíduo, enquanto que nas práticas do cuidar tais pessoas são pensadas a partir da deficiência, sendo a deficiência um aspecto natural na sua constituição psíquica**

mensão humana ser secundária na lógica capitalista – o ser humano visto no máximo como uma peça de uma máquina com defeito que precisa ser consertada para continuar funcionando – não torna menor a urgência de uma contemplação ética maior. Tudo isso, pelo contrário, exige maior rigor na defesa da saúde mental e na detecção crítica dos fatores sociais que produzem certos “fracassos” e o sofrimento humano.

Somente após considerarmos todos estes aspectos sociais, portanto, torna-se possível continuarmos o exame dos processos psíquicos e da relação entre ambos.

### 3. Desenvolvimento psíquico e a falha ambiental na psicanálise Winnicottiana

Após considerarmos que os membros da nossa sociedade não são tão independentes na sua formação como gostaríamos, podemos pensar como a já afetada intersubjetividade mais próxima – a família – influencia o desenvol-

vimento psíquico individual. Ou seja, tendo como pano de fundo a noção do peso da intersubjetividade mais ampla que influencia seus agrupamentos menores é que podemos pensar na dinâmica adotada pela família localizada mais proximamente ao indivíduo, a qual, principalmente nos primeiros anos, exercerá enorme influência sobre a formação emocional do infante.

A psicanálise winnicottiana concede um enorme valor ao ambiente, mais especificamente à família, ao investigar a constituição do psiquismo individual. É justamente a partir deste referencial que teremos algumas considerações no exame dos processos psíquicos.

Para Winnicott (2000a), a saúde mental do bebê depende de uma mãe preocupada com o cuidado dele, uma mãe devotada envolvida emocionalmente nesse trato e, indiretamente, de um pai que assegura a tranquilidade material

<sup>14</sup> Estes conceitos são instrumentais ao pensarmos todas as políticas públicas governamentais e práticas profissionais em saúde e educação junto a pessoas com algum tipo de deficiência física ou sensorial mais significativa, e na orientação de suas famílias.

% a constar: frequentemente utilitaristas.

e emocional da mãe e, conseqüentemente, do futuro indivíduo-bebê, já que de início este não existe como um ser isolado, mas sim como uma unidade mãe-bebê. Ao pensar as psicoses, afirma que o "estudo minucioso de um indivíduo esquizóide de qualquer idade transforma-se no estudo do desenvolvimento inicial desse mesmo indivíduo, ainda no interior do conjunto ambiente-indivíduo, no momento em que ele dali começa a emergir" (p.308).

Em relação ao que a mãe disponibiliza ao bebê, Winnicott (2000b, p.399) afirma que

*[...] existe algo que chamamos de ambiente não suficientemente bom, que distorce o desenvolvimento do bebê, assim como existe o ambiente suficientemente bom, que possibilita ao bebê alcançar, a cada etapa, as satisfações, ansiedades e conflitos inatos e pertinentes.*

Ou seja, as primeiras tarefas do bebê no seu processo de constituição existencial dependem enormemente de um meio ambiente emocional suficientemente bom. Desta forma, um ambiente não suficientemente bom distorcerá o desenvolvimento do bebê. Winnicott (2000b, p.400) chama este estado inicial, de "adaptação sensível e delicada às necessidades do bebê já nos primeiros momentos", de *preocupação materna primária*. Com isso, a mãe irá

*[...] fornecer o contexto para que a constituição da criança comece a se manifestar, para que as tendências ao desenvolvi-*

*to comecem a desdobrar-se, e para que o bebê comece a experimentar movimentos espontâneos e se torne dono das sensações correspondentes a essa etapa inicial da vida. (p.403)*

Ainda em relação à preocupação materna primária, para Winnicott (2000b, p.403), se a mãe conseguir se identificar com seu filho neste início, suprindo suas necessidades, "a linha de vida da criança é perturbada muito pouco por reações à intrusão". No entanto, quando ocorre, "a falha materna provoca fases de reação à intrusão e as reações interrompem o 'continuar a ser' do bebê". Se em excesso, tais reações provocam uma *ameaça de aniquilação*. Ou seja, "a base para o estabelecimento do ego é um suficientemente 'continuar a ser' não interrompido por reações à intrusão", que será o suficiente "apenas no caso de a mãe encontrar-se nesse estado que é muito real no período próximo ao fim da gravidez e durante as primeiras semanas após o nascimento do bebê."

Em suma, para Winnicott (2000b, p.404), somente a presença "de um ambiente suficientemente bom na fase mais primitiva capacita o bebê a começar a existir, a ter experiências, a constituir um ego pessoal, e a dominar os instintos e a defrontar-se com todas as dificuldades inerentes à

vida". Porém, sem o fornecimento deste, "o sentimento de realidade encontra-se ausente e se não houver caos em excesso o sentimento final será o de inutilidade"; com isso, "as dificuldades inerentes à vida não poderão ser alcançadas, e menos ainda o serão as satisfações", pois "quando não há caos surge um eu falso que esconde o eu verdadeiro, que se submete às exigências, que reage aos estímulos e que se livra das experiências instintivas tendo-as, mas que está apenas ganhando tempo".

Mesmo após este estágio inicial, a figura materna e, cada vez mais, a paterna, continuam exercendo grande influência sobre a criança. A capacidade desta mãe e do pai continuarem identificados com seu filho e envolvidos afetivamente neste cuidar são essenciais, especialmente nos primeiros anos.

Se na psicanálise winnicottiana é o ambiente que propiciará a saúde mental do bebê, podemos dizer que os distúrbios emocionais sejam oriundos de falhas ambientais. Estes se manifestam através de comportamentos que, por sua vez, são exteriorizações de sofrimento psíquico no indivíduo, definido por Schorn (2004, p.196), a partir de René Spitz, como

*[...] a angústia encarnada no corpo e no motricidade. É o sofrimento que destrói o horizonte simbólico e representacional da criança, e se manifesta no corpo e no fazer. Este sofrimento se exterioriza através de sintomas que vão desde manifestações leves até as mais graves, tais como: 1- impulsividade; 2- ausência de apetite ou transtornos de alimentação; 3- dificuldades para dormir devido a uma angústia excessiva*

para descansar sozinho; 4- ambivalência no processo de dependência à independência; 5- traços autistas.<sup>15</sup>

A questão principal neste momento seria pensar, portanto, que aspectos podem influenciar este ambiente mais próximo à criança, ou seja, que elementos da dinâmica social, familiar e subjetiva dos pais na interação com o filho real impossibilitam este cuidado afetivo e efetivo.

São diversas as situações que inviabilizam ou atrapalham entrar em preocupação materna primária e/ou permanecer na seguinte identificação com seu filho. Especificamente em relação à preocupação materna primária, Winnicott (2000b, p.403) afirma que certas “mulheres não conseguem preocupar-se com o seu bebê a ponto de excluírem quaisquer outros interesses, de maneira normal e temporária”. Em seguida, coloca que

*[...] algumas delas têm certamente outras preocupações importantes, que não abandonam muito prontamente, ou talvez não consigam deixá-las de lado até terem o seu primeiro bebê. A mulher que se caracteriza por uma forte identificação masculina sentirá essa parte das funções maternas a mais difícil de realizar, e uma inveja do pênis reprimida deixa muito pouco espaço para a preocupação materna primária. (p.404)*

Se, por um lado, decerto existem motivações psíquicas nos pais que inviabilizam este investimen-

to no bebê, deve-se ter muito cuidado para não examinar tais processos psíquicos como independentes dos aspectos sociais; e, para isso, o exame deve focar-se para além, na complexa dinâmica de qualquer indivíduo com (e em) uma sociedade incentivadora de membros heterônomos, utilitaristas, fetichistas, racionalistas, pragmáticos e alienados. Assim, é preciso pensar na subjetividade dos pais a partir da consideração de sua história individual e familiar inserida dialeticamente na história da sociedade em que vivem.

Neste sentido, se o ambiente do bebê é a mãe e o pai – principalmente aquela, logo no início de vida –, e se vivemos em uma sociedade atualmente organizada sob a lógica racional da produtividade, o bebê que provavelmente não poderá ser tão produtivo quando adulto é muito pesado para os pais. Assim, podemos afirmar que a dinâmica da sociedade em que os bebês se encontram afeta o mesmo. Mas de que forma esta sociedade, em casos de deficiência e, mais especificamente, em casos de surdez precoce, afeta a possibilidade de envolvimento parental da qual o bebê tanto depende?

#### 4. Elementos sociopsicológicos subjacentes e presentes no impacto da surdez na família

Sem romantizar o passado como um lugar idílico, pode-se afirmar que o atual momento histórico torna a tarefa parental bastante difícil sob alguns aspectos. Para Ferreira *et al.* (1994, p.18-9), a partir de determinado momento histórico a mulher “passa a ser considerada propriedade do marido, tal qual a terra, o gado, os filhos, e responsabilizada pela geração de herdeiros legais”; e, “reduzida ao recinto doméstico, cuidando do lar, do marido e dos filhos, a mulher aprende a projetar no casamento seu ideal de realização e seu meio de subsistência econômico, emocional e psicológico”. Mais tarde, “a santificação do útero materno pela igreja institui uma *concepção sagrada de maternidade*, reforçando ainda mais a vinculação dos filhos à mãe, e atribui a esta a responsabilidade maior sobre a prole.” Este subjugo das mulheres cristalizou-se “com a moral burguesa, quando o marido, responsável pelo sustento da família, afasta-se mais ainda do compromisso de cuidados diretos para com os filhos, os quais ficam a cargo absoluto da mãe, exceto pelas questões de ordem financeira.” Tal quadro

<sup>15</sup> Esta, assim como todas as outras citações retiradas de Schorn (2004), foram traduzidas do espanhol para o presente texto.

em muitos aspectos ainda permanece o mesmo, ajudando, inclusive, a compreender melhor a cobrança social sobre a mulher para tornar-se mãe e, quando já mãe, a sua freqüente solidão nos cuidados ao seu filho deficiente.

Como os valores sociais majoritários determinam muito das nossas formas de relacionamento intersubjetivo, no caso das famílias com alguma pessoa com deficiência significativa a situação torna-se mais complicada ainda. Para Fédida (1984, p.140), em algum grau as realidades culturais têm, "pela compreensão que elas supõem" da deficiência, "uma incidência sobre a imagem que nós podemos fazer do deficiente". Assim, para Crochik (1996, p.50), em uma sociedade que historicamente valoriza muito o trabalho intelectual, de alguma maneira "os deficientes são desvalorizados por não poderem participar da construção e da manutenção da sociedade". Para Ferreira *et al.* (1994, p.17), as características socioculturais da sociedade contemporânea privilegiam "a razão e o intelecto como as dimensões humanas mais importantes, discriminando e marginalizando, conseqüentemente, os indivíduos

os que se *desviam* do padrão estabelecido: os portadores de deficiência são estigmatizados socialmente como incapazes".

Além disso, no plano mais subjetivo, uma manifestação comum entre os membros de uma família que tenha a presença de uma pessoa com alguma deficiência significativa é a negação da deficiência, definida por Fédida (1984) como "uma das manifestações mais nítidas" quando "se é vítima de um *handicap* ou de uma deficiência física" (p.141). Isto porque a "percepção da deficiência do outro supõe de nossa parte a experiência interior de nossos limites, o conhecimento operatório de que eu chamaria de nossa própria deficiência"; assim, o "conhecimento interno de nossa própria experiência fragmentária é certamente a condição de nossa percepção exata da deficiência do outro" (p.143).

Em outras palavras, o quanto lidamos com a falta em nós marca como lidaremos com a falta no outro. Como vivemos em uma

sociedade marcada pela semiformação e pela alienação, o conhecimento interno encontra-se distante e, conseqüentemente, a possibilidade de perceber o outro à nossa frente. Assim, a negação da deficiência torna-se a prática dominante, ainda mais quando o impacto da deficiência na imagem do filho destoa tanto da imagem ideal construída anteriormente pelo investimento narcísico parental, pelos sonhos e expectativas em torno da criança que estava a caminho.

É então que a família,

*[...] a partir da constatação da deficiência do filho e do desequilíbrio emocional que afeta, em princípio, a mãe, vê iniciar um processo de desorganização interna que afeta a todos os membros e cuja manifestação apresenta inúmeras características, mas não segue uma seqüência preestabelecida, podendo ocorrer em qualquer momento e apresentar recorrência de fases durante todo o processo. (FERREIRA et al., 1984, p.22)*

Para Amiralian (2003), existiriam especificidades causadas por diferentes condições orgânicas, mas que seguiriam os mesmos princípios de desenvolvimento geral, sendo que as vicissitudes causadas pela condição de deficiência levariam a rupturas no processo de amadurecimento do indivíduo devido, em muito, às falhas ambientais, e não tanto às suas condições orgânicas.

Assim, nos casos de uma instauração da deficiência precoce, as primeiras tarefas do bebê nesta "fase de dependência absoluta podem ficar prejudicadas, assim como muitas dificuldades serão sentidas pela mãe" (AMIRALIAN, 1997, p.98). Com isso,

**as vicissitudes causadas pela condição de deficiência levariam a rupturas no processo de amadurecimento do indivíduo devido, em muito, às falhas ambientais, e não tanto às suas condições orgânicas.**

*A mãe, que nesse momento já está fragilizada por um estado de sensibilidade aumentada, tem que se haver com a deficiência do filho, que fará ressurgir uma gama de emoções e afetos relacionados à sua significação de deficiência. Além disso, terá muitas dificuldades em compreender as necessidades de um filho deficiente [...] que irão intervir e, mesmo, em alguns momentos, impedir a realização de seu papel de "mãe devotada comum" que [...] é aquela que é capaz de identificar-se com seu bebê e [...] atender suas necessidades, oferecendo-lhe holding, handling<sup>16</sup> e apresentando o mundo ao seu filho, no tempo e da maneira necessários. (ibidem, p.98)*

Segundo Amiralian (2003, p.105-6), para lidar com esta tarefa, portanto, "a mãe necessita ter um desenvolvimento sadio e um ambiente protetor que a sustente". Entre as muitas dificuldades no contato com este filho tão diferente, teremos: um possível estado depressivo na mãe; afastamento de seu bebê; incapacidade de entrar em preocupação materna primária; desencontro e não-reconhecimento dos sinais de necessidade expressados pelo bebê; a di-

ficuldade de aproximação; medo de segurá-lo e de machucá-lo; ausência das brincadeiras, das trocas de olhares e de palavras acolhedoras; o banho deixa de ser prazeroso, para ser um momento de confirmação da perda do bebê idealizado; não ocorrem as brincadeiras com seus pés e mãos, o que o impede de sentir e experimentar as diferentes partes de seu corpo e de entender seus limites; e dificuldade de apresentar de maneira acessível o mundo para o seu bebê.

Além de todas estas reações gerais frente à presença de uma criança com deficiência, no caso de um filho com surdez precoce pode-se observar na família manifestações mais específicas, como a dificuldade em oferecer-lhe uma primeira língua acessível e internalizável em contexto apropriado e espontâneo, o que resulta em uma grande frustração parental devido à grande dificuldade de entender e de ser entendida pelo filho<sup>17</sup>; e, da parte do filho, a falta de uma língua nestes primeiros anos acarreta consequências negativas no seu desenvolvimento cognitivo e emocional (FERNANDES, 2000; SÉRIE AUDIOLOGIA, 1997; LANE *et al.*, 1996; LUZ, 2003; SACKS, 1998; SCHORN, 2004).

Segundo Schorn (2004, p.194), há consequências na relação entre filhos e pais trazidas pela impossibilidade de o filho aprender espontaneamente a língua oral dos pais e pela necessidade de um tipo de maternagem diferenciado a ser praticado, o que provoca nos pais, por sua vez, um grande sentimento de impotência e inadequação, com práticas, muitas vezes, superprotetoras. Por exemplo, quando a criança surda inicia "a possibilidade de maior liberdade de movimento, esse ir e vir fora da visão materna preocupa profundamente a estes pais de crianças surdas." Assim,

*[...] a mãe tem medo da exploração que seu filho faz do ambiente, já que, por não saber se é escutada, busca permanentemente estar presente, não permitindo à criança o descobrimento de seu ambiente natural." (SCHORN, 1997<sup>18</sup>, apud SCHORN, 2004, p.194)*

Como consequência, a criança surda, que é essencialmente visual,

*[...] não entra nos jogos orais de informações e pedidos de maneira espontânea, não faz claras as suas intenções comunicativas, tampouco pode penetrar na compreensão do que acontece a seus pais. Com isso, muitas crianças surdas ao não pode-*

<sup>16</sup> A autora explica que são conceitos winnicottianos, sendo que "holding significa tanto o segurar e o acalantar físicos como a segurança afetiva emocional que a mãe deve proporcionar ao seu filho. E handling, de forma semelhante, significa o manipular e o manusear físicos, mas também oferecer experiências corporais significativas à personalização" (AMIRALIAN, 1997, p. 102).

<sup>17</sup> A respeito desta frustração dos pais na relação com seu filho surdo, Lane *et al.* (1996, p.33) afirma que "muitas vezes é difícil para os pais ouvintes não apenas entender os desejos de sua criança, mas também discipliná-la e para explicar mesmo coisas simples" (tradução do inglês para o presente texto).

<sup>18</sup> SCHORN, Marta. El niño y el adolescente sordo. Buenos Aires: Editorial Lugar, 1997.

rem aprender os formatos da língua em que nasce ou de outra língua que a substitua como a língua de sinais em momentos e maneiras adequadas, desenvolvem graves situações emocionais posteriores. (SCHORN, 2004, p.196)

Frente ao impacto causado pela presença desta criança tão estranha, a consequência mais na-

*O processo começa com profissionais, talvez inadvertidamente, reforçando o modelo dos pais ouvintes e da sociedade ouvinte de criança com déficit — o qual centra-se na questão da perda auditiva. Esta criança-paciente surda precisa de otorrinolaringologistas para determinar a causa da perda auditiva e para sugerir soluções tais como aparelhos auditivos e cirurgia. A criança precisa de fonoaudiólogos para quantificar e classificar a perda em detalhes. A criança irá precisar de terapia da fala para desenvolver a comunicação oral o melhor possível, e educação especial, oferecida por profes-*

**Desta forma, este novo elemento, que deveria contribuir na compreensão humana e profunda do impacto da criança surda precoce na família, torna-o ainda mais artificial, técnico e pesado.**

tural dos pais é buscar fora da estrutura familiar apoio daqueles que "teoricamente" sabem mais do que eles como cuidar da criança. Se este impacto já ganha contornos negros pelos elementos sociais que afetam a família, como discutido acima, outra expressão da dinâmica de uma sociedade capitalista é a que afeta e produz a formação tecnicista dos profissionais e suas estratégias de tratamento da criança, escurecendo de vez a relação e distanciando cada vez mais os pais de seu filho real.

Segundo Lane *et al.* (1996, p.31), a visão estritamente clínica é a mais comum na orientação destes pais:

*res treinados em lidar com crianças incapazes. Se a criança é completamente socializada como uma paciente-cliente, a criança e os pais não somente irão aceitar tais serviços, como irão procurá-los.*<sup>19</sup>

Assim, os pais que tentavam lidar com a presença desorganizadora desta criança surda a partir de sua formação social, do momento político-econômico de seu país, da dinâmica do casal e da família, e de sua organização psíquica individual, são agora encorajados e (des)orientados pelos profissionais a tornarem-se professores/reabilitadores/técnicos de seus filhos, justamente neste momento em que a criança necessita tanto da presença de

peças que ajam como pais, sendo afetuosos e desejando-a. Desta forma, este novo elemento, que deveria contribuir na compreensão humana e profunda do impacto da criança surda precoce na família, torna-o ainda mais artificial, técnico e pesado.

Agora, após termos discutido de que forma a intersubjetividade afeta e determina enormemente a subjetividade dos membros de uma sociedade; pensado a formação da subjetividade sob uma ótica winnicotiana; e discorrido sobre os fatores sociopsicológicos que agravam o impacto causado pela presença de uma criança surda precoce na família, faz-se necessário o exame de algumas organizações microssociais atípicas e extremamente representativas, nas quais a surdez precoce não carrega este valor negativo, ou seja, nas quais a criança não é estigmatizada por sua surdez precoce. Quais seriam, nestes casos, as consequências na relação dos pais com seus filhos surdos? Tais consequências teriam efeito no desenvolvimento emocional e social destes? Que contribuições poderíamos colher destas situações diferenciadas?

<sup>19</sup> Tradução do inglês para o presente texto.

## 5. Exceções reveladoras

Apesar de majoritariamente a dinâmica de uma sociedade capitalista e de seus membros impu- tarem de antemão um valor ne- gativo às pessoas surdas, e de se concentrarem em práticas tipica- mente utilitaristas, ainda existem microssociedades nas quais a sur- dez é vista de forma não-organi- cista. São diversos os relatos es- critos sobre estas microssocieda-

1690. Em meados do século XIX, quase não havia famílias na porção norte da ilha que não fossem afetadas e, em alguns povoados (Chilmark, West Tisbury), a inci- dência de surdez aumentara para uma em cada quatro pessoas. Em resposta a essa situação, toda a comunidade aprendeu a língua de sinais, havendo livre comunica- ção entre ouvintes e surdos. De fato, estes quase nunca eram vistos como "surdos", e certamente não eram considerados de modo algum "deficientes".

**Podem ser observados indícios desta aceitação irrestrita da pessoa surda também em agrupamentos e locais politicamente inseridos em uma estrutura social que funcione através da lógica do capital, mas que reúnem grande número de pessoas surdas.**

des, que acabam sendo conside- radas pelos de fora como agrupa- mentos atípicos,

Sacks (1998, p.45) aponta para uma situação deste tipo:

*Mundos como esse existem, sim, e existi- ram no passado, e um mundo desse tipo foi descrito no belo e fascinante livro de Nora Ellen Groce, Everyone here spoke Sign Language: hereditary deafness on Martha's Vineyard. Devido a uma mutação, um gene recessivo pasta em ação pela endogamia, uma forma de surdez hereditária vingou por 250 anos na ilha de Martha's Vineyard, Massachusetts, a partir da chegada dos pri- meiros colonizadores surdos na década de*

Além de Martha's Vineyard, Sacks (*ibidem*, p.45-6) relata, tam- bém, que

*Esse é o caso de Providence, ilha caribenha minuciosamente estudada por James Woodward (Woodward, 1982<sup>20</sup>) e tam- bém descrita por William Washabaugh (Washabaugh, 1986<sup>21</sup>). [...] Existe um povoado isolado no Yucatán [...] onde tre- ze adultos e um bebê, em uma população de aproximadamente quatrocentas pesso- as, são surdos congênitos — também nesse caso, todo o povoado usa a língua de si- nais. [...] A vida plena e bem integrada dos surdos da zona rural — em comunida- des que os aceitam sem restrições e que se*

*adaptaram por conta própria aprendendo a língua de sinais — contrasta marcadamen- te com o baixo nível social, informativo, educacional e linguístico dos surdos "urba- nos" de Mérida, que (após anos de instru- ção inadequada) se vêem preparados ape- nas para trabalhar como mascates ou diri- gir táxis-bicicletas. Percebe-se aqui o quan- to a comunidade muitas vezes tem êxito, enquanto o "sistema" fracassa.*

Na tentativa de pensar que si- tuações permitem a aceitação tão grande dos surdos, Sacks (*ibidem*, p.45-6) ainda destaca que

*Existiram e ainda existem outras comunida- des isoladas com alta incidência de surdez e atitudes incomumente propícias aos sur- dos e sua língua. [...] Talvez o exemplo de Martha's Vineyard não seja tão raro, de fato, possamos esperar que o mesmo ocor- ra sempre que houver números significati- vos de surdos numa comunidade.*

Mas não só em sociedades iso- ladas como ilhas ou povoados ru- rais algo semelhante acontece. Podem ser observados indícios desta aceitação irrestrita da pes- soa surda também em agrupamen- tos e locais politicamente inseri- dos em uma estrutura social que funcione através da lógica do ca- pital, mas que reúnem grande número de pessoas surdas; assim, estes têm a sua dinâmica estabele- cida por eles mesmos e, quando não diretamente e intensamente

<sup>20</sup> Woodward, James. How you gonna get to heaven if you can't talk to Jesus: on depathologizing deafness. Silver Spring, Maryland: T. J. Publishers, 1982.

<sup>21</sup> Washabaugh, William. Five fingers for survival. Ann Arbor: Karoma, 1986.

coagidos, fazem uso espontâneo da língua de sinais local<sup>22</sup>, tornando a sua surdez uma característica lingüística e cultural, e não estritamente orgânica.

Como exemplo destas situações, temos as grandes e antigas instituições educacionais especiais para surdos, como a da cidade de Fremont, na Califórnia (sede do Asilo Hartford) (SACKS, 1998, p.46); a da cidade de Rochester, Nova York (sede da NTID – Instituto Técnico Nacional para o Surdo) (p.46); e de parte da cidade de Washington, DC (sede da única universidade para surdos no mundo, a Gallaudet University, na qual todas as aulas nos diferentes departamentos e níveis da instituição – inclusive na pós-graduação – são proferidas em Língua de Sinais Americana) (p.138). Outros exemplos disso são as associações de surdos, em centenas pelo mundo todo, e a chamada Comunidade Surda, composta por surdos que consideram a sua surdez como uma diferença, e não como um déficit, fazendo uso de suas línguas de sinais naturalmente<sup>23</sup>.

Por fim, outro tipo de agrupamento freqüentemente muito acolhedor em relação à surdez são as famílias com pais surdos. A partir de Lane *et al.* (1996, p.30), estima-se que estas são apenas 5 a 10 % das famílias que têm crianças surdas precoces. Porém, ter

membros, ou mesmo pais surdos, não torna necessariamente tranquila a tarefa de lidar com a surdez precoce do filho pelo viés não-organicista e não-utilitarista, mas aumenta consideravelmente a freqüência de ambientes familiares nos quais há uma maior aceitação e ocorre uma relação pais-filho surdo pautada, majoritariamente, pelas *éticas do cuidar*<sup>24</sup>. Nestas raras situações, geralmente o filho surdo acaba sendo muito desejado e existe um impacto muito menor por sua presença. A maternagem costuma ser bem menos afetada, e dados indicam que seu desenvolvimento lingüístico, cognitivo, social e emocional ocorre sem atrasos, através, do uso principalmente, do canal visual e da língua de sinais (*ibidem, passim*). Nestas situações, a grande maioria das dificuldades maternas de comunicação e aceitação de seu bebê está ausente.

De forma geral, o que parece ser revelado por tais exceções é que nos agrupamentos nos quais a surdez precoce não é um estigma o impacto nos pais é consideravelmente menor. Com isso, a ferida narcísica é também significativamente menor, e a maternagem acaba não sendo tão

abalada, assim como os sentimentos de inadequação e impotência parental reduzem-se muito. Desta maneira, o bebê vivencia um ambiente muito mais adequado no seu cuidado, permitindo que ele possa habitar seu corpo e desenvolver um senso de identidade e da realidade, possibilitando assim que o seu desenvolvimento global seja norma<sup>25</sup>. Mas como evitar que a surdez se torne um estigma social? De que forma é possível multiplicar tais exceções ou, pelo menos, amenizar o estranhamento?

## 6. Implicações e reflexões finais

Ao discutir o preconceito em geral, Heller (1972, p.58) destaca:

*Já dissemos que a possibilidade antropológica permanente do preconceito está constituida pela estrutura da vida cotidiana, pelo "movimento" do individual-particular nesta cotidianidade e pelo seu pragmatismo diante das relações sociais. Vimos também que os grupos que sentem-se ameaçados em sua coesão produzem constantemente*

<sup>22</sup> No caso do Brasil, a Língua de Sinais Brasileira; no caso dos Estados Unidos e da parte inglesa do Canadá, a Língua de Sinais Americana, entre tantas outras espalhadas por todas as partes do mundo nas quais habita um certo número de surdos precoces há algumas gerações. Para mais detalhes, ver Sacks (1998).

<sup>23</sup> Apesar de polêmica esta denominação, trata-se de um agrupamento bastante rico e interessante. Para mais detalhes sobre esta chamada Comunidade, ver Kyle (1990), Lane *et al.* (1996) e Sacks (1998).

<sup>24</sup> Principalmente no caso de pais surdos – às vezes só um dos pais – que se sentem pertencentes à chamada Comunidade Surda.

<sup>25</sup> Pelo menos até o momento em que estas crianças se deparem de forma maciça ou estiverem dependendo, seja no campo da saúde ou na educação públicas e privadas, da dinâmica da sociedade capitalista. A partir deste momento, poucos saem ileso.

preconceitos sociais, satisfazem as "demandas" do particular-individual e lhe emprestam conteúdo. Portanto, os preconceitos poderiam deixar de existir se desaparecessem a particularidade que funciona com inteira independência do humano-genérico, o afeto da fé, que satisfaz essa particularidade e, por outro lado, toda integração social, toda grupo e toda comunidade que se sintam ameaçados em sua coesão.

Além da pressão social que produz o preconceito e o estigma em torno do diferente e, é claro, da surdez, fazendo de seu impacto na família algo quase que inevitável, Fédida (1984), a partir da freqüente negação da deficiência, questiona se, além disso, a [...] não negação da deficiência, isto é, seu reconhecimento explícito sob as formas variadas das deficiências sensoriais, intelectuais, motoras, não conduz a uma negação primordial de certas deficiências econômicas e socioculturais que afetam princípios de igualdade e liberdade de que sempre se orgulham as democracias sociológicas? (p.139)

Mas será que mesmo nas outras situações nas quais certas pessoas se encontram, de menor "deficiência" material, resta alguma possibilidade de ação questionadora sobre estes valores sociais tão alienantes e generalizadores?

Segundo Mannoni (1998, p.16),

*Nunca a criança foi tão "bombeada" como agora por seus pais, desejosos de "tudo conhecer o concenrente". Uma rotina de vida é preparada. Não se trata mais para o adulto de aprender com a criança. Um modelo lhe é imposto. A invenção inquieta e chega-se a esquecer que a cultura é de todo mundo, como a experiência ou o conhecimento, e que há o que aprender com o erro e o insucesso.*

Os pais, bombardeados por informações parciais de todos os lados e assustados com seu desconhecido filho surdo, permanecem alienados e são treinados a treinar. Assim, a ciência positivista, filha do meio da sociedade capitalista, destrói com seu pragmatismo e fetiche pela técnica toda a possibilidade de uma *ética do cuidar* e, com isso, toda a saúde mental desta criança encontra-se em jogo. Torna-se, então, mais difícil ainda re-significar o filho com deficiência e acolhê-lo como seu<sup>26</sup>.

Mrech (2002, p.5) destaca ainda que no caso das crianças surdas precoces há questões anteriores à escolha lingüística (língua oral *versus* língua de sinais). A autora, pelo viés da psicanálise lacaniana, ressalta que, para se constituir como sujeito, a criança tem que "inscrever suas necessidades, demandas e desejos através da linguagem"; assim, "para Lacan, diferentemente das abordagens psicológicas que pressupõem a existência de um eu desde o início, a princípio o sujeito existe colado ao Outro. O sujeito ainda não se encontra lá". Ou seja, não se trata apenas de uma questão técnica da melhor língua, mas também de trabalhar o significado da criança para os pais. Com isso, apesar de importante a garantia de uma língua, o ponto central para a autora, na verdade,

**Mas será que mesmo nas outras situações nas quais certas pessoas se encontram, de menor "deficiência" material, resta alguma possibilidade de ação questionadora sobre estes valores sociais tão alienantes e generalizadores?**

<sup>26</sup> Cf. Fédida (1984, p.137); Jerusalinsky (1999, p.92-93); Loparic (2001, p.167); Mannoni (1998, p.16-7); Winnicott (2000b, p.402).

é de que forma o filho é desejado pelos pais, pois é este desejo que o alimenta para existir além do corpo e desenvolver um psiquismo, habitando este corpo.

Não basta, portanto, treinar os pais no uso de uma certa técnica, mesmo que seja uma que ofereça, em algum nível, uma língua acessível para a criança surda precoce, como é o caso da língua de sinais, pois mesmo assim perpetuar-se-á a pseudo-aceitação do filho real, o que deixará marcas profundas em sua estruturação psíquica.

Por fim, ao discutir como lidar de forma crítica com a questão do preconceito, Heller (1972, p.58-9) afirma:

*Mas, como numa sociedade dinâmica e mutável (como é o caso de toda sociedade construída sobre a base de um indefinido progresso da produção) sempre existem forças conservadoras e forças dinâmicas, e como a possibilidade de elevar-se à condição de indivíduo real é dada tão-somente a cada ente singular (o que de nenhum modo significa que todo ente singular chegue a ser indivíduo), torna-se então evidente que os preconceitos não podem ser totalmente eliminados do desenvolvimento social. Mas é possível, em traça, eliminar a organização dos preconceitos em sistema, sua rigidez e — o que é mais essencial — a discriminação efetivada pelos preconceitos.*

Enquanto for alimentado por generalizações sociais (produções também de cada um de nós a serem eternamente problematizadas) que reduzem e não contemplam a especificidade da pessoa com surdez precoce em suas diversas manifestações em distintas pessoas, e ignoram os desafios de cada família e da força da dinâmica social sobre estas, atrapalhando todo o restabelecimento da maternagem com práticas coletivas utilitaristas no seu tratamen-

to, manejo, educação, ou orientação<sup>27</sup>, todo o futuro psíquico destes bebês e crianças já estará seriamente comprometido. Com isso, práticas como a de deixá-las para a escola tomar conta, levá-las para serem dopadas pelo psiquiatra ou diagnosticadas e analisadas pelo psicólogo e pelo psicanalista continuarão sendo apenas algumas das infelizes e frequentes conseqüências. O que faremos, então, a partir de agora?

