



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

**SÉRIE-ESTUDOS**

**Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**

**Nº 8      Agosto 1999**  
**Campo Grande - MS - Brasil**

Série-Estudos - n. 8 (agosto 1999). Campo Grande :

UCDB, 1999.

ISSN 1414-5138

V. 21 cm.

Irregular

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino - Fundamen-  
tação e metodologia

**CLÉLIA TAKIE NAKAHATA BEZERRA**

Bibliotecária - CRB n. 1/757





UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

## SÉRIE-ESTUDOS

**Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**

ISSN 1414-5138

Série-Estudos

n. 8

142 p.

Agosto 1999

# UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor Acadêmico: *Pe. Arlindo Pereira de Lima*

Pró-Reitor Administrativo: *Pe. Giulio Boffi*

Pró-Reitor Comunitário: *Pe. Osvaldo Scotti*

Conselho Editorial da Série-Estudos, constituído pela Portaria n° 007/96:

Presidente: - *Prof. Vicente Fideles de Ávila*

Membros: - *Profª Helena Faria de Barros*

- *Profª Conceição Aparecida Galves Butera*

- *Profª Sandra Costa Prudente*

## **Editora UCDB:**

Coordenação Geral: *Heitor Romero Marques*

Coordenação Editorial: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Rosilange de Almeida*

Revisão de Texto: *Raquel Maria Carvalho Naveira*

Direitos reservados à **Editora UCDB:**

Av. Tamandaré, 6000

CEP: 79117-900

Campo Grande - MS

Fone: (067) 765-2040

e-mail: [editora@unibosco.br](mailto:editora@unibosco.br)

Fax: (067) 765-1722

**<http://www.unibosco.br>**

Comercialização a cargo da **Livraria Artelivros:**

Av. Tamandaré, 6000

CEP: 79117-900

Campo Grande - MS

Fone: (067) 765-1717

Fax: (067) 765-1705

## SUMÁRIO

- Um olhar interpretativo sobre a matéria jornalística publicada pelo jornal acerca da educação escolar em Campo Grande-MS .....7  
*Dáugima Maria Santos Queiroz*
- Memórias de alfabetização ..... 17  
*Heloisa Maria Costa Val Gomide Baroli*
- A representação da deficiência na comunidade do ensino regular e sua implicação na integração .....37  
*Jassonia Lima Vasconcelos Paccini*  
*Eduardo José Manzini*
- Condições que favorecem ou desfavorecem a integração do aluno com deficiência no ensino regular: um estudo baseado no relato de profissionais da área de educação especial ..... 70  
*Marta Senghi Soares*  
*Eduardo José Manzini*
- A dança como meio educativo para crianças com Síndrome de Down: incursões teóricas ..... 109  
*Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra*  
*Eduardo José Manzini*
- Influência do retardo de aquisição da linguagem no processo de aprendizagem ..... 130  
*Sandra Costa Prudente*



## UM OLHAR INTERPRETATIVO SOBRE MATÉRIA JORNALÍSTICA PUBLICADA ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CAMPO GRANDE-MS

Dáugima Maria Santos Queiroz\*

Olhando a matéria publicada pelo jornal “Correio do Estado”, no período de janeiro a junho de 1980, com o intuito de aprofundar o tema: “Educação Escolar em Campo Grande-MS”, pôde-se obter importantes informações destacadas através dos aspectos:

a) Jornalístico: embora os jornais, enquanto meios de comunicação possam utilizar-se de diversos gêneros jornalísticos (opinativo, informativo e interpretativo), o “Correio do Estado”, em matéria de Educação, utilizou, no ano estudado, sobretudo o gênero informativo, através de manchetes de primeira página e, ainda, pequenas reportagens em suas páginas, abstendo-se de opinar ou interpretar as matérias publicadas.

As poucas manchetes e reportagens encontradas apresentam-se quase sempre sem consistência argumen-

---

\* Doutoranda em Educação UNESP/Marília-SP. Professora e Pesquisadora em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

tativa, vez que nelas uma única opinião aparece e não ângulos diferentes do mesmo tema, com pouca coerência textual e, sobretudo, sem coesão, isto é, diferentes assuntos são introduzidos no mesmo texto publicado, sem preocupação com a seqüência lógica de um pensamento a ser desenvolvido.

O vocabulário obedece a uma forma simples, sem erros gramaticais graves e percebe-se a utilização de termos aplicados na linguagem regional.

Fica claro, outrossim, que se tratando de um periódico pertencente a entidade privada, o jornal apresenta cunho comercial (haja vista o grande número de propagandas, anúncios e comunicações), limitando o acesso da população do Estado de Mato Grosso do Sul a esse espaço para veicular seu pensamento, opiniões etc.

b) Educativo: a Educação Escolar aparece com pouco destaque enquanto tema importante nas publicações do “Correio do Estado”.

Os assuntos de interesse da população escolar, alunos, pais e professores, são colocados de forma pouco explícita e pouco clara. O que sobressaem são os efeitos de impacto das manchetes “ditas” pelos Governos Federal, Estadual e Municipal, em relação à Educação.

A tendência do “Correio do Estado” é acompanhar as ações governamentais em todas as áreas, inclusive a da Educação, publicando freqüentemente “atos governamentais”.

O processo educativo não está sinalizado, neste período, com preocupação mais significativa em relação à



qualidade de ensino. Poucas vezes pôde-se anotar matéria que evidenciasse essa temática. Na maioria das vezes, a educação é lembrada quando se refere à merenda escolar, aos prédios escolares, aos projetos do Governo do Estado ou do Município, sobre colônias de férias, jogos esportivos escolares, competições em maratonas etc.

Nesse periódico de análise da matéria jornalística, raras vezes foram publicadas realizações de cursos, seminários para professores, diretores e pessoal administrativo do quadro do Magistério, experiências realizadas em aulas, trabalhos científicos de professores. Há indicação de cursos particulares, rápidos, como: técnicas de redação, datilografia, línguas e outros.

Reportando-nos ao período em questão, interessante perceber, nas matérias publicadas, a influência do tecnicismo acentuado nos anos 70 e 80. São freqüentes as publicações com expressões, assim: treinamento de pessoal, modernização do sistema educativo, modelo, padrões enquadramento e outros.

Merece destaque, quanto aos temas de aspecto educativo, a elaboração do I Plano Estadual de Educação, documento que organiza os princípios, as diretrizes e as estratégias do Ensino de 1º e 2º Graus no Estado, durante a gestão do Secretário de Estado de Educação, o Sr. Juvêncio César da Fonseca. Se se lembrar que a divisão do Estado de Mato Grosso aconteceu no final de 77, tal documento seria o primeiro documento orientador de Educação no novo Estado.

As faculdades locais: FUCMT, CESUP e SOCIGRAM, estão presentes constantemente nas publicações, com infor-

mes de concursos vestibulares, listas de aprovados, convocações e comunicações gerais.

Destaca-se a operacionalização do “Projeto Rondon”, na época. Vê-se, com clareza, a atuação e envolvimento dos universitários brasileiros quando da realização desse Projeto.

A Campanha Nacional de Alimentação Escolar – CNAE é notícia freqüente no jornal com a figura do coordenador de então, Capitão Dorileu Pina.

Implantação das Diretrizes Curriculares na Rede Estadual de Ensino é outra notícia amplamente veiculada pelo jornal.

Anúncio da elaboração do Estatuto do Magistério foi promessa constante do Secretário Estadual de Educação/MS, o Sr. Juvêncio César da Fonseca.

Nesse período, houve o enquadramento de 6.500 professores no novo Estado de Mato Grosso do Sul. Num acordo, entre Estado e professores, ficou decidido o Regime Estatutário para o Magistério Estadual.

O Decreto nº 89.394, de 16/01/80, assinado pelo Presidente João Figueiredo, cria a Delegacia do M.E.C. no Estado de Mato Grosso do Sul, oportunizando, assim, a autonomia técnica do setor educacional.

Importante anúncio da construção e implantação do Centro de Ensino Supletivo, em Campo Grande, para atender alunos com mais de 14 anos, ainda matriculados no 1º grau. Esse Centro, de fato, foi construído e funciona regularmente com o nome de “Profª Inês de Lamônica Guimarães”,

atendendo os Ensinos Supletivo, Fundamental e Médio.

O levantamento das condições das escolas rurais alertam as autoridades considerando as dificuldades e precariedades dessas escolas. A realização desse levantamento ficou por conta dos universitários atuantes do “Projeto Rondon”.

Quanto à Educação Escolar, o jornal apresenta freqüentemente a realidade da falta de vagas nas escolas. No entanto, imediata e simultaneamente publica as buscas de alternativas para solução do problema, anunciando as verbas que chegam de Brasília, os contatos do governador para conseguir recursos a fim de construir novas escolas e assim por diante.

c) Aspectos históricos detectados: fatores históricos marcados no período e que criam o contexto do fato educativo:

- em 1980, o Estado de Mato Grosso do Sul contava com 55 municípios;
- a moeda corrente do Brasil era o “cruzeiro”;
- indicação, pelo governador do Estado, Sr. Marcelo Miranda, do primeiro prefeito de Campo Grande, capital do novo Estado de Mato Grosso do Sul, Dr. Albino Coimbra Filho;
- XXIV Operação do “Projeto Rondon”, programa criado pelo governo militar da época para envolver os universitários nos problemas nacionais na tentativa de prevenir greves;

- exoneração do Secretário de Educação do Estado, Prof. Hércules Maymone e da Secretária-Adjunta, Prof<sup>a</sup> Denise Vasconcellos, por questões políticas partidárias;
- nomeação do Dr. Juvêncio César da Fonseca para o cargo de Secretário de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e da Secretária-Adjunta, Prof<sup>a</sup> Marly Marinho Américo dos Reis;
- exoneração do Secretário Municipal de Educação, Prof. Alcídio Pimentel, para assumir cargo de Conselheiro no Tribunal de Contas/MS;
- nomeação da nova Secretária da Rede Municipal, Prof<sup>a</sup> Leda Abes;
- Decreto nº 89.394, de 16/01/80, que cria a Delegacia do MEC, assinado pelo Presidente João Figueiredo, no Estado de Mato Grosso do Sul, oportunizando a descentralização, a autonomia técnica do setor educacional;
- enquadramento de 6.500 professores no novo Estado de Mato Grosso do Sul, num acordo entre Estado e professores, ficou decidido o Regime Estatutário para Magistério Estadual;
- jornal publica pequena nota informando a criação, pelo MEC, da Secretaria de Ciência e Tecnologia que terá a coordenação para o aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – Capes.

d) Aspecto político-social: o grande enfoque das publicações do Correio do Estado, no período pesquisado situa-se no acompanhamento dos atos dos governos estadual e municipal.

Diariamente é dada a manchete acerca das agendas do Governador e do Prefeito Municipal. São as visitas, as inaugurações, as viagens, os encontros, os convênios realizados etc.

Nessa época, a atuação das lideranças de classe do Magistério estava fortalecida e, de forma acentuada, “incomodava” os governos municipal e estadual. No jornal, as matérias eram colocadas em um tom ameaçador, na tentativa de intimidar os professores em suas ações reivindicatórias.

Exemplos:

*“Governo não teme greve anunciada”.*

*“O governo vê com tranqüilidade as manobras que estão sendo feitas por alguns políticos no sentido de levar os professores, ainda que inconscientemente, a um movimento grevista, o qual pretende fixar altos dividendos eleitoreiros (...)”.*

*“O movimento grevista, fatalmente, resultaria em perdas para os professores, não apenas no aspecto financeiro, mas também no moral porque até agora, em nenhum instante os líderes de classe sequer pensaram nos alunos. Por tudo isso, não haverá possibilidades de negociações”.*

*“Greve dos professores pode gerar fracasso: há medo entre a classe (...)”.*

*“Muitas reuniões, poucos resultados; agora o governo pára e paga para ver” (referindo-se ao movimento grevista dos professores).*

Enfim, passeatas, greve, foram instrumentos de luta utilizados pelos professores no decorrer do movimento, embora ainda houvesse “conversas” entre os líderes sindicais e os dirigentes políticos.

A grande tônica desse momento é a reivindicação de melhores salários, por estarem completamente defasados.

## **PROBLEMAS DETECTADOS NESSE PERÍODO**

Foram detectados diversos problemas das sociedades local e estadual, sendo os mais acentuados:

- falta de vagas nas escolas públicas sul-mato-grossenses;
- situação do professor como profissional (valorização, salário, formação);
- reivindicação salarial do grupo do Magistério;
- questão da discriminação da mulher em contraposição à posição privilegiada do homem na questão profissional;
- emprego acentuado do Tecnicismo na educação da época;
- precário aperfeiçoamento e atualização dos professores, em contraste com a elaboração do:
  - I Plano Estadual de Educação;
  - Diretrizes Curriculares de 1º e 2º Graus;

- Estatuto do Magistério.

– a força da presença governamental que perpassa à matéria jornalística veiculada.

Um questionamento se põe: dezoito anos passados, o que mudou em relação aos problemas detectados? A Educação Escolar melhorou em sua qualidade de atendimento? Os propósitos dos governantes foram cumpridos e atenderam a população? As sociedades local e estadual estão satisfeitas com a educação que se oferece nesta região sul-mato-grossense?

## BIBLIOGRAFIA

- GAMA, Rinaldo. *Jornalismo cultural*. São Paulo : Ática, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros jornalísticos*. São Paulo : Ática, 1997.
- LE GOFF, J. Documento/monumento. In: *Enciclopédia Einandi*. Lisboa : Casa da Moeda, v. 1, Memória-história, 1984.
- MELO, José Marques (Org.). *Gêneros jornalísticos na Folha de São Paulo*. São Paulo : FTD, 1992.
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930-4973)*. Petrópolis : Vozes, 1997.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de

Janeiro : Paz e Terra, 1992.

VILHENA, Cynthia P. S.; CATANI, Denice B. *A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira*. Reunião Anual da ANDEP, Caxambu, 15, 1992. (Mimeo).



## MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO

Heloísa Maria Costa Val Gomide Baroli\*

Este artigo surgiu de um trabalho da disciplina orientação coletiva, solicitado pela professora Dr<sup>a</sup> Josefa Aparecida Grígoli, no Mestrado em Educação - Formação de Professores - Turma de 1997.

Com o intuito de examinar com a classe a Análise de Conteúdo como procedimento, ferramenta útil na pesquisa em ciências humanas e de uma maneira prática, a professora propôs, inicialmente, que cada aluno relatasse suas lembranças da época de alfabetização.

Por sua sugestão, a turma executaria um trabalho de análise de conteúdo e observação do conteúdo das memórias, levantando, inicialmente, características ou categorias relevantes para a investigação.

Pois bem, cada aluno escreveu suas memórias com muito gosto, uns com mais dificuldades que outros para recordar lembranças passadas e compor suas memórias do tempo de escola.

---

\* Mestranda em Educação - Formação de Professores da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB em Convênio com a UNESP.

Depois de prontas e estudadas as memórias, o grupo levantou vários aspectos que poderiam ser utilizados para orientar o estudo das memórias e que eu transcrevo a seguir para maior entendimento deste artigo:

## **1. ASPECTOS LEVANTADOS A PARA ORIENTAR O ESTUDO DAS MEMÓRIAS**

Representações, sentimentos e emoções associados à etapa de vida que o sujeito se alfabetizou.

### **a) DIMENSÃO AFETIVA**

- análise da interação Professora/Aluno, Aluno/Aluno, Escola/Aluno, Família/Aluno;
- o estado psicológico - (sentimentos, emoções associados à vivência).

### **b) DIMENSÃO INTELECTUAL**

- referências ao significado da alfabetização do p.v. intelectual;
- o “investimento” sob forma de esforço, empenho.

### **c) EXPECTATIVAS E VALORES EXPRESSOS EM RELAÇÃO À ESCOLA E À ALFABETIZAÇÃO**

- pela família;
- pelos alunos;
- pela própria escola.

#### d) REFERÊNCIAS AO MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

- exercícios de coordenação motora;
- repetição - copiar letras até encher folha;
- desenhos, recortes, pinturas;
- alfabeto ilustrado;
- silabação.

#### e) CARACTERÍSTICAS FÍSICAS E PSICOLÓGICAS DA PROFESSORA

#### f) CARACTERÍSTICAS DO AMBIENTE FÍSICO (associadas às representações/sentimentos/emoções, etc.)

#### g) CARACTERÍSTICAS DA VIDA FAMILIAR QUE INFLUENCIARAM NA ALFABETIZAÇÃO

#### h) TEMAS RECORRENTES

#### i) EPISÓDIOS MARCANTES

#### j) PALAVRAS “CARREGADAS” (que expressam uma grande carga emocional)

A atividade consistia numa série de tarefas como:

- ler o texto “Análise de Conteúdo de L. Bardin”, escolhendo a seqüência metodológica com a qual houvesse maior identificação pessoal;
- ler as memórias de cada colega, a da professora e a sua própria;
- escolher dentre os vários aspectos levantados pelo grupo (citado acima) aqueles que mais agradaram na orientação

da análise de conteúdo;

- fazer uma análise de conteúdo usando os critérios e elementos escolhidos.

Pela leitura das memórias pude observar vários fatos interessantes e curiosos. Alguns colegas pouco lembravam daquela época, outros tiveram a ajuda da mãe e parentes para recordá-las; outros ainda guardam nitidamente suas recordações e muitos trouxeram do recôndito da alma uma lembrança aqui, outra ali, descrevendo suas reminiscências.

Um dos elementos que mais me impressionam na experiência de vida é o fator psicológico, os sentimentos fortes frente aos fenômenos, idéias ou fatos que acontecem no nosso cotidiano e como deixam suas marcas indelévels em nossos corações provocando saudades e emoções repletas de sentimentos variados.

Não pude deixar de escolher estas características como elementos principais para minha análise de conteúdo, que então será feita observando os seguintes critérios:

1. Número de Memórias: 30 (28 dos colegas, a da professora e a minha própria).
2. Método escolhido: Categorização.
3. Aspectos para o estudo:
  - a) dimensão afetiva no processo da interação: Aluno/Professor, Aluno/Aluno, Aluno/Família, Aluno/Escola;
  - b) estado psicológico: (sentimentos/emoções associadas às vivências).

## 2. UM BREVE SUMÁRIO DA TEORIA DE BARDIN

*“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que permitem inferências do conhecimento relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”* (BARDIN, 1970 : 38).

A análise de conteúdo não é só um instrumento, uma ferramenta, mas uma série de apetrechos de várias formas e aplicações no estudo das comunicações sob suas diferentes formas.

A função do analista é investigar, ir além do óbvio, “*do aparente do aparente*”, descobrir as idéias ocultas, fazer-se um detetive, ir além do semântico, lingüístico, léxico e analítico para achar na mensagem o que “*a priori*” não detinha a compreensão. Trabalha com vestígios que são manifestações de dados, de estados ou de fenômenos. Sua capacidade de organizar categorias deve estar desenvolvida e acentuada.

A análise de conteúdo possui duas funções:

*Heurística* que enriquece a investigação e aumenta a inclinação para a invenção e a *Administração de prova* - análise de conteúdo para servir de provas, hipóteses em forma de perguntas ou afirmativas transitórias que servem de normas de procedimentos, seguindo o método de análise sistemática para serem demonstradas como ratificação ou afirmação.

A análise de conteúdo pode ser: *Temática* enquanto estuda os significados ou *Léxica* quando trabalha com procedimentos.

O principal objetivo da análise de conteúdo é deduzir conhecimento lógico sobre o ensaio da mensagem ou meio.

Para conduzir ou desenvolver uma análise de conteúdo é necessário seguir as seguintes etapas:

*Descrição* - enumeração das características do texto ou mensagem; *Inferência* - procedimento intermediário, a ponte que permite a passagem entre a descrição do texto e a sua.

*Interpretação* - significação concedida às características do texto.

Mas para se obter uma boa análise de conteúdo é importante obedecer ao roteiro das seguintes fases:

*Pré-análise* - fase de organização com: leitura fluante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e elaboração de indicativos, preparação do material;

*Exploração do material* - administração sistemática das decisões; fase longa e cansativa que consiste na codificação, enumeração e classificação dos dados; e

*Tratamento dos resultados* - a inferência e a interpretação dos resultados.

A categorização envolve as seguintes etapas: *Inventário* - isolamento dos elementos e a *Classificação* - repartição e organização dos elementos.

A categorização ou seja, a codificação, enumeração e classificação dos dados é feita dividindo os elementos de um conjunto por diferenciação e depois por agrupamentos, de acordo com o gênero e os critérios previamente definidos.

Durante os processos inversos utilizados na categorização pode-se utilizar os *Procedimentos por caixa* - o sistema de categorização é fornecido e dividem-se os elementos da melhor maneira possível à medida que vão sendo encontrados, ou os *Procedimentos por milha* - o sistema não é fornecido, o título de cada categoria somente é definido no final da operação.

Durante a classificação é imprescindível e importante observar as qualidades essenciais de uma categoria que são:

*Exclusão mútua* - um elemento não pode existir em mais de uma divisão;

*Homogeneidade* - deve existir um único princípio de classificação para a organização dos dados;

*Pertinência* - a categoria deve pertencer ao quadro teórico definido, ao material de análise escolhida;

*Objetividade e fidelidade* - a classificação deve ser a mesma para todo o material quando submetido às várias análises; e

*Produtividade* - a classificação deve produzir índices de inferências férteis, hipóteses novas e dados exatos, procedendo à análise e testes de validação com produtos de deduções aos objetivos propostos ou resultados inesperados.

### **3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS MEMÓRIAS**

Para iniciar a análise de conteúdo, primeiramente, fiz a classificação dos dados coletados nas memórias, seguindo os critérios previamente escolhidos dentre os aspectos elaborados pela turma. Os dados foram contados, somados e a média de cada uma das divisões foi calculada.



Tabela dos dados coletados e classificados

Nº	DIMENSÃO AFETIVA								ESTADO PSICOLÓGICO		
	ANÁLISE DE INTERAÇÃO COM O ALUNO										
	Família		Professor		Colegas		Escola		Pos.	Neg.	Cof.
	Praz.	Desg.	Praz.	Desg.	Praz.	Desg.	Praz.	Desg.			
1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1
2	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
3	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1
4	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
5	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0
6	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0
7	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
9	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
10	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
14	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
15	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
16	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0
17	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
18	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
19	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
20	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
21	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
22	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
23	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
24	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
25	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
26	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0
27	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
28	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
29	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
30	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
Total	14	0	16	6	12	0	21	0	19	0	6
não men	16		14		18		9			5	
Total Geral	30	0	30	6	30	0	30	0	19	5	6
Média	0,47	0,00	0,53	0,20	0,40	0,00	0,70	0,00	0,63	0,00	0,20

Legendas dos títulos da tabela de dados coletados:

*Praz.* - Prazer - Sentimentos agradáveis de felicidade, satisfação, carinho, curiosidade e saudades alegres.

*Desg.* - Desgosto - Sentimentos desagradáveis de medo, ansiedade, lembranças dolorosas, saudades tristes.

*Pos.* - Positivo - Lembranças, sentimentos ou palavras de cunho positivo que demonstram vontade de progredir, de avançar, de aprender e crescer.

*Neg.* - Negativo - Lembranças, sentimentos ou palavras de cunho negativo que demonstram medo, indecisão, ansiedade e falta de força de vontade para amadurecer.

*Conf.* - Conflitante - Lembranças, sentimentos ou palavras conflitantes, misturam sentimentos de coragem e medo, alegrias e tristeza, angústias e ansiedade complexas.

*Não Men.* - Não mencionou nenhum tipo de sentimentos.

A *média aritmética* de cada divisão da classificação das memórias foi calculada e vemos o percentual da ausência ou presença de fatores da subdivisão de cada um.

### *Estado Psicológico*

O *estado psicológico* ficou dividido entre três subcategorias, pois durante a análise descobrimos que as emoções podiam ser:

- 1) *Positivas* - quando traziam satisfação e felicidade;
- 2) *Negativas* - quando incutiam medo e desgosto; e
- 3) *Conflitantes* - quando simultaneamente sentimentos

regados de alegria, curiosidade, ansiedade eram mesclados com o medo do desconhecido, tristeza de deixar a mãe, angústia etc.

#### 4. DIMENSÃO AFETIVA E ESTADO PSICOLÓGICO DAS MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO

Durante a análise de conteúdo das memórias de alfabetização pude notar que as reminiscências de cada um vinham carregadas de emoções evocativas e antagônicas, emoções estas mescladas de sentimentos de alegria, ansiedade, curiosidade, medo, frustrações, vontade, felicidade e etc.

*“Naquele início, a expectativa e o deslumbramento eram grandes”* (Josefa).

*“O ambiente da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, era para mim conhecido enquanto parte física e acalentava meus sonhos de futura educadora”* (Maria Lívia).

*“Lembro-me que tinha muita vontade e curiosidade de aprender a ler e escrever (...)”* (Marilísia).

Muitas vezes, a importância do evento evocado vinha misturada com lembranças da infância: dos tempos de brincar com amigos, tempo de conhecimentos adquiridos com familiares, tempo *do “faz de conta”*.

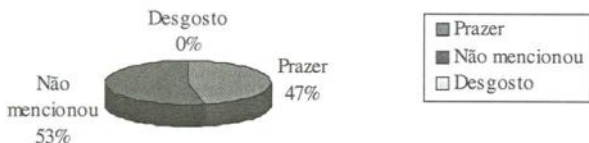
*“Na fazenda tínhamos uma vida saudável, brincávamos o dia inteiro de cozinha com as bonecas, panelinhas, fogãozinho e geladeirinhas (...) À noite brincávamos muito de circo e de teatro, vestíamos os lenções e fazíamos apresentações” (Jassônia).*

*“Também brincava de escolinha com minhas primas que tinham um quadro-negro. Minha tia era a professora e incentivava a fantasia (...)” (Márcia Helena).*

## 5. RELAÇÃO ALUNO x FAMÍLIA

Em 47% das memórias a família foi um elemento presente sempre como motivo de prazer

### Relação Aluno X Família



As citações abaixo mostram que é junto aos familiares: mãe, pai, avó, avô e outros que se inicia o processo da alfabetização.