**Não basta, portanto, treinar os pais no uso de uma certa técnica, mesmo que seja uma que ofereça, em algum nível, uma língua acessível para a criança surda precoce, como é o caso da língua de sinais, pois mesmo assim perpetuar-se-á a pseudo-aceitação do filho real, o que deixará marcas profundas em sua estruturação psíquica.**

<sup>27</sup> E temos, pelo menos até o presente, para não nos deixar mentir, uma lamentável política nacional de educação inclusiva e de saúde pública em relação às crianças surdas precoces.

## Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor. W. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p.119-138.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia de Toledo Moraes. Compreendendo a deficiência pela óptica das propostas winnicottianas. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 96-102, 1997.
- \_\_\_\_\_. Deficiências: um novo olhar. Contribuições a partir da psicanálise winnicottiana. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 94-111, 2003.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas de Psicologia*, São Paulo, n. 3, p. 47-70, 1996.
- FÉDIDA, P. A negação da deficiência. In: GELEP, E. et al. *A negação da deficiência: a instituição da diversidade*. Rio de Janeiro: Socius, 1984. p. 137-147.
- FERNANDES, Eulália. Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 48-51, 2000.
- FERREIRA, B. W.; BERTOLDO, M. E. de L.; MOITA, F. M. G. da S. C. Reflexos da presença de uma criança deficiente auditiva na (des)organização intrafamiliar. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 4, n. 19, p. 17-24, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social – um problema político em psicologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução Carlos Nelsen Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- JERUSALINSKY, Alfredo. A direção da cura do que não se cura. In: JERUSALINSKY, Alfredo. (Org.) *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p. 89-106.
- KYLE, Jim. The Deaf Community: culture, custom and tradition. In: PRILLWITZ, S.; VOLLHABER, T. (Orgs.). *Sign language research and application: international studies on sign language and communication of the deaf*. Hamburg, Germany: Signum Press, 1990. v. 13, p. 175-185.
- LANE, Harlan; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, Ben. *A journey into the deaf-world*. San Diego: Dawn Sign Press, 1996.
- LOPARIC, Z. Os problemas éticos do tratamento da deficiência física. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, v. 51, n. 115, p. 159-168, 2001.
- LUZ, R. D. Violência psíquica e surdez - os caminhos de um (des)encontro. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 20, p.3-21, 2003.
- MANNONI, Maud. A contribuição de Winnicott para um trajeto na psicanálise. *Estilos da Clínica*, São Paulo, ano 3, n. 4, p. 8-19, 1998.

MRECH, L. M. Um olhar psicanalítico a respeito da questão da identidade do surdo. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 3-11, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. Mutações do cativo (caminhos da semiformação). In: \_\_\_\_\_. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000a. p. 157-185.

\_\_\_\_\_. Leôlo, Leolô: o trabalho e o sonho. In: \_\_\_\_\_. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000b. p. 85-94.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHORN, Marta. Salud mental y sordera: sufrimiento psíquico el niño y el adolescente sordo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 3. / SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 9., 2004. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2004. p. 194-206.

SÉRIE AUDIOLOGIA. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, v. 1, jan./jul. 1997.

WINNICOTT, Donald W. Psicoses e cuidados maternos. In: \_\_\_\_\_. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000a. p. 305-315.

\_\_\_\_\_. A preocupação materna primária. In: \_\_\_\_\_. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000b. p. 399-405.

# Tensões atuais no campo da educação de surdos:

## escola para todos ou escola para surdos – contribuições para um possível diálogo

Solange Maria da Rocha \*

\*Doutoranda em Educação pela PUC/RJ.

Professora de História do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Material recebido em setembro de 2005 e selecionado em outubro de 2005.

### Resumo

Este trabalho procura dialogar criticamente com a visão de educação especial como segregacionista, reconhecendo a contribuição desta modalidade de ensino, no âmbito do iluminismo europeu, para o deslocamento da visão de seus sujeitos como “seres castigados pelos deuses” à de sujeitos com direito à escolarização. Procura também contribuir para um diálogo entre as atuais tensões do campo representadas pela polarização das propostas Escola para Todos x Escola para Surdos.

Palavras-chave: educação especial; iluminismo europeu; escolarização; escola para todos; escola para surdos.

### Abstract

*This article attempts at making a critical dialogue with the approach of special education as segregatiniost, and at recognizing*

*the contribution of this teaching modality – within the field of European Enlightenment – for the displacement of the vision of its subjects as “beings punished by the gods” towards the vision of them as subjects who have the right to schooling. It also aims at helping to establish a dialogue between the present tensins in the field, represented by the polarization of “School for All” x “School for the Deaf” proposals.*

*Key words: special education; european enlightenment; schooling; school for all; school for the deaf.*

### 1. Educação Especial (bandidos ou mocinhos)

A educação de surdos, ao longo da história, esteve inscrita no campo da Educação Especial, campo este circunscrito à escola-

rização de sujeitos que apresentavam alguma diferença sensorial, física, mental, e/ou algumas dessas diferenças associadas. Ao longo do período que costumamos denominar de Idade Moderna, encontramos na Europa inúmeros registros de trabalhos desenvolvidos por religiosos católicos e protestantes, tendo como sujeitos pessoas surdas. Esses trabalhos oportunizaram um deslocamento social desses sujeitos, que permaneciam anteriormente numa lógica de eliminação física ou social, sem projeto de Estado, não sendo considerados humanos, e sim seres castigados pelos deuses.

O humanismo e o racionalismo, que foram as bases da ciência moderna, possibilitaram a passagem do entendimento de “seres castigados pelos deuses” para o de sujeitos com direitos à socialização e à educação. (Rocha, 1997, pags. 3 e 4)

O famoso esforço do Dr. Itard em socializar o menino selvagem Victor de Aveyron, na França do século XVIII, funda na história a possibilidade de intervenção médico-educacional em uma criança abandonada nas florestas. Sua origem é desconhecida, no entanto, podemos fazer algumas inferências relativas à sua situação

de abandono examinando a infância na França do século XVIII, e mais, a infância de uma criança que não falava, não respondia a estímulos sonoros e tinha graves comprometimentos emocionais. Categorizadas como selvagens, essas crianças sofriam o abandono dos pais, do Estado, vivendo nas florestas, longe, portanto, dos povoados, excluídos do convívio social.

São muitos os registros, na história, de crianças abandonadas por serem diferentes e que tiveram que assumir a condução de suas vidas sem conviver com outras pessoas, algumas até "adotadas" por famílias de animais, como no episódio das meninas-lobo da Índia. Graças aos relatórios do Dr. Itard sobre seus procedimentos com o menino Victor, podemos acompanhar as tentativas de socialização de uma dessas crianças e constatar as contribuições desse médico em vários campos da ciência, a partir dessa experiência. Só para citar algumas: no campo da otologia clínica, para as pesquisas sobre autismo, e para a obra de Maria Montessori e suas experiências com os sentidos.

Com todos os cuidados que devemos ter ao nos debruçarmos para o passado buscando iluminar o presente, evitando a *história tribunal* ou *como deveria ter sido*, podemos compreender a importância do trabalho desses pioneiros da Educação Especial. Ao contrário de seu mestre Philippe Pinel, que não nutria esperança em educar o menino selvagem, atribuindo o seu abandono ao fato de ser idiota, Itard assumiu o

desafio de educá-lo. Na qualidade de médico, buscou superar a incapacidade auditiva de Victor e, neste aspecto, sentiu-se malgrado em suas tentativas.

A medicina de nada vale naquilo que está morto, e por aquilo que me foi dado observar, não há vida no ouvido de um surdo-mudo. Quanto a isso, não há nada que a ciência possa fazer. (BANKS-LEITE e SOUZA, 2003, p.192)

***Dependendo do recorte que fizermos para olhar o problema, poderemos situar a Educação Especial como a grande vilã segregacionista, assistencialista, clínica, que significa seus sujeitos na deficiência e não nas outras eficiências não afetadas por alguma patologia.***

O olhar lançado por Itard a Victor talvez tenha sido para a sua falta (o sentido da audição), e suas outras potencialidades tenham sido consideradas secundárias. Registre-se, no entanto, que houve um olhar, o olhar de um médico, um olhar clínico, mas houve um olhar, o que, para alguns críticos da Educação Especial, será o olhar único, ou então hegemônico, ao longo da história dessa modalidade de ensino.

Dependendo do recorte que fizermos para olhar o problema, poderemos situar a Educação Es-

pecial como a grande vilã segregacionista, assistencialista, clínica, que significa seus sujeitos na deficiência e não nas outras eficiências não afetadas por alguma patologia. Se a educação dos *normais* esteve no âmbito do direito, e o ensino de surdos no da moral assistencialista (Soares, 1999, p.115), tendo a contrapor-me di-

zendo que o ensino de surdos esteve inscrito no direito à assistência, o que, naquela altura, representava um avanço extraordinário para sua condição social.

Em decorrência do projeto do ascendente Estado Moderno burguês de criar escolas e popularizar a educação, e do trabalho dos religiosos católicos e protestantes, inúmeros institutos foram fundados, primeiro na Europa, depois nos Estados Unidos, México e Brasil. Concebidos em prédios grandiosos, neles viviam os surdos longe de suas famílias e,

ainda, afastados do convívio da sociedade. De toda sorte, esses institutos representavam um avanço estupendo para uma população não desejante, não reconhecida, invisível, sem cidadania e, por vezes, sem direito à vida.

De fora para dentro, a população olhava aqueles muros imaginando o que acontecia para além deles. Do lado de dentro, profissionais ocupados com a socialização, educação e escolarização dos surdos formulavam políticas, discutiam caminhos para sua educação.

No mesmo século de Itard, XVIII, temos registro do primeiro embate público sobre métodos para trabalhar a educação da pessoa surda. Trata-se da famosa discussão entre o abade francês Charles Michel de L'Épée (1721-1789), autor do método mímico com a utilização de sinais e o pastor alemão Samuel Heinicke (1721-1790), defensor do método oral. Esses conflitos, cujas raízes históricas remontam às tensões entre a Reforma e a Contra-Reforma (Nóvoa, 1991, p.113), atravessaram séculos e ainda permanecem no centro das discussões e formulações atuais de políticas públicas.

Em 1880, um congresso realizado em Milão, com a presença de inúmeros profissionais ligados aos institutos de surdos, decreta que os sinais são perniciosos para a educação de surdos, proclamando o método oral como o mais adequado. Essa deliberação vai marcar profundamente o campo, abrindo um fosso entre os que aderiram radicalmente a essa proposta e os que reagiram a ela.

## 2. Escolarização Clínica LIBRAS como Primeira Língua

Os métodos orais demandavam um tempo enorme de treinamento da fala e dos resíduos auditivos, concorrendo com a escolarização formal que já sendo prejudicada pela importância que era dada à expressão pela palavra oral. Essa perspectiva de escolarização clínica adiou aquilo que podemos chamar de escolarização com foco no ensino, descolada das faltas de seus sujeitos – no caso dos surdos, da audição. Os incipientes resultados dessa política oralista para os surdos, que demandavam ensino público de massa, estimularam o surgimento, em meados da década de 1990, de um movimento nacional e internacional, contando com acadêmicos, profissionais da área da surdez e dos próprios surdos, no sentido de apontar outros caminhos para a escolarização e socialização desses sujeitos. Com apoio das pesquisas re-

alizadas na área da lingüística, que conferiu *status* de língua à comunicação gestual entre surdos, esse movimento ganha corpo. No entanto, muito do que se produziu no campo acadêmico dentro dessa nova perspectiva não contribuiu para a abertura de um diálogo com aqueles que defendiam o outro paradigma. Ao contrário, o que se viu foram formulações em tom acusatório aos oralistas, jogando episódios da história num tribunal que parece não ter fim. O próprio Itard é julgado por suas experiências com Victor ao ter como referência os pressupostos do Iluminismo:

[...] a filiação rigorosa a tais saberes impediu-o de considerar importante as novidades que surgiam na relação com Victor; a postura adotada por Itard não permitiu um remanejamento de suas práticas face ao garoto, ou, quando efetuava uma tentativa nesse sentido, era sempre fiel aos mesmos princípios básicos aceitos *a priori*, e, portanto, estranhos à própria relação que se desenrolava entre o mestre e o aprendiz. (BANKS-LEITE e SOUZA, 2000, p59)

Talvez devêssemos esperar do Dr. Itard uma espécie de anacronismo positivo que levasse o mestre a relacionar-se em outras bases com seu aprendiz; talvez as autoras ensajassem uma adesão do médico iluminista às atuais

**Muito do que se produziu no campo acadêmico dentro dessa nova perspectiva não contribuiu para a abertura de um diálogo com aqueles que defendiam o outro paradigma.**

**A política inclusiva viabilizava sua re inserção na realidade como docentes de seus docentes, oportunizando um deslocamento do paradigma de sujeitos doentes passíveis de cura ao de sujeitos com autoria nas políticas sociais e educacionais de seus iguais.**

propostas que as mesmas defendem para a educação de surdos. Seria uma outra forma de se relacionar com a história.

Reduzir a história entre mocinhos e bandidos é um tortuoso caminho fácil. Difícil é tentar compreender as razões da história e seus longos e imbricados processos.

**3. Tensões atuais: LIBRAS língua de instrução x Inclusão**

Atualmente, no campo acadêmico, o discurso hegemônico é que o surdo tem uma identidade constituída, uma língua, e deverá receber sua escolarização junto com outros surdos, de preferência numa escola só de surdos, inclusive seu corpo docente (SKLIAR, 1999). Essa proposta exige de nós uma reflexão profunda no sentido de examinar sua potência libertadora, constitutiva de identidade, ou se trata-se apenas de uma nova roupa para a velha segregação. Dentro desse corpo de idéias é que surgem as

mais severas críticas à atual política do Estado, de Escola Para Todos, numa perspectiva inclusiva. Seus contumazes críticos desenvolvem seus argumentos numa perspectiva *macro*, apontando seu caráter neoliberal subordinado aos organismos internacionais, e numa perspectiva *micro*, afirmando que a inclusão é a velha idéia de normalização ou apagamento das diferenças.

[...] a globalização, interpretada segundo um viés neoliberal, com os rumos que vem tomando, poderá ser como um rolo compressor ao pasteurizar as diversidades sociais. [...] Pouco adianta a presença de profissionais surdos na escola se eles são subservientes aos desígnios de especialistas ouvintes, preocupados tão somente em facilitar o acesso à língua majoritária. (SOUZA e GÓES, 1999, p184)

Para iluminar essa discussão, vamos ver o que diz a Declaração de Salamanca, documento da ONU indutor de políticas públicas para os países signatários, sobre a educação de surdos:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos

surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. (UNESCO, 1994, p.30)

Como desdobramento, o Plano Nacional de Educação aponta a implementação, em cinco anos, e para a generalização, em dez, da Língua de Sinais nas escolas brasileiras. Ao invés de apagamento, como entendem alguns, a inclusão traz a possibilidade da visibilidade desses sujeitos que ainda estão longe das escolas, em sua grande maioria, sendo ainda considerados doentes ou incapazes, aprisionados numa lógica perversa que, como entendemos, somente o direito à escolarização imediata poderá resgatar.

Os surdos não configuram uma categoria abstrata. São pessoas com histórias diferentes, crenças diferentes e processos de socialização diferentes. Em junho de 2001, uma publicação evangélica intitulada *Carta Viva* circulou no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. A capa do exemplar continha o seguinte título: “**Surdos curados em todo o país**”. Em seu interior, inúmeros depoimentos de surdos curados.

Na publicação citada, os surdos tinham tratamento de seres doentes, e sua surdez era passível de cura. No mesmo ano, em Brasília, no Ministério da Educação, cidadãos surdos oriundos de quase todos os estados brasileiros estiveram durante uma semana na capital federal. Financiados pelo poder público, capacitaram-se em LIBRAS com instrutores surdos, a fim de capacitarem professores, alunos surdos e a comunidade em geral, em sua língua. A política inclusiva viabilizava sua reinserção na realidade como docentes de seus docentes, oportunizando um deslocamento do paradigma de sujeitos doentes passíveis de cura ao de sujeitos com autoria nas políticas sociais e educacionais de seus iguais. Assim sendo, os sistemas de ensino público estarão se preparando para sua diversidade, não apostando em seu apagamento.

Nosso foco deverá ser sempre a enorme massa de surdos excluídos das escolas, em função da perversa lógica de não terem escolas devido a estas não estarem prontas para eles, ou não terem escola por não estarem prontos para elas. Não há mais como esperar.

A inclusão escolar dos surdos inscreve-se agora no âmbito dos direitos humanos, e sua negação ou impedimento é um crime contra a humanidade. Penso que o diálogo necessário entre as tensões desse campo é estabelecer, como prioridade, políticas de aproximação com as famílias de surdos para que tragam seus filhos para a escola. Partindo de sua presença nos sistemas públicos de ensino, nos mais remotos cantos do território brasileiro, viabilizar-se-á sua educação em consonância com as discussões acadêmicas, as lideranças surdas e os profissionais que nela atuam.

### *Referências Bibliográficas*

- BANKS-LEITE, Luci; SOUZA, Regina. O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma educação especial In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel (Orgs.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo, Cortez, 2000.
- NÓVOA, Antônio, Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- ROCHA, Solange Maria da. Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. *Espaço – Informativo Técnico-Científico do INES*, Rio de Janeiro, Edição Comemorativa, 1997. p.
- SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1999. Obra completa.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SOARES, R. R. Surdos curados em todo o país. *Carta Viva*, Rio de Janeiro, jun. 2001.
- SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade em educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

# Os diferentes papéis do professor intérprete

Celeste Azulay Kelman\*

\* Professora da Faculdade de Educação da UERJ, cedida ao Instituto de Psicologia da UnB. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela UnB.

## Resumo

A figura do intérprete educacional é recente na história da educação de surdos. Não existem ainda muitos trabalhos publicados sobre o assunto. Este artigo apresenta um estudo em que as diferentes funções do intérprete educacional foram analisadas a partir de entrevistas com professoras de escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal. Mostra que a percepção de que o intérprete tem a função única de interpretar para o aluno surdo é equivocada. Onze diferentes papéis foram atribuídos a esse profissional, em decorrência do depoimento de nove duplas de professoras regentes e professoras especializadas. O estudo busca contribuir para o aperfeiçoamento da prática desse profissional que trabalha em classes comuns, de forma a ampliar as chances de sucesso na inclusão dos alunos surdos. Faz recomendações para tópicos de futuras pesquisas que podem aprofundar o conhecimento que se tem desse novo profissional da educação de surdos.

**Palavras-chave:** intérprete educacional; educação de surdos; inclusão.

## Abstract

*There is little experience and few papers about the effects of the presence of educational interpreters in regular classrooms. In this paper different roles of educational interpreters are analyzed based on interviews with elementary school teachers of the public educational system. The study reveals a misconception: "the only mission of an educational interpreter is to translate". In fact eleven different roles were identified as attributions of this Professional. This study attempts to ameliorate the work of educational interpreters in regular classes in order to enhance inclusion of deaf pupils.*

**Key words:** educational interpreter; deaf education; inclusion.

## 1. Introdução

Há muito tempo educadores e especialistas lutam para que o ensino ministrado para crianças surdas seja dado em Língua de Sinais. Como as crianças surdas demoram muito tempo a aprender a língua portuguesa, anos de escolaridade são perdidos para que esses alunos possam avançar academicamente. A figura do professor intérprete, ou intérprete educacional, foi recentemente introduzida nas escolas públicas de ensino fundamental. Isto ocorreu basicamente por dois fatores: a implementação de políticas públicas inclusivas e o reconhecimento da LIBRAS em 2002. A Resolução nº 2/2001<sup>1</sup> prevê um serviço de apoio especializado, a ser realizado nas classes comuns que têm alunos surdos, sugerindo a atuação de professor intérprete. Mas será que interpretar é o único papel do intérprete dentro da sala de aula?

A função de professor intérprete é relativamente nova, e não existem ainda muitas pesquisas que analisem os papéis que ele deve ter em contextos escolares

<sup>1</sup> Resolução de autoria da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do MEC, datada de 11/09/2001.

Material recebido em setembro de 2005 e selecionado em outubro de 2005.

inclusivos, ou o impacto que a sua presença exerce sobre crianças surdas que estudam em classes comuns. Nem sempre o intérprete educacional é um professor de educação básica, o que traz uma série de dificuldades (ANTIA e KREIMEYER, 2001). No Brasil, o sistema educacional público não desvincula uma função da outra, de modo que a formação do professor é pré-requisito para o exercício da função. Nesse caso, a função do intérprete educacional se superpõe à do professor intérprete. Já em escolas da rede privada é possível que o intérprete educacional seja uma pessoa contratada pelos pais do aluno, e que não tenha formação de professor.

Este artigo tem como objetivo descrever quais os papéis que o professor intérprete assume em contextos educacionais inclusivos, de forma a promover a facilitação da aprendizagem. Em última instância, quais as responsabilidades do professor intérprete para que seus alunos surdos sejam bem-sucedidos do ponto de vista social e acadêmico? Essas qualidades esperadas devem estar presentes apenas no professor intérprete, ou na relação que ele estabelece com seu par, o professor regente da classe? Para obter essas respostas, consultamos os dados obtidos em pesquisa de campo.

## 2. Método<sup>2</sup>

A pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal. Os alunos surdos estudam em classes especiais, onde aprendem separadamente a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Na 3ª série vão para Classes de Integração, que têm a presença de duas professoras em sala de aula (uma regente e a outra especializada, com domínio de Língua de Sinais), um número máximo de 25 alunos, dos quais até seis são surdos.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa, onde a entrevista se desenvolve a partir de questões não-estruturadas, permitindo que as professoras se colocassem à vontade e discorressem sobre o tema pelo tempo que achassem necessário. A entrevista aberta é um instrumento metodológico que permite melhor produção de conhecimentos, já que as construções dos sujeitos entrevistados são mais significativas do que as levantadas através de uma entrevista fechada (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 1989; MADUREIRA e BRANCO, 2001). De acordo com

os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, realizamos um roteiro flexível que apenas orienta o tema, possibilitando, na interação entre a pesquisadora e os sujeitos entrevistados, múltiplas possibilidades de construções pessoais.

A pesquisa foi realizada entre novembro de 2002 e julho de 2003. As entrevistas buscaram colher informações das professoras sobre temas como inclusão, comunicação, desempenho dos alunos e integração entre as professoras da dupla (regente e especializada/intérprete). Cada entrevista variou entre 30 e 65 minutos, com um tempo médio de 48 minutos, aproximadamente. Foram registradas em áudio e duraram 7 horas e 11 minutos. Os dados foram posteriormente transcritos e analisados. As duplas entrevistadas foram em número de nove, sendo seis de 3ª série e três de 4ª série, assim distribuídas.

Escola	Número de duplas entrevistadas
Plano Piloto A	2
Plano Piloto B	3
Guará	1
Planaltina	3

<sup>2</sup> Esta pesquisa faz parte de um segmento da minha tese de doutorado, que buscou investigar as interações entre alunos surdos e suas professoras e colegas em Classes de Integração do Distrito Federal.

## 3. Resultados

As entrevistas não foram voltadas exclusivamente para se levantar a percepção das professoras sobre os papéis que o professor intérprete deve ter. Buscavam detectar a dinâmica das interações entre professoras e alunos surdos, o que já foi publicado (KELMAN e BRANCO, 2003, 2004a, 2004b). Entretanto, o tema aqui tratado é recorrente nas falas, possibilitando destacar trechos que ilustram as percepções das mesmas. Descre-

*metodologia seria diferente, o material didático seria diferente. Seria uma outra realidade. Em todas as aulas de português, tiro eles para conseguir um mínimo de rendimento. Dentro de sala de aula com ouvinte, não dá.” (Dupla 6)*

**As entrevistas não foram voltadas exclusivamente para se levantar a percepção das professoras sobre os papéis que o professor intérprete deve ter. Buscavam detectar a dinâmica das interações entre professoras e alunos surdos**

veremos, a seguir, de forma muito breve, os papéis que as professoras intérpretes e suas colegas atribuem à função.

### 1 – Ensinar Língua Portuguesa como segunda língua

*“Eu trabalho com eles porque precisam de uma mediadora dentro de sala de aula. Se fosse uma regente que soubesse fazer LS, ela não conseguiria fazer os dois trabalhos sozinha. Então, eu faço por amor aos alunos, mas é um trabalho que não funciona, tendo em vista que a LP, como segunda língua do surdo, não dá para ser ministrada junto com os ouvintes. Eles teriam que ter um atendimento exclusivo. A*

### 2 – Ensinar Língua de Sinais para surdos

Uma professora tem a consciência de que caberia a uma educadora surda ensinar Língua de Sinais para seus alunos surdos. Como isso não ocorre, ela mesma o faz:

*“Eu me comunico dentro da LS. Aqueles sinais que eles não sabem, eu procuro repassar. Eu sei que eu não sou a pessoa adequada para isso. Seria uma professora surda, adulta, formada em magistério, na escola, para passar, para eles crescerem na língua deles. Mas enquanto isso não acontece, a gente também não pode deixar eles limitados na língua deles. Eu procuro*

*sempre aumentar o vocabulário deles. Tudo que seja mímica, que não seja a língua pura, eu tiro. Eu mostro o que eles estão fazendo, e depois, logo em seguida, eu mostro o sinal correto. (Dupla 6)*

### 3 – Ensinar Língua de Sinais para ouvintes

A professora intérprete da Dupla 6 acha importante que haja comunicação entre surdos e ouvintes. Procura estimular as interações entre os dois grupos e considera que, para que isso ocorra, é preciso ensinar Língua de Sinais para os alunos ouvintes:

*“Eu ensino LS para a turma, assim uns 15 minutinhos por dia. Os alunos ouvintes não sabem muito LS, eles se comunicam mais por mímicas, gestos e classificadores. Quando a gente pede: ‘Fulano, ajuda o aluno surdo nisto’, eles fazem desenhos ou mostram. Ele faz o modelo e pede para o aluno surdo perceber. Entre os ouvintes, tem aqueles que se destacam, né? Que aprendem os sinais com uma facilidade! Dos 17 ouvintes, todos se comunicam de várias formas. Agora aqueles que sabem LS, uns oito ou nove.” (Dupla 6)*

A professora regente da Dupla 3 diz:

*“Os ouvintes aprendem os sinais: conversam e brincam com eles. Aprendem no dia-a-dia. Na hora da entrada, tem um dia que é voltado para os surdos: é uma história, uma música. A gente ensina expressões como: bom-dia, obrigada, me empresta o lápis...”*

## 4 – Adequação (omissão) curricular

Algumas professoras consideram que os alunos ouvintes aprendem mais rápido e ficam inquietos por terem que esperar seus pares surdos. Por isso, omitem alguns conteúdos curriculares:

*"Quanto ao currículo, é igual, mas às vezes omito certas informações 'que não têm nada a ver', como sílaba tônica ou tempo de verbo." (Professora intérprete da Dupla 9)*

## 5 – Participação no planejamento das aulas

Todas as professoras relatam a importância de planejarem juntas as atividades, e o fazem no horário da coordenação (fora da regência da turma). A Dupla 7 diz que isso nem sempre é possível, pela carência de tempo. Nesse caso, a professora regente decide o conteúdo e a professora especializada, intérprete, decide a melhor maneira de "passar para eles".

Na Dupla 4, a professora intérprete diz:

*"Tem que ter planejamento muito bem feito. O planejamento deve ser feito juntas, para que identifiquem as prioridades, troquem idéias. Tem que ter afinidade, interesse e entrosamento."*

Mas mostra que existe certo conflito no processo de liderança, no que se refere ao planejamento:

*"O professor regente não aceita determinadas procedimentos de trabalho, como adaptações, e o professor especializado não tem autonomia."*

## 6 – Integração entre professora regente e professora intérprete

Na hora da interpretação, é fundamental a integração entre ambas. Na Dupla 9, a professora regente diz:

*"De vez em quando, dou uma olhada para ela. Se ela já parou, eu continuo; se não, espero, porque se eu continuar muito à frente, atrapalha."*

Na Dupla 1, a professora regente afirma:

*"É como um casamento. Duas pessoas ocupando o mesmo espaço. É delicado."*

Na Dupla 5, às vezes a professora especializada recomenda a mudança do enunciado na prova, para que os surdos possam não ter dúvidas quanto ao que está sendo solicitado. Entretanto, há alguns senões. Em uma dupla, logo no início do ano letivo, a professora regente, inexperiente, não percebeu que deve haver uma sincronia entre o que ela fala e o que é interpretado. A professora intérprete teve que interromper seu trabalho para atender a um pai que chegou à porta da sala de aula. A professora regente continuou sua aula, e os alunos surdos ficaram sem receber a instrução acadêmica naquele momento.

A professora especializada da Diáde 5 é de contrato temporário e, portanto, a cada ano trabalha em co-docência com uma professora diferente, na mesma escola ou em escola diferente. Não há continuidade. Diz que há dificuldades na integração, porque "uma faz, a outra não aceita", ou então "uma fica com medo de falar para a outra". Diz que socialmente a parceria não apresenta problemas, mas como projeto "tem muita coisa para rever".

## 7 – Orientar habilidades de estudo dos alunos surdos

Algumas professoras mencionam que precisam estar explicando em detalhes qual é o dever a ser feito em casa ou qual é o livro que precisa ser trazido no dia seguinte, pois percebem nos alunos surdos uma dificuldade em compreender essas obrigações escolares.

**Será que as professoras intérpretes são co-decisoras na avaliação e atribuição de notas, compartilhando com suas colegas regentes?**

*"Estou sempre me certificando se eles estão entendendo o que está acontecendo, qual é o dever de casa a ser feito." (Dupla 7)*

*"Até ensinar a copiar do quadro eu ensino; um deles chegou aqui sem saber." (Dupla 6)*

**8 – Estimular a autonomia do aluno surdo**

A professora regente da Dupla 1 sabe Língua de Sinais. Fez os mesmos cursos que sua companheira de dupla. Exige igualmente de seus alunos surdos. Comenta:

*"Ele tem que saber que assim como exijo do ouvinte, também exijo dele. Eu não trato diferente. Por isso não quero que ele olhe para o caderno do colega. É para fazer sozinho. Depois eu junto e explico. Não tem problema se ele errar. Faço questão de mostrar isso para ele."*

**9 – Estimular e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes**

A professora intérprete da Dupla 6 diz que com frequência senta seus alunos surdos junto de ouvintes, e faz um ajudar o outro, preferencialmente em LS:

*"Volta e meia eu peço para um aluno ouvinte explicar em LS para o colega surdo que está sentado a seu lado o que eu acabei de falar. Assim eles perdem a vergonha de se comunicar. E eu ajudo se ele tem dificuldade."*

**10 – Comunicação multimodal**

Utilizamos o termo comunicação multimodal para indicar o uso de múltiplos canais de comunicação, como diferentes recursos visuais e corporais, para garantir a compreensão de significados, já que nem sempre a professora intérprete domina todas as palavras do conteúdo acadêmico. Algumas duplas fazem consulta ao dicionário trilingüe, junto com os alunos. Assim, alunos e professoras aprendem juntos. A professora regente da Dupla 3 diz a respeito:

*"Se eles não conhecem o sinal, nem a palavra, aí é desenho, mímica, teatro. Tudo que se possa oferecer para ele entender o significado daquela palavra."*

**11 – Promover a tutoria**

Muitas duplas relatam que promovem a tutoria entre pares, fazendo diferentes arranjos: surdo/surdo, ouvinte/surdo, ouvinte/ouvinte. A professora intérprete da Dupla 6 diz:

*"Quando a minha colega falta, eu faço um trabalho assim. Peço para um surdo ajudar o outro enquanto eu explico para os ouvintes."*

Outra professora diz:

*"Às vezes, quando estou corrigindo o dever de casa, eu peço para um menino ler a resposta do seu colega surdo. Assim ele se sente dentro." (Professora intérprete da Dupla 1)*

**4. Discussão**

Esta pesquisa descreveu 11 papéis diferentes para o professor intérprete. Algumas questões, entretanto, ficaram sem resposta. Não foi possível observar de quem é a atribuição de conferir graus aos alunos surdos. Será que as professoras intérpretes são co-decisoras na avaliação e atribuição de notas, compartilhando com suas colegas regentes? São as únicas a avaliarem, ou essa é uma atribuição exclusiva da professora regente?