*“Foi então Leila, minha mãe, quem me alfabetizou (...)”* (Marilísia).

*“Minha mãe sempre foi presença marcante (...) e não poderia ser outra pessoa senão ela a incumbir-se da tarefa de ensinar-me a ler e escrever (...)”* (Gisela).

*“Quem me ensinou a ler e escrever foi minha mãe”* (Márcia Cristina).

*“A incumbência dos meus estudos, ficou por conta da minha avó, que era descendente indígena, muito sábia, pois lia e escrevia fluentemente”* (Zenaide).

A participação da família no processo da aquisição do conhecimento é forte mesmo quando ela não quer intervir e fica apenas na observação, no conselho e na contribuição de materiais didáticos, na companhia para ir à escola ou no auxílio como intermediária entre a escola e o aluno.

*“Meus pais ficaram muito interessados pela escola pelo fato de possuir uma área de lazer/recreação incomum numa São Paulo (...)”* (Rogério).

*“Minha alegria e ansiedade foram motivo de maior ansiedade ainda para minha mãe”* (Márcia Cristina).

*“Eu ia para a escola a pé, de mãos dadas com minha mãe (...)”* (Heloísa).

## 6. RELAÇÃO ALUNO x PROFESSOR

A professora era aquela que iria trazer o instrumento do saber com carinho e compreensão se tornando uma amiga ou com disciplina dura e frieza de meter medo e apreensão em qualquer criança (tratei aqui da professora porque não encontrei uma memória sequer que o colega tivesse mencionado ter um professor). A “*egrégia*” era olhada, sentida e admirada como algo espetacular, de origem estranha até ser finalmente conhecida e então, se tornava uma “*fada*” ou um “*bicho papão*”. Seguem algumas citações a respeito da professora:

*“A irmã Hosana era muito carinhosa, mas muito enérgica, ou melhor, em determinados momentos, repressora”* (Rosana).

*“A tia Ângela foi a melhor professora do mundo, uma senhora negra que nunca se casou e vestia-se de forma elegante e clássica, transmitindo uma imagem séria, às vezes até austera, mas na verdade, de uma doçura e interação conosco que tornava qualquer tarefa interessante e gostosa de realizar”* (Fernando).

*“A lembrança física que tenho da professora, é de uma pessoa alta, relativamente jovem (...)”* (Osvaldo).

*“A professora é muito divertida, até conta história”* (Olívio).

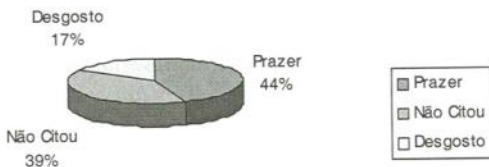
*“A professora era irmã Hosana, muito amorosa, mas bastante enérgica (...)”* (Rosana).

*“A lembrança que tenho de minha professora é muito forte (...)” (Sílvia).*

*“Recordo do meu sentimento agradável em relação à minha professora (...)” (Jassônia).*

*“A caxunxa parecia um garotinho, arrastava as sandálias e era feroz no beliscão” (Elismar).*

### Relação Aluno X Professor



Na relação Aluno x Professor, 53% se referem à professora com lembrança de prazer, apenas 20% com desgosto e 27% não citaram.

É interessante constatar que na relação Aluno x Professor das 6 menções de “degosto”, 4 destes alunos fazem referência à Escola como fonte de alegria e apenas 2 não se referem à Escola como local prazeroso. Veja o destaque na tabela abaixo que mostra claramente esta situação.

## 7. RELAÇÃO ALUNO x COLEGAS

Os colegas formam mencionados em poucas memórias. Alguns colegas simplesmente não se lembram, outros recordam alguns nomes e uns poucos ainda guardam saudades daquele tempo e mantêm contato após todos estes anos.

*“O esforço que meus dois coleguinhas faziam para vir todos os dias assistir às aulas a cavalo ou a pé (...)”* (Marilísia).

*“Recordo-me que nesse inverno subia com meu amigo Enrique (sem H em italiano) até perto da escola e com uma pequena slita tobogã descíamos a colina; quanta diversão!”* (Mário).

*“Nas fotos, os colegas. Não me lembro de todos. Ary morreu em acidente de carro por volta dos 16 anos. Ao seu lado Lenita, colega até a 4ª série. O magrelo é o Júlio (...)”* (Jacqueline).

*“Lembro-me de duas colegas, Marilize e Marisa. Convivi com elas todos esses anos. Juntas brincamos, rimos e choramos. Hoje ainda sei notícias delas”* (Cristina).





## 8. RELAÇÃO ALUNO x ESCOLA

A escola era tida como o lugar onde buscaríamos a conquista do conhecimento, um mistério a desvendar. Era investigada nos mínimos detalhes ou apenas observada como um prédio que incutia algum tipo de emoção dependendo do local, do tipo de construção, do seu tamanho, dos móveis, da cor e outras características que a identificavam. 70% dos alunos citaram a escola e sempre era tida como lugar gostoso, que despertava alegria e satisfação.



*“Ainda vejo com afeto o imponente prédio, local que originou meu caminhar para a aprendizagem...”* (Maria Neusa).

## 9. ESTADO PSICOLÓGICO

O estado psicológico foi um aspecto interessante, presente em quase todas as memórias. É evidente que a ansiedade está sempre presente frente às mudanças da vida,

principalmente para uma criança a mudança provoca uma cadeia de sentimentos, de expectativas incômodas até que se enfrente o desconhecido.

Apenas 17% das memórias não apresentaram, ou melhor, não mencionaram sintomas de estado psicológico. Apesar das sensações de angústia, desconforto, ansiedade e aflições eram sempre expectativas de possibilidades promissoras, de uma vida melhor, de um futuro fascinante.

Seguem algumas citações que exemplificam estas emoções.

*“Em 1955, quando eu estava com 8 anos, o meu pai foi até à cidade para comprar meu material escolar e me lembro que fiquei na maior expectativa, pois ia trilhar o caminho que me levaria à Glória, ‘ser professor’” (Zenaide).*

*“Fui a primeira a chegar na escola, olhava tudo com encantamento de quem muito esperava, via-me diante de novas possibilidades e isto me fascinava” (Gisela).*

*“Acanhada, tímida, um pouco amedrontada (...) Assim eu me sentia naqueles tempos” (Josefa).*



## CONCLUSÃO

As lembranças citadas nas memórias de alfabetização mostraram as marcas profundas e indeléveis que haviam deixado em nossos corações. As recordações foram escritas com gosto e a criança existente dentro de cada de nós acordou do passado, por alguns momentos. Agora mesmo quando descrevo esta análise de conteúdo torno a viver estes sentimentos de saudades e recordações tão queridas.

Pudemos notar durante a descrição da análise e pelos gráficos que a relação família e colegas, quando presentes, sempre eram motivos de prazer e alegria, nunca de desgosto.

O relacionamento Professor X Aluno e Aluno X Escola, quando presente, provocava ora alegria e contentamento, ora tristeza e constrangimento, dando um percentual grande de prazer e mínimo de desgosto, entretanto não parece ter interferido na busca e descoberta do saber. Os outros itens não apresentaram nenhum índice negativo.

O fator psicológico, inicialmente, foi dividido em dois itens: positivo e negativo, porém durante a leitura das memórias observamos que seria necessário acrescentar mais um item: o conflitante, variação interessante pois, muitas vezes, o aluno mostrava-se curioso e contente em ir para a escola e estudar, mas ao mesmo tempo mantinha um sentimento de medo, aflição e ansiedade com relação ao desconhecido.

Interessante enfatizar que sentimentos negativos isolados não foram identificados em nenhuma das memórias e que apesar da simultaneidade dos dois sentimentos

antagônicos, isto não interferiu para o crescimento e avanço do aluno.

Volto a dizer que a tarefa de escrever as memórias e de fazer esta análise de conteúdo despertou em cada um de nós a criança adormecida e nos fez rememorar este momento tão importante de nossas vidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, I. B. *O prazer da produção científica*. Piracicaba : UNIMEP, 1986
- BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições Setenta, 1977.

## A REPRESENTAÇÃO DA DEFICIÊNCIA NA COMUNIDADE DO ENSINO REGULAR E SUA IMPLICAÇÃO NA INTEGRAÇÃO

Jassonia Lima Vasconcelos Paccini\*

Eduardo José Manzini\*\*

**RESUMO:** O presente artigo se constitui como uma síntese parcial do estudo desenvolvido em nossa dissertação de mestrado, cujo tema envolve a representação da deficiência no ensino regular e suas implicações na Integração. Tal estudo teve como objetivo compreender, a partir dos depoimentos de diretores, coordenadores e professores da rede regular de ensino, a representação social desses educadores sobre as deficiências e suas implicações na integração escolar. O estudo tem como princípio que a integração da pessoa com deficiência não pode ser vista somente como um problema legal por se tratar de uma relação social, que envolve trocas inter-pessoais. Os participantes pertencem às escolas públicas que oferecem modalidades de atendimentos em Educação Especial e escolas que não oferecem tais modalidades. A análise das informações indica que a deficiência na escola comum mostra-se representada

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB.

\*\* Docente do Departamento de Educação Especial da Unesp/Marília e Orientador da Pesquisa.

por concepções criadas, gerenciadas e mantidas socialmente baseadas no desvio gerando uma caracterização abstrata de pseudo-deficiência. O conteúdo das verbalizações nos revela que a representação da deficiência pode estar sendo mantida pelo desconhecimento da comunidade escolar que favorece a manifestação de atitudes preconceituosas.

A discussão sobre a integração de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino tem se intensificado nestas três últimas décadas no Brasil. Trata-se de uma polêmica que ganha corpo à medida que por força da lei, os sistemas de ensino regular estão recebendo um número cada vez maior de alunos, antes considerados clientela de instituição especializada.

Toda esta discussão traz à tona também a questão da universalização e democratização do acesso à escolarização, tal como afirma a Constituição Brasileira, no art. 205, quando diz que “*a educação, direito de todos (...)*”, e no art. 208, inciso III quando fala que “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino*”. Neste sentido, temos também, em nível internacional, a Declaração de Salamanca, de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), que proclamou:

*“(...) toda a criança tem o direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizado; (...) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer a tais necessidades (...)*”.

Estes documentos mostram a necessidade de romper obstáculos relativos à integração da pessoa com deficiência.

O entusiasmo pela integração como filosofia educacional tem levado um grande número de estudiosos a discutirem a necessidade de promover a integração, pois assim, ano a ano a tendência é aumentar o número de crianças que poderão ser educadas em escolas normais uma vez que *“(...) A integração é o combate mais adequado à institucionalização da deficiência e ao ceticismo e pessimismo educacional. A integração implica sempre um benefício imediato educacional e social para a criança deficiente”* (FONSECA, 1995: 196).

Neste sentido queremos, ainda, acrescentar a análise de Mazzota (1987 : 85-86), a política de segregação é anti-humana, adotando como princípio *“longe da vista, longe do coração”*, enquanto uma política de integração deve preconizar o inverso *“perto dos olhos e perto do coração”*. Pois *“a integração compreende um valor constitucional que em si deve consubstanciar a aceitação da diferença humana. (...)”*, respeitando *“a diversidade cultural e social e, em paralelo, a unidade da pessoa humana”*. A integração real da pessoa com deficiência *“envolve um novo sistema organizacional”*, capaz de *“romper com as fronteiras da educação regular e da educação especial, não só em termos conceptuais como em termos humanísticos”*.

Assim, observamos que a filosofia da integração domina hoje não só o posicionamento teórico dos profissionais da área e as propostas de atendimento de diferentes tipos de instituições, mas a política governamental de

educação em nível Nacional e Internacional.

Atuando há alguns anos em educação especial, sentimos uma série de dificuldades que interferem no processo de integração escolar do aluno com deficiência.

Percebemos que mesmo amparado legalmente para integrar-se na escola comum, emergem outras questões no cotidiano escolar que não se refere apenas ao aspecto legal ou racional da questão, produzindo na comunidade escolar atitudes que oscilam entre o desejo de não atender aquele aluno, sob alegações da sua condição de deficiente, e a condescendência da sua presença naquele local.

Assim, apesar de toda teoria que fundamenta e motiva uma prática integradora e ética, os caminhos para a segregação se mostram persistentes, reforçados pela história e pelos estigmas que permeiam toda essa questão.

Nas relações sociais entre pessoas com deficiência ou não, são estabelecidas expectativas do comportamento uma das outras, baseadas no corpo de idéias socialmente legitimadas e que delineiam estereótipos responsáveis pela sua inclusão ou exclusão.

Partindo dessa perspectiva, a *“integração dos portadores de deficiência não pode ser vista apenas como um problema de políticas públicas, é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos”* (GLAT, 1995).

Ainda neste sentido, salienta Glat que é preciso entender o significado ou as representações que as pessoa têm sobre o deficiente e como esse significado determina



o tipo de relação que se estabelece com ele.

O termo Representação Social, é para Jodelet (apud MOYSÉS, 1995) “(...) *uma forma de conhecimento social elaborado e compartilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social*”. Trata-se de construções mentais por nós elaboradas a partir do real, com sua produção enraizada no social que objetivam a interpretação desse próprio real. É através das trocas interpessoais, que vai se dando a sua construção.

Embora elas se manifestem através do discurso e das ações do sujeito, sofrem, na verdade, a influência das relações sociais e da realidade material, social e até mesmo ideal, (no sentido imaginário). Neste conjunto para Moscovici (1978) e Jodelet (1989) as representações são fenômenos complexos que extrapolam categorias puramente lógicas e invariantes. Organizam-se como um saber acerca do real que estrutura nas relações do homem com este mesmo real. Assim as representações são ao mesmo tempo geradas e adquiridas, elas regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais.

É possível reportar-se, aqui, à idéia de Aranha (apud GLAT, 1995), “*é no cenário, das relações sociais interpessoais que se dá a apreensão do real, a construção do conhecimento, o desenvolvimento do homem, e a construção da subjetividade e da própria sociedade*”. O que significa dizer que não se pode pensar a questão da segregação ou integração escolar dos deficientes, sem se compreender o tipo de relação que as pessoas de modo geral estabelecem com eles, ou seja, os aspectos psicossocial da questão.

No pensamento de Moscovici (1978 : 23-48), “(...) *o propósito de todas representações é o de transformar algo não familiar ou a própria não familiaridade, em familiar (...)*”, portanto cada um de nós, variando em extensão, e de acordo com nosso próprio modo, contribui para este conhecimento partilhado, que se desenvolve, e é divulgado por meio de representações sociais. Assim, a emissão de uma opinião sobre um objeto ou pessoa supõe a representação dos mesmos.

A busca histórica de referência sobre a deficiência permite evidenciar como sua imagem tem sido alimentada de atributos negativos legitimados socialmente. Moscovici compreende que a imagem e a opinião são conceitos que se aproximam uma vez que a imagem é uma “*espécie de sensação mental*”, impressa no cérebro das pessoas e a opinião é uma fórmula socialmente valorizada a que um indivíduo adere (MOSCOVICI, 1978 : 46).

Talvez passe despercebido que um conjunto de crenças e atitudes, cultural e ideologicamente direcionado às pessoas com deficiência, impregnaram não apenas os seus destinos sociais, mas contribuíram para perpetuação de mitos e crenças que se fazem presentes até os dias atuais.

A integração hoje é permeada por relações que foram estabelecidas e sedimentadas num caráter segregacionista. O julgamento a que tem sido submetidas as pessoas com deficiência centralizam o desvio nelas e não no universo de valores sociais legitimados a partir de um modelo.

Os rótulos, atribuídos às pessoas com deficiência, conferem a elas uma imagem de, “doentes”, “incapazes”,

inválidos”, “limitados”. Tais rótulos, determinam as características socialmente tipificadas do estigma que são geralmente compartilhadas pelo grupo e têm como efeito uma perigosa redução da identidade social do indivíduo a partir de um atributo indesejável. Tendemos a interferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição primária. *“O atributo que a tornou diferente dos outros faz do indivíduo um ser reduzido àquela imperfeição”* (TOMASINI, 1998).

Também Omote (1994 : 70) afirma que, *“na medida em que a pessoa é percebida como ser pertencente a essa categoria e, conseqüentemente, portasse as características previstas nos membros dessa categoria, criam-se expectativas para o desempenho dessa pessoa”*.

Dessa forma, a representação da deficiência não aponta unicamente para a questão das características, mas adquire um significado particular no universo simbólico socialmente construído.

Sem dúvida, o cotidiano escolar está imbuído de significações que evidenciam muitas das representações sócio-culturais que se tem dos indivíduos ali envolvidos. Assim, faz-se necessário buscar os elementos que constroem e configuram a pessoa com deficiência. É preciso que saibamos como as instituições de ensino regular pensam e identificam essas pessoas e que reações eles têm à deficiência. Em outras palavras, é imprescindível ir além da manifestação primária (biológica) da deficiência e buscar compreender as manifestações secundárias (sócio-culturais), referentes às condições de produção das representações sociais da deficiência.

Neste sentido a questão central deste estudo é compreender de que maneira a representação do aluno com deficiência vem sendo considerada nas instituições públicas de ensino regular que lhes dispensam ou não atendimento. Para tanto foi realizada uma pesquisa em três escolas da rede pública de ensino no município de Naviraí, interior do Estado de Mato Grosso do Sul.

Para captar o universo de atributos sobre a pessoa com deficiência e sua integração escolar, utilizou-se de análise dos discursos dos professores, coordenadores e diretores da comunidade escolar, como instrumento facilitador ou não do processo de integração.

Assim, esse estudo foi realizado a partir de depoimentos obtidos por meio de entrevista semi-estruturada, objetivando criar oportunidade para a comunidade escolar expressar alguns pontos de vista, bem como, as suas representações acerca das pessoas com deficiência e sua integração.

## **DESENVOLVIMENTO**

Entende-se que a comunidade do ensino regular é composta por vários membros. Porém, selecionou-se como participantes do presente estudo os diretores, os coordenadores e os professores por considerá-los mediadores mais presentes no processo de integração escolar do aluno com deficiência.

Para seleção dos participantes, utilizamos como critério a atuação ou não em serviços de educação especial no ensino regular. Assim, os participantes do presente estudo foram selecionados e agrupados segundo as modalidades de atendimento nas quais atuavam:

1) O professor que trabalha com classe especial no ensino regular, diretor e coordenador da escola.

2) O professor que trabalha com alunos integrados no ensino regular, o coordenador e o diretor da escola.

3) Aqueles professores que não possuem alunos integrados e que lecionam em escolas que oferecem atendimento de Educação Especial, bem como, o coordenador e o diretor.

4) Aqueles (professor, coordenador e diretor) que trabalham em escolas que não oferecem nenhuma modalidade de atendimento de Educação Especial.

Optamos por trabalhar com esses quatro grupos de participantes na tentativa de identificar e comparar a representação dos que lidam com alunos com deficiência, com a daqueles que só trabalham com alunos ditos "normais", possibilitando, assim, levantar as expectativas e a situação concreta da comunidade escolar do ensino regular, com relação à pessoa com deficiência e à integração.

Foram entrevistados nove participantes (quatro professores, três diretores e dois coordenadores) de escolas do primeiro grau da rede pública da cidade de Naviraí-MS.

Sendo uma escola que oferece mais modalidades de atendimento de Educação Especial; uma que possui

alunos integrados e outra que não oferece nenhuma modalidade de atendimento de Educação Especial.

A escolha das escolas foi feita por meio de um levantamento junto à Agência do Estado de Educação, com o propósito de verificar quantas e quais escolas da rede pública da cidade ofereciam ou não modalidade de atendimento de educação especial.

O procedimento utilizado foi a coleta de informações diretamente com os participantes a partir de entrevista semi-estruturada. A opção pela entrevista como instrumento de coleta de informações significou a oportunidade de voz e proceder à escuta desses diferentes participantes da comunidade escolar sobre os seus pensamentos, valores, afetos, concepções no que se refere à pessoa com deficiência.

Por meio da entrevista objetivou-se registrar o maior número possível de informações referentes às expectativas e experiências às quais estiveram expostos os participantes, para investigar e tentar, a partir desses dados, compreender os determinantes que explicitam a condição da deficiência, bem como, a forma como esta condição é pensada pela comunidade escolar e suas implicações na integração do aluno com deficiência.

Para tanto, algumas questões foram levantadas previamente às entrevistas. Foram elaborados roteiros diferentes para os quatro tipos de participantes, ou seja, diretor, coordenador, professor que trabalham com alunos com deficiência e professor da classe comum sem aluno com deficiência.

As falas dos educadores participantes foram trans-

critas e analisadas procurando extrair questões comuns aos entrevistados.

Para a interpretação dos dados utilizou-se uma unidade de análise baseada na informação contida em trechos das verbalizações, informações que garantiram o atendimento do conteúdo significativo dos diálogos narrados pelo participantes. Com base nessa unidade de análise, constituiu-se um sistema de classes e subclasses que agrupava as verbalizações de acordo com o grau de semelhança que permeavam os vários temas abordados.

Foram identificados nos relatos algumas classes, sendo uma delas a “classe integração” e nela identificada cinco subclasses: “a importância da integração”; “o procedimento para auxílio do professor da escola”; a concepção de integração”; “as dificuldades para integração”, “o processo de integração” e finalmente “a relação escola, sociedade e integração”.

A classe “integração” refere-se às condições que possibilitam aos alunos com deficiência tornarem-se parte integrante da escola do ensino regular e da sociedade como um todo. A subclasse “importância da integração” diz respeito às condições de relevância para a integração do aluno com deficiência. Evidencia-se a importância da integração escolar no discurso dos participantes. Porém, informam que alguns passos necessitam ser dados no sentido de garantir a permanência desses alunos na escola, como a qualificação dos profissionais da educação do ensino regular, para que possam atender com segurança a todos os alunos.

Certamente, a confiança do professor em sua tarefa é uma variável fundamental que favorece as atitudes positivas

à integração e que tem repercussões indiscutíveis em todo o processo educacional dos alunos.

Verificamos que os professores e diretores de escolas que oferecem alguma modalidade de atendimento em Educação Especial atribuem alguns valores positivos à integração do aluno com deficiência no ensino regular. Isto conduz a uma atitude favorável frente à escolarização desses alunos mesmo experimentando dificuldades na construção de seus conhecimentos.

É apontada pelos participantes da pesquisa como uma importante função da integração escolar a formação da auto-imagem da pessoa com deficiência. Pois consideram que a convivência dos alunos com deficiência e não deficientes é significativa para a formação dessa imagem. Isso nos remete a Boneti (1997), quando nos lembra que a importância da integração consiste tanto no que se refere à formação dessas pessoas, através da apropriação do saber, quanto à integração que favorece o fortalecimento e o enriquecimento da identidade sócio-cultural. Algumas professoras das escolas que trabalham com alunos com deficiências, afirmam que estando na sala de aula comum, o aluno com deficiência *“sente-se e fica igual aos outros, ele se sente ‘normal’”*.

Ainda neste sentido, Ross (1998) afirma que:

*“(...) o modo pelo qual é permitido a esse indivíduo se apropriar da realidade vai determinar o estágio de desenvolvimento de sua educação e por conseqüência sua humanização ou desumanização, sua cidadania, sua fragmentação ou sua omnilateralidade”*.



Entendemos que em toda experiência vivenciada por uma pessoa estão presentes seus pensamentos, seus sentimentos e suas ações, interpondo-se uns aos outros, e é nessa relação dialética que a identidade se processa e se constrói.

Assim, à medida em que a pessoa participa ativamente no mundo, a forma e o conteúdo dessas relações vão, cada vez mais, revestindo-se de signos, significados, portanto de representações e sentidos. Nesse sentido, Finocchio (1998) afirma:

*“À proporção em que o sujeito interage com o mundo e com os seus semelhantes, vai apreendendo o mundo enquanto realidade social e vai tomando consciência dela, de acordo com o grupo social ao qual pertence e o lugar que ocupa nesse grupo”.*

Desta forma, é nas interações dessas crianças que são criadas e desenvolvidas representações e imagens de si mesmas e do mundo. A construção desta imagem não é determinada pela vontade individual das pessoas, mas sim pelo coletivo social. Moscovici (1978 : 47), explica que *“o indivíduo – foi escrito – carrega em sua memória uma coleção de imagens do mundo sob seus diferentes aspectos”.*

O que representa dizer que a constituição da subjetividade está atrelada à realidade objetiva.

Desta maneira, a integração da pessoa com deficiência pode desenvolver e permitir a esta pessoa possibilidades de elaboração do conhecimento e de se constituir como sujeito. Pode permitir, também, a construção de uma outra forma de ver a deficiência pelas outras pessoas.

Como demonstra a fala do diretor da escola sem modalidade de atendimento especial, quando diz que “*na convivência com a pessoa deficiente a gente vai aprendendo*”.

Pelas informações podemos supor que a convivência positiva com o aluno com deficiência pode influenciar as representações sociais dos participantes com relação à importância da integração.

O psiquismo segundo Leontiev (1978), é produzido pela sociedade e a representação social é produzida coletivamente pelos homens: os significados são produzidos pelo grupo social, ou seja, são determinados pela convivência social, mas se transformam através da atividade e pensamento dos indivíduos. Os significados se individualizam e se subjetivizam ao serem internalizados pelo indivíduo, de acordo com sua própria experiência e seus próprios motivos adquirindo um sentido pessoal.

Com relação à subclasse “*procedimento de auxílio ao professor da escola para integração*”, referente às ações que facilitam os professores a lidar em termos educacionais, com aluno com deficiência visando à integração acadêmica. As falas indicam a falta de preparo dos participantes para integração.

Pelas informações, fica clara a unanimidade dos participantes quanto à necessidade de preparo dos profissionais de escola regular para atender ao aluno com deficiência e promover sua integração. Os procedimentos sugeridos por eles são: cursos, capacitações, encontros de estudo, treinamento, acompanhamentos, apoio e mais informações.