**Utilizamos o termo comunicação multimodal para indicar o uso de múltiplos canais de comunicação, como diferentes recursos visuais e corporais, para garantir a compreensão de significados, já que nem sempre a professora intérprete domina todas as palavras do conteúdo acadêmico.**

Antia e Kreimeyer (2001) e Luckner e Muir (2001) mencionam também a função de tomar notas para os alunos surdos. Em salas de aula onde eles são muitos, essa atribuição fica difícil de ser realizada. Apesar disso, é uma atribuição interessante para o professor intérprete ou para o intérprete educacional que acompanha uma única criança surda, como pode ocorrer em escolas particulares. Como a pesquisa investigou apenas escolas públicas, recomenda-se que novas pesquisas sejam realizadas em escolas privadas, para se comparar e detectar novas atribuições.

Todas as professoras disseram que é fundamental que as duas saibam Língua de Sinais (isso ocorria em cinco das nove duplas pesquisadas). Facilita a comunicação quando uma das duas falta. A professora intérprete da Dupla 4 comenta:

*"O professor de ensino especial tem uma comunicação com o aluno ouvinte. Então, por que o professor de ensino regular não tem uma comunicação com o aluno surdo, também?"*

Isso possibilita a troca de papéis entre professoras, o que pode ser um forte argumento promotor da inclusão.

As professoras intérpretes comentaram que não deveriam ser elas a ensinarem Língua de Sinais. Em uma das escolas, no ano seguinte à pesquisa, iniciou-se um trabalho de ensino de Língua de Sinais para todos os alunos da escola, a partir da contratação de uma instrutora surda. Essa iniciativa precisa ser difundida, para que a inclusão possa ocorrer em melhores bases.

## Referências Bibliográficas

- ANTIA, S. D.; KREIMEYER, K. H. The role of interpreter in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146 (4), p.355-365, 2001.
- GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTINEZ, A. *La personalidad: su educación y desarrollo*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Interações professor-alunos surdos em espaço escolar inclusivo no Distrito Federal. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. A.; TANAKA, E.D.O. (Orgs.). *Capacitação de professores e profissionais para educação especial e suas concepções sobre inclusão*. Londrina: Eduel, 2003. p.13-21.
- \_\_\_\_\_. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, UNESP, (10) 1, p.93-106, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Deaf children in regular classrooms: a sociocultural approach to a Brazilian experience. *American Annals of the Deaf*, 149 (3), p.274-280, 2004b.
- LUCKNER, J. L.; MUIR, S. Successful students who are deaf in general educational settings. *American Annals of the Deaf*, 146 (5), p.435-445, 2001.
- MADUREIRA, A. F.; BRANCO, A. U. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9 (1), p.63-75, 2001.

# Quatro-cantos: o lugar de si, o não-lugar do outro\*

## Resumo

Este artigo lida com o lugar da diferença em contextos urbanos de diferentes cidades, segundo pesquisas realizadas na Inglaterra e no Brasil, no final dos anos 50. À luz da configuração *estabelecidos-outsiders*, formulada por Elias e Scotson, identificamos elementos que nos ajudam a fazer a crítica do que poderíamos chamar, usando um conceito de Michel Foucault, de *micropolítica* dos processos de exclusão e inclusão social. Em ambos os trabalhos, notam-se embates nos modos de exercício de poder e de resistência dos grupos sociais analisados, parte deles percebendo / produzindo a si mesmo como o "dono do lugar" e percebendo / produzindo outro grupo como "fora de lugar / invasor".

## Abstract

This article deals with the place of difference within urban contexts of different cities, according to researches conducted in England, and in Brazil, by the end of the fifties, in the light of the

*configuration established-outsiders, as proposed by Elias and Scotson, and we have identified elements that help us to make the criticism of what we could call – using a concept by Michel Foucault – the micropolitics of inclusion and exclusion processes. In both works, we note struggles in the ways of exercising power and of resistance of the analyzed social groups, part of them perceiving/producing itself as the "owner of the place" and perceiving/producing the other as "displaced / invader".*

*Key Words: Community, established, outsiders, exclusion, charisma, stigma, cohesion, anomia.*

Palavras-chave: comunidade, estabelecidos, *outsiders*, exclusão, carisma, estigma, coesão, anomia.

Desafasta, ordenou o polícia. Aqui tem gente.

Graciliano Ramos, *Vidas Secas*

Na fala comum, a expressão *quatro cantos* aparece para figurar algo que se estende por toda parte, sem deixar nada ou ninguém de fora: "*rodei os quatro cantos e não achei o endereço*"; "*o boato espalhou-se pelos quatro cantos da cidade*"; "*nos quatro cantos do mundo houve manifestações pela paz*". Entretanto, ela

Alexandre Guedes Pereira Xavier<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Mestre em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental pela Escola Nacional de Administração Pública.

\* O presente trabalho foi apresentado ao longo dos estudos pós-graduados, na disciplina A Escola como Objeto de Estudo: Perspectivas Sociológicas, ministrada pela Professora-Doutora Alda Junqueira Marin (PUC-SP).

Material recebido e selecionado em outubro de 2005.

aparece também, como palavra composta, para designar uma brincadeira de crianças:

*"quatro-cantos. S.m. 2n. Bras. Brinquedo infantil em que os jogadores, colocados nos quatro cantos de um quadrado, procuram trocar de lugar entre si, enquanto um quinto jogador tenta ocupar uma das posições vagas."*<sup>2</sup>

Vamos apresentar aqui uma leitura de trabalhos sociológicos que nos ajudam a analisar a dinâmica social figurada no "brincar de quatro-cantos": aquela em que, no intercurso de estrutura e processo, se define e configura o lugar de si e o não-lugar do outro.

<sup>2</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. 1986. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Os trabalhos analisados são "A escola secundária numa sociedade em mudança: interpretação socioantropológica de uma experiência administrativa", do sociólogo brasileiro João Baptista Borges Pereira, e "Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade", do sociólogo alemão Norbert Elias, em parceria com o professor inglês John L. Scotson.

Os respectivos autores, na época em que realizaram suas pesquisas, estavam em "cantos" bem diferentes do mundo, conduzindo investigações distintas sob muitos aspectos. Mesmo assim, do exame de seus achados, ressaltam elementos e conceitos que os aproximam quanto à elaboração do conhecimento sociológico das relações sociais e de poder, e que, além disso, revelam-se de interesse para o debate acerca do preconceito, da discriminação e da exclusão.

Para atender a esse chamado de leitura e reflexão, vamos, de início, apresentar alguns traços compartilhados pelas pesquisas; em seguida, vamos explorá-las em sua singularidade, destacando elementos que, ao final, serão reexaminados articuladamente.

## I

Os autores dos trabalhos em tela eram sociólogos que exerciam atividades ligadas à educação no local onde foram realizadas

suas pesquisas de campo. No Brasil, Pereira era diretor de um ginásio recém-instalado no prédio de um grupo escolar em Vila Flávia; na Inglaterra, Scotson era professor de uma escola em Winston Parva, enquanto Elias trabalhava para um programa de educação de adultos na região.

As duas pesquisas, de natureza socioantropológica, foram realizadas entre o final dos anos 50 e o início dos anos 60, em comunidades urbanas periféricas, respectivamente de São Paulo, Brasil – o bairro predominantemente operário de Vila Flávia – e de Leicester, Inglaterra – as povoações de classe trabalhadora de Winston Parva.

Nessas comunidades, na passagem dos anos 50 para os anos 60, tanto Pereira quanto Elias e Scotson encontraram forte e desmesurada preocupação com a delinquência – estimulada, nos termos dos dois relatos, por mexericos e pela imprensa sensacionalista –, e a associaram, em sua análise, à configuração das relações sociais e à estigmatização.

Pereira aponta que "nas atitudes do aluno de Vila Flávia perante o estranho, além de ingredientes tirados da condição de indivíduo privilegiado pela educação secundária, encontram-se idéias correntes no próprio bairro, onde a preocupação (exagerada) por ações criminosas é quase tema dominante." (PEREIRA idem : 85) Por conta da ação dos tablóides, relata ainda, "durante longo tempo, o nome de Vila Flávia foi quase sinônimo de criminalidade". (idem : 86).

Elias e Scotson, por seu turno, lembram que "a pesquisa começou, como muitas outras, porque moradores do lugar nos chamaram a atenção para o fato de que um desses bairros tinha um índice de delinquência mais elevado que o dos outros." (ELIAS e SCOTSON 2000 : 15) Na busca de explicações, entretanto, o interesse dos pesquisadores "deslocou-se dos diferenciais de delinquência para as diferenças de caráter desses bairros e para as relações entre eles", e constatou que apesar do fato de que no decorrer da pesquisa os diferenciais de delinquência entre as duas áreas (que haviam motivado a idéia de que uma delas era *zona de delinquência*) praticamente desapareceram, "o que não desapareceu foi a imagem que os bairros mais antigos tinham do mais recente, com seu índice de delinquência antes elevado. Os bairros mais antigos continuaram a estigmatizá-lo como uma área em que a delinquência grassava". (idem : 15)

<sup>3</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

*Além dessa semelhança entre os quadros gerais com que se depararam, os sociólogos compartilham também a semelhança entre seus procedimentos de pesquisa. Pereira registra que “na coleta de dados foi adotada principalmente a observação participante; como técnicas auxiliares foram usados questionários, entrevistas formais e informais, histórias de vida, levantamento da vida escolar de alunos e análise de todo o arcabouço racional-legal do estabelecimento” (PEREIRA 1969 : 20). Já quanto ao trabalho de Elias e Scotson, aponta Federico Neiburg<sup>3</sup>, na apresentação a sua edição brasileira, que se trata de “uma monografia em que se combinam dados oriundos de fontes diferentes: estatísticas oficiais, relatórios governamentais, documentos jurídicos e jornalísticos, entrevistas e, principalmente, ‘observação participante’ (ELIAS 2000 : 9).”*

Por fim, a vinda a público dos dois textos deu-se em meados da década de 60, alguns anos após a realização das investigações: o trabalho de Elias e John L. Scotson, em 1965; o de Pereira, em 1966.

## II

O trabalho de Pereira focaliza um ginásio de periferia instalado havia pouco tempo no prédio de

um grupo escolar, no bairro operário de Vila Flávia, São Paulo. Segundo o relato, a instituição “não funcionava a contento”, em razão de “empecilhos” à vida da escola, “tumultuada e irregular” (PEREIRA 1969 : 15). A situação fizera com que o ginásio se tornasse alvo de pressões tanto de órgãos federais quanto da Sociedade Amigos do Bairro. O problema verificava-se no quadro de democratização do ensino ginasial, em que, além da falta ou mau aproveitamento de recursos humanos e materiais e da interferência de agentes externos (como os políticos), se destacava a exclusão dos bairros periféricos e pobres da “distribuição geográfica da educação secundária”. (idem : 18).

A Associação, a pretexto de colaborar para a solução da crise no estabelecimento, visava, de fato, “levar para a comunidade um conjunto de melhoramentos a fim de dar à paisagem mal definida da Vila uma fisionomia citadina” que expressasse “seu índice de progresso em relação às demais comunidades vizinhas”. Assim, o bairrismo que reunira os moradores da Vila em favor da criação e instalação do ginásio, levava-os agora a reivindicar para ele um “prédio próprio, se possível suntuoso” (idem : 45-46).

Já o engajamento dos professores primários vinculava-se a interesses do Grupo Escolar, que “sentindo-se lesado pela presença do ginásio em seus domínios (...), lutava pela construção de um

prédio novo, onde hóspede tão incômodo pudesse ser alojado, desocupando assim suas dependências”. O autor assinala que diretor, professores e funcionários do Grupo pensavam e agiam “como se fossem donos da escola, donos do prédio e de tudo aquilo que ele abriga” e que, nesse quadro, as “relações entre escola primária e secundária” eram “caracterizadas por permanente estado de tensão” (idem 79-80). A crise deixava todos apreensivos; o diretor, por exemplo, manifestava exagerada preocupação com o “perigo de depredação das instalações materiais do prédio, como decorrência da falta de funcionamento do mecanismo de controle dos alunos do ginásio”. Mas mesmo o exagero tinha suas funções: prover “racionalizações para que a diretoria do grupo justificasse a limitação do espaço físico imposto ao ginásio e fornecer as bases para desenvolver campanha eficiente a fim de se livrar do ginásio” (idem : 47).

Essa campanha contra o “intruso” – cujos professores, funcionários e alunos eram vistos como “presenças indesejáveis” – abrangia o levantamento de barreiras como escassez do equipamento material, limitação do espaço físico e disseminação de boatos e mexericos depreciativos (idem : 79-8). Curiosamente, um dos alvos do repúdio dos professores do Grupo – os professores do Ginásio – não se via em condição superior: os ginásios do Estado eram preferidos pelo pessoal docente, mas em especial os estabelecimentos bem localizados, que propiciassem melhores condições de trabalho e mais aulas – e, portanto, maior rendimento. O

de Vila Flávia situava-se na extrema periferia, funcionava muito mal e oferecia poucas aulas.

O relato aponta que o grupo discente de Vila Flávia podia "ser considerado representativo de populações citadinas resultantes de movimentos migratórios do campo para a cidade, e que passam por processo de ajustamento ao mundo sociocultural urbano" (idem : 76). Esse grupo via-se espremido entre as expectativas familiares e pessoais – de que o seu estudo era um investimento econômico que daria retorno à família no longo prazo, ou, no plano mais imediato, um fator de *status* mais elevado na comunidade e de acesso a empregos mais valorizados – e a dura realidade das condições de ensino já mencionadas. Além desse traço mais geral, outros mais específicos são apontados, como os resquícios da tradição patriarcal que faziam com que os homens representassem a mulher e fossem os porta-vozes de todo o grupo, em um "protecionismo" que se revelava "por inteiro, quando o grupo [era] exposto a contatos com 'gente de fora'". (idem : 74-75)

Pereira assinala que o contato entre o Grupo e o Ginásio era apenas espacial e não temporal, o que ajudava a evitar situações mais tensas. No entanto, aponta a existência de um mecanismo que os situava "num mesmo universo

de convivência": os boatos e mexericos, que ora prenunciavam momentos de tensão, ora surgiam como produtos dos momentos de crise. O pesquisador aponta quatro aspectos de sua funcionalidade: como "técnicas de comunicação e de ação conscientemente adotadas"; como "componentes do modelo de conduta"; como "peças ideológicas do (...) processo de acomodação [para] preservação do *status* grupal ameaçado de rebaixamento" e como reforço "da coesão grupal". Dessa forma, como assinala o autor, "aos poucos, em oposição ao outro grupo, vai-se formando a imagem valorizada do próprio grupo, e que seus componentes lutam para defender e preservar" (idem : 81-82).

Um outro aspecto digno de nota refere-se ao comportamento do grupo ginásial perante o grupo da educação de adultos, com o qual compartilhava, no período noturno, a exigüidade de espaço e recursos materiais que lhes eram destinados na escola. A atitude dos ginásianos era de "evitação sistemática", o que suprimia possibilidades de contato mais estreito. Segundo o pesquisador, "na raiz desta evitação, e do conseqüente isolamento do grupo de adultos, está uma série de estereótipos negativos ligados à origem regional dos estudantes do curso de alfabetização (...), pejorativamente chamados de 'bairianos'". Este rótulo serviria para nomear "conceptualizações do grupo, que giram em torno de gente perigosa, briguenta, assassina, portadora de baixo *status* social etc." (idem : 83). Pereira assinala que a própria Vila estava impregnada dessas opiniões que

geram estereótipos acerca do nordestino, e que alunos e funcionários apenas transportariam para a dinâmica escolar "certas idéias correntes na própria comunidade" (idem : 84).

O sociólogo assinala que, na base dessa atitude, além do "temor de pessoas que ferem seus modelos de pensar e de agir", estava presente uma auto-imagem de 'elite' social pela qual o aluno de Vila Flávia percebia a si mesmo, por sua condição de estudante secundarista, um desdobramento da "valorização de *status* sentida pelo grupo familiar":

"O estudo enobrece-o e, destarte, distancia-o qualitativamente dos demais. Esta auto-imagem, hipervalorizada – estimulada pela própria dinâmica competitiva que se fere no contexto escolar – manifesta-se também quando ele passa a julgar o elemento da Vila, não-estudante. Na escola, os discriminados são os 'bairianos'; na Vila, são, em especial, os 'maconheiros' (...), gente que precisa ser evitada e até combatida, e da qual as colegas precisam ser protegidas (...)" (idem : 84)

### III

O trabalho de Elias e Scotson focaliza uma pequena comunidade de periferia urbana, Winston Parva, que "tinha por núcleo um bairro relativamente antigo e, ao redor dele duas povoações for-

madras em época mais recente". A descrição mostra haver

*"uma clara divisão, em seu interior, entre um grupo estabelecido desde longa data e um grupo mais novo de residentes, cujos moradores eram tratados pelo primeiro como outsiders. O grupo estabelecido cercava fileiras contra eles e os estigmatizava, de maneira geral, como pessoas de menor valor humano. Considerava-se que lhes faltava a virtude humana superior – o carisma grupal distintivo – que o grupo dominante atribuía a si mesmo."* (ELIAS e SCOTSON 2000 : 19)

Na comunidade, os pesquisadores identificaram três áreas definidas quanto a sua população: a Zona 1, central, era uma área residencial de classe média onde viviam as famílias mais antigas. As Zonas 2 e 3 eram, respectivamente, uma "povoação de classe trabalhadora, estabelecida desde longa data", e "uma nova povoação de trabalhadores em sua vizinhança" (idem: 19-20), muitos dos quais tinham vindo do norte da Inglaterra, atraídos "pela melhor oferta de empregos na região" (idem : 62). O relato dá conta de que, ao contrário do que se poderia supor, não havia tensão entre a povoação de classe média e as povoações de trabalhadores, mas entre os moradores das Zonas 1 e 2, de um lado, e os da Zona 3, de outro. Os primeiros, segundo o relato,

*"consideravam-se humanamente superiores aos residentes da parte vizinha da comunidade, de formação mais recente. Recusavam-se a manter qualquer contato com eles, exceto o exigido por suas atividades profissionais; juntavam-nos todos num mesmo saco, como pessoas de uma espécie inferior (...), como pessoas que não se inseriam no grupo, como 'os de fora'"* (idem : 20)

Os autores depararam-se, em sua investigação, com o que lhes pareceu ser uma constante universal das figurações estabelecidas-outsiders:

*"o grupo estabelecido atribuía a seus membros características humanas superiores; excluía todos os membros do outro grupo do contato social não profissional com seus membros; e o tabu em torno desses contatos era mantido através de meios de controle social como a fofoca elogiosa [praise gossip], no caso dos que o observavam, e a ameaça de fofocas depreciativas [blame gossip] contra os suspeitos de transgressão"* (idem : 21)

Elias e Scotson constataram não haver, entre os residentes das Zonas 2 e 3, diferenças evidentes quanto a padrões habitacionais, nacionalidade, ascendência étnica, cor ou raça, e tampouco quanto a tipo de ocupação, renda e

nível educacional. Ambas eram áreas de trabalhadores, e os operários recém-chegados da Zona 3 diferiam dos da Zona 2 principalmente quanto a costumes, tradições e estilo de vida. Entretanto, a *antiguidade da associação* que aproximava as Zonas 1 (de classe média) e 2 (operária) criava entre elas um elevado grau de coesão social e de identificação coletiva, além de normas comuns que induziam à "euforia gratificante que acompanha a consciência de pertencer a um grupo de valor superior, com o desprezo complementar por outros grupos" (idem : 21).

Os autores perceberam algo que muitas vezes se dissimula aos olhos de um observador que se detém nas características marcantes das populações, como cor ou classe social: os diferenciais de poder entre grupos inter-relacionados. Segundo o relato, esses diferenciais, vinculados a um grau de coesão mais elevado, geram excedentes de poder que ajudam a configurar um grupo como estabelecido, à custa da exclusão de outro grupo. Essa abordagem lança luz também sobre o que os autores chamam de "sociodinâmica da estigmatização": "as condições em que um grupo consegue lançar um estigma sobre outro". Elias e Scotson refutam a tendência então corrente de considerar que o despreço acentuado por outras pessoas se desenha como preconceito, no plano individual. Suas pesquisas mostraram membros de um grupo estigmatizando os de outro não pelas qualidades individuais, mas por serem parte de um grupo "coletivamente considerado diferente e inferior

ao próprio grupo" (idem : 23), algo que só poderia ser compreendido caso se investigasse a natureza de sua interdependência e o equilíbrio instável de poder que possibilitara a configuração *estabelecidos-outsiders*, e que implicava mapear as crenças e atitudes comuns "mantidas por várias formas de pressão e controle sociais" (idem : 54).

Um outro aspecto significativo dessa configuração, com base no relato, é a complementaridade entre o *carisma* grupal dos *estabelecidos* – "o sentimento de status de cada um e da inclusão na coletividade" (idem : 25) – e o *estigma* grupal dos *outsiders* – a desonra, as características "ruins" a eles atribuídas. Em Winston Parva, os primeiros, para "preservar o que julgavam ter alto valor (...) cerravam fileiras contra os recém-chegados, com isso protegendo sua identidade grupal e afirmando sua superioridade" (idem).

Esse *carisma* atribuído por um grupo a si mesmo e a seus integrantes advém da superioridade de forças – o diferencial de poder. Participar desse *carisma* grupal funciona como "recompensa pela submissão às normas específicas do grupo". Do lado de fora, são colocados aqueles que não observam as normas, vistos como "anômicos" e como "indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros" (idem : 27-28); além disso, o contato mais próximo com eles é visto como desagradável. Os autores apontam que muito do que um grupo *estabelecido* atribui aos *outsiders* vem da própria condição destes últimos nas relações de força e dominação em que são humilhados e oprimidos, inclu-

indo fatores como pobreza e "constante exposição aos caprichos das decisões e ordens dos superiores" (idem).

Elias e Scotson revelam também que as tensões e conflitos entre *estabelecidos* e *outsiders* são, no fundo, "lutas para modificar o equilíbrio de poder": os primeiros tentam preservar ou aumentar seus diferenciais de poder; os segundos agem tácita ou abertamente para diminuir esses diferenciais que os colocam em situação inferior (idem : 37). Os pesquisadores, além disso, apontam a relevância de trabalhar essas equações com vistas a uma avaliação crítica e a uma mudança. Para os pesquisadores, uma dessas equações foi saber "por que uma zona tinha o poder de reivindicar um status superior à outra zona, com a qual estava relacionada". E, para responder a essa questão, mostrou-se necessária a construção de "um modelo da estrutura dessa comunidade como um aspecto de seu desenvolvimento" (idem : 68).

## IV

Os achados das pesquisas empreendidas por João Baptista Borges Pereira, no Brasil, e por

Norbert Elias e John L. Scotson, na Inglaterra, mostram-se complementares e de interesse para aqueles que tomam a escola como objeto de estudo desde uma perspectiva sociológica, e em especial para aqueles que, nesse estudo, focalizam questões como o preconceito, a discriminação, a exclusão.

Em primeiro lugar, notamos que ambos os relatos dão conta de uma situação de *instabilidade* e *tensão*, no marco de um processo histórico de *expansão* que se cruza com um processo estrutural de *integração*. Em "A Escola Secundária...", essa instabilidade e tensão verificam-se no quadro de uma "escola (...) rigidamente concebida", que se vê "pressionada por exigências inéditas que nascem de uma população estudantil com peculiaridades e necessidades bastante específicas" em um processo integrativo gerado pela ampliação da rede secundária. Em "Os estabelecidos...", a instabilidade e a tensão aparecem no contexto de uma comunidade coesa de antigos residentes – os moradores das Zonas 1 e 2 – que se vê ameaçada por novos residentes os moradores da Zona 3 – com valores e hábitos distintos.

Também ressalta o papel do plano *simbólico* nessas configurações, seja quando atentamos para o pleito dos moradores de Vila Flávia por "melhoramentos" que dessem à Vila uma "fisionomia

citadina" e que expressassem "seu índice de progresso em relação às demais comunidades vizinhas", incluindo entre essas melhorias um "prédio novo e se possível suntuoso" (PEREIRA 1969 : 45-46) para o ginásio – algo que concorreria, ao mesmo tempo, para constituir o *carisma* de bairro estabelecido e exorcizar o *estigma* de bairro "sinônimo de criminalidade", além de reforçar o *carisma* do Grupo Escolar em face do Ginásio "intruso" – seja quando atentamos para a observação de Elias e Scotson de que

*"a imagem que os estabelecidos, os poderosos setores dirigentes de uma sociedade têm de si e transmitem aos outros tende a se pautar na 'minorias dos melhores', ou seja, tende para a idealização. A imagem dos outsiders, dos grupos relativamente pouco poderosos em comparação com os setores estabelecidos, tende a se modelar na 'minorias dos piores', isto é, tende a estar denegrida."* (ELIAS e SCOTSON 2000 : 56)

Chama-nos a atenção, igualmente, o desafio que as configurações apresentadas lançam a uma análise que se restrinja aos traços mais marcantes dos grupos relacionados.

Em "A Escola Secundária...", temos professores de um Grupo Escolar *estabelecido* que se confrontam com os professores do Ginásio *outsider*, sendo que estes – mesmo sem contar os boicotes que sofriam com relação a espaço físico e recursos materiais e ação dos boatos e mexericos de que eram vítimas – ali estavam aliados daquilo que poderia ser um *diferencial de poder* a ameaçar a preservação do status grupal do corpo docente do Grupo Escolar, dado que estavam, como já foi assinalado, em escola de periferia, que funcionava mal e tinha poucas aulas.

Além disso, temos também, no grupo discente de Vila Flávia – "representativo de populações citadinas resultantes de movimentos migratórios do campo para a cidade, e que passam por processo de ajustamento ao mundo sociocultural urbano" (PEREIRA 1969 : 76) – os alunos do Ginásio, que cultivavam, com suporte na comunidade, uma autoimagem de elite social – o *carisma* de grupo – e lançavam o *estigma* da anomia – "gente perigosa, briguenta, assassina" – sobre os alunos da educação de adultos, a quem chamavam de "baianos", sendo que tanto uns quanto outros trabalhavam de dia e, à noite, estudavam na mesma escola, enfrentando as mesmas condições precárias.

Em "Os estabelecidos...", vemos essa configuração operar entre povoações de classe trabalhadora – Zonas 2 e 3 – que não

guardavam, entre si, conforme assinalado anteriormente, diferenças significativas quanto a padrões habitacionais, nacionalidade, ascendência étnica, cor ou raça, e tampouco quanto a tipo de ocupação, renda e nível educacional. A chamada *antiguidade de associação* entre os habitantes da Zona 1, de classe média, e da Zona 2, operária, assegurava a identificação coletiva e a autoimagem de superioridade que constituíam o *carisma* grupal, ao qual se opunha a anomia dos "indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros" – a forma como eram *estigmatizados* os habitantes da Zona 3 (ELIAS e SCOTSON 2000 : 27-28).

Verificamos ainda, nas configurações presentes nos relatos, o papel da fofoca, do boato e do mexerico, não apenas como fator de coesão grupal e de preservação de status, como também de racionalização para a evitação sistemática, funcionando, paradoxalmente, nos dois casos, como um *universo de convivência* dos grupos no marco de sua disjunção.

Por fim, devemos assinalar uma importante chave metodológica que a leitura articulada dos trabalhos nos possibilita, e que, de certa forma, sintetiza as considerações tecidas até aqui.

Elias e Scotson assinalam que, em face de suas questões gerais de pesquisa<sup>4</sup>, fez-se necessário construir "um modelo da estrutura" da

<sup>4</sup> "De que modo os membros de um grupo mantêm entre si a crença de que são não apenas mais poderosos, mas também seres humanos melhores do que os outros? Que meios utilizam eles para impor a crença em sua superioridade humana aos que são menos poderosos?" (ELIAS e SCOTSON 2000 : 20).

comunidade como “um aspecto de seu desenvolvimento” (Elias e Scotson : 68) – inclusive para superar a idéia de que “os indivíduos devem ser primeiramente estudados como elementos isolados e de que as configurações que eles compõem entre si derivam do que eles são sem elas” (idem : 57).

Pereira, por sua vez, aponta, em relação ao objeto de seu estudo<sup>5</sup>, que a abordagem adotada por ele fez com que, no exame das falhas administrativas verificadas, fosse abandonado “o individualizado plano em que as preocupações de alunos e autoridades as colocaram e deixam de ser consideradas como sinônimos de ‘falhas pessoais’”, para que, em vez disso, elas passassem a ser interpretadas como “expressão e produto (...) de complexo de fenômenos que envolve toda a escola”, traduzido em “condicionamento de sua configuração estrutural e da própria atividade educativa”, relacionado às condições em que se dava, então, o aumento da rede escolar secundária.

Pensar a escola como objeto de estudo desde uma perspectiva sociológica, analisar os processos de formação e socialização de sujeitos para o mundo em que vivemos exige que um exercício permanente de superação de uma tendência – assinalada por Elias e Scotson no capítulo “Considerações sobre o Método” – de se perceber “as estruturas como ‘planos fixos’, como ‘estruturas situacionais permanentes’” e de se tratar os “movimentos das es-

truturas no tempo (...) como ‘históricos’, (...) algo separado da estrutura e não uma propriedade indelével das próprias estruturas sociais” (ELIAS e SCOTSON 2000 : 59). Essa tendência, ao menos como prática discursiva no pensamento social, ainda se faz presente, se considerarmos, historicamente, a objetivação de segmentos sociais como “os pobres”, “os marginalizados” e, mais recentemente, “os excluídos”. Desconstruir esse tipo de prática discursiva talvez nos leve a deixar de lado essas objetivações e a dissecar o *carisma* de estar “incluído” em um mundo competitivo, em que não há lugar para todos, e também o *estigma* que é nem sequer conseguir um lugar no jogo.

Se quisermos superar, no plano estrutural e no sentido histórico, as condições que configuram, sob diversas formas, o lugar de si e o não-lugar do outro, devemos estar atentos não apenas às implicações das relações de poder em um sentido amplo, que mantém essas condições, mas também aos microprocessos pelos quais essas condições se reproduzem nas formas de produção da subjetividade e da socialização. Fazê-lo, figurativamente, significa ir além da constatação de que, no brinquedo infantil dos *quatro-cantos*, há quatro lugares para cinco jogadores. Significa buscar, nesse jogo, o intervalo em que, no cruzamento entre o desenho da estrutura e o deslocamento da história, as configurações de *carisma* e *estigma*, inclusão e exclusão, estudantes e “baianos”, estabelecidos e outsiders, encontram seu lugar.

### Referências Bibliográficas

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução: Vera Ribeiro. Tradução do posfácio à edição alemã: Pedro Sússekind. Apresentação e revisão técnica: Frederico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

PEREIRA, João Baptista Borges. A escola secundária numa sociedade em mudança (interpretação socioantropológica de uma experiência administrativa). São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969.

<sup>5</sup> “[...] fenômenos que acompanham o processo de integração de uma instituição prévia e rigidamente delineada no tocante à sua estrutura, seu conteúdo programático e a seus objetivos, em comunidade portadora de traços socioeconômicos e socioculturais em muitos pontos diferentes daqueles que caracterizam os estratos populacionais historicamente beneficiados pelo ensino ginasial” (PEREIRA 1969 : 18)

# Alinhamento discursivo e estereotipização racial em particularizado contexto educacional

Patrícia Ciccone de Macêdo\*

\* Psicóloga (USU/RJ). Especialista em Terapia Familiar (SPAG/RJ-UGF/RJ). Psicanalista (SPAG/RJ). Material recebido em julho de 2005 e selecionado em agosto de 2005.

## Resumo

Considerada a reserva de cotas que assegura ingressos de negros em universidades públicas brasileiras, o presente texto engloba uma breve investigação por intermédio da qual constatei evidências de alinhamentos/desalinhamentos discursivos ligados a estereotipizações da marca racial em pauta. Segui critérios do paradigma interpretativista, além de optar por uma orientação de cunho etnográfico, e, como fundamentos teóricos, centralizo neste ensaio correlações entre as noções de alinhamento discursivo e estereotipização,

tipização, posicionadas ambas como noções pertinentes a contextos organizacionais.

Palavras-chave: enquadre; alinhamento discursivo; marca racial; estereotipizações.

## Abstract

*Having in mind the reserve of quotas that ensures the entrance of black people into Brazilian public universities, this text includes a short research by means of which I observed evidences of discursive alignment/misalignment linked up to the racial mark stereotypes in question. I followed some interpretativist paradigm criteria besides adopting ethnographic basis tendency. As phonetic background I use correlations between*

*the discursive alignment concepts and the stereotypy, both of them being considered pertinent to organizational contexts.*

*Key words: frame; discursive alignment; racial mark; stereotypy.*

## 1. Introdução

Contemporaneamente, discussões sobre a relevância da linguagem humana no campo educacional e no da Psicologia Social têm se mostrado bastante promissoras e, voltada também para tal, integra este meu ensaio uma curta investigação realizada em dependências comuns de uma faculdade pertencente a uma universidade pública baiana.

Como bases teóricas para tal empreendimento, no primeiro dos tópicos a seguir discuto a noção de alinhamento ('footing'), inaugurada por Goffman ([1979] 1998a). Na sequência, enfoco matérias relativas a conseqüências de

estereótipos em ambientes socialmente engendrados, quando assinalo a viabilidade de ocorrerem processos de alinhamentos/desalinhamentos discursivos em tais situações, além de introduzir considerações sobre contextos organizacionais. No tópico subsequente, abordo com brevidade os critérios do paradigma interpretativista e a orientação de base etnográfica, nos quais me pautei, quando aproveito para também discriminar instrumentos utilizados em minha coleta de dados. A seguir, analiso encontradas ocorrências de alinhamentos/desalinhamentos discursivos relacionados com estereotipizações da marca racial em causa e, na parte final, teço considerações em torno de conclusões então possibilitadas.