Explicita o coordenador da escola com aluno integrado, *“já que não podemos ter contato físico com as pessoas (especializadas), pelo menos apostilas, que indiquem como tratar o psicológico, como agir com ele (deficiente), materiais para a gente ler e acompanhar o mínimo”*. Podemos concluir que, não é simples de se conseguir um contexto efetivo de integração. O desconhecimento e o conseqüente medo por parte das pessoas são obstáculos às situações nas quais as pessoas com deficiência possam conviver com os demais.

Na expressão dos participantes, de uma forma ou de outra, observa-se que é fundamental que os procedimentos que auxiliam o professor na integração do aluno com deficiência passe, necessariamente, pelo conhecimento sobre essas questões. Trata-se de tornar familiar o que é desconhecido e, assim, tentar reduzir a distância entre as representações da “normalidade” e do “desvio”<sup>2</sup>.

Verificamos no entanto, na informação do diretor da escola, que não oferece nenhuma modalidade de atendimento de Educação Especial, que não basta o conhecimento teórico e técnico. Como ele afirma, faz-se necessário *“um trabalho realmente profundo”* com o professor e que *“até a sua mente estivesse mais aberta”*. Isto nos remete à idéia de Amaral (1995) de ressignificar a diferença nas relações sociais.

*“Re-significar a diferença/deficiência constitui-se em realidade, num incomensurável desafio.*

---

<sup>2</sup>Desvio aqui é construído socialmente, sobreposto ou não a patologias ou comportamentos de não conformidade às expectativas normativas.

*Representa um movimento no sentido de desadjetivar ('des' como prefixo que indica ação contrária) o substantivo diferença, que tem sido profundamente impregnado de conotações pejorativas quando aliado à questão da deficiência”.*

Ainda no universo do procedimento para integração verificamos na verbalização do coordenador da escola com aluno integrado, a necessidade da escola ter “*pelo menos apostilas, como tratar o psicológico como agir com ele (aluno com deficiência) (...)*”. Isto nos leva a inferir uma representação da pessoa com deficiência como “enigma”, como quem precisa de “manual” de instrução, para poder relacionar-se com os demais. Leva-nos a supor que a deficiência é representada como estado patológico que reflete perturbação da própria pessoa. Deste ponto de vista, a deficiência é concebida como um fenômeno essencialmente individual que está presente no organismo ou no comportamento do indivíduo com deficiência. Por outro lado, os diretores participantes mostram o seu conflito dizendo: “*(...) Acho que poderia contribuir muito, dar capacitação para os professores (...) Pegar algumas experiências e mostrar que elas poderiam dar certo (...) Gostaria que o Estado desse uma capacitação para todos nós (...)*”.

O interessante é perceber que embora os diretores tenham consciência de que podem contribuir e, até apontam caminhos para a questão, contraditoriamente, eles atribuem ao Estado esta ação. Parece que eles não se colocam como sujeitos ativos integrantes do conjunto social escolar, uma vez que no discurso eles indicam que podem contribuir, mas não se dispõem efetivamente a lutar por tais transformações,

no que se refere à concepção de integração, ou seja, às idéias e formas de conceber a integração do aluno com deficiência.

Verifique-se que a concepção de integração, sob o ponto de vista dos participantes, é definida como muito difícil, exige mais atenção, esforços, paciência e dedicação do professor, o aluno necessita de trabalho individualizado, e o professor precisa receber acompanhamento da equipe especializada.

Percebe-se, nas informações, que a presença da deficiência na escola comum representa um complicador à medida em que exige mais empenho da comunidade escolar. Notadamente, os participantes referem-se à integração como uma sobrecarga de trabalho para eles envolvendo capacitações, treinamento e preparo de atividades individuais. A atitude desenvolvida é marcada pela idéia do modelo, do padrão, da norma na ação pedagógica. A presença desses padrões é uma realidade do cotidiano e provocam um processo comparativo entre os indivíduos. Refletindo uma resistência dos participantes em trabalhar com a diferença. A proposta da Carta de Salamanca (1994) se constitui nesse desafio, ou seja, há necessidade de “(...) *desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar a todas as crianças incluindo aquelas que possuam desvantagens severas*”.

Constatamos que os discursos do diretor e coordenador da escola sem aluno com deficiências trazem consigo uma contradição pois, de um lado por questões ideológicas demonstram ações de “boas intenções” que escondem atitude de caridade pelos deficientes justificando que são seres humanos, por outro lado o seu comportamento espontâneo

os rejeita. Observamos que essa ambivalência permeia todo o relacionamento com a pessoa deficiente. Em relação a esses sentimentos de ambivalência Gibbon's (apud GLAT, 1995) chega a argumentar que:

*“(...) razão principal porque pessoas não-estigmatizadas evitam os que são estigmatizados não é devido a um forte desagradado, mas sim porque eles ficam confusos em relação a seus próprios sentimentos. A confusão se origina do fato de que pessoas não estigmatizadas mantêm sentimentos tanto negativos quanto positivos em relação aos que são estigmatizados”.*

Essa ambivalência se instala porque ao mesmo tempo que não gostamos e não aceitamos o “diferente” o “anormal”, somos culturalmente educados para amar o próximo e proteger os “infelizes”. Ao depararmos com um desses indivíduos, geralmente, sentimos muito pena deles. Afinal eles não têm culpa de terem nascido ou ficado nessa situação. Como demonstra em sua fala a professora da escola sem aluno com deficiência ao dizer que “*seria bom a integração porque aquele aluno é deficiente e não foi ele que quis ser assim*”. Amaral (1995) nos lembra que tanto a racionalidade e a emocionalidade não são estâncias estanques, separadas, mais sim, coloridas por tonalidades muito específicas e que ambos constituem bases sólidas para os preconceitos.

Notamos que a concepção de integração de alguns participantes refere-se apenas ao aluno com deficiência, esquecendo-se do aluno “normal” na relação. Como demonstra a fala da professora com aluno integrado “*a gente vai ver de novo o conteúdo porque tem coleguinha de vocês*

*que ainda não conseguiu fazer direitinho*”, embora os alunos “normais” digam que já sabem a atividade.

Como comentamos anteriormente, o desafio da escola hoje é trabalhar com a diversidade na tentativa de promover um ensino que corresponda não somente às necessidades especiais, mas que corresponda aos interesses e necessidades de todos os alunos da classe. Como nos lembra Sanfelice (1989), *“não é possível, no princípio da ação pedagógica formal, tratar igualmente a multiplicidade de substantivas diferenças que as distintas clientelas incorporam por razões históricas, culturais, sociais ou mesmo físico-mentais”*.

Deste modo, entende-se que o desafio da integração escolar é assumir a igualdade de oportunidades educacionais sem negar o direito à diferença.

Ainda, quanto às ações pedagógicas desenvolvidas no processo de integração, as contradições indicam que, enquanto no discurso, o trabalho do professor estaria direcionado para o atendimento do aluno na sua individualidade, a prática apresentada na informação, mostra uma necessidade de equacionar os ritmos de todas as crianças em um só havendo uma homogeneização nas atividades, com uma “preocupação” do professor de não discriminar. Garantir um ensino de qualidade a todos, pressupõe respeitar as especificidades e necessidades de cada um, sem que seja feito um nivelamento.

A integração escolar deve ser entendida como um fator de desenvolvimento de habilidades e conquistas de uma maior autonomia nas relações sociais, contudo, percebemos que a concepção de integração dos participantes, não se

refere à integração, como possibilidade de apropriação do conhecimento produzido no âmbito das transformações sociais, nem como participação do deficiente no trabalho social. Nestas condições, dificilmente o objetivo da integração pode ser alcançado. Tanto é que conforme ilustra o estudo de Anache (1994), *“nota-se que o discurso da integração encobre a discriminação da pessoa portadora de ‘deficiência’, pois inutilmente veicula falsas idéias que só legitimam a exclusão”*.

Notamos também que os participantes apresentam uma visão confusa entre a doença e a deficiência. Isto nos leva a supor que, a deficiência denota ser um estado de não-saúde. Observa-se nas informações a crença da professora da classe comum sem aluno integrado, em que após o aluno com deficiência freqüentar a classe especial ele deixa de ser deficiente e torna-se uma criança normal. Como demonstra a fala da professora de classe comum da escola que oferece mais modalidades de atendimento de educação especial, *“se o deficiente vem para a classe normal ele é uma criança normal e tem condições”*. Há nesta verbalização um forte indício de desinformação da comunidade escolar, quanto à deficiência.

Os participantes expõem um outro paradoxo, em sua concepção de integração, supõem que, dentro das categorias da deficiência parece haver um grau de maior ou menor valorização, o que implicaria em dizer que há deficiências que ameaçam mais a harmonia da escola, e portanto, não poderiam freqüentar a escola comum.

Os entrevistados apontam, na subclasse “dificuldades para integração”, os encaminhamentos que dificultam



o relacionamento escolar da pessoa com deficiência com as pessoas “normais”. As informações obtidas apresentam várias dificuldades para a integração escolar que vão desde o desconhecimento até à rejeição. Tornando esta subclasse a mais extensa da pesquisa.

Podemos constatar que todos os participantes de forma mais explícita ou não, apontam nas entrevistas uma dificuldade tanto quanto à questão da formação acadêmica, no que diz respeito ao desconhecimento da deficiência, quanto para a falta de estrutura geral da escola. Estes argumentos parecem justificar que os educadores da escola comum estão isentos da responsabilidade com relação à escolaridade das pessoas com deficiência. Percebemos que o diretor da escola, sem modalidade de atendimento especial, representa a integração escolar como um grande empecilho tanto para o professor, coordenador, diretor, alunos, pais e até mesmo para o próprio deficiente demonstrando pouca flexibilidade às diferenças individuais. Já o diretor da escola que trabalha com o aluno integrado, aponta conscientemente para a questão do seu próprio preconceito para lidar com a deficiência, dizendo “*mesmo a gente vai tendo preconceito não tem como trabalhar para integrar eles [deficientes]*”.

Para alguns participantes, o aluno normal aceita o deficiente sem restrições, já o professor apresenta dificuldades. Evidencia-se também em algumas verbalizações que a rejeição, por parte da escola à integração, é justificada pelo aumento de trabalho para a comunidade escolar.

Também podemos notar que as dificuldades para integração envolvem problemas de preparo pessoal, barreira

arquitetônica, falta de espaço físico, falta de apoio por parte do Estado, aceitação familiar, número elevado de alunos na sala, falta de equipe da saúde, falta de prótese para o aluno, e principalmente, por falta de aceitação da diferença. Podemos observar que os participantes que apresentam maior número de motivos para a segregação são aqueles que não atuam diretamente com o aluno deficiente.

É importante mencionar que a segregação também é motivada pelos sinais físicos de anormalidade. Como demonstra a fala do coordenador da escola sem modalidade especial, “*ele andava diferente, babava, tinha problema mesmo, iam recusar (...)*”. Verificamos na informação do coordenador que a integração ou a exclusão é justificada pelo critério visual, ou seja, de aparência visualmente agradável ou não aos olhos de quem vê. Estas dificuldades apresentadas não são conseqüências, são causas, pois aqui evidencia o paradoxo, integrar no local que articula a segregação.

Neste contexto é oportuno, citar Manzini (1989), quando, identifica que um critério fundamental utilizado por diretores e professores para a matrícula na escola comum, é a impressão imediata e observável, ou seja, requisitos puramente visuais.

Ao acompanharmos, historicamente, a trajetória da deficiência verificamos que a integração é decorrente das formas de se organizar a vida em uma dada sociedade. Nesta perspectiva Ferreira (1994), afirma que “*os limites hoje impostos ao deficiente não serão removidos apenas pela educação regular ou especial*”, mas basicamente pela sociedade como um todo.

Já na subclasse “processos de integração”, referente

ao procedimento e encaminhamento que norteiam a integração escolar, evidencia-se a atribuição ao professor Classe Especial a responsabilidade sobre o processo de integração.

Podemos perceber que o aluno com deficiência é encaminhado para o ensino regular pelo próprio professor da Classe Especial ou por ofício, contendo apenas as informações pessoais do aluno.

Assim, nas verbalizações evidencia-se que a responsabilidade sobre o aluno com deficiência continua sendo atribuída, em grande parte ao professor da Classe Especial, levando-nos a inferir, mais uma vez, que tal atitude retira a responsabilidade do diretor, coordenador e professor da classe comum sobre o trabalho com esses alunos com deficiências, os quais pretende-se, no discurso, integrar.

A integração é um processo e caracteriza-se por atitudes e medidas partilhadas, por isso falar em educação do aluno com deficiência na escola regular, pressupõe que a escola, como um todo, assuma a responsabilidade diante desse objetivo.

Tanto é que Fonseca (1995) ilustra a necessidade de conhecimento e envolvimento de toda a comunidade escolar, segundo ele, a integração não pode avançar com a imobilidade do sistema educacional nem com soluções ou ações simplistas.

Notamos também que a relação professor-aluno com deficiência é permeada pelo desconhecimento. O conhecimento das especificidade do aluno se dá no convívio da sala de aula. Quanto à aceitação dos aluno da classe

comum em relação ao aluno com deficiência ela é justificada pelo trabalho realizado anteriormente pelo professor da sala.

A última subclasse identificada - “Relação Escola Sociedade e Integração” - refere-se à integração escolar da pessoa com deficiência e suas implicações na sociedade. As informações indicam a integração escolar como relevante para a integração social.

No discurso dos participantes encontramos evidências de quanto a presença inicial da criança com deficiência denota ansiedade, medo e insegurança às pessoas “normais”. Observa-se também que há consenso no discurso, quanto à importância da integração escolar para a integração da pessoa deficiente na sociedade. Cabe aqui mencionar que a escola foi indicada como um local de treinamento da pessoa com deficiência para facilitar a convivência na sociedade. Assim, para os participantes a escola teria um papel integrador.

Por outro lado, alguns participantes relatam que a integração é uma questão legal mas que tanto a escola como a sociedade não têm preparo para isto.

Queremos mencionar que o reconhecimento da escola comum como facilitadora para a integração social parece restringir-se ao relacionamento com as pessoas, desconsiderando a pessoa com deficiência no âmbito da relação de trabalho produtivo. Ou seja, refere-se ao princípio de uma integração abstrata encobrendo a desigualdade real. Neste sentido, Goyos (1989) enfatiza, que a ausência de formação profissional da pessoa com deficiência contribui para que ela seja vista como incapacitado. Transferindo para ele todas as características estigmatizantes do incapacitado. Assim a integração da pessoa com deficiência no ensino

regular não pode ser vista como uma integração total a sociedade como preconiza o discurso oficial.

Nas palavras de Ferreira (1993): *“Na ideologia integracionista eventualmente ignora-se ou idealiza-se a realidade do ensino regular, o que pode levar à supervalorização da integração física e a compreensão da escola como agência última da reforma social”*.

Todas estas constatações sobre a integração evidenciam as condições de segregação em que ainda se encontra a pessoa com deficiência no sistema educacional e na sociedade como um todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central deste estudo foi compreender a representação social da deficiência no ensino regular e suas implicações para a integração.

Conforme percebemos nas informações, inicialmente, a maioria dos participantes indicam dificuldades em desenvolver seu trabalho pois não possuíam nenhum conhecimento sobre a deficiência, tornando a relação com o aluno permeada pelo desconhecimento e insegurança. Cria-se, desta forma, em torno da deficiência, uma mística que o torna indesejado, dentro e fora da sala de aula. Este fato foi indicado por quatro dos participantes deste estudo, sendo que isto se apresenta como uma experiência negativa

para três deles como constatamos nas verbalizações.

Contudo, queremos ressaltar que os participantes que atuam diretamente na sala de aula com aluno com deficiência, sentem-se bem com o seu trabalho, embora insatisfeitos quanto à falta de apoio técnico pedagógico.

Curiosamente, o estudo mostrou que não há por trás do trabalho das professoras que atuam com o aluno com deficiência, uma coordenação pedagógica ativa, a qual pudéssemos atribuir qualquer parcela do seu êxito ou fracasso. Ao contrário, trata-se de um trabalho isolado, dentro da escola, com trocas esporádicas entre as pessoas que trabalham com educação especial. Desta maneira, a integração é algo que não atinge nem mesmo a coordenação da escola, quanto mais os professores das classes comuns.

Talvez isto justifique o que tem sido demonstrado neste estudo: que o desafio da integração escolar tem representado uma ação solitária de alguns professores especializados da classe especial, não havendo ações conjuntas com os educadores do ensino regular.

Verificamos que apenas os participantes pertencentes às escolas que oferecem alguma modalidade de atendimento especial, apresentam vários aspectos positivos no que se refere à integração. Porém, algumas dessas informações parecem fazer parte de um discurso paradoxal e abstrato dos participantes. Analisando as informações parece existir uma certa aceitação fictícia da integração da pessoa com deficiência no ensino regular. Pois na verdade, a leitura que os participantes fazem a seu respeito valorizam os aspectos da deficiência primária, reforçadas pelo discurso das diferenças e limitações individuais. Enfatizando o

enfoque patologizante em detrimento das possibilidades das pessoas, e o que é pior, deixam transparecer que o ensino comum e a sociedade em geral não possuem limitações.

Neste sentido, a deficiência é representada por uma concepção estanque e fragmentada que faz da realidade individual algo independente do contexto sócio-cultural. Nas entrelinhas das informações parece estar presente uma visão acrítica da deficiência, com base no direito oficial dessas pessoas.

Outro aspecto destacado pelos participantes como importante da integração escolar refere-se à questão da formação da imagem ou identidade da pessoa com deficiência. Nas palavras de Berger e Luckmann (1985) a socialização é de capital importância na formação da identidade pessoal pois, é através da identificação com os outros e da relação destes com o seu comportamento, que a criança assimila atitudes e papéis, tornando o mundo significativamente real e coerente para ela.

Quanto aos procedimentos de auxílio ao professor para a integração do aluno com deficiência, notamos que todos os participantes destacam a necessidade de preparo da comunidade escolar para promover a integração. Porém, as informações dos diretores aparecem de forma contraditória, embora eles tenham consciência de que podem contribuir para o preparo do professor e até apontam alguns caminhos para a questão, atribuem, contraditoriamente, esta responsabilidade ao Estado resultando, assim, numa atitude passiva diante da situação. Sabemos que as representações sociais não mudam de uma hora para a outra e que a falta de preparo da comunidade escolar do ensino regular não pode

ser obstáculo permanente para que se efetive o real compromisso com a integração.

No que refere à concepção de integração da comunidade escolar, percebemos que persiste a contradição dos participantes, eles são unânimes quanto à relevância da integração escolar para o aluno com deficiência mas, ao mesmo tempo, em suas verbalizações, a integração é representada como um fator complicador, uma sobrecarga de trabalho pois, segundo eles, exige constante capacitação e preparo de atividades individuais para o aluno. Tal fato reflete a resistência da escola comum em trabalhar com a diferença. Ou seja, parece que a escola reproduz em suas relações com o aluno com deficiência o que na sociedade está representada como deficiência.

O estudo, junto à comunidade escolar, tem nos possibilitado perceber a dialética entre o racional e o afetivo dos participantes em relação à pessoa com deficiência e à integração destes alunos do ensino regular. Fazer este percurso tem como significado apreender a representação da deficiência, uma vez que o ato de representar um objeto ou uma pessoa implica em trazer à mente imagens análogas de experiências vividas ou concebidas. Assim, a análise das informações obtidas, até o presente momento, permite-nos constatar que a deficiência na escola comum mostra-se representada por concepções criadas, gerenciadas e mantidas, socialmente baseadas no desvio a partir do não cumprimento rigoroso das expectativas normativas, gerando uma caracterização preconceituosa e abstrata de pseudo-deficiência.

As informações têm demonstrado que a imagem da deficiência expõe estigmas elaborados ao longo da história



da humanidade, presentes na imaginação das pessoas conferindo a ela atributos negativos. Porém como expressam todos os participantes, a representação da deficiência pode estar sendo mantida pelo desconhecimento que favorece a manifestação de atitudes preconceituosas. Ressaltamos, dessa maneira, que a presença do aluno com deficiência na escola comum tem “desarmonizado” o seu cotidiano, uma vez que ela faz emergir nas pessoas sentimentos de medo, ansiedade gerando atitudes preconceituosas. Tanto no que diz respeito a traçar os limites das ações sociais dessas pessoas como no desenvolvimento das atividades diárias rotineiras, revelando a presença de processos comparativos entre os alunos a partir de modelos padrões de rendimentos e comportamentos manifestados através de juízos e valores.

Embora, todos os participantes tivessem exposto que o atendimento ao aluno com deficiência deve ser adaptado às suas necessidades e exija um trabalho individual, notamos que todos eles fazem uso da comparação entre os indivíduos em sua ação. A comparação serve para ressaltar as dificuldades e desempenho inferior em detrimento das suas potencialidades. Consta-se também que a comunidade escolar, na maioria dos casos, ao definir a deficiência, faz uso do padrão e modelo de aluno ideal e não de seus alunos concretos e reais.

Conforme comentamos anteriormente, os participantes atribuíam as dificuldades da integração ao desconhecimento, tanto da sociedade como da comunidade escolar. Assim não se falava e nem se fala, atualmente, na comunidade escolar, sobre a deficiência. Esta afirmação se reforça quando alguns deles lembram que há pais de alunos “normais” que também não aceitam a integração escolar, sugerindo que

se faça um trabalho neste sentido. Para os participantes os alunos, em sua maioria, não apresentam dificuldades em aceitar o colega com deficiência, inclusive, segundo eles, auxiliam-no. Todos afirmam que as escolas, de modo geral, não apresentam estruturas físicas, técnicas e pedagógicas para atender ao aluno com deficiência, alguns lembram que nem mesmo a sociedade está preparada para isto.

Quanto ao processo de integração do aluno com deficiência, houve indicação de que o seu encaminhamento é feito pela escola através de ofício contendo apenas os dados de identificação do aluno, ou a partir de encaminhamento feito pelo próprio professor da classe especial, que também é na maioria das vezes o responsável pelo apoio pedagógico ao professor da classe comum. Assim, a relação professor - aluno é permeada pelo desconhecimento, embora haja equipe de apoio especializada para atender à educação especial, na Agência de Educação da cidade. Os participantes, de modo geral, atribuem aos professores da classe especial a responsabilidade da integração em função do seu preparo.

Na relação escola, sociedade e integração, verificamos que, novamente, há certos consensos quanto à importância da integração escolar para a integração de pessoas com deficiência na convivência em sociedade. Contudo, a concepção de integração desses participantes, não se refere à integração como possibilidade de apropriação do conhecimento produzido no âmbito das transformações sociais, nem da participação do portador de deficiência no trabalho produtivo. Assim ela restringe-se ao relacionamento com as pessoas.

Os participantes informam que a integração é uma

questão legal, mas reconhecem que nem a escola e nem a sociedade têm se preparado para efetivá-la. Tentando justificar com esse discurso que este problema pertence aos órgãos oficiais.

Refletir acerca da deficiência do ensino regular envolve desmitificar os preconceitos enraizados na comunidade escolar abrangendo concepções críticas e contextualizadas nas relações sociais.

Compreender a deficiência como totalidade implica na superação de dicotomias que fragmentam e distorcem a possibilidade de apreensão dessa totalidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Ligia Assumpção. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo : Robel, 1995.
- ANACHE, A. A. *Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência visual"*. Campo Grande-MS : CECITEC/UFMS, 1994.
- BERGER, P. L. ; LUCKMANN, T. A. *Construção social da realidade*. Petrópolis : Vozes, 1985.
- BONETI, R. V. F. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: MONTAÑO. *A integração de pessoa com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo : Memnon Editores/Senac, 1997. p. 167-173.

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília : Centro Gráfico do Senado Federal, 1988 .
- CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidade Educativas Especiais. Brasília : CORDE, 1994 .
- FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba : UNIMEP, 1993.
- FINOCCHIO, A. F. *O processo de constituição de identidade: as apreensões e mediações sociais e o ato educativo*. Um estudo do homem do Paiguás no pantanal matogrossense. Campo Grande, 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- FONSECA, V. da. *Educação especial: programa de estimulação precoce*. Uma introdução às idéias de Feuerstein. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- GLAT, R. *A integração social das portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro : Sette Letras, 1995. V.I.
- GOYOS A. C. et alii. Justificativas para a formação profissional do deficiente mental: revisão da Literatura Brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (69), 53-67, maio 1989.
- JODELET, Denise (Org.). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires : Ciência del Hombre, 1978.

- MANZINI, E. J. Segregação e integração do indivíduo deficiente físico: depoimento de um mãe sobre a realidade educacional concreta. *Didático*, São Paulo, n. 25, p. 139-152, 1989 (b).
- MAZZOTA, M. J. S. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo : Pioneira, 1987.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicologia*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.
- MOYSÉS, L. M. *O desafio de saber ensinar*. Campinas-SP : Papyrus, 1995.
- OMOTE, S. Aparência e competência em educação especial. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Piracicaba, n. 2, p. 65-73, 1994.
- ROSS, Paulo R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETT, L.; FREIRE I, M. (Orgs ). *Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania*. Campinas : Papyrus, 1998. p. 53-110.
- SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. In: *Cadernos CEDES*, São Paulo : Cortez, n. 23, p. 29-37, 1989.
- TOMASINI, M. E. A expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexão. In: BIANCHETTI, L. ; FREIRE, I. M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: Integração, trabalho e cidadania*. Campinas : Papyrus, 1998. p.111-134.

# CONDIÇÕES QUE FAVORECEM OU DESFAVORECEM A INTEGRAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: UM ESTUDO BASEADO NO RELATO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL<sup>1</sup>

Marta Senghi Soares\*

Eduardo José Manzini\*\*

## 1. INTRODUÇÃO

A integração do portador de deficiência é um tema que tem sido amplamente discutido no Brasil, a exemplo do que aconteceu também em outros países desde a década de 70.

---

<sup>1</sup> Trabalho de pesquisa do Mestrado em Educação da UCDB (em andamento) apresentado como parte dos requisitos da disciplina “análise de dados de entrevistas e diálogos”.

\* Mestranda em Educação.

\*\* Docente do Departamento de Educação Especial da Unesp de Marília e orientador da Pesquisa em andamento (novembro de 1998).