## 2. Sobre processos de alinhamento discursivo

Considerados também contextos de interação grupal, atentarmos para aspectos relacionados com alinhamentos mútuos pode ser bastante interessante. A noção de alinhamento foi desenvolvida na área da Sociolinguística por Gofmann ([1979] 1998a), e pressupõe a posição, a projeção do "eu" de todo participante em suas interações com o "outro", consigo mesmo e com ações comunicativas em curso. Essa noção se remete, portanto, a espaços dinâmicos que emergem em situações nas quais parceiros também (co)gerenciam mensagens postas em andamento.

Em seu artigo *Uma teoria sobre brincadeira e fantasia*, Bateson ([1972] 1998) discute sobre a co-

**Constantemente, modificamos "enquadres" ao longo de nossas falas, característica esta inerente ao uso de toda e qualquer língua, podendo diferentes "enquadres" ter a ver com aspectos individualizados, com papéis sociais diferenciados, dentre vários outros.**

municação humana e ressalta que nenhum enunciado pode ser adequadamente compreendido se não consegue atender ao que propõe como "enquadre" ('frame'). O autor remete a conceituação de "enquadre" para aquilo que delimita figura-e-fundo, ruído-e-sinal, tal qual ocorre com a moldura de um quadro que separa o que é pintura do que é parede. Como faz ver, tal noção diz respeito a um tipo de estruturação de ordem psíquica, a partir do qual conseguem ser compartilhados significados e sentidos. Nas entrelinhas de mensagens com as quais se defrontam, falantes chegam a decifrar inclusive ambigüidades, quando podem captar subentendidos por intermédio de "enquadres". Por essa via, podem captar relações sutis entre parcelas de mensagens, e assim conseguem perceber sentidos subjacentes em comunicações que compartilham.

Constantemente, modificamos "enquadres" ao longo de nossas falas, característica esta inerente ao uso de toda e qualquer língua, podendo diferentes "enquadres" ter a ver com aspectos individualizados, com papéis sociais diferenciados, dentre vários outros. No mínimo, se atentamos para simples comunicações de cunho interpessoal, veremos que, em seu transcórre, irão emergir caracte-

rísticas genuinamente humanas, quando aflora então uma complexidade de fenômenos como o das rejeições, das identificações, das empatias, etc. (Eco, 1986), os quais costumam se manifestar como que nas entrelinhas de enunciações trocadas. Por meio de "enquadres" compartilhados, aliás, cada um de nós pode representar diferenciadas estruturas de participação, ou formato de produção, em nossa comunicação.

Condizente com tudo isso, e como um complemento do conceito de "enquadre", Gofmann ([1979] 1998a) introduziu – via Sociolinguística – a noção de alinhamento ('footing'). Para o autor, essa noção acrescenta um caráter dinâmico ao conceito de "enquadre" e, principalmente, lhe adiciona um caráter genuinamente discursivo. Em seus argumentos a respeito, Gofmann fez ver que, mesmo nas mais rotineiras comunicações de tipo face-a-face, pessoas envolvidas estarão criando ou mantendo "enquadres", os quais organizam seus discursos e os orientam com relação à situação interacional. Conforme palavras do próprio Gofmann

([1979] 1998a, p.85), situações comuns em que fatos assim costumam saltar à vista costumam se dar "quando aparece um empecilho no que seria [um]a interdigitação rotineira de seus atos, [e] uma troca verbal entre [parceiros] será mais provável". Mantida essa ótica, articulações mútuas entre "enquadres" em negociações de significados e sentidos partilhados por interlocutores estarão então concorrendo para que se alinhem discursos.

De fato, situações comunicativas requerem uma capacidade de abertura para indispensáveis trocas discursivas e, minimamente, falas alinhadas conseguem criar espaços lúdicos capazes de favorecer resoluções de conflitos e de tensões entre participantes. Ou seja, também o conceito de alinhamento entra em total concordância com o fato de significados jamais serem fixos, ou absolutos, em qualquer língua, mas sempre necessariamente negociados entre falantes (Bakhtin, [1929]1997).

Recolocado de outro modo, o conceito de alinhamento formulado por Goffman (1998a) se aplica a relações interpessoais contextualizadas, em que parceiros (co)gerenciam mensagens em circulação, quando são introduzidos significados a serem mutuamente consentidos (ou não), co-sustentados, ou mesmo

modificados. Logo, a partir desse conceito, um estudo sobre desempenhos de sujeitos inseridos em determinado contexto e engajados em uma dada situação interacional pode servir para analisarmos como estarão sendo construídos seus discursos e, assim, como se organizam seus desempenhos.

Certamente, há falas que podem não estar conectadas a um evento eminentemente lingüístico, em si. Ainda segundo Goffman ([1979] 1998a, p.90), "um contexto [...] que pode servir de padrão é o [de um] contato formal de trabalho onde um prestador de serviços e um cliente vêm a presença um do outro momentaneamente numa transação coordenada", que envolve apenas dinheiro de um lado e produtos de serviço do outro. Uma outra situação pode abranger contatos passageiros entre dois estranhos que dizem "pode me passar o sal?", ou "quer me dizer a hora?", ou mesmo em conjunturas nas quais duas pessoas que não se conheciam precisam dividir uma única passagem estreita e apinhada. Trocas ritualizadas bem caracterizadas costumam ser frequentes em tais circunstâncias, quando então basicamente algum tipo de transação física pode estabelecer diferenciais significativos capazes de servir como unidades de análise. Ou seja, palavras ditas por participantes de empreendimentos físicos mutuamente coordenados podem não constituir partes de uma conversa. Nessas situações, e quando o próprio ritual de contato ficar truncado, a simples execução de parcelas de uma ação, e não eventuais elocuições, será normalmente a preocupação compartilhada.

Já acontecimentos como esses últimos indicam, pois, que a pura noção de encontro conversacional não será sempre suficiente para entendermos um contexto no qual palavras são ditas. A respectiva situação social e a equivalente conjuntura interacional imediata precisarão ser igualmente consideradas, com suas multidimensionadas abrangências.

### 3. Sobre ocorrências de estereótipos

Buscando levar igualmente adiante considerações sobre modos pelos quais se estabelecem alinhamentos discursivos, coloco neste ponto em cena a noção de estereotipia, e veremos que a remeto a um complexo fenômeno intrinsecamente ligado a regulações de cunho não só cognitivo, mas também sociocultural e ideológico.

É verdade que a abordagem cognitivista da Psicologia Social identifica o processo de estereotipização como sendo automático e o toma, pois, como algo "sem controle" (inevitável). Em derradeira instância, segundo cognitivistas, estereótipos teriam como função própria a de economizar energia psíquica por meio da simplificação de complexas e dicotômicas mensagens advindas do mundo exterior, diferenciados, assim, o "grupo-do-nós" do "grupo-dos-outros".

Diferenças à parte, o caso é que entre especialistas no assunto temos visto se ampliar uma

preocupação com efeitos desastrosos do processo de estereotipização. Em extremados casos de preconceitos discriminatórios, por exemplo, vários estudiosos têm presumido que a ativação do estereótipo costumeiramente emerge em situações de contato com membros de grupos estigmatizados.

Sobre o que termino de comentar, chamam atenção questões tratadas em um oportuno estudo de Goffman ([1963] 1998b, p. 117), no qual, ao se deter em identidades deterioradas de membros de variados grupos estigmatizados, o autor assevera: "uma vez que [...] o indivíduo

vez que "o que um indivíduo é, ou poderia ser, deriva do lugar que [também ocupa] na estrutura social" (p.123).

Interessante fazer notar que, em certa instância, essa última observação de Goffman parece entrar em sintonia com um episódio narrado por Gumperz ([1982] 1998), no qual um aluno negro de um curso de pós-graduação em Psicologia Educacional devia servir como entrevistador de uma dona de casa também negra, numa cidade dos Estados Unidos. Como procedimento prévio de pesquisa, um contato inicial já fora feito por telefone e a cena que inicialmente nos interessa se dá quando, ao chegar à casa, tal entrevistador é atendido pelo marido igualmente negro da futura entrevistada, e acontece um rápido diálogo entre os dois (*ibidem*, p.101):

**vários estudiosos têm presumido que a ativação do estereótipo costumeiramente emerge em situações de contato com membros de grupos estigmatizados.**

*estigmatizado adquire modelos de identidade que aplica a si mesmo, a despeito da impossibilidade de se conformar a eles, é inevitável que sinta alguma ambivalência em relação a seu próprio eu".* No mesmo estudo, Goffman observa que certamente existirá algo mais além de filosofias de vida, de 'receitas-de-ser' tomadas como ponto de vista do próprio estigmatizado, uma

[Marido sorridente] Então, quer dizer que você vai dá u'ô geral na minha véia, é?

[Entrevistador] Ah, não. Eu só vim para obter algumas informações. O pessoal do escritório já ligou para cá.

Recolhendo o sorriso, sem pronunciar mais qualquer palavra, o marido sai para chamar sua mulher e, a seguir, tudo acontece diferente do que fora planejado. Gumperz então faz ver que

mais tarde o entrevistador negro pôde reconhecer que o total insucesso de sua entrevista decorreria do fato de que – para ter entrado em sintonia com seus interlocutores – precisaria ter conversado, desde o princípio, na forma típica do 'discurso negro', comum em seu país. Apesar de partilhar idêntica marca racial (o fato de também ser negro), já sua primeira resposta fora considerada pelo marido da dona de casa como portadora de indícios de que não era um deles e, talvez, não merecesse sua confiança. Em suma, fica possível deduzirmos que tal entrevistador posteriormente percebeu ter perdido a chance de alcançar seus objetivos por causa de um desalinhamento discursivo.

Já de saída, tal situação serve então para nos mostrar que – por serem capazes de manter ou inaugurar novos direcionamentos em jogos comunicacionais – palavras, evidências em posturas, em indícios, ou até mesmo em canais de comunicação podem se prestar (ou não) para orquestrar condições mutuamente partilhadas, em eventos de natureza discursiva. De conformidade com o que discuti no tópico anterior, tal se dá porque pessoas envolvidas estarão fazendo usos de "enquadres" que, num contínuo comunicativo, podem disparar mudanças discursivamente significativas.

Mas, retornemos um momento a mais ao acima citado evento narrado por Gumperz (*ibidem*). Especificamente, retornemos ao ponto em que, dando mostras de suplantar uma possível ambivalência, um entrevistador negro reconheceu que falhara por não haver se utilizado da forma típica do

'discurso negro', comum em seu país. Proponho essa retomada porque, de certo modo, uma situação como essa pode entrar em concordância com alguns outros pontos que me interessam ressaltar.

Vejamos. Vários estudiosos do assunto convidam a que tentemos perceber que processos psicossociais podem moderar a produção de respostas automáticas frutos da estereotipia. Nesses específicos termos, soa lícito supormos que, tal qual nosso entrevistador negro terá tardiamente percebido, podem de fato existir estratégias de natureza ideológica capazes de regular a emergência de estereótipos, de forma a serem até mesmo conquistados contextos e normas sociais mais confortáveis às relações humanas. Com efeito, me parece lícito especular se não conseguirá a ativação de estereótipos ser prevenida, ou evitada, e penso assim apoiada também em específicas colocações de Hall (1998), um eminente e conhecido especialista no campo dos estudos culturais.

Segundo Hall (*ibidem*), já de algum tempo *diferenças* também raciais vêm sendo percebidas não mais como frutos de uma mera categorização biologizada, ou genética, ainda que tragam consigo o que o autor toma por "conjunto frouxo" de características (no caso, cor da pele, textura dos cabelos, etc.). Por não caracterizarem condições biologizadas, ou genéticas, há algum tempo esses "conjuntos frouxos" têm deixado de ser entendidos como meras

essências abstratas capazes, em si, de engendrar pessoas. Por sorte, já temos vivido situações e lugares em que são vistos como "marcas simbólicas" capazes de atravessar, social e politicamente, posicionamentos discursivos multifacetados, que se engendram e afloram em diversificados contextos socioculturais.

Então, conhecendo como conhecemos as ainda recorrentes disputas ideológicas entre grupos de norte-americanos negros e "brancos", nas tais premissas tratadas por Hall encontramos possíveis explicações para o fato daquele nosso negro entrevistador ter podido atribuir a si próprio as causas de seu mencionado insucesso. Principalmente, se recordamos que freqüentava um curso de pós-graduação em Psicologia Educacional, podemos mais facilmente deduzir que, certamente, seu discurso já viera sendo atravessado por diversificados outros valores social e ideologicamente engendrados, que não apenas o de sua própria "negritude", e, inclusive, tudo leva a crer que estas terão sido fortes razões para – em sua própria comunidade acadêmica – ter sido convocado para realizar a entrevista em questão. Muito provavelmente, devia ocorrer algo diver-

so com os outros dois envolvidos em sua malfadada entrevista e, embora saibamos que construções discursivas não constituem modo único para a emergência de significados socioculturalmente organizados, não será descabro algum imaginarmos que tal entrevistador pudesse, de fato, ser discursivamente capaz de lidar com atitudes resistentes ao estereótipo racial em pauta.

Entretanto, vimos que não só a pretendida entrevistada e seu marido demonstraram o estranhar, mas igualmente nosso entrevistador foi incapaz de se dispor a partilhar alinhamentos discursivos. Somado este último ao específico fato de apenas posteriormente ter podido perceber as razões de seu indesejado insucesso, pode ficar então oportuno não desconsiderarmos a já também referida colocação de Goffman ([1963] 1998b, p.123) segundo a qual: "o indivíduo estigmatizado adquire modelos de identidade que aplica a si mesmo a despeito da impossibilidade de se conformar a eles, [logo] é inevitável que sinta alguma ambivalência em relação a seu próprio eu".

Seja como for, e especialmente no que toca ao comportamento e pensamento sociais, possibilidades como as que estive levantando podem encontrar também respaldo em oportunos estudos

interessados em organizar estratégias para inibir ou reduzir impactos prejudiciais ligados a estereotipizações.

Não deixa de ser verdade que relações de poder chegam a construir estereótipos com intuítos de dominação, e que, igualmente, interesses econômicos e políticos podem interferir em suas produções e manutenção. Em nosso multicitado evento narrado por Gumperz ([1982] 1998), por exemplo, interferências de tal ordem muito possivelmente estivessem sendo consideradas pelo marido e pela dona de casa a ser entrevistada. Mesmo que consideradas as sugestivas resistências desses personagens, porém, ainda assim poderíamos cogitar que

pazes de não desautorizar outras, mas igualmente resistirem a desautorizações (Moita Lopes, 1995, p.200). Por sinal, semelhantes possibilidades podem ter sido tardiamente cogitadas pelo nosso aludido entrevistador negro, que posteriormente conseguiu reconhecer as causas de um tipo de desalinhamento discursivo mutuamente partilhado, no várias vezes mencionado episódio narrado por Gumperz.

Dito de outra forma, construções de quaisquer modos discursivos jamais serão neutras, uma vez que estarão sempre su-

***Não deixa de ser verdade que relações de poder chegam a construir estereótipos com intuítos de dominação, e que, igualmente, interesses econômicos e políticos podem interferir em suas produções e manutenção.***

continuum sendo viáveis normas sociais possuidoras de caráter positivo, capazes então de estimular conceitos igualitários e de comunhão, de modo a ser inibida, ou controlada, a aplicação de estereótipos. Tal se explica porque também essas normas podem instituir uma espécie de contenção para quaisquer discursos, ao mesmo tempo em que não eliminam seus cunhos de genuína criatividade natural, o que se justifica pelo fato de usuários de toda língua poderem criar falas de resistência (Moita Lopes, 1998, p.309) e, mesmo então, também exercerem falas emancipadas ca-

jeitas a condições próprias de seus autores, de seus remetentes e da situação socialmente engendrada em que afloram (Vygotsky, [1934] 1987; Bakhtin, [1929] 1997).

A bem da verdade, bascio toda ação de caráter discursivo segundo a ótica de Bakhtin (*ibidem*), em cujos trabalhos e estudos esteve sempre em alta a captura de modos pelos quais perenes duelos entre tensões sociais e as advindas de possibilidades de livre arbítrio afetam também contextos específicos. Norteadada por tal ótica, posso pressupor que, então, de igual forma em situações de desalinhamento, ou ali-

nhamento mútuo, emergirão "vozes" múltiplas e multifacetadas, a serem tomadas como modos de aflorarem posicionamentos sociais de caráter tanto mais amplo quanto particularizado, entre parceiros engajados no discurso. Conseqüentemente, entendo que as questões trazidas à luz no presente tópico podem nos introduzir em renovadas reflexões em torno de construções de natureza discursiva, bem como sobre decorrentes emergências de processos inibidores ligados a discriminações de membros estereotipados situados em complexos e jamais estáticos contextos organizacionais. Especificamente, pressuponho que em todo ato comunicativo estarão inerentes diversificados "enquadres" igualmente relacionados com categorizações socialmente instituídas e (co)gerenciadas, o que poderá levar pessoas envolvidas a desalinham (ou não) seus discursos, ao ocorrerem processos de estereotipização.

Também em vista disso, englobo neste meu ensaio uma já anunciada e breve investigação por intermédio da qual busquei verificar se alinhamentos/desalinhamentos discursivos se sintonizariam com estereotipizações, em um contexto universitário particularizado e partilhado também por frequentadores negros. Sem o compromisso de aprofundar maiores questões a respeito,

**Toda aprendizagem organizacional pressupõe um contínuo e complexo processo, em concordância com uma visão mais integrada e complexa do conhecimento e de suas formas de expressão.**

mas por considerar que da mesma forma em tal conjuntura acadêmica se atravessarão processos comuns a contextos organizacionais, vejamos então algo acerca desta outra noção.

Segundo Harris (1994), a cultura de qualquer de tais organizações é reflexo da emergência de *schemas* congruentes. Esses *schemas* seriam formatações mentalmente engendradas e apresentariam similitudes salientes que, como tal, formulariam o próprio sentido social (*sense-making*) circulante em diálogos intrapsíquicos entre o *eu* e o *outro*, se produzindo, assim, também a experiência do *nós*. Por seu turno, no artigo *Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Organizacional: avaliação do programa Cuidar-se para Cuidar*, Bastos e colaboradores (1999) tomam como consenso a questão da capacidade de aprender de uma organização constituir seu instrumento mais eficaz. Já Svelby (1998) caracterizou a capacidade de aprender por parte de uma organização como algo inerente à sua estrutura interna, onde transitam estratégias capazes de instigar um "partilhamento de modelos mentais", enquanto Kim (1998) faz notar que se não ocorrem partilhas de saber haverá uma quebra de elos entre aprendizagem individual e organizacional.

No que me cabe, comungo com posicionamentos de início anunciados e, diferentemente do referido pensamento de Harris (*ibidem*), me baseio no pressuposto de que toda cultura organizacional é também sempre intrinsecamente afetada social e ideologicamente. Em consonância com o que acima observei, julgo assim por entender que discursos que as atravessam são co-construídos e engendrados em situações, nas quais tanto tensões sociais de mais amplo alcance, quanto as advindas de possibilidades de livre arbítrio, afetam específicos e jamais estáticos contextos organizacionais onde se situam. Por conseguinte, me baseio igualmente em específicos posicionamentos de Bastos e colaboradores (*ibidem*) que **não** encaram aprendizagens, tanto a nível individual quanto organizacional, como frutos de meros incorporamentos e transferências de informações, embora reconheça que, sob certas circunstâncias, estas possam ser assimiladas através de, por exemplo, rotinas, treinamentos, informatizações, etc. Considero que toda apren-

dizagem organizacional pressupõe um contínuo e complexo processo, em concordância com uma visão mais integrada e complexa do conhecimento e de suas formas de expressão.

Nesse mesmo âmbito, ficam também pertinentes particularizadas observações de Loiola e Rocha (2000, p.30), que, no interessante artigo *Aprendendo a aprender: análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo*, asseveram:

*[enquanto] a teoria construtivista do ensino-aprendizagem conclui que partilhar trata-se de ato de construção social do sentido, outra questão refere-se à pressuposta racionalidade irrestrita de indivíduos que só se dispõem a aprender (se aculturar) quando vêm alinhados seus objetivos individuais com os da organização. É verdade que o indivíduo, uma vez que seja capaz de aprender o conteúdo do comunicado, é capaz de escolher se deve, ou a quê deve aprender [e], contudo, suas motivações submetem-se mais ao jogo de afetividades implícito na relação instrutor-aprendiz, ou aprendiz-instrutor, do que numa lógica estritamente utilitarista. (grifos meus)*

Ou seja, a seus modos, também Loiola e Rocha ressaltam situações de alinhamento em uma interação social salutar capaz de tornar possíveis processos de aprendizagem. Vistos esses processos como uma importante via

de (co)construção do saber dentro de uma organização, um tal entendimento acaba então por também subentender um meio de ocorrerem negociações de significados e sentidos. Ao posicionarem semelhante situação em contextos de organizações que aprendem, as próprias autoras em pauta parecem portanto deixar em aberto que, quando as quisermos investigar, soará lícito pensarmos em uma articulação entre processos de alinhamento/desalinhamento discursivo e estereotipizações.

#### 4. O desenho da investigação

Neste tópico, inicialmente especificarei o tempo dispendido, os participantes e o contexto-alvo onde realizei minha anunciada investigação. Com brevidade, a seguir abordarei critérios do paradigma de pesquisa que a norteou e discriminarei instrumentos então utilizados na respectiva coleta de dados.

##### Onde e como se realizaria o estudo

Conforme anteriormente observado, considerada a lei de reserva de vagas para candidatos negros, a breve investigação incluída neste meu ensaio objetivou examinar possibilidades de desalinhamentos discursivos conspirarem com estereotipizações raciais em um particularizado contexto universitário. Objetivou igualmente verificar como se organizaria e o que significaria o que pudesse ser encontrado a respeito.

Guardados tais objetivos, minhas explorações ocuparam cinco dias consecutivos, e quanto aos participantes existiram: esta investigadora; 01 (uma) funcionária administrativa da instituição-alvo (posteriormente, referida como Funcionária); 01 (um) professor do particularizado contexto em questão (a ser identificado como Professor); 01 (um) aluno de raça branca (que identificarei como aB); e 01 (um) aluno negro (posteriormente referido como aN).

Tendo em vista o caráter multifacetado e jamais fixo dos diversificados aspectos nela subjacentes, esta investigação buscou se pautar em critérios do paradigma interpretativista de pesquisa e se caracterizou por uma orientação de tipo etnográfico. Critérios do paradigma interpretativista me franqueariam percepções mais amplas acerca de processos, nos quais iriam também se atravessar experiências e conhecimentos previamente adquiridos por participantes então envolvidos, além de possíveis posicionamentos institucionais estabelecidos e tradições de natureza sociocultural a circular em no contexto-alvo em causa (Lüdke e André, 1986). Processos como esses sempre emergem em complexas situações de natureza social, o que então também justifica a mencionada orientação de tipo etnográfico do presente estudo. Quanto à etnografia, em seu sentido mais originário esta foi vista como uma descrição cultural e, desta forma, tida como conceito central em antropologia. Mais recentemente, passou a ser também utilizada em variados outros campos de estudos interessados no comportamento hu-

mano situado em diversificados contextos socialmente organizados. De fato, como fazem ver Lüdke e André (*ibidem*, p.13), a abordagem etnográfica, antes quase exclusivamente praticada por sociólogos e antropólogos, no início dos anos 1970 começou a ser transplantada para variados outros campos do conhecimento. A partir de então, veio a sofrer adaptações por se afastar, mais ou menos, de seu sentido mais originário. Não obstante, permanece crucial o fato de pesquisas de base etnográfica implicarem, necessariamente, em interações constantes entre quem investiga e aquilo e quem estará sendo investigado, porquanto deixam em alta uma ênfase central sobre processos (não sobre produtos) que afloram em contextos assim examinados.

Com esses fatos em mente, mantive clareza de que minhas próprias atuações se construiriam como práxis socialmente contextualizadas e, portanto, não poderiam ser avaliadas por seu mero produto formal. Dessa perspectiva, me dispus a introduzir fundamentos teóricos suficientemente abertos e flexíveis para que inclusive minha própria "lógica de indagar" chegasse a ser continuamente revista e re-elaborada. Feita minha coleta, procurei igualmente me limitar a trabalhar com dados exclusivamente descritivos, os quais levantei por intermédio

dos seguintes instrumentos: questionários escritos não-estruturados; textos escritos por dois estudantes universitários; diário de anotações de campo da investigadora. Essa variedade instrumental poderia também assegurar a captação de visões intersubjetivamente construídas, o que favoreceria uma confiabilidade devida à minha *triangulação de dados*<sup>1</sup>.

**5. Desalinhamentos/ alinhamentos discursivos e estereotipização em um particularizado contexto educacional**

A partir deste ponto, entra em cena o fato de terem aflorado indícios de desalinhamentos discursivos atravessados por estereotipizações raciais no particularizado contexto universitário onde realizei a breve investigação, cuja orientação metodológica explicitarei no tópico anterior. Discutirei a emergência desses indícios nos dois próximos itens.

**Encontros e desencontros**

Para minha presente e breve investigação, nenhum contato anterior fora feito com os sujeitos que viriam a ser investigados, embora já tivesse em mente que – além de um professor (ou professora) e um funcionário administrativo (ou funcionária) – buscaria a participação de um estudante negro e de um outro “branco”.

Com exceção da pressa demonstrada por um professor universitário em nosso contato para

**Embora portadores de marcas raciais distintas, os dois mencionados estudantes já haviam conseguido ingressar no ensino público superior e, ainda assim, algumas de suas respostas escritas projetariam sensíveis sinais de entendimentos diversificados.**

tal estabelecido, não me foi difícil conseguir uma atenção mais demorada dos demais investigados. No caso do estudante negro e do “branco”, patenteiam esse fato minha seguinte anotação de campo:

*Registro de campo: Após ser abordado, o estudante negro aceitou prontamente participar. Sentou-se ao meu lado e, de forma concisa e expressão séria, começou a responder perguntas do questionário que lhe entregara. Também o aluno com pele “branca” aceitou de pronto participar da minha investigação. Pareceu bastante atento e, com expressão calma, começou por responder seu questionário sem me dirigir comentários ou indagações.*

• No questionário em questão, ficavam centralmente ressaltadas menções à lei de reserva de vagas para alunos negros em universidades públicas brasileiras. Apre-

• sentadas a sujeitos que circulavam pelas dependências comuns de uma faculdade pública, essas menções poderiam instigar manifestações de interesse para este meu estudo. De fato, embora portadores de marcas raciais distintas, os dois mencionados estudantes já haviam conseguido ingressar no ensino público superior e, ainda assim, algumas de suas respostas escritas projetariam sensíveis sinais de entendimentos diversificados. Em suas participações, chamariam inclusive atenção indícios discursivos substancialmente opostos.

• É bem verdade que ambos pareceram também dar mostras de que, num certo sentido, conseguiriam estar discursivamente alinhados. A tal respeito, começamos pelo que reproduzo a seguir:

**Acha necessária a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras? Por quê?**

aB	Não. [...] Temo que isto poderá criar um cisma entre os “estudantes brancos e preparados” e os “negros com dificuldades”, em que as diferenças decorrentes das condições socioeconômicas sejam erroneamente atribuídas ao grupo étnico.
aN	Não. Deveria haver reservas para alunos oriundos de escola pública e baixo nível econômico.

<sup>1</sup> Tomo por triangulação de dados um atravessamento de diferentes pontos de vista coletados por diferentes instrumentos.

Ou seja, para justificarem idênticas negativas, ambos lançaram mão de um argumento de base comum: cada qual a seu modo, os dois universitários se apoiaram em questões de natureza tanto social quanto econômica. Também numa certa medida, algo de semelhante iria ocorrer quando responderam a uma próxima pergunta escrita:

O que acha que os negros pensam a respeito dessa reserva de vagas?

aB	Assim como entre os demais grupos étnicos, eu acho que há uma divisão de opiniões dentro da população negra. Se, por um lado, há aqueles que consideram legítimas políticas de discriminação positiva, há também aqueles que defendem as mudanças infra-estruturais, mais amplas e mais difíceis, e rejeitam as políticas paliativas, de maior facilidade operacional e menos abrangentes.
aN	Eu acho que a maioria dos negros é a favor.

Nesse caso, apesar de o estudante negro ter preferido se referir a uma maioria, os dois investigados projetaram evidências de perceberem diversidades entre posicionamentos de pessoas que partilham a marca racial posta em questão.

Conforme anunciei de início, contudo, ainda no mesmo questionário essas semelhanças dariam lugar a um sentido distanciamento de opiniões. Começaremos a perceber esse distanciamento no que reproduzo a seguir:

Qual sua opinião sobre as razões que levaram o governo brasileiro a promulgar a lei que assegura uma percentagem de vagas para negros, em nossas universidades?

aB	A razão é uma indisposição em implementar mudanças reais nas estruturas sociais do País, camufladas como maior preocupação deste governo em relação ao anterior [no que toca às] demandas da população. É uma forma de resolução estética dos problemas.
aN	Eu acho que o governo decidiu em razão de pressões sofridas por parte de líderes de movimentos em favor dos negros.

Como vemos, o estudante negro preferiu dar mostras de estar ciente da real força política de líderes de movimentos negros, enquanto o estudante "branco" deslizou o cerne de seu discurso para questões teóricas com bem maior abrangência.

Para novos comentários a respeito, retomemos o conceito de "enquadre", proposto por Bateson ([1972] 1998) e discutido no segundo tópico deste ensaio, pois me interessa aventar a existência de um interessante aspecto que permeia as duas últimas respostas em pauta. Para recordar, segundo Bateson a noção de "enquadre" diz respeito a uma específica estruturação de ordem psíquica, que o autor compara àquilo que delimita figura-e-fundo, ruído-e-sinal, semelhantemente ao que fazem molduras de quadros que separaram o que é pintura do que é parede. Também porque o questionário em questão enfatizava a idéia de inclusão no ensino superior de pessoas com sua mesma marca racial, podemos entrever que a específica pergunta que há pouco reproduzi terá instigado em aN um "enquadre" de tipo "nós negros". Ao passo que, embora devam ter sido incluídos negros, a expressão governo brasileiro terá mobilizado no estudante "branco" um "enquadre" de tipo "todos nós" que, no País, dividimos tantos e injustos fatos sociais.

De qualquer forma, ainda no mesmo questionário houve um outro momento em que voltariam a subjazer diferenças discursivas:

Acha pertinentes as perguntas que respondeu no presente questionário?	
aB	Sim, especialmente em virtude da recente decisão do conselho universitário da X [nome de sua Universidade] reservar 45% das vagas para negros e índios.
aN	Sim. Acho importante debater um assunto tão polêmico.

Dessa feita, novamente o aluno negro restringe sua resposta ao tópico mais crucial então tratado, enquanto o estudante "branco" insiste em traçar argumentos de natureza mais genérica. Diferentemente do segundo, o primeiro deles deixa à vista ter preferido se utilizar de uma analogia sensivelmente generalista, ao invés de simplesmente enquadrar o particularizado fato racial então em juízo. Mas, tais diferenças não parariam por aí. Sigamos rumo a novas anotações de campo:

*Registro de campo: Em determinado momento, o estudante negro me perguntou se também entrevistaria "brancos", e lhe respondi que sim. Já na hora em que lhe pedi que discorresse por escrito sobre o tema "Se eu fosse uma pessoa branca", ele me dirigiu risos, fez trejeitos de boca e finalmente comentou:*

— "Não entendi... Achei que é meio sem sentido (fez uma pausa e, depois de lançar uma expressão de dúvida, acrescentou) Eu não seria diferente se eu fosse da cor branca... (elevando um pouco o tom da própria voz, finalizou:) Seria eu mesmo!"

Logo em seguida, pedi então que tal participante negro escrevesse o que terminara de me dizer, e ele assim redigiu:

Eu seria igual: também um ser humano.

Na seqüência, me devolveu a folha de papel onde escrevera e, baixando um pouco a voz, fez questão de me dizer: — "Espero ter te ajudado em sua pesquisa. Este é um assunto importante!"

Em seu todo, o episódio que acabo de referir parece demonstrar, pois, que o fato de ser negro não impedia que o estudante em questão conseguisse sintonizar o seu com o discurso do 'outro' que pode não ser. Eu mesma sou uma pessoa de raça branca e, conforme assistimos, ao lhe indagar por escrito se achava pertinentes as perguntas do questionário respondido, ele me devolveu também por escrito: "Sim. Acho importante debater um assunto tão polêmico". Ao terminar de sucintamente escrever sobre o aludido tema "Se eu fosse uma pes-

soa branca", vimos há pouco que quis igualmente me fazer saber: "Espero ter te ajudado em sua pesquisa. Este é um assunto importante!". Ou seja, mais uma vez projetava indícios de tentar alinhar o seu ao discurso que sabia não ser uma pessoa negra quem colocava em juízo.

Creio restar em suspenso, porém, o fato de, quando convocado a escrever sobre o tema "Se eu fosse uma pessoa branca", como vimos a reação imediata desse estudante negro foi a de assim se expressar: "Não entendi... Achei que é meio sem sentido (fez uma pausa e, depois de lançar uma expressão de dúvida, acrescentou:) *Eu não seria diferente se eu fosse da cor branca...* (elevando um pouco o tom da própria voz, finalizou:) *Seria eu mesmo!*". Digo assim porque, conforme fiz ver no segundo tópico deste ensaio, de acordo com observações de Goffman ([1963] 1998b, p.123), "o indivíduo estigmatizado que aplica a si mesmo a despeito da impossibilidade de se conformar a eles [e, logo,] é inevitável que sinta alguma ambivalência em relação a seu próprio eu". Por semelhante razão, prefiro então deixar em suspenso quaisquer novas colocações a respeito, porquanto entendo que compensaria me ter sido possível verificar mais detalhadamente até que ponto nosso aluno negro terá elaborado a própria diferença.

Feita também tal ressalva, vejamos agora o modo pelo qual o estudante "branco" se expressaria ao atender meu convite para escrever sobre o tema "Se eu fosse uma pessoa negra":

Se eu fosse uma pessoa negra seria muito maior a minha chance de ter nascido em uma família de baixa renda, apesar de ser parte da maioria da população. Se eu fosse uma pessoa negra, eu não sei se todo o trabalho e os esforços dos meus pais seriam o bastante para me garantir um ensino de qualidade. Se eu fosse uma pessoa negra, eu teria que me esforçar, talvez, dez vezes mais do que eu já me esforcei para chegar onde eu estou hoje.

Isto é, podemos suspeitar que nesse texto teimavam em se esconder possíveis laivos de estereotipizações em torno da marca racial negra. Tal possibilidade se explica porque, apesar de não demonstrar perceber, seu autor "branco" pareceu deixar transparecer posicionamentos que talvez sonegasse inclusive de si próprio. Primeiro, porque já deixara no ar sinais de o fazer enquanto inicialmente respondia ao já aludido questionário, onde se permitiu várias vezes teorizar. Sobre as razões que levaram o governo brasileiro a promulgar a lei que assegura vagas para universitários negros, por exemplo, chamou atenção o fato de acabar por me afirmar: "É uma forma de resolução estética dos problemas [educacionais do país]", enquanto que em seu texto igualmente escrito, e logo acima reproduzido, esteve me afirmando: "Se eu fosse uma pessoa negra seria muito maior a minha chance de

ter nascido em uma família de baixa renda..." Entretanto, ainda no tal questionário, e ao responder por escrito se achava necessária a reserva de vagas universitárias para negros, estivera expressando algo diverso porque, conforme também anteriormente transcrevi, me afirmava temer que a lei governamental

**podemos suspeitar que nesse texto teimavam em se esconder possíveis laivos de estereotipizações em torno da marca racial negra.**

em causa "pode criar um cisma entre os "estudantes brancos e preparados" e os "negros com dificuldades", em que as diferenças decorrentes das condições socioeconômicas sejam erroneamente atribuídas ao grupo étnico". Ou seja, ao demonstrar evidências de enquadrar tais

questões de forma assim ambivalente, deu mostras de camuflar possíveis laivos de estereotipizações relacionadas com a marca racial em causa. Minimamente, projetara indícios de lhe faltarem suficientes subsídios para alinhar seu discurso ao de um "outro" negro.

Teria sido oportuno, entretanto, que fossem verificadas mais detidamente as razões para, em todos os seus textos, o mesmo estudante "branco" insistir no uso de argumentos com roupagem ideológica para, como pareceu fazer, deixar subentendidas possibilidades de serem construídos contextos e normas sociais mais profícuas às relações humanas. De toda maneira, porém, pudemos ver que já os dois estudantes investigados – um deles "branco" e o outro negro – deram mostras de processarem diferentes "enquadres" e alinhamentos/desali-

nhamentos discursivos relacionados com a estereotipização da então tratada marca racial.

Vantagem, ou abandono de erro do passado?

Da mesma forma, entre uma funcionária e um professor atuantes no contexto-alvo emergiriam

descompassos. A ambos, só propus que respondessem por escrito idênticas indagações do questionário oferecido aos dois estudantes universitários anteriormente mencionados. Provavelmente, também por não partilharem uma função profissional comum, esse professor e essa funcionária deixariam à vista posicionamentos diferenciados e, para começar, reproduzo duas de minhas anotações de campo:

*Registros de campo:*

*Convidado a responder ao meu questionário, o PROFESSOR aceitou, mas pediu brevidade na realização do meu intento. É de cor bem clara, podendo ser categorizado como uma pessoa "branca", mas logo que leu a primeira pergunta (Você é branco/a, ou negro/a?), me disse com um sorriso: — "Nem um, nem outro (fez uma pequena pausa e continuou:) sou pardo. Neste país, ninguém é negro, ou branco... somos todos mestiços". Quando considerou ter terminado suas respostas escritas, se disse atrasado, devolveu o papel que lhe havia entregue e se foi. Deixou em branco as duas últimas perguntas.*

*Ao ser também convidado, a FUNCIONÁRIA facilmente aceitou participar respondendo minhas perguntas escritas. Nada comentou, enquanto redigia suas respostas no questionário entregue.*

Vejamos agora o modo também diverso com que cada qual responderia minha primeira pergunta escrita:

**Não queria ser somente informada sobre a cor de pele dos investigados. Por me pautar em critérios do paradigma interpretativista de pesquisa, queria principalmente deixar em aberto a possibilidade de se posicionarem livremente a respeito.**

Como vimos em meus últimos registros de campo, o PROFESSOR havia lançado comentários paralelos a respeito. Havia me dito: "Neste país, ninguém é negro, ou branco... somos todos mestiços". No entanto, por ter a pele bem clara, deixou de registrar reais motivos para ter respondido por escrito ser alguém "Pardo".

Embora apenas como mestranda, tal qual esse PROFESSOR participo também de uma comunidade acadêmica de nível superior. Por essa razão, posso inferir que, a seu ver, os comentários paralelos a mim dirigidos poderiam se juntar à sua curta resposta escrita. Explicando melhor, pode ter deixado subentendido que percebia mais amplas intenções na construção da própria pergunta em pauta e, se for o caso, lhe dou plena razão. Não queria ser somente informada sobre a cor de pele dos investigados. Por me pautar em critérios do paradigma interpretativista de pesquisa, queria principalmente dei-

xar em aberto a possibilidade de se posicionarem livremente a respeito. Aliás, como vimos acima, no caso da FUNCIONÁRIA tal estratégia pôde surtir efeitos diferentes daqueles demonstrados pelo PROFESSOR. Também de pele bem alva, essa participante se posicionou pelo olho do 'outro' socialmente inserido, ao me dizer por escrito: "Sou descendente de negros, mas a sociedade me vê] como branca". Ou melhor, ambos terão enfocado o assunto sob um prisma comum, mas o PROFESSOR terá tentado se alinhar a possíveis intentos que sabia serem de uma mestranda-investigadora em missão de cunho científico. A meu ver, além de suas aludidas observações paralelas, sua concordância em participar desta investigação, e mesmo sua mencionada pressa, terão sido também sinais dessa sua possível leitura. Pode ter imaginado que eu contaria com uma mais ampla quantidade de investigados, e que, então, bastariam o pouco tempo e as específicas e poucas palavras que partilhamos na ocasião.

Você é branco/a, ou negro/a?

PROFESSOR	Pardo.
FUNCIONÁRIA	Sou descendente de negros, mas a sociedade me vê como branca.

Mas, passemos a uma outra situação. Vejamos como os dois profissionais responderam à minha próxima pergunta escrita:

**Acha polêmica a lei que garante vagas para negros nas universidades brasileiras? Por quê?**

PROFESSOR	Porque todos têm direito perante a Constituição, tem que reforçar o ensino fundamental.
FUNCIONÁRIA	Considero discriminatória pois coloca o negro uma vez mais numa situação inferior. Acho que não é assim que vamos corrigir erro do passado que colocou o negro para sofrer durante todo o período que a humanidade existe. Precisamos todos juntos lutar pela melhoria do ensino fundamental nas escolas públicas onde melhorará o nível do negro e pobres deste país para competir com alunos das escolas particulares... Assim, poderão entrar na universidade e serem respeitados.

Dessa feita, o PROFESSOR dá claras mostras de querer se alinhar ao discurso também do 'outro' que é negro. Para posicionar como polêmica a lei em juízo, fornece indícios de que, tanto quanto as negras, de idêntico modo as demais pessoas alcançarão mais efetivos benefícios se nosso governo deixar de tentar apenas resolver questões de vida de portadores da marca racial então em causa e encarar de frente os reais e múltiplos problemas em que estão imersas todas as nossas instituições de competência educacional. Para tanto, articulava o direito constitucional de "todos" os brasileiros com a necessidade de ser reforçado o ensino fundamental, onde sabemos que tudo começa.

Embora igualmente mencione problemas em nosso ensino fundamental, de modo diverso vimos a FUNCIONÁRIA explicitar que acha discriminatória a lei em questão, mas argumentar contra o que tratou como "erro do pas-

sado". Portanto, essas duas respostas sugerem a existência de "vozes" discursivas pouco afinadas entre si. No caso, o PROFESSOR buscava se alinhar discursivamente com negros interessados em partilhar nossas atuais universidades públicas, e a FUNCIONÁRIA projetava indícios de buscar alinhar o seu ao discurso do negro socialmente estigmatizado. Disse ele: "todos têm direito perante a Constituição". Disse ela: "não é assim que vamos corrigir erro do passado que colocou o negro para sofrer durante todo o período que a humanidade existe. [...] Precisamos [...] lutar pela melhoria do ensino fundamental nas escolas públicas onde melhorará o nível do negro e pobres deste país para competir com alunos das escolas particulares..."

De todo modo, veremos que novamente esses dois participantes não afinariam suas "vozes" no novo material que reproduz a seguir.

**O que imagina que alunos negros pensam a respeito dessa reserva de vagas em nossas universidades públicas?**

PROFESSOR	Uma vantagem pessoal, em virtude das desigualdades sociais.
FUNCIONÁRIA	Acredito que a maioria está se apegando a esta possibilidade de entrar na universidade através destas vagas, mas não são todos. Aqueles mais conscientes estão preocupados, pois sabem que assim estarão mais discriminados ainda e assinando embaixo que são incompetentes, incapazes de pensar e raciocinar igualmente aos <u>brancos</u> .

Agora, o PROFESSOR dá sinais de encarar estereotipizações de negros como uma problemática socialmente posicionada. Arriscaria dizer que terá deixado em suas entrelinhas também a idéia de haver um componente ideológico nessas estereotipizações, e penso assim porque começou por me dizer que negros estarão encarando a tal reserva como "Uma vantagem pessoal". Ou seja, terá usado a expressão "vantagem pessoal" para dizer de demandas particularizadas em situações sociais ideologicamente contrárias, mas, a tal respeito, me vem à mente um outro episódio discutido no item anterior. Nesse outro episódio, vimos um estudante universitário negro comentar comigo: *"Eu não seria diferente se eu fosse da cor branca... Seria eu mesmo!"*.

Também como vimos, esse seu comentário ocorreu no momento em que convidava tal estudante negro a escrever sobre o tema "Se eu fosse uma pessoa branca" e, ao discutir o fato, cheguei a especular que conviria ser avaliada a elaboração de sua própria diferença. Isto é, mesmo considerando que, segundo o senso comum, a maioria dos cidadãos soteropolitanos é criticamente consciente acerca dos direitos dos negros, penso ver em tal comentário sinais de uma ânsia pessoal por vencer barreiras da estereotipização de sua marca racial, e não a de gozar vantagens, até porque da seguinte forma ele voltou a registrar por escrito seu posicionamento:

**Eu seria igual: também um ser humano.**

Seja como for, também no presente item assistimos indícios de desalinhamentos discursivos capazes de conspirar com estereotipizações da marca racial em causa. Encarar a reserva de

**Mesmo considerando que, segundo o senso comum, a maioria dos cidadãos soteropolitanos é criticamente consciente acerca dos direitos dos negros, penso ver em tal comentário sinais de uma ânsia pessoal por vencer barreiras da estereotipização de sua marca racial**

vagas universitárias para negros como vantagens pessoais devidas, ou serem resgatados erros do passado, parecem ter sido tônicas mais significativas nos discursos então disponibilizados.

#### 6. Considerações finais

A todo momento, temos visto dizer da inquestionável importância de inter-relações, seja entre indivíduos, seja entre estes e o contexto organizacional onde se situam. Conforme creio ter ficado patente neste meu estudo, a idéia desse partilhamento pode se articular com o construto de "enquadre" proposto por Bateson ([1972] 1998), também com a noção de alinhamento discursivo inaugurada no campo da Sociolinguística por Gofmann ([1979] 1998a) e, por extensão, com a noção de estereotipização conforme foi aqui posicionada.

Como pudemos atestar por intermédio da breve investigação anteriormente discutida, na arti-

culação desses conceitos se atravessam, de fato, aspectos que podem se ligar a sintonias, quer entre sujeitos, quer entre estes e os discursos dos 'outros', já que negociações de sentidos e significados discursivos são sempre relacional e socioculturalmente engendradas. Com efeito, pudemos assistir como algumas negociações em trânsito chegaram a englobar posturas de empatia, de disponibilidade e de abertura para mudanças, o que deixa no ar também a possibilidade de poderem ser freados indesejados posicionamentos ideológicos, ou mesmo desativados seus correspondentes investimentos inibitórios. Por semelhantes razões, a breve investigação abordada neste artigo serviu também para demonstrar que avaliarmos processos de alinhamentos/desalinhamentos discursivos em estereotipizações constitui um fértil caminho.

É igualmente verdade que, no contexto-alvo eleito, não apenas situações sociais particularizáveis, mas também aspectos conjunturais

múltiplos se constituíam certamente como fatores intervenientes com suas multifacetadas abrangências. Por restrições concernentes à falta de tempo/espaço para tal necessário, porém, nesta ocasião esses aspectos deixaram de ser devidamente aprofundados.

Ao finalizar este meu estudo, julgo então pertinente encaminhar a proposta de nos dedicarmos a mais demoradas pesquisas que tornem a incluir discussões aqui apresentadas. Resta salientarmos somente que deverá subjazer em quaisquer dessas novas investigações o fato de que, conforme procurei deixar igualmente em juízo, a pura idéia de encontro conversacional pode não ser suficiente para entendermos contextos organizacionais onde palavras são ditas.

### *Referências Bibliográficas*

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BASTOS, A.V. B. e cols. *Desenvolvimento de competências e aprendizagem organizacional: avaliação do programa Cuidar-se para Cuidar*. ENENPAD, 1999.
- BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998. p.57-68.
- ECO, H. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- GOEMANN, E. Footing. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998a. p.70-97.
- \_\_\_\_\_. *Estigma*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998b.
- GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998. p.98-119.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HARRIS, S.G. Organizational culture and individual sensemaking: a schemabased perspective. *Organization Science*, v. 5, n. 3, p.309-321, 1994.
- KIM, D. *O elo entre aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional – a gestão estratégica do capital intelectual: recursos para uma economia baseada em conhecimento*. Rio de Janeiro: Quality Mark, 1998.
- LOIOLA, E.; ROCHA, M. C. F. *Aprendendo a aprender: análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo*. ENENPAD, 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOITA LOPES, L.P. Perceptions of language in L1 teacher-pupil interaction: the construction of reader's social identities. In: SCHAFFNER, P.; WENDEN, A. (Eds.). *Language and learn*. Aldershot: Dartmouth Publishing, 1995. p.197-209.
- \_\_\_\_\_. Discursos de identidade em sala de aula de leitura em L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.303-330.
- SVELBY, K. E. *A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônio de conhecimento*. São Paulo: Campus, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# Múltiplos de desigualdades: análise preliminar dos indicadores dos brasileiros portadores de necessidades especiais e sua desagregação pela variável raça/cor

Marcelo Paixão<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Professor do Instituto de Economia da UFRJ. Coordenador do Observatório Afrobrasileiro. A programação dos microdados da Amostra do Censo Demográfico de 2000 foi realizada por Luiz Marcelo Carvano, a quem o autor externa seus agradecimentos.

## Resumo

O presente artigo realiza uma análise dos indicadores sociais da população portadora de necessidades especiais, desagregada pela variável raça/cor. Os principais analisados foram os referentes ao acesso ao mercado de trabalho e de intensidade de pobreza e indigência. Esse estudo está baseado nos microdados da amostra de 10% do Censo 2000 do IBGE. O artigo mostra que existem nítidos diferenciais nos indicadores analisados entre os portadores de necessidades especiais e o restante da população. Por outro lado, foram verificados diferenciais entre as condições de vida de portadores de necessidades especiais brancos e negros, de algum modo, refletindo as assimetrias verificadas entre ambos os grupos como um todo.

Palavras-chave: portadores de necessidades especiais; desigualdades raciais; mercado de trabalho; taxa de pobreza e indigência.

## Abstract

*The present article does an analysis of the social indicators of the population with special needs disaggregated for the race/color variable. The main indicators we studied were concerned with access to the labor market and poverty and indigence intensity. This study is based on a 10% microdata sample of the 2000 Brazilian Census. The article shows that there are sharp inequalities on the indicators that were analyzed, between the population with special needs and the rest of the population. On the*

*other hand, we verified differentials among the population of people with special needs – black, and white people – what reflects, somehow, the asymmetries between both groups as a whole.*

*Key words: people with special needs; racial inequality; labor market; poverty and indigence rate.*

## 1. Introdução

As políticas de ações afirmativas em termos sintéticos implicam a busca pela superação das desigualdades sociais vigentes através do tratamento desigual aos desiguais. Tais medidas atualmente vêm ganhando impulso em todo o mundo tendo em vista a

construção de instrumentos eficazes de franqueamento de oportunidades educacionais e profissionais para indivíduos que fazem parte de contingentes historicamente discriminados, tais como as mulheres, negros, minorias étnicas e portadores de necessidades especiais.

Lido por outro ângulo, no Brasil, comparativamente, as ações afirmativas voltadas para os portadores de necessidades especiais parecem ter maior aceitação junto à sociedade do que as medidas de correção das assimetrias de oportunidades derivadas das discriminações por gênero e, especialmente, racial. Se nesse último caso, o mito da democracia racial acaba sendo um óbice à plena aceitação de políticas voltadas à promoção da cidadania dos afrodescendentes, no caso da realidade da população portadora de necessidades especiais parece que há um consenso básico quanto à necessidade de adoção de medidas mitigadoras da evidente assimetria no acesso às oportunidades. De fato são cristalinas as maiores dificuldades que um portador de necessidades especiais enfrenta mesmo em termos de questões deveras singelas como, por exemplo, o acesso ao espaço público (uma simples rua ou avenida), ao transporte urbano, às repartições públicas, aos espaços de trabalho, lazer etc.

Tendo em vista essas reflexões preliminares, o presente artigo terá por objetivo uma leitura de alguns indicadores sociais selecionados da população portadora de necessidades especiais segundo um recorte de raça/cor. A base de informações utilizada na confecção deste estudo foi a amostra

de 10% do Censo Demográfico de 2000. Conquanto de forma decerto modesta, acreditamos que desse breve esforço estaremos contribuindo para o avanço da compreensão do tema da construção das desigualdades sociais no Brasil. Isso porque o avanço do próprio tema ao longo da presente década vem denotando que os problemas das assimetrias sociais definitivamente não podem ser compreendidos independentemente do perfil heterogêneo de nossa população em seus múltiplos aspectos.

Na segunda parte do artigo vamos analisar a proporção de pessoas portadoras de necessidades especiais no seio da população brasileira. Na terceira parte nos debruçaremos sobre os indicadores de acesso ao mercado de trabalho da população portadora de necessidades especiais entre os 15 e 65 anos. Na quarta parte analisaremos a incidência da pobreza e da indigência sobre este grupo. Finalmente na quinta parte avançaremos algumas reflexões conclusivas a respeito destes indicadores, incluindo os diálogos existentes entre os movimentos anti-racistas e os movimentos de promoção da cidadania da população portadora de necessidades especiais.

## 2. População Portadora de Necessidades Especiais: participação na população brasileira

No ano 2000 a população brasileira era formada por 168.822.556 almas. Decomposto esse contingente segundo os grupos de sexo, a população masculina formava cerca de 83,1 milhões de pessoas e a população feminina formava cerca de 85,6 milhões de pessoas.

Da população portadora de necessidades especiais, o maior contingente era formado pelas pessoas incapacitadas de enxergar (2,1 milhões de pessoas); seguido pelas pessoas com problemas mentais permanentes (2,08 milhões de pessoas); das incapazes à audição (930 mil pessoas) e que portavam alguma forma de paralisia (912 mil pessoas). Em termos relativos, quando analisamos a proporção da população portadora de necessidades no interior dos grupos de sexo vemos que as variações não eram muito pronunciadas. Todavia, quando esses indicadores são analisados segundo os grupos de raça/cor e sexo pode-se perceber que se entre os brancos (homens e mulheres) e as mulheres negras a categoria modal continuava sendo a incapacidade de enxergar, entre os negros, a categoria modal dos portadores de necessidades especiais eram os que possuíam problemas mentais permanentes (Tabelas 1 e 2).

**os problemas das assimetrias sociais definitivamente não podem ser compreendidos independentemente do perfil heterogêneo de nossa população em seus múltiplos aspectos.**

Analisando a proporção de pessoas portadoras de necessidades especiais sobre a população como um todo, vemos que no interior da população masculina os brasi-

leiros que não portam nenhum tipo de necessidade especial formavam 95,8% desse contingente e a população feminina na mesma situação formavam 96,2%. A desagrega-

ção desse indicador pelos grupos de raça/cor não nos leva a grandes diferenças no interior dos grupos, em nenhum dos casos as diferenças superando a casa dos 0,3%.

Tabela 1 – População Portadora de Necessidades Especiais, Por Tipo de Incapacidade, Desagregado Segundo Raça/Cor e Sexo

HOMENS	RAÇA/COR			
	BRANCA	NEGRA	OUTROS	Total
PROBLEMA MENTAL PERMANENTE	579.334	539.944	17.627	1.136.905
INCAPACIDADE DE ENXERGAR	420.499	453.290	12.666	886.455
INCAPACIDADE DE OUVIR	260.634	225.191	7.787	493.612
INCAPACIDADE DE ANDAR	56.816	40.205	1.613	98.634
ALGUMA FORMA DE PARALISIA	258.069	237.247	8.339	503.655
AUSÊNCIA DE ALGUMA PARTE DO CORPO	168.384	167.176	4.970	340.530
NÃO APRESENTA NENHUMA INCAPACIDADE RELATIVA	41.841.077	36.588.156	1.267.366	79.696.599
<b>Total</b>	<b>43.584.813</b>	<b>38.251.209</b>	<b>1.320.368</b>	<b>83.156.390</b>

MULHERES	RAÇA/COR			
	BRANCA	NEGRA	OUTROS	Total
PROBLEMA MENTAL PERMANENTE	523.258	406.179	15.728	945.165
INCAPACIDADE DE ENXERGAR	601.943	603.467	17.669	1.223.079
INCAPACIDADE DE OUVIR	241.937	187.842	7.031	436.810
INCAPACIDADE DE ANDAR	78.261	47.381	2.166	127.808
ALGUMA FORMA DE PARALISIA	222.805	178.515	7.313	408.633
AUSÊNCIA DE ALGUMA PARTE DO CORPO	69.441	60.696	2.271	132.408
NÃO APRESENTA NENHUMA DEFICIÊNCIA	45.456.392	35.636.271	1.299.600	82.392.263
<b>Total</b>	<b>47.194.037</b>	<b>37.120.351</b>	<b>1.351.778</b>	<b>85.666.166</b>

População negra = auto-declarados pretos e pardos; outros = população auto-declarada indígena e amarela  
Fonte: Amostra de 10% dos Microdados do Censo Demográfico de 2000

Tabela 2 – Percentual da População Portadora de Necessidades Especiais, Por Tipo de Incapacidade, no Interior da População Brasileira Segundo os Grupos de Raça/Cor e Sexo

HOMENS	RAÇA/COR			
	BRANCA	NEGRA	OUTROS	Total
PROBLEMA MENTAL PERMANENTE	1,3%	1,4%	1,3%	1,4%
INCAPACIDADE DE ENXERGAR	1,0%	1,2%	1,0%	1,1%
INCAPACIDADE DE OUVIR	0,6%	0,6%	0,6%	0,6%
INCAPACIDADE DE ANDAR	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%
ALGUMA FORMA DE PARALISIA	0,6%	0,6%	0,6%	0,6%
AUSÊNCIA DE ALGUMA PARTE DO CORPO	0,4%	0,4%	0,4%	0,4%
NÃO APRESENTA NENHUMA INCAPACIDADE RELATIVA	96,0%	95,7%	96,0%	95,8%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

MULHERES	RAÇA/COR			
	BRANCA	NEGRA	OUTROS	Total
PROBLEMA MENTAL PERMANENTE	1,1%	1,1%	1,2%	1,1%
INCAPACIDADE DE ENXERGAR	1,3%	1,6%	1,3%	1,4%
INCAPACIDADE DE OUVIR	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%
INCAPACIDADE DE ANDAR	0,2%	0,1%	0,2%	0,1%
ALGUMA FORMA DE PARALISIA	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%
AUSÊNCIA DE ALGUMA PARTE DO CORPO	0,1%	0,2%	0,2%	0,2%
NÃO APRESENTA NENHUMA DEFICIÊNCIA	96,3%	96,0%	96,1%	96,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

População negra = auto-declarados pretos e pardos; outros = população auto-declarada indígena e amarela  
 Fonte: Amostra de 10% dos Microdados do Censo Demográfico de 2000.

**3. Acesso ao Mercado de Trabalho**

A taxa de participação no mercado de trabalho corresponde ao peso da população entre 10 e 65 anos (exclusive) que está ocupada ou procurando ocupação sobre a população

total nessa faixa etária. Ou seja, esse indicador corresponde à proporção de pessoas em idade ativa que estão efetivamente operando no mercado de trabalho, ou efetivamente ocupadas (empregadas ou atuando por conta-própria) ou procurando alguma sorte de ocupação. Assim, por exemplo, em 2000,

a taxa de participação no mercado de trabalho como um todo era de 56,8%.

Quando esses indicadores são vistos no interior da população portadora de necessidades especiais podemos ver como o mercado de trabalho discrimina o conjunto de brasileiros e brasileiras que vivenciam essa situação.

Tabela 3 – Taxa de Participação no Mercado de Trabalho (PEA/PIA) da População Brasileira Portadora de Necessidades Especiais Desagregado Pelos Grupos de Raça/Cor

TIPO DE INCAPACIDADE	RAÇA/COR			
	BRANCA	NEGRA	OUTROS	TOTAL
PROBLEMA MENTAL PERMANENTE	30,0%	27,1%	29,4%	28,6%
INCAPACIDADE DE ENXERGAR	45,3%	45,4%	41,8%	45,3%
INCAPACIDADE DE OUVIR	40,7%	38,4%	37,7%	39,6%
INCAPACIDADE DE ANDAR	11,2%	14,1%	24,0%	12,6%
ALGUMA FORMA DE PARALISIA	20,2%	21,8%	23,0%	21,0%
AUSÊNCIA DE ALGUMA PARTE DO CORPO	59,2%	54,9%	55,9%	57,0%
NÃO APRESENTA NENHUMA INCAPACIDADE RELATIVA	59,2%	55,7%	52,9%	57,6%
<b>Total</b>	<b>58,5%</b>	<b>54,9%</b>	<b>52,3%</b>	<b>56,8%</b>

População negra = auto-declarados pretos e pardos; outros = população auto-declarada indígena e amarela  
 Fonte: Amostra de 10% dos Microdados do Censo Demográfico de 2000.

De acordo com a Tabela 3 vemos que o único tipo de necessidade especial onde seus portadores participavam no mercado de trabalho com um peso que correspondia à população trabalhadora como um todo era no caso das pessoas que apresentavam ausência de alguma parte do corpo. Nos demais casos a taxa de participação no mercado de trabalho era nitidamente inferior

ao da população em geral: 45,3% com incapacidade de enxergar, 39,6% entre os que apresentavam incapacidade de ouvir; 28,6% das pessoas com incapacidade mental permanente; 21% entre os que portavam alguma forma de paralisia e; somente 12,6% que apresentavam incapacidade para andar.

A análise destes indicadores segundo os grupos de raça/cor mostra que as maiores desigualdades apareciam entre os que apresentavam a ausência de alguma parte do corpo (59,2% entre os

brancos; 54,9% entre os negros). A taxa de participação no mercado de trabalho dos negros era 3 pontos percentuais superior do

que os brancos entre os incapacitados para andar e a taxa de participação no mercado de trabalho entre os brancos era 2,3 pontos percentuais superiores aos dos

negros incapacitados para ouvir. Nas demais situações as taxas de participação entre os portadores de necessidades especiais dos dois grupos de raça/cor tendiam a ser basicamente iguais (Tabela 3).

Tabela 4 – Taxa de Desocupação no Mercado de Trabalho (Ocupação/PEA) da População Brasileira Portadora de Necessidades Especiais Desagregado Pelos Grupos de Raça/Cor

TIPO DE INCAPACIDADE	RAÇA/COR			
	BRANCA	NEGRA	OUTROS	TOTAL
PROBLEMA MENTAL PERMANENTE	18,7%	24,3%	20,1%	21,1%
INCAPACIDADE DE ENXERGAR	18,8%	21,1%	19,5%	20,0%
INCAPACIDADE DE OUVIR	17,1%	20,1%	18,9%	18,5%
INCAPACIDADE DE ANDAR	20,6%	22,0%	25,9%	21,4%
ALGUMA FORMA DE PARÁLISIA	18,8%	22,9%	21,0%	20,9%
AUSÊNCIA DE ALGUMA PARTE DO CORPO	11,7%	16,2%	13,6%	13,9%
NÃO APRESENTA NENHUMA INCAPACIDADE RELATIVA	14,3%	18,6%	15,8%	16,2%
Total	14,4%	18,7%	15,9%	16,3%

População negra = auto-declarados pretos e pardos; outros = população auto-declarada indígena e amarela  
 Fonte: Amostra de 10% dos Microdados do Censo Demográfico de 2000.

Na Tabela 4 vemos a taxa de desocupação (usualmente conhecida como taxa de desemprego) da população portadora de necessidades especiais. Mais uma vez podemos perceber que com exceção das pessoas que não tinham alguma parte do corpo, nas demais situações a taxa de desocupação dos portadores especiais era razoavelmente superior ao das pessoas que não viviam em semelhante situação. Em outras palavras isso quer dizer que uma em

cada cinco pessoas com problema mental permanente; incapazes de enxergar; incapazes de andar e; com alguma forma de paralisia no Brasil, em 2000, procuraram ocupação e não a encontraram. Entre os incapazes de ouvir esse percentual foi de 18,5%.

A análise desse indicador seguindo os grupos de raça/cor mostra que em todas as situações, os

portadores de necessidades especiais negros apresentavam uma taxa de desocupação maior do que o verificado entre as pessoas brancas na mesma condição. Em geral essas taxas tendiam a se situar no entorno de 3 pontos percentuais, espelhando a situação de desigualdades entre brancos e negros como um todo no interior do mercado de trabalho brasileiro (Tabela 4).

Tabela 5 – Taxa de Precarização no Mercado de Trabalho (Trabalho Precário/PEA Ocupada) da População Brasileira Portadora de Necessidades Especiais Desagregado Pelos Grupos de Raça/Cor

TIPO DE INCAPACIDADE	RAÇA/COR			
	BRANCA	NEGRA	OUTROS	TOTAL
PROBLEMA MENTAL PERMANENTE	54,3%	65,9%	62,3%	59,3%
INCAPACIDADE DE ENXERGAR	62,9%	70,1%	73,3%	66,7%
INCAPACIDADE DE OUVIR	63,3%	73,5%	74,3%	68,1%
INCAPACIDADE DE ANDAR	49,1%	53,5%	38,6%	50,9%
ALGUMA FORMA DE PARALISIA	54,1%	60,2%	66,7%	57,3%
AUSÊNCIA DE ALGUMA PARTE DO CORPO	48,0%	54,4%	53,7%	51,0%
NÃO APRESENTA NENHUMA INCAPACIDADE RELATIVA	48,2%	56,9%	55,6%	52,0%
Total	48,4%	57,2%	55,9%	52,2%

Obs: População Ocupada em Vínculos Precários = assalariados sem carteira assinada; trabalhadores por conta-própria sem nível superior; empregadores de firmas de até cinco trabalhadores empregados; emprego doméstico, trabalhador sem remuneração, ocupados em auto-construção e em auto-consumo

População negra = auto-declarados pretos e pardos; outros = população auto-declarada indígena e amarela

Fonte: Amostra de 10% dos Microdados do Censo Demográfico de 2000.

A análise do indicador da taxa de precarização do mercado de trabalho nos permite certo conhecimento das condições ocupacionais da população que está efetivamente ocupada. A definição adotada neste artigo acompanha a metodologia da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Assim, segundo a mesma, pelos dados do Censo 2000, 52% do total de brasileiros ocupados o estavam em condições tida como precárias.