Neste final de século, ganha terreno a idéia de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular cuja proposta indica que as necessidades pedagógicas de todos os alunos sejam atendidas no mesmo contexto através de atividades comuns, embora adaptadas. A principal polêmica se dá em torno do que fazer com os serviços educacionais para os alunos com deficiência: mantê-los, reestruturá-los, ou bani-los? “*A inclusão implica uma reforma na organização e funcionamento dos serviços destinados aos alunos especiais*” (SAINT-LAURENT, 1997 : 70). Embora se entenda que a classe inclusiva favorece aos alunos comuns e aos alunos com deficiência, devido à maior gama de conflitos cognitivos possível pela diversificação do contexto social, há uma série de recomendações no sentido de se apoiar constantemente o professor, de se reduzir o número de alunos por sala de aula e de se pautar por um sólido modelo teórico de aprendizagem e ensino. Alerta-se também, para o risco de incluir todos os alunos indiscriminadamente, não levando em conta serviços necessários em alguns casos.

Segundo os coordenadores de iniciativas bem sucedidas no Brasil, é fundamental na escola inclusiva a formação continuada dos professores e articulação com mecanismos públicos, tais como Conselhos municipais e legislações com aspectos voltados para as necessidades dos deficientes. Contudo, são iniciativas isoladas. De forma geral, verifica-se insegurança, despreparo e rejeição dos professores frente à possibilidade de receber alunos portadores de deficiência.

A história da Educação Especial no Brasil – e a característica do atendimento – nos permite compreender um pouco a situação vivenciada nos dias atuais.

Inicia-se no Período Imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos Mudos. Esses institutos denotavam caráter de asilo o que, segundo Bueno, se deve a dois fatores, a saber: a economia brasileira baseada na monocultura prescindia desse tipo de mão-de-obra e a função de auxiliar aqueles que não tinham “*condições pessoais para exercerem sua cidadania*”.

A expansão do atendimento, sobretudo para os deficientes mentais, se deu lentamente após a Proclamação da República. Surgem entidades ligadas a movimentos e organizações filantrópicas, “*contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo assim que suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania*” (BUENO, 1993 : 90).

Na década de 50 surgem sofisticadas entidades privadas que atendiam os portadores de deficiências das classes privilegiadas economicamente. A partir daí fica caracterizado o atendimento assistencialista e caridoso para os pobres e atendimento diferenciado para os ricos.

Com a penetração das idéias Escolanovistas no Brasil, a psicologia passa a ter lugar de destaque na educação. A rede pública começa a se preocupar com o ensino do deficiente mental; são criados laboratórios de psicologia com a função de identificar tais deficientes e encaminhá-los para atendimento em regime de segregação, já que se considerava que tais alunos atrapalhavam o bom andamento da sala de aula. O enfoque para o diagnóstico era clínico e não pedagógico.

Na década de 70, surgem movimentos nos EUA, Canadá e países europeus a favor da normalização “*utilização*



*de meios que sejam os mais culturalmente normativos possíveis, visando estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais que sejam os mais normativos possíveis*” (GLAT, 1995 : 12) e da integração que pressupõe “*processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais*” (PNEE)<sup>2</sup>. No caso da integração escolar significa ensinar/educar junto, crianças com e sem necessidades especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de sua permanência na escola.

No Brasil, são criados Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação (BUENO, 1993 : 96). A Lei 5692/71 de Diretrizes e Bases da Educação assegurou no art. 9 tratamento especial a deficientes e superdotados. Em 1973 é criado o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial com a “*finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais*”.

O I Plano Nacional de Educação Especial (77/79) recomenda integração dos alunos excepcionais que estavam sendo atendidos em instituições especializadas “*no sistema regular de ensino, sempre que se fizer possível, e sem prejuízo da qualidade*”. Para o encaminhamento aos serviços especializados de natureza educacional, é exigido um diagnóstico clínico. Ainda neste plano, fica clara a natureza corretiva do atendimento e direcionamento para a segregação.

---

<sup>2</sup> PNEE: Política Nacional de Educação Especial.

No plano de ação de 1980 são fixados como objetivos fundamentais na integração e normalização: conscientização, prevenção, educação especial, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação.

Em 1985 o CENESP elabora o Plano Educação Especial – Nova proposta. Entre seus princípios norteadores estão a integração, entendida como “*esforços de todos para integrar na sociedade o educando com necessidades especiais, e a normalização para possibilitar vida tão normal quanto possível*”. Em 1986 a Secretaria de Educação Especial substitui o CENESP e a coordenação é transferida do Rio de Janeiro – onde sempre esteve – para Brasília.

A Constituição promulgada em 1988 no artigo 208, inciso III, dispõe ser dever do Estado garantir “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”.

Em 1989, a Lei nº 7853 reestrutura o CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define medidas na área da educação entre as quais está o inciso I, f, que recomenda: “*a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino*”.

Em 1990 um documento da Coordenadoria de Educação Especial reconhece que “*O MEC começa a encarar, pela primeira vez, a Educação Especial inserida no contexto global da proposta de educação para todos*”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) reproduz o texto da Constituição com respeito à educação dos portadores de deficiência.

No ano de 1992, o CORDE define a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que traz entre seus princípios norteadores a normalização e a integração. O documento traz uma análise dos motivos que dificultam a integração e faz propostas de solução. Segundo Mazzotta (1996 : 112) “*o documento esclarece que, por constituir uma política social, requer intervenção do Estado e da sociedade civil*”.

O Plano Decenal de Educação para todos, elaborado pelo MEC em 1993, defende que portadores de deficiência devem gozar de “*atenção especial nos esforços para o alcance da universalização com qualidade e equidade*”.

Foi publicada em dezembro do mesmo ano a Política Nacional de Educação Especial, da Secretaria de Educação Especial do MEC, que deve orientar o atendimento educacional do país. Em nome de valores como igualdade, liberdade e respeito à dignidade das pessoas, elenca como objetivos específicos, entre outros:

- integração dos portadores de necessidades especiais à sociedade;
- ingresso do aluno portador de deficiência e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível;
- apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração dos portadores de necessidades educativas especiais;

- organização de ambiente educacional o menos restritivo possível;
- adequação da rede física quanto a espaços, mobiliário e equipamentos;
- eliminação de barreiras físicas, ambientais e culturais;
- conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de educação especial em escolas de rede regular de ensino.

Por fim, a Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação, de dezembro de 1996, dedica o Capítulo V à Educação Especial, que é entendida como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais (Art. 58). O inciso 1º desse artigo dispõe que, quando necessário, as peculiaridades dessa clientela serão atendidas por serviços de apoio especializado, na escola regular.

O Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, através da Deliberação CEE/MS nº 4827, de 02/10/97 no art. 10, inciso II, normatizou que, quando houver aluno portador de deficiências ou condutas típicas ou altas habilidades integrados no ensino regular, o quantitativo de alunos desta classe deve ser no máximo de 20 alunos nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

Analisando o sistema educacional do país e como tem acontecido a educação especial, Marques afirma que:

*“(...) a criação e a manutenção dessa estrutura paralela tem como objetivo maior beneficiar mais*

*a sociedade do que o próprio deficiente, uma vez que mantém a grande maioria deles afastada do processo de interação social.*

*Se por um lado o processo de institucionalização da educação especial em nível nacional possui o significado de incorporação do excepcional pelo sistema escolar, deve-se ter em mente que, da forma como ela se desenvolveu em nosso país, carregou muito mais o assistencialismo que perpassa a política social do país” (BUENO, 1993 : 98).*

Portanto, ao desconsiderar os determinantes sócio-econômico e culturais, a educação especial serve muito mais como “instrumento para a legitimação da segregação” que como oportunidade educacional.

Ferreira nos alerta quanto ao sistema de ensino que “fabrica” deficientes e os exclui socialmente quando os isola e rotula.

*“A legitimidade do espaço da Educação Especial, junto ao ensino regular passa pela possibilidade de contornar deficiências para que os alunos aprendam os elementos fundamentais que justificam a própria existência da escola. O desafio é que o ‘especial’ não se distancie da educação” (FERREIRA, 1993 : 95).*

Parece ser este um outro entrave: não há um entendimento claro e preciso da educação escolar e sendo a educação especial uma modalidade de ensino, fica também prejudicada quanto à sua definição e operacionalização.

Baseado nos dados estatísticos disponíveis, Mazzotta (1996 : 196) conclui que o princípio de integração

explícito nos textos, planos e documentos oficiais em nosso país “não tem passado de mero instrumento de retórica, na medida em que a realidade do atendimento educacional reafirma a tendência da segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais em instituições especializadas públicas e privadas.

Segundo Glat (1997 : 197):

*“(...) falamos muito em integração: em debates acadêmicos, na formulação de políticas e planos educacionais, na elaboração de objetivos institucionais, ou de atendimento individual, etc. Saímos dessas discussões cheios de idéias, nos considerando profissionais com uma postura atualizada e ‘de vanguarda’, a qual nos propomos a difundir. Com isso, de certa forma, compensamos a perplexidade e a angústia que nos causa a consciência (...) da dificuldade real em fazer com que a integração dos deficientes aconteça”.*

O desafio que se coloca, portanto, é o de conseguir transformar o discurso em prática. Algumas dificuldades já foram elencadas, tais como o distanciamento entre trabalhos desenvolvidos na rede regular e na escola especial; o despreparo e a desinformação dos participantes do sistema regular de ensino quanto a lidar com a pessoa com deficiência; a descrença e o receio de muitos profissionais da educação especial e de muitos pais (DIAS, 1997 : 224); o número excessivo de alunos nas salas de aula, impedindo que a professora do ensino regular possa dedicar atenção especial aos portadores de deficiência; os critérios e mecanismos de avaliação utilizados para encaminhamento

dos portadores de deficiência e a descontinuidade dos programas educacionais a cada troca dos governos municipais, estaduais e federal.

Ainda que alguns avanços e conquistas tenham sido alcançados, há muito que ser feito quanto à não estigmatização e segregação da pessoa portadora de deficiência.

Discute-se que não há relação direta entre deficiência e educação especial: “(...) *Nem todo portador de deficiência requer ou requererá serviços de educação especial, ainda que possa necessitar de tratamento ou intervenção terapêutica (...) em função de suas condições físicas ou mentais*” (MAZZOTTA, 1996 : 195).

Alguns autores têm defendido a idéia de se tomar como suporte, estudos avaliativos de experiências bem e mal sucedidas de integração no Brasil.

**Neste trabalho, pretendemos verificar quais as condições que têm favorecido ou desfavorecido a integração do aluno com deficiência no ensino regular em escolas públicas estaduais, na cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul.**

Optamos por trabalhar com a idéia de integração e não inclusão por considerarmos mais coerente com a realidade encontrada nas escolas. Concordamos com Ross (1998 : 54) quando afirma que “*a educação inclusiva e o trabalho inclusivo exigem novas estratégias de participação das pessoas com necessidades especiais, novas estruturas escolares e sociais, enfim, um novo tempo, um novo homem*”.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 PARTICIPANTES

Constituem-se participantes desta pesquisa quatro técnicos do Centro Integrado de Educação Especial (CIEEsp).

Os técnicos entrevistados pertencem ao sexo feminino, possuem idade superior a 37 anos, uma com formação em psicologia e três com formação em pedagogia. Nenhuma das entrevistadas tem a formação inicial em alguma área da Educação Especial e para a atuação nesta área receberam capacitação em serviço. Outra característica dos participantes é que estes tem entre cinco e nove anos de experiência.

O Centro Integrado de Educação Especial, criado 1997, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, tem por objetivo “*identificar, acompanhar, atender e encaminhar a setores especializados do próprio Centro ou àqueles pertencentes a outras instituições pessoas portadoras de deficiência, portadoras de altas habilidades e portadoras de condutas típicas*” (D.O. 4485, de 13/03/97).

A procura dos técnicos deveu-se ao fato de que estes são responsáveis pelo diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento das crianças.



## 2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Inicialmente foi feito um levantamento junto aos técnicos (psicólogos e pedagogos) do Centro Integrado de Educação Especial sobre a ocorrência de casos de integração de alunos com deficiência, matriculados nas séries iniciais do ensino regular, no ano de 1997.

Para a realização das entrevistas foi confeccionado um roteiro que continha questões a respeito das condições e critérios que utilizam para propor a integração de um aluno; sobre as dificuldades encontradas pelos professores nesse processo e a respeito de critérios indicativos da ocorrência de integração de fato.

As entrevistas com os técnicos foram realizadas no Centro Integrado de Educação Especial, na cidade de Campo Grande, no 1º semestre de 1998.

Nas entrevistas, procurou-se estabelecer um clima de segurança e confiança, favorecendo a interação. Procurou-se imprimir um caráter de processo dialógico, complementando as questões do roteiro, quando necessário, com "*outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista*" (MANZINI, 1991 : 154).

As entrevistas, com duração de aproximadamente 30 minutos, foram gravadas e posteriormente transcritas.

## 2.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Considerando o objetivo da pesquisa e de posse do conjunto de informações contidas nas verbalizações das entrevistas já transcritas, passamos à leitura das transcrições. A partir das várias leituras pôde-se identificar que algumas informações eram semelhantes quanto ao conteúdo verbalizado. Essas verbalizações foram, então, separadas em classes e subclasses.