Quando analisamos esses dados no interior da população portadora de necessidades especiais vemos que a taxa de precarização no mercado de trabalho dos incapacitados para andar

(50,9%) e os que não tinham alguma parte do corpo (51%) eram ligeiramente inferiores que a média nacional como um todo. Nas demais condições a taxa de precarização eram, do ponto de vista proporcional, razoavelmente mais elevadas do que o conjunto da população ocupada entre os incapacitados para ouvir (68,1%); incapacitados para enxergar (66,7%); com algum problema mental permanente (59,3%) e; com alguma de paralisia (57,3%).

Quando analisamos esses mesmos dados desagregados pelos grupos de raça/cor vemos que em todos os tipos de incapacidade as taxas de precarização no mercado de trabalho dos negros eram nitidamente superiores aos dos brancos. No caso dos incapacitados mentais permanentes e dos incapacitados para ouvir essa diferença superava os dez pontos percentuais. Vale salientar que mesmo nas demais situações essa diferença nunca aparecia com menos de 6 pontos percentuais negativamente aos negros portadores de necessidades especiais.

## 4. Taxa de Pobreza e Indigência Entre a População Portadora de Necessidades Especiais

Para além dos indicadores do mercado de trabalho, outra importante fonte de dados referente à qualidade de vida da população como um todo diz respeito aos percentuais de pessoas que em um dado momento encontram-se abaixo da linha de pobreza e indigência. Naturalmente este indicador é sensível às distintas metodologias adotadas. No presente artigo optou-se pelo uso deflacionado nas linhas de pobreza do IPEA.

Através das Tabelas 6 e 7 podemos ver que em 2000, 43,1% da população brasileira encontrava-se

abaixo da linha de pobreza. Quando reportado aos grupos de raça/cor podemos ver que entre os brancos esse percentual alcançava dos 31,1% dos brancos e 57,2% dos negros. Já no caso da linha de indigência, em 2000, o percentual de brasileiros vivendo abaixo desse patamar era de 22,9%, sendo que entre os brancos essa mesma proporção era de 14,5% e entre os negros, de 32,8%.

Por intermédio das mesmas fontes vemos que em todas as situações correspondentes às pessoas portadoras de necessidades especiais, o percentual de indivíduos abaixo da linha de pobreza (com exceção das pessoas que não tinham uma parte do corpo, onde os percentuais de pessoas abaixo da linha de pobreza eram

idênticos aos da população como um todo) superava essa mesma proporção entre a população como um todo, muito embora seja necessário salientar que nunca essa diferença comparativa aparecia superior aos quatro pontos percentuais. Já no caso da proporção de pessoas portadoras de necessidades especiais abaixo da linha de indigência, o percentual de pessoas abaixo deste patamar era inferior à média nacional como um todo entre os incapazes à audição e os que portavam alguma forma de paralisia. Mesmo nas demais situações o percentual de portadores de necessidades especiais abaixo da linha de indigência tendiam a se aproximar da média nacional.

Tabela 6 – Percentual da População Brasileira Portadora de Necessidades Especiais Abaixo da Linha de Pobreza Desagregado Pelos Grupos de Raça/Cor

TIPO DE INCAPACIDADE	RAÇA/COR			
	BRANCA	NEGRA	OUTROS	TOTAL
PROBLEMA MENTAL PERMANENTE	36,4%	60,0%	47,7%	47,3%
INCAPACIDADE DE ENXERGAR	37,7%	57,4%	49,9%	47,8%
INCAPACIDADE DE OUVIR	32,7%	55,6%	43,0%	43,0%
INCAPACIDADE DE ANDAR	36,2%	59,6%	49,3%	45,5%
ALGUMA FORMA DE PARALISIA	34,6%	54,8%	41,5%	43,9%
AUSÊNCIA DE ALGUMA PARTE DO CORPO	32,0%	54,5%	49,5%	43,1%
NÃO APRESENTA NENHUMA INCAPACIDADE RELATIVA	31,1%	57,2%	45,8%	42,9%
<b>Total</b>	<b>31,2%</b>	<b>57,2%</b>	<b>45,9%</b>	<b>43,1%</b>

Obs: Linha de pobreza do IPEA.

População negra = auto-declarados pretos e pardos; outros = população auto-declarada indígena e amarela

Fonte: Amostra de 10% dos Microdados do Censo Demográfico de 2000.

A análise desagregada destes mesmos dados segundo os grupos de raça/cor revela que as desigualdades raciais que são encontradas para a população como um todo voltam a se fazer presentes entre os portadores de necessidades especiais. Assim, grosso modo, no que tange à população abaixo da linha de pobreza podemos apontar que este último

contingente, dentro de suas distintas situações, basicamente se situa no entorno das taxas dos respectivos grupos no plano nacional. O mesmo argumento também pode ser utilizado para a população abaixo da linha de indigência, onde os percentuais de portadores de necessidades especiais, de ambos os grupos raciais ou de cor, vivendo abaixo deste patamar basicamente tendia a acompanhar a média nacional dos respectivos grupos (Tabela 6 e 7).

Entre os brancos portadores de necessidades especiais os que apresentavam os piores percentuais em termos de intensidade da pobreza e indigência eram os incapacitados à visão (37,7% e 16,1%, respectivamente), os que tinham problemas mentais permanentes (36,4% e 16% respectivamente). Já entre os negros portadores de necessidades especiais as piores situações em termos da intensidade da pobreza e da indigência eram os portadores de transtornos mentais permanentes (60% e 31,9% respectivamente) e os incapazes de andar (59,6% e 30,7% respectivamente) (Tabelas 6 e 7).

Tabela 7 – Percentual da População Brasileira Portadora de Necessidades Especiais Abaixo da Linha de Indigência Desagregado Pelos Grupos de Raça/Cor

TIPO DE INCAPACIDADE	RAÇA/COR			
	BRANCA	NEGRA	OUTROS	TOTAL
PROBLEMA MENTAL PERMANENTE	16,0%	31,9%	26,8%	23,4%
INCAPACIDADE DE ENXERGAR	16,1%	29,3%	27,0%	22,9%
INCAPACIDADE DE OUVIR	12,7%	27,3%	21,5%	19,3%
INCAPACIDADE DE ANDAR	15,6%	30,7%	27,4%	21,6%
ALGUMA FORMA DE PARALISIA	13,1%	26,0%	21,5%	19,2%
AUSÊNCIA DE ALGUMA PARTE DO CORPO	13,4%	28,7%	29,7%	21,0%
NÃO APRESENTA NENHUMA INCAPACIDADE RELATIVA	14,5%	32,9%	29,0%	22,9%
<b>Total</b>	<b>14,5%</b>	<b>32,8%</b>	<b>28,8%</b>	<b>22,9%</b>

Obs: Linha de indigência do IPEA

População negra = auto-declarados pretos e pardos; outros = população auto-declarada indígena e amarela

Fonte: Amostra de 10% dos Microdados do Censo Demográfico de 2000.

Através desses resultados podemos ver que se entre a população abaixo da linha de pobreza os portadores de necessidades especiais tendiam a apresentar uma proporção de pessoas ligeiramente acima, em termos proporcionais, da média nacional. Já no caso da população abaixo da linha de indigência ocorria um movimento um pouco diferenciado tendendo as médias daqueles, em termos

proporcionais, a ficarem ligeiramente abaixo da média nacional. Neste caso podemos avançar a hipótese de que parte desses resultados devam-se aos efeitos positivos da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS que garante o pagamento de um salário mínimo a pessoas portadoras de necessidades especiais que vivam em domicílios com renda domiciliar *per capita* abaixo de  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo.

Por meio da Tabela 8 vemos justamente o percentual de brasileiros entre 10 e 65 anos (exclusive) que contavam com algum tipo de transferência de rendimentos provenientes dos órgãos governamentais. O estabelecimento deste limite etário decorre de nossa intenção de minimizarmos o peso daqueles que recebem transferências governamentais por motivo de aposentadoria.

Tabela 8 – Percentual da População Brasileira Portadora de Necessidades Especiais, entre 10 e 65 Anos, com Auxílio Financeiro do Poder Público Desagregado Pelos Grupos de Raça/Cor

TIPO DE INCAPACIDADE	RAÇA/COR			
	BRANCA	NEGRA	OUTROS	TOTAL
PROBLEMA MENTAL PERMANENTE	26,2%	26,7%	23,4%	26,4%
INCAPACIDADE DE ENXERGAR	23,8%	26,8%	24,0%	25,2%
INCAPACIDADE DE OUVIR	26,4%	29,4%	25,5%	27,9%
INCAPACIDADE DE ANDAR	48,5%	49,4%	47,5%	49,0%
ALGUMA FORMA DE PARALISIA	49,5%	50,0%	43,5%	49,7%
AUSÊNCIA DE ALGUMA PARTE DO CORPO	29,5%	31,0%	26,2%	30,2%
NÃO APRESENTA NENHUMA INCAPACIDADE RELATIVA	6,8%	8,8%	7,8%	7,9%
Total	7,6%	9,5%	8,5%	8,7%

População negra = auto-declarados pretos e pardos; outros = população auto-declarada indígena e amarela  
 Fonte: Amostra de 10% dos Microdados do Censo Demográfico de 2000.

**O conjunto de pessoas portadoras de necessidades especiais enfrenta nítidas dificuldades agravadas de acesso ao espaço público, ao emprego, à representação política etc.**

Deste modo vemos que o percentual de pessoas portadoras de necessidades especiais que contavam com esse tipo de transferência era nitidamente superior às médias nacionais como um todo (8,7% do total de brasileiros). De qualquer maneira, deve ser ressaltado que o percentual de pessoas vivendo naquela situação que contavam com auxílio governamental era mais expressivo entre os que portavam algum tipo de paralisia e os incapacitados à locomoção do que nas demais situações relatadas, em alguma medida refletindo a menor taxa de participação desses contingentes no mercado de trabalho.

A análise desagregada do indicador de acesso de pessoas entre 10 e 65 anos (exclusive) às transferências governamentais por grupos de raça/cor mostra que o percentual de negros portadores

de necessidades especiais (em todas as situações tabuladas) com acesso a este tipo de benefício era ligeiramente superior (chegando a três pontos percentuais de diferença entre os incapazes à audição e incapazes à visão) ao que ocorria entre os brancos na mesma situação. De todo modo vale salientar que esse último indicador não nos diz necessariamente se o número absoluto de negros portadores de necessidades especiais que tinham acesso aos auxílios governamentais era superior ao número de brancos portadores de necessidades especiais. O que é dito é que o percentual de pessoas negras com algum problema de incapacidade física, sobre o total de pessoas com esse igual problema, dentro daquela faixa de idade já mencionada, era superior à idêntica proporção entre as pessoas brancas que apresentavam a mesma condição. Não

obstante, talvez esses dados revelem de novo a importância das políticas assistenciais do LOAS em termos da concessão dos benefícios às pessoas mais pobres.

### 5. Conclusão

As conclusões passíveis de serem tiradas dos números apresentados ao longo desse artigo deverão ser inevitavelmente limitadas. Isso porque, como foi factível observar, existe um conjunto de informações adicionais referentes à escolaridade, variações regionais, formas outras de ocupação no mercado de trabalho, valor médio dos benefícios recebidos etc, que simplesmente não foram sequer mencionados no presente esforço. De qualquer forma já sabíamos de antemão que os indicadores que seriam mobilizados no presente artigo somente teriam um caráter prospectivo. Ficaremos felizes se

desses rabiscos possamos vir a estimular novas pesquisas que aprofundem esses assuntos.

Ao longo dessas páginas não foi nossa intenção questionar o fato de que as políticas assistenciais voltadas às pessoas portadoras de necessidades especiais devam, de fato, ser voltadas para todos os afetados por este problema, independentemente de sua raça/cor. Contudo, tendo em vista a experiência acumulada sobre esse debate no conjunto de nossa sociedade, sabemos que a mera apresentação de carta de intenções está longe de resolver os problemas vigentes. Assim, simplesmente ignorar essas diferenças e considerá-las como parte integrante da paisagem nos parece sumamente questionável.

O conjunto de pessoas portadoras de necessidades especiais enfrenta nítidas dificuldades agravadas de acesso ao espaço público, ao emprego, à representação política etc. Outro problema facilmente detectável através dos indicadores mobilizados disse respeito ao

acesso ao mercado de trabalho por parte da população portadora de necessidades especiais. Nesse caso vale frisar que o acesso à ocupação por parte destas pessoas acaba exercendo um papel mais relevante que apenas o monetário, englobando aspectos subjetivos importantes como a auto-estima e a própria integração social.

De qualquer maneira, posto os indicadores mobilizados, vimos que os portadores de necessidades especiais negros apresentam condições de vida razoavelmente piores do que seus companheiros brancos na mesma situação. Assim, foi possível verificar que as desigualdades raciais presentes no interior da população portadora de necessidades especiais tendiam a repetir as disparidades médias relativas em termos nacionais. Deste modo, podemos concluir por um lado que as disparidades raciais encontra-

das junto a esse contingente específico não tendiam a se apresentar sensivelmente diferenciadas do conjunto da população branca e negra. Contudo, dado que os problemas enfrentados pela população portadora de necessidades especiais são mais pronunciados que o conjunto de óbices enfrentados pela população como um todo, é inequívoco que as pessoas que vivenciam àquela situação que eram negras acabavam padecendo de problemas especialmente agravados.

Consideramos igualmente importante refletir sobre a importância da LOAS em termos da concessão de benefícios em termos monetários aos portadores de

necessidades especiais das famílias mais pobres. Neste caso, tal como os indicadores analisados na seção anterior sugeriram, parece que o fato dos negros portadores de necessidades especiais estarem mais presentes de modo mais intensivo no interior da população abaixo da linha de indigência fez com que estes, na contramão dos demais indicadores que versam sobre as disparidades raciais brasileiras, apresentassem dados ligeiramente melhores do que ocorre entre os brancos na mesma situação em termos de acesso às transferências públicas de rendimentos. Por outro lado, posto o fato do princípio geral da LOAS nos parecer correto, talvez possamos nos permitir a crítica que essa política assistencial peque por sua timidez referente ao público atendido. Deste modo, dado o limite do  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo, não raras vezes é tênue a fronteira que separa uma família abaixo ou acima da linha de pobreza, sendo que neste último caso o não direito ao benefício acaba tendo efeitos trágicos sobre as famílias envolvidas.

Finalmente, podemos perceber que todo tipo de discriminação acaba sendo extremamente prejudicial para todos aqueles afetados por este tipo de prática social adversa. Desse modo, seja fundamentado em uma concepção política, seja balizado por princípios morais não nos pareceria correto supormos que existam preconceitos e discriminações melhores ou piores umas que as outras, conquanto seja evidente que o modo de incidência daquelas mazelas – sempre um modo de desumanização de um semelhante - atue de forma qualitativamente diferenciada de acordo com o tipo de situação. Por esse motivo, nos parece que os movimentos anti-racistas e os movimentos de promoção da cidadania da população portadora de necessidades especiais são parceiros estratégicos, compartilhando de um princípio ético de que as pessoas, em sendo diferentes, deveriam se irmanar, dialeticamente, no interior de um mundo de iguais.

### *Referências Bibliográficas*

Censo Demográfico de 2000, IBGE.

Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Índice Fundamental do Direito, 1993.

# Educação física e cotidiano escolar: possibilidades e limites

Marcos Antonio Carneiro da Silva\*  
Antônio Jorge Soares\*\*

\*Professor Assistente do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ.

\*\* Professor Doutor da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Professor de Pós-Graduação da Universidade Gama Filho – UGF. Material recebido em setembro de 2005 e selecionado em outubro de 2005.

## Resumo

O presente estudo, em andamento, procura identificar as possibilidades de investigação em educação física no campo do cotidiano escolar. Serão analisadas as teorias do currículo que interrogam os saberes preestabelecidos nas pedagogias tradicionais e críticas, remetendo-nos às novas leituras sobre o conhecimento escolar. As pesquisas partem, quase sempre, do pressuposto de que a precariedade do conhecimento dos professores e a infinita repetição que caracteriza a vida cotidiana nas escolas explicam os maus resultados obtidos. O trabalho busca estabelecer novas condições metodológicas para que se possa compreender como os professores agem, cotidianamente, na superação de suas dificuldades.

Palavras – chave: educação física; teorias do currículo; precariedade do conhecimento.

## Abstract

The study in progress seeks to identify the possibilities of research in Physical Education in the field of the daily pertaining to school. Curriculum theories which integrate the pre-established knowledge in the traditional and critical pedagogies will be analyzed, sending us to the new readings about the school knowledge. Researches depart, almost always, from the pretext that the precariousness of the teachers knowledge, and the infinite repetition that characterize the

daily life in the schools explain the bad results obtained. This work seeks to establish new methodological conditions so that we can understand how the teachers act day to day, in the overcoming of their difficulties.

Key words: physical education; curriculum theories; precariousness of knowledge.

## Resumen

La búsqueda en marcha del estudio es identificar las posibilidades de investigación en la educación física en el campo del pertenecer diario a la escuela. Serán analizadas las teorías del currículo que integran los conocimientos pre-establecidos, en las pedagogías tradicionales y críticas, enviándonos a las nuevas lecturas sobre el conocimiento de la escuela. Las investigaciones, la mayoría del tiempo, parten del supuesto que la carencia del conocimiento de los profesores y la repetición infinita, que caracteriza la vida de cada día en las escuelas, explican los malos resultados obtenidos. El trabajo intenta establecer nuevas condiciones metodológicas, de modo que se pueda entender como actúan los profesores en el pertenecer diario, en la superación de sus dificultades.

*Palabras llave: educación física; teorías del currículum; carencia del conocimiento.*

## 1. Introdução

O presente estudo evoca as teorias do currículo que interrogam os saberes preestabelecidos nas pedagogias tradicionais e críticas, remetendo-nos às novas leituras sobre o conhecimento escolar através das análises dos processos multiculturais e do cotidiano escolar para auxiliar, metodologicamente, a investigação no campo da educação física escolar, de forma que os conhecimentos do cotidiano sejam revelados. A idéia é romper com premissas

predefinidas a respeito do que pretendemos pesquisar, pois qualquer estudo a respeito do que acreditamos já saber cria, necessariamente, nós cegos em nossas redes de conhecimentos, impossibilitando a articulação de novos saberes com os anteriores. Vale citar Oliveira (2003), que afirma: "fechados em crenças preestabelecidas a respeito do que poderemos encontrar em uma determinada realidade pesquisada, estaremos cegos para aquilo que nela é transgressão em relação ao que já sabemos" (p.73). Nesse sentido, Boaventura Santos (2000) alerta-nos que os saberes que assumimos como dados imutáveis e fundadores do que se vai pesquisar, além de poderem estar sendo mal vistos, podem representar regulações no nosso percurso, que prejudicam o pensar emancipatório, com a sua exigência de subversão dos saberes naturalizados pela ciência moderna e suas verdades universais. A

ruptura é mais pretensiosa e vai além, rompendo também com a longa tradição de pesquisa sobre o conhecimento escolar que busca explicações sobre o porquê de os professores de educação física não conseguirem ensinar corretamente aos seus alunos. Tais pesquisas partem quase sempre do pressuposto de que, pela precariedade do conhecimento dos professores e a infinita repetição que caracteriza a vida cotidiana

***As críticas ao modelo instrumental de currículo propõem uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, pois, se antes a questão central era "como fazer o currículo", agora o importante era compreender "o que o currículo faz".***

nas escolas, explicam-se os maus resultados obtidos. Nesse sentido, este trabalho busca estabelecer novas condições metodológicas para que se possa compreender como os professores de educação física agem cotidianamente na tarefa de levar conhecimento aos seus alunos, e que elementos criam a partir das suas redes de saberes, de práticas e de subjetividades, nos processos de criação e superação de suas inúmeras dificuldades.

## 2. As contribuições das teorias do currículo

As teorias de currículo surgem, inicialmente, para dar conta de questões organizacionais sob forte influência das idéias de Frederick Taylor. A palavra-chave era eficiência, e o sistema educa-

cional deveria estabelecer seus objetivos, como qualquer empresa, para obter sucesso no seu empreendimento. Logo em seguida, as idéias sistêmicas vão se consolidar nas mãos de Ralph Tyler, influenciando diversos países,

inclusive o Brasil. O modelo proposto por Tyler organiza o currículo a partir do desenvolvimento de quatro questões básicas: quais objetivos educacionais a escola procura atingir; quais experiências podem ser oferecidas para favorecer o atendimento dessas metas; como organizar de maneira eficaz essas experiências educacionais; e como avaliar se esses objetivos estão sendo alcançados. Essas concepções comportamentalistas têm um vigor nas tendências tecnicistas, que somente serão contestadas a partir dos anos 1970. As críticas ao modelo instrumental de currículo propõem uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, pois, se antes a questão central era "como fazer o currículo", agora o importante era compreender "o que o currículo faz". Os aspectos ideológicos da educação ganham

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

69

força, e não há mais a crença na educação como algo capaz, por si só, de promover a equalização social. A obra *A Reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, desenvolveria uma crítica contundente nos pilares educacionais. O currículo, como algo meramente técnico e administrativo, não se coadunava com a realidade, e as teorias da fenomenologia, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt já davam suporte às críticas ao sistema educacional capitalista. Nesse ponto, interrogava-se se poderíamos optar por outros currículos, por outros saberes, e as perguntas que se colocavam eram: por que esses conteúdos, e não outros? A quem ou a que interessava tais conhecimentos? Seria possível constituir um currículo emancipador ou libertário? O "como" fazer currículo foi substituído pelo "por que" este, e não outros currículos. Foi nessa esteira contestatória que autores como Michael Apple e Henry Giroux começaram a questionar os saberes propagados no sistema educacional, o primeiro mais ligado às questões marxistas, e o segundo mais voltado para as políticas culturais. Nesses espaços educacionais, abertos pelas teorias críticas, as promessas e certezas de

sucesso pedagógico e garantias das mais corretas e coerentes intervenções não encontram mais terreno seguro, ou melhor, surge o questionamento sobre se é possível pensarmos em formas inequívocas de atuação. Aparecem, então, os currículos multiculturais, nos quais identidade e diferença, sexualidade, saber e poder, raça e etnia são expressões a serem consideradas no agir local e global. As teorias pós-estruturalistas e pós-modernas ganham espaço, voz e vez, pois currículo é considerado, a partir desse momento, território contestado; é relação de poder (Silva, 1999). A contestação da organização sistematizada (ideológica) dos conhecimentos, realizada pelos adeptos das teorias progressistas educacionais, também será confrontada com as teorias pós-estruturalistas nas concepções multiculturais de currículo. As questões não estão mais somente ligadas aos aspectos político-ideológicos (lutas de classes); são remetidas aos crivos das contingências pós-modernas, em que tudo é circunstancial. A guerra à totalidade está lançada, porém, o que nos resta para acreditar? De agora em diante, viveremos de acordo com as incertezas das circunstâncias, ou seja, saímos da ditadura da totalidade e caímos na armadilha das contingências. Ao implodir os pilares da modernidade, os pós-modernos deixaram-nos à beira

dos abismos educacionais das incertezas. Como conviver nesse terreno movediço?

### 3. Cotidiano escolar: enfrentando as dificuldades e reconhecendo os limites

Nesses tempos de incertezas, aparecem novas expectativas e, mesmo com um movimento desestimulante, surgem novas propostas de enfrentamento. Os estudos do cotidiano procuram ocupar esses espaços para pensar no possível papel da escola e das pesquisas que nela se realizam. Por *cotidiano*, pode-se entender um conjunto de atividades que desempenhamos no dia-a-dia, que, inevitavelmente, possui dimensões de permanências e singularidades. Nossas ações são plurais, aprendemos por meio de diversos mecanismos, ou mesmo por instinto, entretanto, o que podemos observar é que são manifestações múltiplas e permanentes, jamais completas, são sempre provisórias e dinâmicas. Dessa forma, temos redes de saberes construídas e reconstruídas constantemente, que não podem ser explicadas através de relações lineares de causalidade (Oliveira, 2003). A lógica das ações do cotidiano difere muito da lógica defendida pela modernidade, pois o cotidiano tem, como características fundamentais, a multiplicidade, a provisoriedade, o dinamismo e a imprevisibilidade. Para tentarmos compreendê-lo, precisamos lançar mão de uma outra perspectiva epistemológica que

supere as dicotomias hierarquizantes e ordenadoras do real, que sempre predominaram no pensamento moderno. Pois todas as suas reduções levaram à desqualificação dos conhecimentos não-científicos, dos fazeres que deles derivam e dos sujeitos que deles se servem, reforçando e legitimando processos de exclusão social (Santos, 2000). Revalorizar os saberes cotidianos significa, dessa forma, promover a horizontalização das relações entre os diversos saberes, a partir do momento em que reconhecemos em todos os processos de aprendizagem incompletudes, provisoriiedades e potencialidades. Portanto, o entendimento ampliado a respeito das múltiplas e complexas relações das escolas reais, com seus alunos, professores e problemas reais, exige que enfrentemos o desafio de mergulhar nesses cotidianos, buscando neles mais do que marcas das normas estabelecidas que prescrevem os currículos. É preciso compreender outros tipos de relações, outras opções cotidianas tecidas em meios a situações e casos que compõem a história de vida dos sujeitos pedagógicos, que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares. Os professores, ao enfrentarem os problemas reais no seu cotidiano,

desenvolvem táticas de procedimentos circunstanciais de intervenção favoráveis ao desempenho dos seus alunos (Certeau, 1994) e acabam trazendo para o universo dos conteúdos formais de intervenção inúmeros saberes que, articulados, criam efetivos novos processos de aprendizagem. São esses procedimentos que, muitas vezes, passam despercebidos e são constantemente desqualificados nos sistemas de "apreensão formal" (quantitativa) da realidade. Essa é talvez a maior contribuição dos pós-modernos e pós-estruturalistas, que, ao duvidarem das lógicas modernas, das explicações universais de mundo, abriram nossos olhos para inúmeras situações que tais esquemas não davam e nem nunca dariam conta de perceber.

#### 4. Considerações finais

As teorias do currículo nos alertam para o fato de que qualquer processo de seleção de conhecimentos não é mera convenção, mas um processo de legitimação de saberes, ou seja, espaço de luta. Nesses terrenos conquistados estão em jogo relações de poder, porém é preciso reconhecer a pluralidade desses espaços e suas contingências. No en-

tanto, ao reconhecer essas características, não podemos desconsiderar que tais embates ainda permanecem no campo das exclusões e reafirmam a esfera liberal (neoliberal), agravada ainda mais em tempos de globalização. O Estado atua, prioritariamente, como legitimador dos poderes instituídos e das trocas desiguais. É um bom motivo para rejeitarmos o embuste do apagamento da oposição entre esquerda e direita nos tempos atuais. Não podemos, passivamente, aceitar qualquer entorpecimento pós-moderno ou pós-estruturalista que vá ao encontro do elogio ao fragmento e abandone o direito à indignação política. É preciso admitir que a complexidade da sociedade e da luta por condições dignas de vida não altera a idéia de que precisamos buscar mais emancipação social. Essa emancipação social é o conjunto das lutas processuais desenvolvidas nos diversos contextos e circunstâncias sociais. Tais contextos definem as suas prioridades, não sendo passíveis de generalizações estruturalistas. Dessa forma, não é possível realizar qualquer previsão ou análise antecipada desses processos. As

**São esses procedimentos que, muitas vezes, passam despercebidos e são constantemente desqualificados nos sistemas de "apreensão formal" (quantitativa) da realidade.**

análises do cotidiano nos auxiliam a compreender, como o fazemos a partir de Certeau (1994), que temos de atuar a fim de ampliar os espaços estratégicos que

possíveis e onde os processos regulatórios protegessem os espaços de ação dos mais fracos (Oliveira, 2003). Para serem possíveis tais ações, será preciso atuar no reconhecimento dos direitos à igualdade na diferença, pois o igualitarismo formal tem servido, através da universalização de uma igualdade ine-

***O cotidiano escolar deve incorporar tais esferas de ação, e seus atores devem perceber que o que vimos chamando de exclusão social é somente uma das formas perversas de inclusão.***

circunscvem as possibilidades e táticas emancipatórias, e não apenas na substituição de algumas estratégias de regulação por outras. Isso nos confinaria à eterna dicotomia entre regulação e emancipação, ou seja, à imposição da vontade de uns sobre a de outros, pois se as estratégias só são acessíveis aos fortes e as táticas desenvolvem-se sem local apropriado, só há benefício para aqueles que têm o poder de definir as "regras do jogo". Assim, temos que conceber formulações mais includentes, que garantam espaços para o desenvolvimento de diferentes táticas. A democracia, nesse sentido, consistiria num sistema social em que as possibilidades táticas fossem as mais amplas

xistente, à manutenção das desigualdades. Por isso é que Boaventura de Souza Santos (1999) auxilia-nos na compreensão da difícil questão entre diferença e igualdade, ao afirmar que "todo mundo tem direito à igualdade quando a diferença discrimina, e todo mundo tem direito à diferença quando a igualdade descaracteriza" (p.62). O cotidiano escolar deve incorporar tais esferas de ação, e seus atores devem perceber que o que vimos chamando de exclusão social é somente uma das formas perversas de inclusão, na medida em que os excluídos permanecem na sociedade sem terem condições de atuar como membros efetivos. Os professores de educação física devem

compreender que, no seu cotidiano, essas relações estão se desenvolvendo a todo momento, e a não-intervenção provoca a sensação de legitimidade da impunidade. É função do professor de educação física instituir táticas, não só no campo esportivo, mas também na ação cotidiana dos seus alunos, procurando criar condições em que igualdade e diferença sejam explicitadas, principalmente no lado mais fraco. Talvez, pelo nosso contexto de jogos, sejamos mais diretos nas constituições dessas táticas, porém a indiferença pode ser igualmente mais danosa. As propostas de inclusão na escola, muitas vezes, desconsideram esse quadro e passam a legitimar ações que se tornam mais excludentes ainda; é o que podemos chamar de inclusão na exclusão. É necessário e urgente criarmos condições de ação mais coerentes e atuações mais condizentes com as demandas e expectativas sociais, sem perdermos a noção de que tais apelos podem ser facilmente desvirtuados na direção de um populismo pedagógico. Esta deve ser a preocupação dos estudos do cotidiano, e as teorias do currículo podem e devem nos auxiliar nessa busca.

## *Referências Bibliográficas*

- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, I. Currículos praticados. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SANTOS, B. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Coimbra: CES, 1999.
- SANTOS, B. A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, T. Documentos de identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## *Bibliografia Complementar*

- ALVES, N. Trajetórias em redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, N; OLIVEIRA, I. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, N. (Org.). Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHÂTELET, F. Uma história da razão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- LOPES, A. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- LOPES, A; MACEDO, E. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATURANA, H. Emoções e linguagens na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- PETERS, M. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SANTOS, B. Reinventar a democracia. Lisboa: Gradiva, 1997.
- SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2004.

# A inclusão social de crianças com deficiências

Heloisa Xavier da Silveira Calazans\*

*Cada desperdício de um destino, um indivíduo que se proíbe de se desenvolver naturalmente, conforme suas capacidades ou até além delas, me parece tão trágico e tão importante quanto uma guerra, pois é a derrota de um ser humano — que vale tanto quanto milhares. (Lya Luft)*

## Resumo

Este trabalho se propõe a alertar profissionais da área de educação quanto à necessidade da inclusão social de indivíduos deficientes, da mesma forma que lhes mostra o caminho mais fácil para direcionar tais seres em seu crescimento intelectual e social.

Palavras-chave: profissionais da educação; inclusão social; deficientes.

## Abstract

*This work aims at alerting education professionals to the necessity of the social inclusion of handicapped persons. It also intends to show that by becoming aware of their deficiencies, these professionals are more easily apt to help the handicapped improve socially and academically.*

*Keywords: education professionals; social inclusion; handicapped.*

Algumas crianças são portadoras de deficiências genéticas que as tornam diferentes das outras em suas aptidões e ritmo de aprendizagem. Faz-se necessário um conhecimento de tais deficiências, por parte dos educadores, de modo que eles possam ajudar os seus portadores, para que não sejam excluídos da sociedade e do processo de aprendizagem acadêmico. A escola inclusiva já é uma realidade no Brasil e no mundo, e são várias as que possuem classes especiais para crianças deficientes, nas quais elas podem desenvolver suas habilidades e inteligências para que, no futuro, sejam indivíduos úteis ao meio social e felizes.

Alguns indivíduos apresentam distúrbios de comportamento que os impossibilitam de acompanhar as aulas, em razão de dispersarem

\*Professora de Português-Inglês /UFRJ; Pós-graduada em Literaturas de Língua Inglesa/ UERJ; Psicopedagoga do Instituto Isabel; Pós-graduada no curso de Formação de Professores de Português para Estrangeiros/ PUC-RJ. Helocalazans@uol.com.br  
Material recebido em fevereiro de 2005 e selecionado em abril de 2005.

**Outros apresentam uma enorme dificuldade de compreender o que lhes é explicado, embora sejam capazes de se expressar claramente, usando até mesmo um vocabulário rebuscado e rico.**

sua atenção com muita facilidade, desligando-se das atividades em sala de aula. Pensava-se que tais indivíduos não aprendiam o que lhes era ensinado por serem possuidores de uma audição precária e deficiente. Esta falta de concentração sistemática, e que vem sendo notada atualmente em grande escala na população escolar, já vem sendo estudada largamente por médicos e psicólogos, e foi denominada de “déficit de atenção” (Attention Deficit Disorders), sabendo-se, hoje, que isso não está relacionado a nenhuma deficiência auditiva. Outros apresentam uma enorme dificuldade de compreender o que lhes é explicado, embora sejam capazes de se expressar claramente, usando até mesmo um vocabulário rebuscado e rico. São estes os portadores da “Síndrome de Williams” (Williams Syndrome), LENHOFF *at al.* Tal deficiência

foi descoberta pelo Dr. Williams, e por isto recebeu seu nome. Por algum tempo, pensou-se que estes indivíduos seriam portadores de deficiência auditiva.

Uma outra anomalia genética que se manifesta é a Síndrome de Apert, descrita por Apert em 1906. Esta síndrome, de rara incidência, é responsável por alterações no esqueleto e no crânio, assim como pela fusão dos dedos das mãos e dos pés (sidactilismo), tornando os portadores da mesma seres com um aspecto estranho e, às vezes, até mesmo bizarro. Devido às alterações da caixa craniana, são portadores de deficiência auditiva.

Sejam as deficiências simples ou complexas, faz-se necessário que nós, educadores, saibamos identificá-las, podendo, assim, incluir os seus portadores num processo educativo adequado às suas necessidades básicas, e não excluí-los do direito que todo ser humano tem de aprender e crescer socialmente. Momento houve em que tais crianças foram consideradas como incapazes de participar de um processo educativo sistemático programado para crianças não-deficientes e, desta forma, foram criadas as primeiras escolas para portadores da Síndrome de Down, estabelecimentos nos quais só se encontravam crianças que apresentavam esta anomalia genética. Entretanto,

to, estudiosos começaram a questionar se uma segregação total seria realmente ideal, e chegaram à conclusão de que, separando-os dos demais, estes seres não possuíam outros modelos à sua volta que os ajudassem a querer melhorar seu desempenho social e acadêmico. Chegou-se, então, ao momento em que educadores concluíram que a inclusão social de crianças deficientes seria o ideal para que elas não se sentissem excluídas e também possuísem outros modelos que pudessem funcionar como desafios para a busca de um crescimento maior. Se compreendermos como funcionam as mentes dos deficientes, seremos capazes de fornecer-lhes as ferramentas adequadas para ajudá-los na construção de suas personalidades.

A inteligência humana sempre foi interpretada como sendo um único atributo do ser e, durante muito tempo, foi medida com quocientes numéricos – quocien-

que o indivíduo fosse aceito como parte da população tida como dentro dos limites da inteligência "normal". Ele e outros, como L. L. Thurstone e L. P. Guilford, por meio de pesquisas minuciosas, provaram que o ser humano pode apresentar outras manifestações de inteligência, e desta forma estabeleceram que, na verdade, temos múltiplas inteligências que atuam nas diferentes áreas em que operamos em nossas trocas diárias com o mundo que nos cerca. Com esta descoberta, pudemos compreender melhor o comportamento de certos indivíduos que, durante algum tempo de suas vidas, foram considerados deficientes devido às suas dificuldades em aprender a ler ou a escrever, e que, anos mais tarde, se revelaram gênios, como Einstein e Sabin.

**Por meio de pesquisas minuciosas, provaram que o ser humano pode apresentar outras manifestações de inteligência, e desta forma estabeleceram que, na verdade, temos múltiplas inteligências**

te de inteligência (QI). Gardner (1994) foi um dos que ousaram quebrar esta barreira preconceituosa que avaliava a inteligência humana num só aspecto: a capacidade de responder a testes com um resultado medido numericamente, que exigia um mínimo de percentual a ser alcançado para

Howard Gardner, juntamente com outros pesquisadores da Universidade de Harvard, desenvolveu uma teoria baseada numa visão pluralista da mente humana, o que derrubou o conceito de medida do QI, assim como as visões unitárias da inteligência. Anteriormente a

Gardner, Thurstone já afirmara que a inteligência poderia ser descrita como sendo composta por vários fatores independentes e, desta forma, sugeriu nove desses fatores, aos quais ele denominou de "aptidões intelectuais": espacial, perceptivo, numérico, relações verbais, memória, indução, raciocínio aritmético e dedução. Sternberg (1990) viu dois pontos fundamentais nesta teoria. O primeiro seria compreender que a inteligência não é algo simples e unitário, ou apenas um conjunto de múltiplas habilidades; muito pelo contrário,

A partir da contribuição dos trabalhos de Gardner e de outros estudiosos, passamos a encarar e a reconhecer o caráter múltiplo da inteligência, e a admitir a perspectiva de que a inteligência é formada por uma teia de relações que se manifestam em várias dimensões.

Portadores da Síndrome de Williams demonstram, ao mesmo tempo, uma assustadora mistura de habilidades e dificuldades de aprendizagem. Tais indivíduos são freqüentemente diagnosticados como retardados mentais, sendo portadores em média de um QI entre 40 e 50. Entretanto, possuem uma habilidade verbal extraordinária, e até mesmo rara. Sua escrita é deficiente, e eles têm dificuldade com problemas simples de aritmética. Ainda assim, apresentam assustadoras habilidades em determinados campos. São eloqüentes, empáticos, sociáveis, reconhecem fisio-

### **Portadores da Síndrome de Williams demonstram, ao mesmo tempo, uma assustadora mistura de habilidades e dificuldades de aprendizagem.**

o ser humano possui múltiplas inteligências, sendo cada uma distinta da outra. O segundo seria que, por serem independentes, ao avaliarmos uma habilidade pessoal, ou até mesmo várias, não podemos garantir que este mesmo resultado irá se repetir em todas as outras áreas da competência humana.

com facilidade e possuem um surpreendente dom musical, sendo capazes de, até mesmo sem saberem ler uma partitura, cantar e tocar instrumentos musicais demonstrando compasso e ritmo perfeitos. Estudos recentes revelaram que crianças acometidas desse mal mostram grande interesse e responsabilidade em rela-

ção à música. Uma criança portadora da Síndrome de Williams disse, certa vez: "A música é minha forma de pensar." Hoje, graças a Gardner e outros estudiosos, já existe um lugar para tais indivíduos na sociedade.

Quanto às crianças portadoras de déficit de atenção (Attention Deficit Disorders-ADD), sabe-se hoje que esta é uma síndrome caracterizada por sérias e persistentes dificuldades do aprendiz em três áreas específicas: tempo de concentração, hiperatividade e controle emocional. A ADD é uma deficiência crônica, que pode começar na infância e se estender durante toda a vida adulta, produzindo efeitos negativos não só na vida doméstica da pessoa como também no seu desempenho acadêmico e na sua socialização. Hoje em dia, estima-se que de 3 a 5% de nossa população em idade escolar sofram deste mal, sendo estes seres geralmente rotulados como deficientes mentais ou considerados como alunos com dificuldade de aprendizagem. A causa desta alteração comportamental é um desajuste na ação de duas substâncias que fazem a comunicação entre os neurônios: a noradrenalina e a dopamina. Quando a química destes agentes não funciona adequadamente, percebe-se um aumento da dispersão e da agitação nesses indivíduos. Assim, concluiu-se que a ADD é um problema biológico, e não comportamental, embora sua manifestação seja percebida no comportamento social do indivíduo. Professores, pais e profissionais, tais como psicólogos e psiquiatras, têm que estar juntos num trabalho de equipe para poderem ajudar esses indivíduos a sobrepujarem tal problema e a se tornarem

peças socialmente ajustadas. Recomenda-se que os professores sigam as seguintes normas ao lidarem com crianças portadoras de ADD (BARKLEY, 1981):

### **Crianças portadoras de déficit de atenção se frustram facilmente e, portanto, precisam ser sempre valorizadas por meio da atitude otimista do professor.**

- 1) Dêem uma tarefa de cada vez para ser realizada.
- 2) Freqüente monitoramento da criança, com uma atitude sempre positiva.
- 3) Desenvolvam, quando necessário, um programa mais individualizado para a criança.
- 4) Dêem mais tempo para que a criança possa realizar suas tarefas. Estas crianças podem ser mais lentas.

Crianças portadoras de déficit de atenção se frustram facilmente e, portanto, precisam ser sempre valorizadas por meio da atitude otimista do professor. Com orientação correta dos médicos e ajuda dos educadores e pais, tais indivíduos poderão seguir suas vidas normalmente.

Com relação à Síndrome de Apert, temos mais um fator de complicação: os indivíduos por ela acometidos apresentam um desenvolvimento mental normal, porém podem possuir deficiências em várias áreas, tais como: audição, coordenação motora fina, aparelho fonador, etc. (NORTHERN & DOWNS, 1989). Além disso, estes

seres apresentam deformidades físicas que, às vezes, levam outras crianças a rejeitá-los. Faz-se necessário todo um trabalho por parte dos educadores das entidades educacionais junto aos pais das outras crianças, para que estas os compreendam e os aceitem.

É necessário ser otimista com as crianças portadoras de deficiências, e tenho certeza que elas

surpreenderão com relação ao potencial que possuem para aprender, sendo fácil a sua inclusão social. Deficientes não devem ser considerados como um fardo pesado a ser carregado por familiares, como se pensava antigamente. Eles são capazes de desempenhar um papel social importante na história do mundo.

### *Referências Bibliográficas*

- BARKLEY, Russell. *Hyperactive children*. New York: Guilford Press, 1981.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LENHOFF, Howard M.; WANG, Paul P.; GREENBERG, Frank; BELLUGI, Ursula. Williams Syndrome and the brain. *Scientific American*, v. 277, n.6, December 1997.
- LUFT, Lya. *Perdas & ganhos*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- NORTHERN & DOWNS, 1989 – [www.kidwatch-uk.net/special/apert.htm](http://www.kidwatch-uk.net/special/apert.htm) Acesso em 4 de fevereiro de 2005, p.1.
- SÍNDROME DE APERT. Disponível em: [www.kidwatch-uk.net/Special/apert.htm](http://www.kidwatch-uk.net/Special/apert.htm). Acesso em: 20 de março de 2005.
- STERNBERG in SMOLE, K. C. Stocco. *A matemática na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

# Surdez e ludicidade: mobilizando a comunidade escolar através da gestão participativa

Rossicleia de Castro da Rocha\*

\*Graduada em Pedagogia e Pós-graduanda em Gestão Escolar pela UNINILTONLINS.

Material recebido em setembro de 2005 e selecionado em outubro de 2005.

## Resumo

O presente estudo apresenta uma abordagem sobre questões fundamentais que envolvem surdez, ludicidade e gestão participativa, procurando enfatizar como as relações ocorrem para que esses aspectos sejam trabalhados harmonicamente em prol de crianças, jovens e adultos com necessidade especial na área de surdez. A abordagem enfatizará o processo de ensino e de aprendizagem inserindo a ludicidade, reforçando a teoria de que o homem é um ser capaz de apren-

der, de criar e de inventar, fato este constatado desde os primórdios. Mas ele é capaz de aprender mais ainda se no processo de construção do saber forem utilizadas atividades lúdicas que possam motivá-lo aos estudos e ao desenvolvimento de habilidades e competências de forma prazerosa. Para isso, é preciso que a escola exerça uma autonomia capaz de envolver todos os elementos responsáveis pela educação, como pais, professores, funcionários, gestor, pedagogos, entre outros, que devem ter o compromisso de priorizar a formação de um cidadão crítico e verdadeiramente consciente. Buscou-se em autores como Mantoan (1997), Gadotti (2000), Kishimoto (2001), o suporte para o referencial sobre a gestão democrática e

a ludicidade como fundamentos para a realização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, na cidade de Manaus. Os resultados deste estudo foram obtidos a partir da análise documental, com vistas ao aprofundamento da pesquisa sobre o tema "Surdez e ludicidade: mobilizando a comunidade escolar através da gestão participativa". Estes resultados poderão contribuir, fundamentalmente, para as melhorias necessárias na escola investigada.

Palavras-chave: surdez; ludicidade; participação; gestão; qualidade.

## Abstract

*This study presents an approach about relevant questions that involve deafness, play activities and participative management, seeking to emphasize how the relations occur so that these aspects are worked harmonically in favor of children, youths and adults with special needs on the deafness area. The approach will emphasize the teaching and learning process*

*including play activities, reinforcing the theory that the individual is able to learn, create and invent, a fact that has been proved since the early ages. However, he is able to learn much more if, in the process of knowledge construction, play activities that can motivate him to the study and to the development of skills and competences are used, in a pleasant way. To reach that, it is necessary that the school assumes an autonomy capable of involving all the elements responsible for education, such as: parents, teachers, employees, manager (principal), educators and so on who should have the commitment of offering the formation of a critical and truly aware citizen. Some authors such as Mantoan (1997), Gadotti (2000), Kishimoto (2001) served as a support to the study about the democratic management and play activities as bases for the teaching and learning process of deaf students from Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, in Manaus city. The results of the study were reached from a document analysis aiming at deepening the research about the theme: "Deafness and play activities: motivating the school community through the participative management". These results will be able to contribute, fundamentally, to the needed improvements on the studied school.*

**Key Words:** *deafness; play activities; participation; management; quality.*

## 1. Introdução

Neste início de milênio, trava-se na escola uma espécie de duelo entre a excelência e a mediocridade. De um lado, uma maioria silenciosa de professores, diretores e alunos que aceita a ineficiência, o atraso, a improvisação e a rotina – criadores da estagnação e do retrocesso – que podem levar uma nação à perda da autonomia de seu destino. Com esta maioria pactuam as famílias e a sociedade, abrindo mão da vigilância em nome de falsas e levianas facilidades momentâneas e niveladoras. De outro lado, uma minoria, no setor de Educação, luta pelo aperfeiçoamento e a melhoria contínua dos métodos, processos e técnicas de ensino e técnicas de ensino-aprendizagem, na convicção de que a batalha do futuro se perde ou se ganha em cada sala de aula deste País.

Essa análise motivou a escolha do tema "Surdez e ludicidade: mobilizando a comunidade escolar através da gestão participativa", com o objetivo de aprofundar estudos sobre a temática, que envolve, ao mesmo tempo, três questões importantes e funda-

mentais: a surdez, a ludicidade e a gestão participativa. A análise sobre como os educadores, de um modo geral, comportam-se, surgiu da prática pedagógica, no dia-a-dia em contato com alunos surdos, e do reconhecimento e valorização de atividades lúdicas como suporte para a aprendizagem desses alunos.

A escola tem a missão de educar alunos surdos, formando-os cidadãos conscientes e críticos, capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa. Nesse contexto, a pretensão é estabelecer uma relação teoria-prática, evidenciando a gestão escolar participativa e as concepções que servem de suporte à democratização da escola como indicadores para a construção de uma escola de qualidade.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

80

Partiu-se, para tanto, de uma pergunta inicial: a escola abre espaço para que os professores desenvolvam atividades em que o aluno participe livremente? Este questionamento gerou o aprofundamento sobre a gestão escolar em confronto com a proposta de gestão democrática, aberta, participativa. Buscou-se, pois, a integração da gestão participativa, propiciando a compreensão mais ampla do ato de dirigir e de trabalhar a escola no seu aspecto qualitativo, com ênfase ao ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

O estudo foi realizado a partir de pesquisa com alunos surdos da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos na cidade de Manaus, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados, a observação direta intensiva e a análise documental. Para tanto, adotou-se o método indutivo de caráter qualitativo, dando aos resultados um enfoque empírico-comparativo, na tentativa de mostrar a relação existente entre a teoria e a prática evidenciada pelo estudo.

O presente trabalho aponta, portanto, a identificação de limites e de possibilidades dessa prática participativa comprometida com as diferenças, superando os

desafios e resgatando valores como competência, qualidade, afeto e cidadania. Para tanto, está estruturado em partes que enfocam aspectos da gestão escolar, enfatizando o que é a construção da cidadania que inclui autonomia, participação, construção, direção e posicionamento crítico, em contraponto à idéia de subalternidade. E que refletem a ação educativa no contexto da escola de qualidade para a formação dos alunos surdos, inserindo nesse contexto as atividades lúdicas como estratégias de aprendizagem.

## 2. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos

Desde que o homem conseguiu ficar na postura vertical, suas mãos ficaram livres para a realização de tarefas variadas. Foi capaz de movimentos firmes ou suaves, fortes ou fracos, brutos ou delicados. O homem usou o cérebro e as mãos para fabricar suas próprias ferramentas. A necessidade de estimulação cerebral ocorreu à medida que houve uma manipulação favorável dos objetos da natureza.

Primeiro, o homem usou pedaços de pau e blocos de pedras para matar os animais que caçava, para quebrar sementes e frutos, ou até para se defender. Com o aperfeiçoamento dessa atitude, podemos dizer até lúdica, foi possível criar sua própria tecnologia, isto é, o avanço da humanidade no sentido tecnológico.

A avaliação do lúdico como instrumento de socialização do aluno vem contribuindo significativamente para a formação de um ambiente extremamente gratificante, tanto para o profissional que atua nessa área, como para a criança e o jovem que participam desse processo. Nesse sentido, a escola, comum ou especializada, deve preparar o aluno surdo para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições de aprender um código de comunicação que permita seu ingresso na realidade sociocultural, com efetiva participação na sociedade. Para tanto, ressaltam-se aqui alguns dos principais recursos que podem ser adotados no trabalho pedagógico com esses alunos: a imitação, os jogos, as dramatizações e as brincadeiras de faz-de-conta, bem como as histórias infantis.

Cruz (2001, p. 79) caracteriza como modalidade de aprendizagem "a forma e o conteúdo do processo de estruturação da aprendizagem do sujeito, trabalhando em seu bojo a criação do material como objeto resultante do processo ensino-aprendizagem". Essa modalidade de aprendizagem é específica de cada um, e é a partir dela que o aluno constrói seu próprio material ou objeto pedagógico.

Ao construir o material pedagógico, a criança ou o adulto usa os seus sentidos: o tato, a audição e a percepção visual. É um processo

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

81

dinâmico, por isso é importante utilizar os jogos e brinquedos para ativar a construção do material pedagógico do aluno, alternando a sua cadeia simbólica e imaginária.

Por isso, é fundamental que a escola propicie as condições necessárias para o desenvolvimento de atividades que dêem espaço para a comunicação, a interação com outras pessoas, a vivência em grupo, construindo conhecimentos e habilidades necessários à vida em sociedade.

### 3. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos e a ludicidade

Muitas são as atividades que desenvolvem as habilidades psicomotoras e mentais do indivíduo. Porém, ressaltam-se as atividades lúdicas, incluindo jogos tradicionais e brincadeiras que favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo. Além de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, as habilidades motoras são elementos essenciais à interação indivíduo-sociedade. A locomoção, a manipulação e o equilíbrio constituem as três grandes classes de habilidades do homem.

Bomtempo (1999, 56) diz que "o desenvolvimento humano é um processo complexo que só pode ser percebido através do valor integrado das diferentes áreas que o compõem". Isto é, a preocupação central na prática das atividades físicas e desportivas está situada no desenvolvimento das capacidades motoras do homem.

É preciso estar atento, diz essa autora, para as formas mais adequadas de estimulação, do ambiente, para os processos e mecanismos internos, para o ritmo com que se desenvolve essa estrutura ao longo da idade, e as formas mais adequadas de conceber o ensino. Por isso, é preciso considerar o entendimento sobre a motricidade humana. Partindo desse pressuposto teórico, é importante fazer uma abordagem sobre conceitos de jogos, para que fique clara sua importância no currículo escolar, especialmente nas séries iniciais.

"O desenvolvimento motor contribui para o desenvolvimento cognitivo, perceptual, social e emocional", segundo Almeida (2003, p. 32). São, portanto, aspectos interativos que indicam a relevância de um ambiente da prática onde todas as atividades tenham um significado educacional definido e de acordo com o objetivo de ensino a ser alcançado.

A educação no Brasil passou, recentemente, por reformulações, sob a orientação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pela conseqüente proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(BRASIL, 1997). Esses fatos fizeram com que, na década de 1990, todas as escolas, de norte a sul do País, discutissem o assunto, principalmente no que diz respeito à inserção de atividades lúdicas na pedagogia.

Muitos foram os posicionamentos sobre essa questão. Percebeu-se a aceitação da ludicidade por parte dos educadores, porém, dada a complexidade dessa ciência, por ser nova ela precisa ser estudada e vivenciada para que seja colocada em prática.

Para Santos (2001, p.14), "a educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução". Ou seja, por meio de jogos, do lúdico e de brincadeiras, é possível ensinar sem entediar, e estes podem ser utilizados como métodos de aprendizagem mais eficazes para a construção do conhecimento, independentemente da idade cronológica do aluno.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996, p. 76), "existe a possibilidade de se abordarem diferentes jogos e atividades e se discutirem as regras em conjunto com os alunos, tentando encontrar as razões que as originaram, propondo modificações, testando-as, repensando sobre elas".

Os jogos, esportes e brincadeiras são contextos favoráveis porque desenvolvem os conhecimentos relativos à cultura corporal.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

82

Como, por exemplo, mover-se dentro de limites espaciais, gestuais, de relação com os objetos e com os outros, constitui um problema a ser resolvido. Relacionando à prática, significa que o homem tem suas limitações e que ele precisa adequar-se a sua realidade.

De acordo com Rodrigues (2000, p. 23), "a capacidade de brincar é intrínseca ao ser humano. É extrema a importância da brincadeira, do ato de brincar, para o desenvolvimento infantil". É pelo brincar que a criança estabelece suas relações com o mundo, constrói conhecimentos e a sua história, transformando-a. O espaço das brincadeiras funciona como um laboratório, e o brinquedo é o instrumento de experiências. É por meio da criação de espaços e brinquedos que se cria, imagina-se, fantasia-se, além de se compreender significados que servirão de base para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Revendo a história dos jogos, percebe-se a importância que eles assumem como fator essencial, principalmente na construção da personalidade da criança. Quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está em sua volta, por meio de esforços físicos e mentais. Se o jogo é uma atividade que parte da própria vontade do indivíduo, torna-se incoerente a ação do adulto em dirigir as ações da criança, propondo formas codificadas de brincar para alcançar objetivos determinados. Essa prática limita e coage a participação da criança, que fica presa a agir conforme lhe foi imposto.

Freire (1989, p. 89), ao explicar sua concepção de jogo na escola, afirma que o jogo não constitui uma forma pura de assimilação descomprometida com a realidade: "Se o jogo fosse pura assimilação, não se levaria em consideração as características dos objetos ambientais, físicos, sociais". Num contexto de educação escolar, o jogo proposto como forma de ensinar conteúdos às crianças aproxima-se muito desse trabalho, por ser um jogo transformado em instrumento pedagógico, não um jogo qualquer.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, sonhos, brincadeiras, imaginação são ingredientes principais do educar. Sen-

do o brinquedo fundamental para o desenvolvimento saudável do ser humano, é importante que aconteça da maneira mais plena possível, e, para isso, as necessidades especiais devem ser consideradas e atendidas, a fim de que o aproveitamento possa ser o melhor possível.

A riqueza do lúdico é a melhor arma para se trabalhar alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente os surdos, pois relaxa, força ao companheirismo e desenvolve a concentração. As atividades lúdicas despertam no educando algumas habilidades e desenvolvem outras, como, por exemplo, a amizade, a alegria de viver, a tolerância, bem como ajuda-o a se tornar um ser humano capaz de superar suas deficiências com mais facilidade.

A inclusão da ludicidade na prática pedagógica realizada com alunos surdos tem contribuído para facilitar o aprendizado e o desenvolvimento pessoal, social e cultural desses alunos. Além do mais, proporciona a socialização, desenvolve a linguagem e o pensamento. Por isso a relevância desse tipo de trabalho.

*É considerado que "a criança aprende de modo intuitivo, em processo interativo adquire noções espontâneas, envolvendo o ser humano com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais. O brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la."* (KISHIMOTO, 2001, p.36).

O sucesso da interação e da aprendizagem vivenciadas pelos alunos surdos na escola deve-se,

entre outras coisas, ao papel desempenhado pela equipe técnica e para professores qualificados, com grande experiência em educação, especialmente em educação especial de surdo, por meio dos jogos e brincadeiras.

#### 4. A gestão escolar participativa para a ludicidade com alunos surdos

A administração escolar atravessa, no Brasil, uma fase de profundas transformações. Essas transformações traduzem-se em propostas de mudanças para uma gestão aberta, participativa, ou seja, democrática, de escola para o século XXI. O processo de reforço da autonomia das escolas desenvolve-se num contexto mais amplo de medidas de políticas educativas que, no Brasil, procuram resolver a crise do sistema de ensino.

Na perspectiva de se poder dizer que essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível federal e estadual para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão, e a comunidade local (em particular, os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão.

Wutmacher (*apud* FERREIRA, 2000, p. 56), diz: "parece que os sistemas de ensino estão a alterar o seu modo de regulação passando de um controle baseado na conformidade com as regras para um poder político-administrativo que define as finalidades e os objetivos a atingir". Ou seja, os profissionais, hoje, usufruem de

uma grande liberdade para encontrar as modalidades e os meios para realizar os objetivos. Os estabelecimentos prestam contas dos seus resultados por meio de uma avaliação que mede a distância entre os resultados e os objetivos.

O desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas mais do que regulamentar o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja construída em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito aos princípios e objetivos que informam o sistema público de ensino nacional.

Cabe ressaltar, ainda, que a autonomia da escola resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a dos pais, ou a dos gestores.

De acordo com Barroso (1997, p. 17), "a autonomia é um campo de forças onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência, dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local". Isso quer dizer que não pode haver autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Ela é o resulta-

do da ação concreta dos indivíduos que a constituem. Não existe uma autonomia da escola fora da ação autônoma organizada dos seus membros.

Desse ponto de vista, uma ação destinada a reforçar a autonomia da escola não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. O que está em jogo não é conceder maior ou menor autonomia às escolas, mas sim reconhecer a autonomia da escola como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício da aprendizagem dos alunos.

Barroso (1997, p. 18) diz ainda que "a autonomia das escolas não constitui um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar, em melhores condições, as suas finalidades, que são voltadas à formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas". A autonomia da escola deve traduzir-se necessariamente num conjunto de competência e

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

84

de meios que os próprios órgãos de gestão devem dispor para decidir sobre matérias relevantes ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e à gestão de recursos.

No entanto, é preciso criar condições para que a autonomia seja construída em cada escola de acordo com as suas especialidades sociais. Na verdade, a autonomia, enquanto expressão da unidade social que é a escola, não existe sem a ação dos indivíduos. Ou seja, a autonomia da escola é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola.

Ferreira (2000, p. 23) diz que “é preciso que as escolas (os responsáveis pela gestão, o pessoal docente e não-docente, os alunos, os pais), a administração, a comunidade, sintam benefícios com a autonomia”. É preciso, pois, desenvolver uma pedagogia da autonomia em todos os níveis. A autonomia também se aprende, e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar uma necessidade.

O processo de autonomia das escolas, dessa forma, deve introduzir alterações nas normas e nas estruturas; deve, igualmente, e com maior cuidado, introduzir mudanças nas pessoas e nas culturas das organizações em que aquelas trabalham. E, aqui, a formação tem papel central. A gestão flexível das escolas está assen-

tada em cinco grandes princípios a que se deve obedecer: a legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade.

Enfatizando a legitimidade, Ferreira (2000) define,

*Legitimidade: obriga à existência de um órgão (com forte participação da comunidade local). Com legitimidade própria para exercer determinadas competências e gerir certos recursos. Reservar, no domínio técnico-pedagógico, uma área própria de competência para os professores e seus órgãos representativos. O direito de participação do cidadão no controle social do serviço público de educação e que deve exercer poderes descentralizados. Base da legitimidade é o saber especialidade dos professores no domínio técnico-pedagógico e que exercem um poder profissional. (p. 28)*

Todos esses elementos constituem os primeiros passos que podem ser dados no sentido de estabelecer relações positivas entre a escola e a comunidade. Numa etapa subsequente, professores, instituições, alunos, pais, ex-alunos, vizinhos e autoridades de modo geral poderão participar dinamicamente de esforços conjuntos para melhorar a vida comunitária e o funcionamento da escola, a partir de sua própria cultura.

Se a autonomia exige participação, exige também o desenvolvimento do sentido de gestão na organização e funcionamento da escola, e a emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou coletivas) capazes de empreenderem as mudanças a que a autonomia obriga. Torna-se necessário, igualmente,

qualificar todos os que desempenham cargos de gestão e, em particular, os que desempenham funções de gestão.

De acordo com Storslev (1991),  
*A entrada da escola num regime de gestão, assenta num sistema de formação em exercício. Essa formação deve ser extensiva (de modo adaptado) aos membros dos conselhos de escola (docentes e não-docentes), que deverão possuir, além disso, um sistema de apoios e incentivos ao exercício correto das suas funções. (p. 34)*

Quanto à flexibilidade, torna-se necessário adaptar, de maneira clara, o princípio da diversidade e flexibilidade de modelos de gestão escolar, em função das características das escolas e das suas comunidades, mas no respeito de grandes princípios e normas gerais, comuns a todos eles.

Lima (1992) diz que  
*Esta flexibilidade é necessária nas práticas de gestão e faz parte do próprio conceito de autonomia, enquanto modo de autogoverno. Propõe-se que o regime jurídico sobre a gestão estabeleça um conjunto de normas que deve regular a gestão. Deve ser comum a todas as escolas no processo da autonomia. (p. 31)*

De fato, numa época em que o pluralismo político aparece como um valor universal, assiste-se tanto à crescente globalização

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

85

da economia como à emergência do poder local, que desponta nos sistemas educacionais de muitos países com uma força inédita. São tendências complementares, e não antagônicas. Cresce a reivindicação pela autonomia contra a uniformização, cresce o desejo de afirmação da singularidade de cada região e local, de cada língua e de cada dialeto. O multiculturalismo é um fenômeno do nosso tempo.

No campo da educação, essas tendências encontram ainda resistência na tradição dominada pela burocracia que caracteriza os sistemas, e pelo corporativismo que, muitas vezes, se alia à burocracia, resistindo à mudança.

Como liderança e responsável maior pela escola, o diretor deve ter um papel decisivo na construção do projeto político-pedagógico. A forma de sua escolha é, por isso mesmo, também sumamente importante. No Brasil, o diretor de escola tem sido escolhido por meio de diferentes recursos: nomeação direta ou de listas oferecidas ao nomeador, concurso, esquemas mistos, e também por meio de eleição direta. O tipo de vínculo e de relação do diretor com a instituição educativa e com a comunidade escolar se altera, dependendo da forma como ele é escolhido.

Segundo Gadotti (2000),

*A experiência brasileira mostra, por exemplo, que se a escolha se dá através da eleição direta, o diretor passa a ter um compromisso com a comunidade. Isso tem se revelado fator determinante na democratização da gestão e na melhoria da qualidade do ensino da escola pública. Por*

*isso, é necessário conhecer e discutir cada vez mais essa temática no âmbito da escola e de toda a sociedade, com vistas à possibilidade da institucionalização dessa escolha democrática. (p. 50)*

O outro tema importante da gestão democrática é a instituição do conselho de escola, um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos tornando esse coletivo não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola. Ao se observar o âmbito escolar, fica evidente o poder do diretor para encaminhar o conselho no sentido de assumir posição coerente com a sua visão do que é melhor naquele momento. A atuação do diretor, de qualquer forma, é essencialmente contraditória e difícil.

Paro (1998), a este respeito, declara que

*O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação*

*de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. (p. 11)*

Em outras palavras, esse diretor, por um lado, é considerado como autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia. Por outro lado, ele acaba se constituindo de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da lei e da ordem na escola, em mero preposto do Estado.

São enormes as dificuldades para a prática da participação no âmbito de uma cultura autoritária, contraditória e no interior de organizações fragilizadas em termos de recursos, de forma que cada um possa participar a partir da sua própria experiência – ou seja, uma mãe que fosse faxineira poderia participar ajudando na limpeza da escola, e assim por diante.

Nessa perspectiva, Veiga (1997) entende que

*A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. (p. 18)*

A eleição direta, dessa forma, tem sido apontada como um canal efetivo de democratização das relações escolares. Trata-se da

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

86

modalidade que se propõe a resgatar a legitimidade do dirigente como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar. Em que pese os limites que se interpõem no curso dessa modalidade, fruto da cultura autoritária que permeia as relações sociais e escolares, a eleição para dirigentes é uma modalidade a ser problematizada e avaliada, articulada ao estabelecimento de premissas e princípios básicos visando à democratização da escola.

## 5. A democratização da escola: o caminho para uma educação de qualidade

Apesar da relativa expansão das oportunidades educacionais na última década, e da reorganização dos trabalhadores em educação, a qualidade do ensino deteriorou-se profundamente, e os índices de evasão, sobretudo os de repetência, tornaram-se alarmantes. É verdade que houve melhorias substantivas nos anos seguintes, mas ainda se está longe de uma educação básica de qualidade para todos.

As premissas básicas para a democratização da escola passam pela democratização do acesso, da permanência e da gestão. Essa compreensão revela que as políticas voltadas para o cotidiano escolar não podem negligenciar esses aspectos. A busca da garantia da democratização do acesso, da permanência e da gestão se articulam na defesa de um parâmetro mínimo de qualidade.

Nesse sentido, para Zagury (1996),

*A preocupação básica da escola pública deve ser a universalização do saber, então, a principal prova de relevância de qualquer inovação que se promova no sistema educacional deve passar pela verificação de sua capacidade de contribuir para tornar realidade esse objetivo. [...] No que concerne à quantidade, a questão está relacionada à expansão da oferta de vagas e de escolas com condições satisfatórias de funcionamento. (p. 121)*

A articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola, a discussão sobre a formação de licenciados, a criação de espaços e mecanismos de participação e exercício democrático das relações de poder, colocam-se como prerrogativas fundamentais para a problematização da escola que temos e para a sinalização daquela que queremos.

Por outro lado, a luta pela qualidade social não pode estar dissociada da igualdade, num país marcado pelas desigualdades sociais tão gritantes. Portanto, pensar a democratização da escola implica lutar pela democratização da sociedade da qual ela é parte constitutiva e constituinte.

É nessa busca de respostas para atender à qualidade que o processo pedagógico fica, com certeza, mais rico, propiciando uma melhor qualidade da educação. É dessa forma que todos se beneficiam da educação qualitativa, que todos se enriquecem: alunos, professores, família e comunidade.

Segundo Mantoan (1997, p. 68), "a escola será tanto mais democrática à medida que acolher,

educar e ensinar a todos. Necessitamos de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisar". Ou seja, uma escola que não tenha medo de arriscar, com coragem suficiente para criar e questionar o que está estabelecendo, em busca de rumos inovadores e resposta às necessidades de inclusão. Cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos. Pois acredita-se que uma gestão escolar assentada em perspectiva de mudança e em atitudes democráticas seja uma gestão transparente, e não de táticas ou estratégias ocultas.

Para Gadotti (2000, p. 55), "a utopia propõe o retorno à comunidade, onde surgiu a escola. Para realizá-la, é preciso que a comunidade defenda a educação como defende o acesso aos eletrodomésticos, ao transporte, ao esgoto, ao asfalto, à moradia, ao trabalho". Enfim, que ela defenda a educação como fundamental para a sua qualidade de vida.

A questão essencial da escola de hoje refere-se à sua qualidade. Esta qualidade está diretamente relacionada com o projeto pedagógico da própria escola, e é muito mais eficaz na sua conquista do que em grandes projetos impessoais, anônimos, distantes do dia-a-dia das escolas.

## 6. A gestão escolar da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos para a qualidade da educação de alunos surdos

A organização e sistematização do trabalho realizado na Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos tem por base envolver todas as partes interessadas, visto que temos como foco principal os alunos e seus desenvolvimentos sociais, emocionais e cognitivos, realizando estudos e pesquisas no sentido de subsidiar as ações pedagógicas e administrativas.

Os principais documentos que norteiam as ações da Escola são o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico. Através deles, a comunidade escolar elaborou e implantou projetos de ação que englobam os diversos aspectos a serem trabalhados para a formação do cidadão consciente e crítico. Entre eles, figuram: organização do planejamento, partindo do tema gerador e trabalhando a interdisciplinaridade; formação continuada dos educadores; implantação da proposta bilíngüe; implantação do projeto "Sala de leitura"; implantação do projeto "Sala de recuperação de estudos"; implantação do projeto "Resgatando o surdo para o ambiente escolar"; implantação do projeto "Laboratório de Informática"; implantação do projeto "Criar e recriar"; realização de palestras para pais e alunos;

atividades culturais diversificadas; implantação do Programa 5S (cinco sentidos); implantação do projeto "Brinquedoteca"; cursos de língua de sinais para os pais, comunidade e professores.

O principal compromisso e responsabilidade para oferecer uma educação dinâmica é o de buscar constantemente novos conhecimentos, acompanhando as mudanças construídas e reconstruídas na sociedade.

Segundo Libâneo (1994),

*Uma pedagogia voltada para os interesses populares de transformação da sociedade compreende o trabalho pedagógico e docente como o processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos escolares, inserido na totalidade mais ampla do processo social. É uma pedagogia que articula os conhecimentos sistematizados com as condições concretas de vida e de trabalho dos alunos, suas necessidades, interesses e lutas. (p. 38)*

Ou seja, uma pedagogia que priorize a melhoria das práticas pedagógicas e promova a aprendizagem baseada na compreensão, e não na memorização.

Com relação à interação com os órgãos colegiados e a promoção da gestão participativa, a Escola implantou a APMC (Associação de Pais, Mestres e Comunitários), com a finalidade de promover a interação entre escola/comunidade, bem como participar e ajudar no processo de melhoria da qualidade de atendimento ao seu alunado. Para tanto, conta com a participação de pais, professores, pedagogos, diretor e comunitários, realizando reuniões de caráter ordinário e extraordinário, conforme a necessida-

de; prestação de contas; encontros e palestras; elaboração de planos de ação e de aplicação de recursos; eventos como feijoada, festa junina e outros.

*Geralmente, as associações de pais e mestres têm como objetivo principal a defesa dos interesses morais e materiais da escola. Representam os pais em nível local junto aos poderes públicos e junto às autoridades de educação em particular e, por fim, informam os pais sobre tudo quanto diz respeito à escolaridade de seus filhos. (VALEIREN, e DIAS, 2002, p. 141-142)*

Ou seja, a APMC não deve se envolver com as questões pedagógicas, mas apoiar os professores no trabalho pedagógico. Deve, pois, preocupar-se com a questão material, que é fundamental para o bom funcionamento da escola e desempenho dos professores.

Para a disseminação e internalização de valores, missão, crenças, comportamento ético e diretrizes organizacionais, as lideranças da Escola desenvolvem várias ações visando as finalidades para as quais se propôs, utilizando os documentos norteadores já citados. As lideranças participam efetivamente da análise crítica do desempenho global da Escola, da divulgação dos resultados e da implementação das ações decorrentes, por meio de leituras e reuniões de todos os envolvidos, definindo conjuntamente as ações a serem executadas.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

88

Quanto aos projetos criados para o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, cita-se aqui, como exemplo, o Momento da Conversação em Língua de Sinais Brasileira (LSB), onde todas as atividades são registradas ao final de cada bimestre, apontando-se pontos alcançados e pontos para a melhoria, tendo-se como parâmetro a avaliação de metas e objetivos das atividades planejadas, e, a partir dos resultados, a tomada de decisão quanto às novas ações.

Ao professor do surdo cabe esclarecer as situações, levar as crianças à interiorização de seus problemas, proporcionar reflexões, despertar a solidariedade grupal e ainda criar um ambiente de compreensão e de aceitação mútua, de autêntica fraternidade e de acolhida, para que cada qual, sustentado psicologicamente, encontre resposta positiva às suas inclinações naturais de segurança, de reconhecimento, de aceitação e de valorização pessoal.

À Escola cabe criar mecanismos de avaliação do projeto político-pedagógico, envolvendo avaliação docente, discente e institucional por meio da definição do parâmetro de qualidade (para quem e para que) da escola cidadã. Criar e garantir canais de democratização das informações entre todos os segmentos envolvidos, para que se realizem as ações necessárias ao desempenho dos educadores e à eficácia do ensino e da aprendizagem.

*Ao realizar suas tarefas básicas, a escola e os professores estão cumprindo responsabilidades sociais e políticas. Com efeito, ao possibi-*

*litar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. Dessa forma, efetiva a sua contribuição para a democratização social e política da sociedade. (LIBÁNEO, 1994, p. 33)*

Em outras palavras: atualizar o conceito de formação da personalidade do aluno a partir de seus próprios interesses e características individuais, como eixo central da atividade do professor e da Escola; deixar de considerar o aluno como um adulto em miniatura; e se propor a respeitar a criança como verdadeiro ser humano, que tem necessidades próprias de apoio e de realização de potencialidades, são ações que fazem parte da luta pela democratização do ensino.

A efetiva participação dos docentes, pais, alunos e comunidade, de forma interativa, ocorre nas reuniões pedagógicas no início do ano letivo, em sessões de estudos com os professores; em reunião de pais no início do ano letivo, para informação e integração ao funcionamento da Escola; em reuniões da APMC, para traçar objetivos e metas a serem alcançadas durante cada bimestre; além das reuniões mensais, bimestrais e semestrais.

Portanto, vários são os caminhos seguidos em prol da gestão escolar participativa que prioriza a qualidade do atendimento e do ensino dos alunos surdos, razão de todo o trabalho realizado na Escola estudada.

## 7. Conclusão

Fazendo uma reflexão sobre o que foi aprofundado em torno da temática abordada neste artigo, chega-se à conclusão de que é um desejo generalizado uma escola de qualidade, construída com o envolvimento concreto dos educadores, pais, alunos e funcionários. Escola essa onde os alunos devem sentir prazer em ir, em estudar. Os indicadores de uma boa escola soam àqueles que despertam no aluno – o gosto para aprender e participar da vida em sociedade como cidadão.

Compreendeu-se que a integração com as outras instâncias da sociedade parece ser uma necessidade que a Escola estudada busca satisfazer. Entende-se que está havendo uma redefinição do trabalho da Escola, saindo do estritamente curricular para se vincular, concretamente, à vida humana e ao mundo vivido.

Compreendeu-se também que é preciso criar e consolidar novos mecanismos, os de democratização, como, por exemplo, a importância política e a limitação do conselho escola/comunidade: o conselho não deve ser visto como um apêndice do executivo, e muito menos sua constituição deve ser entendida como mecanismo de desobrigação do poder público; a construção de um projeto político-pedagógico da Escola é imprescindível para o estabelecimento de suas premissas de atuação, dos objetivos e das propostas, pois a sua construção implica aprendizado do jogo democrático entre os vários interlocutores da Escola (professores, grêmios, conselho, funcionários etc.). Trata-se de uma luta política

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

e, portanto, deve envolver todos os segmentos na busca da ruptura com a cultura autoritária da Escola.

É preciso também rediscutir a organização do trabalho no interior da Escola, para além das bandeiras corporativas e funcionais: mecanismos de contratação coletiva, atividade, pesquisa, identidade profissional etc. Rediscutir também a autonomia e o papel dos movimentos no interior da Escola: sindical, estudantis-grêmios livres, funcionários, pais, uma vez que se entende que a efetiva participação não se decreta, mas constrói-se, na medida em que todos estejam envolvidos e comprometidos com a educação de qualidade.

Compreendeu-se que, para um grupo poder progredir eficientemente, precisa da participação ativa de todos os seus membros. Principalmente, considerando as buscas de alternativas que aproximem ou unam o grupo, de forma a proporcionar ao alunado um ambiente harmônico e saudável. As brincadeiras em grupo, por exemplo, influenciam na formação da personalidade. E isso deve ser repassado, no trabalho pedagógico, ao aluno.

Percebeu-se que a auto-estima dos alunos aumenta quando, nas atividades lúdicas, percebem como se assemelham uns aos outros, como num espelho no qual se refletem as feições do rosto. Enfim, aprendeu-se que somente com a participação e compromisso de toda a comunidade escolar será possível promover uma educação de qualidade para atender aos alunos surdos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, e, conseqüentemente, promover, por meio da preparação e da formação, a inserção destes à sociedade, de forma integral. Se isso não acontecer, a

Escola permanecerá na mera reprodução de conteúdos estanques que não fazem mais sentido para os alunos, por mais especiais que sejam.

### *Referências Bibliográficas*

- ALMEIDA, P. N. Educação lúdica – técnicas e jogos pedagógicos. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BARROSO, J. Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- BOMTEMPO, E. Psicologia do brinquedo. São Paulo: Edusp, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desportos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96**. Brasília: MEC, 1996.
- CRUZ, S. H. S. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Brasília: MEC, 2001.
- FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMÁ, L. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga Universidade do Minho, 1992.
- MANTOAN, M. T. E. **Educação em questão**. Apostila. São Paulo: [s.e], 1997.
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1988.
- RODRIGUES, D. **A integração de um deficiente motor numa aula curricular de Educação Física**. Ludens, v. 1, n. 1, out.-dez., 2000.
- SANTOS, S. M. P. (Org.). **Brinquedoteca**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- STORSLEV, S. **Estruturas da administração e avaliação das escolas primárias e secundárias, nos 12 estados membros da CE**. Lisboa, 1991.
- VALERIEN, J.; DIAS, J. A. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. São Paulo: Cortez, 2002.
- VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1997.
- ZAGURY, T. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

89



# *A comunidade surda: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino-aprendizagem em matemática*

Janine Soares de Oliveira\*

\* Professora e Intérprete de Sinais  
Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática  
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação – DEPPG  
Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/RJ

Orientador: Antônio Maurício Castanheira das Neves, D. F.

Data da defesa: 26 de setembro de 2005

Esta dissertação apresenta questões relativas às pessoas surdas, predominantemente no âmbito da Educação, mais particularmente no Ensino da Matemática. Parte-se de análise do perfil dos surdos enquanto indivíduos e como grupo social, logo após centrando-se no histórico de sua educação – formal, inclusive - até contextos e tendências na atualidade. Vygotsky e Sacks ganham destaque enquanto fundamentação teórica. São feitos relatos de experiências com surdos, dentro e fora da Escola. Além disso, são descritos e avaliados atividades e resultados de um estudo de caso que utilizou o Origami como recurso nas aulas de Geometria,

em duas escolas da Educação Especial. Como resultado da experiência acumulada da autora como intérprete e professora de surdos há alguns anos, da pesquisa realizada e da experimentação prática, este trabalho visa estimular professores à reflexão sobre o ensino para surdos, em particular o de Matemática, com ênfase na barreira de comunicação existente entre os pares e no modo pelo qual se mostra promissora a exploração do Origami com os surdos – duas das conclusões deste trabalho.

Palavras-chave: Educação Especial, Surdos, Ensino de Matemática e Origami.

# *Interferência do brinquedo sonoro na atividade exploratória de crianças na faixa etária de 1 a 2 anos*

O mundo da criança, desde a mais tenra idade, já está povoado de uma variedade de sons.

Dentre os sons presentes na vida das crianças vamos encontrar os produzidos por seus próprios brinquedos. Sabemos, porém, que, cada vez mais, devido aos avanços tecnológicos, os brinquedos estão se tornando objetos que precisam ser observados não só do ponto de vista das normas de segurança, mas também a partir da forma como a criança brin-

ca, manipula ou explora a nova tecnologia presente nos brinquedos que estão a sua disposição, em casa ou na escola. Este estudo teve como objetivo analisar se existe a influência do som produzido por brinquedos sonoros no comportamento exploratório, de crianças na faixa etária de 1 a 2 anos. Participaram deste estudo 20 crianças que apresentavam audição normal. As crianças foram submetidas a gravações em *video-tape* na situação de interação com 10 brinquedos previamente selecionados (chocalho grande, chocalho pequeno, telefone, urso,

Maria Inês Batista Barbosa  
Ramos\*

\* Fonoaudióloga do Instituto Nacional de Educação de Surdos  
Mestrado em Desenvolvimento da Criança  
Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana – PT  
Orientador Antonio Prista  
Data da Defesa: 9 de janeiro de 2003

bola e dado de vinil, piano, trem, ambulância e carro de polícia). Foram realizados dois períodos de gravação, de 10 minutos cada, sendo que no primeiro os brinquedos não produziam som, e no segundo os sons de cada brinquedo estava ativado. Para que pudessemos ter estes dois momentos foram comprados 2 brinquedos de cada e foram realizadas adaptações de forma a que numa das observações os brinquedos não produzissem qualquer tipo de ruído endógeno. Nos brinquedos em que o som se conjugava com outros atributos acionados pelo mesmo mecanismo foi necessário proceder a adaptações como, por exemplo, a retirada de uma luz que acendia, ou um

movimento específico, para que restasse apenas com diferença entre eles: ter ou não som. As imagens foram analisadas segundo o Sistema de Observação do Comportamento da Criança (Coutinho, 1990), que estabelece categorias de comportamento.

QUADRO: CATEGORIAS DO SISTEMA DE OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA (SOCC).

COMPORTAMENTOS RELACIONADOS COM A TAREFA	
1- OLHAR (O)	- implica orientação visual na direção dos brinquedos, sem nenhuma atividade conjunta;
1.2- CONTATO MÍNIMO (CM)	- implica contato físico com os brinquedos ( <i>e.i.</i> , tocar, segurar ou colocar na boca), sem nenhuma outra atividade conjunta;
1.3- MANIPULAÇÃO ATIVA BÁSICA (MAB)	- a criança encontra-se empenhada na atividade com os brinquedos, através de atividades de manipulação
1.4- MANIPULAÇÃO ATIVA ESPECÍFICA (MAE)	- em que a criança manipula os brinquedos, numa atividade que ative o mecanismo sonoro dos brinquedos, acompanhado de orientação visual simultânea. Por ex. pressiona o teclado do piano, balança o chocalho, pressiona o botão de liga e desliga dos carrinhos ou aperta o ursinho ou a bola de vinil, persistindo na atividade com o objetivo de atingir o sucesso, isto é, fazer o brinquedo produzir som.
2- COMPORTAMENTOS FORA DA TAREFA (CFT)	- a criança não se encontra empenhada nem física nem visualmente com os brinquedos.
3- COMPORTAMENTO SOCIAL- (CS)	- a atividade predominante da criança está voltada para o adulto, em situação de ausência de interação física, ativa ou visual com os brinquedos ou em situações em que se verifica um contato físico passivo com o objeto sem orientação visual ( <i>e.i.</i> a criança pode olhar ou falar com o adulto, oferecer ou rejeitar os brinquedos).

Ao compararmos os resultados obtidos em termos dos comportamentos utilizados pelas crianças na interação com brinquedos com som, e brinquedos sem som, verificou-se uma diferença significativa no comportamento de *O*, *CM*, *MAB* e *MAE*, quando o brinquedo apresentava som. Enquanto as outras categorias permaneceram sem diferença. Concordando com os trabalhos de Coutinho (1990) e Souza e Brandão (1999), os comportamentos do SOCC investigados nesta pesquisa estão presentes nos dois momentos de manipulação, porém observou-se variações entre os grupos.

O comportamento *O* aumentou quando houve a introdução do som nos brinquedos. Isto aconteceu pelo fato de a criança acionar o som do brinquedo e ficar atento ao mesmo, mostrando, como descreveram Russo e Behlau (1993), que a atitude de escuta favorece a interpretação correta das amostras acústicas recebidas.

A diminuição do comportamento de *CM* se deveu ao fato de, na presença do som, a criança pouco tocar o brinquedo, a não ser para a atividade específica de fazer com que o mesmo produza o som. Desta forma, foi possível observar uma diferença significativa no comportamento de *MAB* e *MAE*. Analisando as imagens do

primeiro comportamento verificou-se que, no brinquedo sem som, as crianças apresentaram atividades de investigar os brinquedos, trocar a cada instante de brinquedo, e em alguns momentos criaram funções diferentes para os brinquedos, tais como: transformar o chocalho grande em microfone usá-lo também como raquete e rebater a bola, empurrar a ambulância e carro de polícia formando filas e estacionando-os.

Quando foram apresentados os brinquedos com som este tipo de atividade diminuiu significativamente e as crianças ficaram muito mais envolvidas com o som produzido pelos brinquedos, concordando com o que diz Ferson (1986): após um ano de vida a criança irá explorar possibilidades relacionais entre os objetos e acontecimentos neste caso, relações causais manifestas de o brinquedo produzir som após movimentos como ligar, desligar, sacudir, apertar, etc. E também, segundo Palmer (1989), as crianças, já no seu primeiro ano de vida, fazem uma exploração discriminada para objetos que variam em peso, textura ou outras propriedades. Os comportamentos *FT* e *CS* não apresentaram alterações significativas. Ao analisar-se a ocorrência dos brinquedos utilizados, verificou-se que, em virtude do comportamento de *MAB* ter sido mais intenso com os brinquedos sem som Considerando as análises aqui apresentadas,

foi possível observar que, apesar de existirem diferenças qualitativas, todos os comportamentos que compõem o SOCC se mantêm presentes independentemente da utilização ou não do recurso sonoro do brinquedo, porém a introdução do som influenciou significativamente o comportamento exploratório das crianças estudadas, tornando-os mais específicos, e esta mudança parece estar relacionada com o tipo de som produzido pelo brinquedo. A partir da pesquisa realizada, verifica-se a necessidade de que os profissionais das áreas da saúde e da educação fiquem atentos às características dos brinquedos no momento de oferecê-los às crianças, pois uma característica específica pode modificar o comportamento das mesmas.

Palavras-chave: brinquedo-audição - comportamento exploratório

A comparação entre as diversas categorias de comportamento das crianças nas duas situações evidenciou diferenças significativas quando o brinquedo produzia som. Em média, as crianças aumentaram as ocorrências nos itens de comportamento Olhar ( $p < 0,05$ ) e Manipulação Ativa Específica ( $p < 0,001$ ), tendo reduzido significativamente a ocorrência de Manipulação Ativa Básica ( $p < 0,001$ ) e Contato Mínimo ( $p < 0,05$ ), não havendo alterações nos itens referentes aos comportamentos Fora da Tarefa e Social ( $p < 0,05$ ). Foi concluído que o som no brinquedo exerce uma influência relevante no comportamento exploratório das crianças na faixa etária estudada.

### DEFICIÊNCIA AUDITIVA: CONVERSANDO COM FAMILIARES E PROFISSIONAIS DE SAÚDE



A edição deste livro tem por objetivo contribuir e compartilhar com pais de crianças deficientes auditivas e com profissionais da saúde, alguns conhecimentos norteadores do tratamento da deficiência auditiva na infância e, assim, conquistar melhorias significativas no processo terapêutico dessas crianças.

O conteúdo apresentado insere-se na concepção de que os olhos e os ouvidos proporcionam valiosa informação espacial e temporal para a construção do conhecimento do mundo-vida. Contudo, é a audição que nos permite não somente captar os sons, entre os quais se destacam os sons da fala, mas também é o ponto de partida da aquisição da nossa própria linguagem.

Na América Latina, existem mais de 50 milhões de pessoas com algum tipo ou grau de problema auditivo e mais de um milhão com problemas pro-

fundos de audição. Destes, mais de 50% são crianças e sabemos que a metade desses problemas pode ser prevenidos, evitados, ou suas seqüelas podem ser minimizadas. Sabemos também que os pais desenvolvem o papel mais importante na prevenção, no diagnóstico e na intervenção precoce. Por isso, busca-se incessantemente evitar as conseqüências da privação sensorial auditiva. Profissionais envolvidos com estes esforços mantêm sempre o interesse de informar, guiar e educar aqueles que requerem este campo de trabalho; não somente para que cada vez mais se compreenda melhor o que significa a surdez, mas também para conseguir quebrar as barreiras impostas pelo silêncio a inúmeras crianças. É com esta convicção que este livro foi elaborado.

O estímulo para que isto acontecesse foi a receptividade e a confiança dos pais e familiares durante o Curso para Pais que realizamos em várias cidades do Brasil, procurando inspirar e agregar profissionais de diferentes locais nesta árdua jornada. O compromisso e entusiasmo desse grupo de profissionais foi a inspiração para a concretização deste livro.

Esperamos que a leitura destas páginas torne-se uma celebração aos pais e aos profissionais da saúde que buscam a melhor compreensão da criança deficiente auditiva e suas necessidades.

# RESENHA DE LIVROS

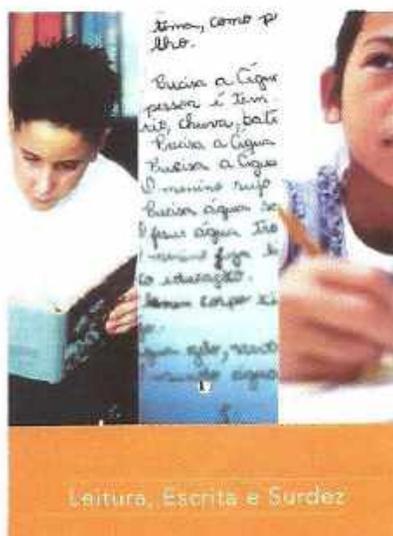
INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

96

## LEITURA, ESCRITA E SURDEZ



O livro divide-se em duas partes: 1ª – ensino da língua portuguesa, leitura e surdez; 2ª – escrita e surdez.

Na 1ª parte, após a apresentação dos fundamentos teóricos que sustentam a visão da autora sobre a leitura e a escrita com alunos surdos, ela passa a analisar as atividades que envolvem a compreensão da leitura por alunos surdos.

Como a própria autora diz, a origem deste livro está no trabalho que ela desenvolveu com professores das escolas estaduais de São Paulo que atendem alunos surdos, assim como professores de língua portuguesa que tiveram alunos surdos nas suas classes com alunos ouvintes.

Segue-se o relato dos encontros realizados com o conjunto de professores (cerca de 320) que vinham de todas as partes do Estado de São Paulo. Esta parte termina com a apresentação de algumas

das muitas atividades que os professores realizaram com os alunos, atividades estas centradas na compreensão de textos previamente lidos.

Na 2ª parte – escrita e surdez, a autora faz reflexões, em primeiro lugar, sobre a escrita de alunos ouvintes; em seguida, reflete sobre a escrita de alunos surdos e termina apresentando a análise da produção de escrita por alunos surdos. A produção em questão consistiu de atividades que lhe foram enviadas, após sua solicitação, por muitos professores que participaram dos encontros. Como o número do material recebido foi bastante significativo, foram estabelecidos critérios para selecionar quais atividades fariam parte do livro. Assim, o primeiro critério usado foi a produção de textos e não de palavras; o segundo critério foi a informação sobre o contexto que envolveu a produção do aluno.

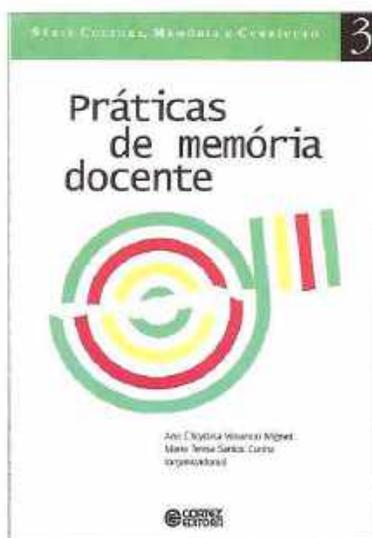
*Leitura, Escrita e Surdez* foi organizado por Maria Cristina da Cunha Pereira e publicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2005.

## PRÁTICAS DE MEMÓRIA DOCENTE

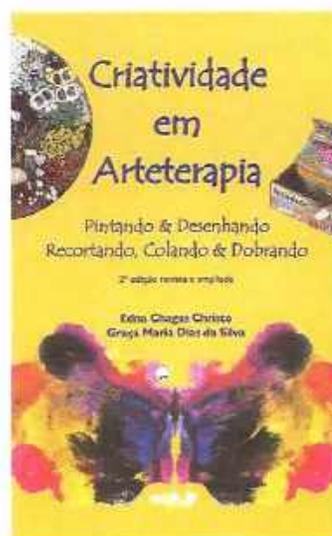
Arquivos pessoais, cartas, autobiografias, memoriais, diários de classe, fichas de avaliação, cadernos de atividades, relatórios pedagógicos ou burocráticos guardam os registros do cotidiano escolar que foram, aqui, examinados pelos vários autores que participam desta coletânea e cujo objetivo é apreender a cultura escolar pelas práticas da memória docente.

A quantidade e diversidade dos documentos evidenciam que os profissionais da educação não se limitam a ensinar a ler e escrever. São, igualmente, produtores de texto que projetam sonhos, testemunham dificuldades, eternizam práticas. Tanto os artigos que se debruçam sobre as escritas ordinárias quanto aqueles que tomam a escrita publicada por professores permitem refletir sobre a escola como um espaço de inspiração, de aprendizagem e de valorização da escrita.

Este livro pretende, também, contribuir para ampliar a discussão sobre a autoria docente e a importância dos professores para e na preservação de arquivos pessoais e escolares.



## CRIATIVIDADE EM ARTETERAPIA



*Criatividade em Arteterapia* é mais que uma coletânea de técnicas. É, sobretudo, o depoimento das autoras, arteterapeutas, sobre a aplicação de técnicas que experienciaram em sua prática clínica. Além disso, é um convite à reflexão sobre a prática profissional em Arteterapia.

De um enorme conjunto de técnicas testadas pelas autoras, foram selecionadas sessenta e três, por sua praticidade de utilização de consultório. O livro abrange modalidades de pintura, desenho, construções e colagens.

Você vai encontrar como guia a relação de materiais, a seqüência de procedimentos e as imagens-exemplo de cada técnica, para facilitar sua própria experimentação.

Um livro inspirador, que convida o leitor a mexer com sua criatividade e a explorar possibilidades terapêuticas das técnicas expressivas.

# MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

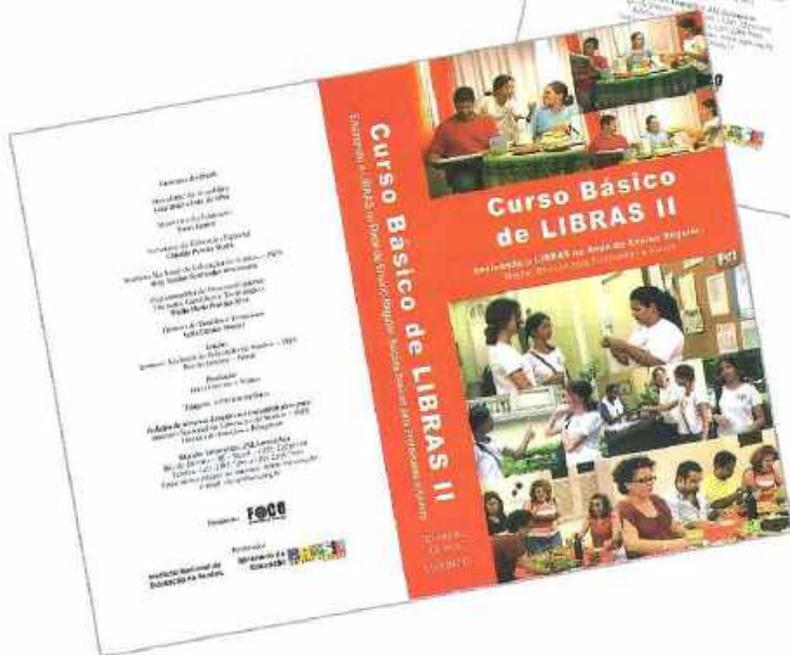
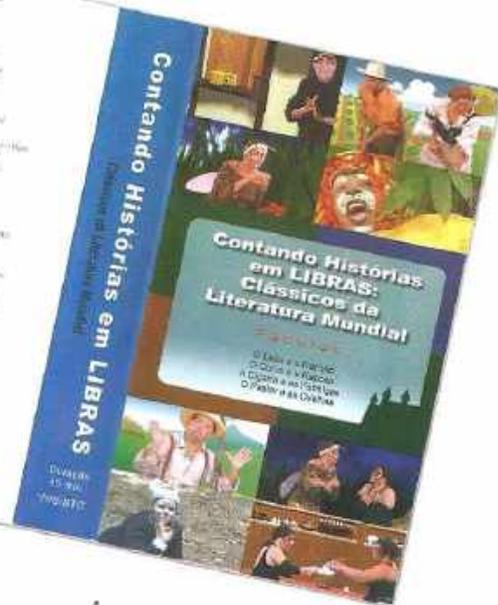
INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

98

Dando prosseguimento a sua missão institucional de produzir, desenvolver e divulgar conhecimentos técnicos e científicos na área da educação e surdez, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES apresenta três novos lançamentos de fitas de vídeo, com o objetivo de subsidiar o trabalho do professor em âmbito nacional, bem como contribuir para o desenvolvimento do aprendizado e a ampliação da cultura do aluno surdo.



**III Simposium Luso-Brasileiro de Terapia da Fala**

Conjunturas da Audiofonia Lusófona

Período do Evento — 11 de abril de 2006 a 13 de Abril de 2006

Local: Rio de Janeiro

Informações: [prof\\_alexandrefrey@clix.pt](mailto:prof_alexandrefrey@clix.pt)**33rd International Systemic-Functional Linguistics Congress and Institute**

Período do Evento — 10 de julho de 2006 a 15 de julho de 2006

Local: São Paulo — PUC/SP

Informações: [isfc@pucsp.br](mailto:isfc@pucsp.br)**58ª Reunião Anual da SBPC&T Semeando Interdisciplinaridade**

Período do Evento — 16 de julho de 2006 a 21 de julho de 2006

Local: Florianópolis — Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC

Informações — Home Page <[www.spbcnet.org.br](http://www.spbcnet.org.br)>



## **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 deverão 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/2002, 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 deverá 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; justificada; título em negrito, alinhado à esquerda e separado do corpo do texto com 2 espaços;
- Referências bibliográficas, citações e notas: deverão ser observadas as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) em vigor;
- Enfatizamos que as referências bibliográficas deverão ser colocadas no final do texto e na utilização de notas deverá ser tomado, como padrão, o uso do rodapé.

Realização

**INES**  
Instituto Nacional de  
Educação de Surdos

Secretaria  
de Educação  
Especial

Ministério  
da Educação