O sistema de classes e subclasses decorrente da análise das verbalizações dos técnicos pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1: classes e subclasses - técnicas

CLASSES	SUBCLASSES
1. Critérios para integração	
2. Critérios para permanecer integrado	
3. Procedimento para integração	3.1 Procedimentos para integração adotados pelos técnicos
	3.2 Procedimentos para integração adotados pelos professores e escolas
4. Dificuldades para o processo de integração	
5. Resultados da integração	5.1 Resultados positivos
	5.2 Resultados negativos

## 2.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cada uma das classes e subclasses obtidas serão apresentadas e faremos uma discussão acerca dos conteúdos identificados.

### **Critérios para integração**

Diz respeito àquilo que é esperado que a criança com deficiência faça ou saiba, indicando à equipe de técnicos que esta pode ser integrada numa sala de aula do ensino regular. Refere-se, também, aos critérios de escolha do professor.

Os critérios estabelecidos pelos técnicos indicam uma série de habilidades, conhecimentos, atitudes que o aluno deve demonstrar para que seja proposta sua integração. Nos casos de alunos com deficiência mental, espera-se que estes estejam alfabetizados, resolvam contas e consigam executar de forma independente as tarefas propostas pelos professores.

Na concepção dos participantes, o desenvolvimento precede a aprendizagem. Isso fica patente quando relatam os critérios para a integração.

Segundo Vygotsky (1984), no entanto, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. O aprendizado impulsiona o desenvolvimento. Portanto, para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

*“O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”.*

Portanto, os procedimentos de ensino utilizados pela escola tais como instruções, demonstrações, fornecimento de pistas, assistência, ou seja, a intervenção do professor e dos colegas, concorrem para um bom ensino.

O aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal, quer dizer, desperta diversos processos internos de desenvolvimento capazes de operar quando a criança interage com outras pessoas. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Em se tratando de um aluno com deficiência física, a preocupação esteve em verificar se ele tem as condições de locomoção até a escola e da estrutura física da escola. Nota-se que aqui o enfoque não recai sobre a sala de aula, mas sobre as condições físicas da escola que o aluno deverá enfrentar.

Observa-se que não há indicação de um critério definido para a escolha do professor. A decisão por vezes é compartilhada com a equipe de técnicos, por vezes fica sob responsabilidade da própria escola.

Existem, ainda, outras instituições na cidade de Campo Grande que atendem pessoas com deficiência e que as colocam no ensino regular com critérios próprios, ou seja, não há discussão e consenso entre os técnicos do Centro Integrado de Educação Especial e os técnicos ou

professores das Instituições ao propor a integração de determinado aluno.

Existe uma preocupação, quando da escolha do professor, segundo os técnicos, em procurar dentre eles aquele que estabelece uma boa relação interpessoal com os alunos e utiliza uma metodologia adequada, que favoreça a aprendizagem. Pode-se discutir que um professor com esse perfil beneficia a todos os alunos, inclusive ao aluno com deficiência integrado.

### **Condição para permanecer integrado**

Identificamos algumas condições, no sentido de apoio e orientações, que permitem que o aluno com deficiência permaneça integrado.

A freqüência à sala de recursos pelo aluno integrado no ensino regular foi citado por todos os técnicos entrevistados como fundamental para que o aluno integrado acompanhe o ensino regular no que diz respeito ao conteúdo.

Essa modalidade de atendimento visa atender às necessidades específicas do aluno com deficiência, para desenvolver ao máximo suas potencialidades. O aluno é atendido em horário diferente do que freqüenta o ensino regular, eventualmente em escola diferente daquela à qual pertence o aluno – nos casos em que o serviço não é oferecido na escola que o aluno está matriculado. A regularidade deste atendimento é determinada pela equipe do CIEEsp, de acordo com as necessidades individuais da criança. Espera-se que o professor da sala de recursos proponha atividades

que ampliem a capacidade de aprendizagem do aluno.

Evidencia-se, também, a necessidade do apoio da família para garantir a frequência das crianças inscritas na sala de recursos. Podemos interpretar que esse apoio se dá à medida em que os pais ou responsáveis entendem o benefício que este atendimento traz para a criança.

Verificamos algumas indicações de condições ambientais da escola tais como um bom relacionamento interpessoal entre os membros da comunidade escolar, como indicativo para a integração. Como conseqüência, a equipe ganha espaço para desenvolver o trabalho e há um clima favorável na escola para a integração do aluno com deficiência.

No que se refere ao professor, identificamos as seguintes condições: considerou-se que aqueles professores que já possuem alguma experiência no trabalho com alunos com deficiência, ou foi capacitado para tal fim reúne melhores condições que os demais. A orientação e apoio ao professor do ensino regular são considerados necessários. A aceitação do aluno com deficiência e o interesse do professor também é vista como condição indispensável para a integração.

Com isso, os entrevistados demonstram comungar com a Política Nacional de Educação Especial que afirma: "*A integração implica reciprocidade*", ou seja, não basta a inserção física do aluno com deficiência, é preciso que o professor e os colegas o aceitem.

Considera-se como condição que o aluno com deficiência visual integrado adquira o domínio do braille e do soroban. Essa condição, no entanto, não é exigida do professor do ensino regular, que deverá, necessariamente,

contar com o suporte da sala de recursos da escola ou do próprio CIEEsp.

Há consenso que é necessário garantir a esses professores acompanhamento e orientação, porém parece não estar muito claro a quem compete esse papel: aos técnicos, ao professor da sala de recursos, ao coordenador pedagógico?

### **Procedimentos para integração**

Referem-se à conduta adotada pelos técnicos e professores na integração de um aluno.

### **Procedimentos para integração adotados pelos técnicos**

Verificamos através das verbalizações dos participantes algumas condutas que os técnicos utilizam ao integrar um aluno. São elas referentes à avaliação, ao encaminhamento para a sala de recursos ou outro serviço da educação especial considerado o mais adequado para a situação, bem como à escolha e orientação do professor do ensino regular.

Segundo os relatos dos técnicos os procedimentos para integração podem variar. No caso de aluno matriculado em classe especial, o procedimento inicial é a observação da professora, que o indica como possível candidato à integração. A equipe, então, avalia se o aluno tem condição de ser integrado, em qual série e com quais apoios. O aluno deficiente visual não passou pela classe especial, mas

considera-se primordial o apoio da sala de recursos. A decisão de dispensar o aluno da frequência à sala de recursos é também da equipe do CIEEsp.

Podemos considerar como um fator positivo o fato da avaliação não estar sendo tratada como algo definitivo, ou seja, o aluno da classe especial tem sido avaliado pela professora em seu processo de aprendizagem e pela equipe sempre que julgam necessário. Manzini, 1997, afirma que deve haver esta preocupação em não se acomodar perante o encaminhamento de alunos da classe especial para o ensino comum.

É curioso observar, por outro lado, que estes mesmos técnicos ficam surpresos quando os alunos integrados superam suas dificuldades, denotando que também tem dúvidas quanto às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem destes .

Kassar (1995 : 51) constata as mesmas contradições e afirma que

*“(...) é a luta entre crença e descrença, em relação à expectativa do desenvolvimento do deficiente mental ou à sua imagem, que permeia todo o discurso do professor e que, em última instância, dá movimento ao seu trabalho.”*

O ensino itinerante<sup>3</sup> foi o caminho escolhido para que um aluno com deficiência física que, havendo frequen-

---

<sup>3</sup> Ensino com professor itinerante: “Trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e supervisão adequados” (PNEE, 1994).



tado a escola anteriormente e, a tendo abandonado, voltasse a freqüentar a escola regularmente e integrado no ano seguinte. Justifica-se essa modalidade de atendimento pelo fato do aluno estar impossibilitado de freqüentar a escola, em decorrência de uma série de cirurgias, mas fica claro que este procedimento, no entender dos técnicos, favoreceu um contato mais agradável com a escola, o que permitiu sua integração no ano seguinte.

Embora os princípios da Educação Especial indiquem que o professor do ensino itinerante deva ser um docente especializado, as condições concretas do Estado do Mato Grosso do Sul não permitem que essa norma seja cumprida, já que são poucos os professores especializados. O CIEEsp ou a Agência Educacional (responsável pela convocação/contratação dos professores) indicam o professor que consideram adequado para desenvolver o trabalho, preferencialmente entre aqueles que participaram de capacitações em Educação Especial.

Ao falar sobre as escolhas dos professores, houve indicações de procedimentos com relação à família. Esses técnicos indicaram que se reúnem com a família e discutem a respeito da escola mais adequada para a criança, mantida a preocupação de integrá-la naquela que demonstrar aceitação e com a mediação do coordenador pedagógico para a escolha do professor.

Mais uma vez, a aceitação, a receptividade do aluno com deficiência é apontada como importante elemento, influenciando desde os procedimentos iniciais para a integração do aluno. Se considerarmos que o conhecimento dos recursos específicos não tem sido exigidos do professor

que irá receber o aluno com deficiência visual, podemos interpretar que o procedimento da equipe tem sido a de localizar um professor que tem disposição para recebê-lo.

Fica evidenciada a falta de critério estabelecido quanto aos procedimentos que os técnicos devem adotar junto aos professores do ensino regular que recebem alunos por eles encaminhados. Embora haja consenso entre os técnicos de que esse professor deva ser acompanhado e orientado, não há uma sistematização deste trabalho. Os técnicos, então, ficam procurando, senão a forma mais adequada, a maneira possível de orientar esse professor.

### **Procedimentos para a integração adotados pelos professores e escolas**

Por intermédio das verbalizações dos participantes pudemos constatar algumas condutas, indicadas pelos técnicos, que cabem aos professores e às escolas ao integrar um aluno.

Espera-se que o professor de sala de recursos e o do ensino regular desenvolvam um trabalho conjunto, em benefício do aluno integrado. Parece que os professores das salas de recursos para deficientes mentais participaram de algumas capacitações em serviço; os de sala de recursos para deficientes visuais e auditivos participaram de cursos de aperfeiçoamento e capacitação que os habilitam a utilizar alguns recursos específicos para trabalhar com os alunos com deficiência visual e auditiva.

Segundo os relatos, a orientação ao professor do ensino regular tem ficado, em grande parte, sob responsabi-

lidade dos professores da sala de recursos. Ocorre, conforme já foi mencionado, que a criança frequenta o serviço em horário alternado ao da escolaridade regular e por vezes, em escola diferente daquela em que está matriculado. Estes fatores são, às vezes, um impedimento à troca de informações sobre o aluno e à orientação do professor do ensino regular pelo professor da sala de recursos.

Não há menção a nenhuma sistemática de acompanhamento ao professor do ensino regular. De acordo com os técnicos é o professor quem deve procurar a equipe quando sente dificuldades no trato com o aluno integrado. Nos casos de deficiência visual integrados, também cabe ao professor procurar a equipe para resolver as questões, mas há um período pré-estabelecido para a orientação.

Relatos indicam que houve casos de alunos que, numa tentativa de mantê-los integrados, precisaram ser remanejados, após terem sido rejeitados por professores do ensino regular. Esse fato nos faz interpretar que, nem sempre, o professor é preparado ou mesmo consultado previamente, o que poderia evitar esse tipo de experiência negativa e de constrangimento para o aluno.

### **Dificuldades para o processo de integração**

Faz referência aos obstáculos e embaraços encontrados, dificultando a integração de fato. Pudemos constatar obstáculos como a rejeição do aluno na sala do ensino regular, questões emocionais mal resolvidas da criança com deficiência, a desinformação e desinteresse do professor a respeito da deficiência.

A discriminação ao aluno proveniente de classe especial pela professora do ensino regular, causou uma reação por parte deste, que, de acordo com o relato “*sentava no fundo, ficava com a mochila fechada.*”

O aluno com deficiência física, que já estava na terceira série, ao se deparar com um professor que não o aceitava, evadiu-se da escola. Observa-se, conforme o relato, que ele passou a rejeitar a escola, sendo necessário um trabalho posterior para que voltasse a freqüentar. O professor, baseado na aparência do aluno, inferiu que este era “todo comprometido”, portanto não aprenderia. Não houve, pelo que consta, intervenção por parte da coordenação ou direção da escola, nem do serviço de Educação Especial, no sentido de garantir o direito da criança à educação.

Em ambos os exemplos, podemos constatar que:

*“As reações apresentadas por pessoas comuns face às deficientes ou às deficiências não são determinadas única nem necessariamente por características objetivamente presentes num dado quadro de deficiência, mas dependem bastante da interpretação, fundamentada em crenças científicas ou não, que se faz desse quadro”* (OMOTE, 1994).

Portanto, as expectativas do professor para o desempenho destes alunos estavam impregnadas dos estereótipos que se tem do deficiente. Então, pelo fato da diferença ser considerada sócio-culturalmente como desvantagem, o indivíduo que a possui é desacreditado socialmente.

Contradizendo os critérios e condições para a integração citados anteriormente pelos mesmos técnicos,

houve a menção de casos em que o aluno foi “lotado” em uma sala qualquer, sem consulta prévia ao professor.

Beaupré (1997), alerta para o fato de que para se atender as exigências da integração, os professores devem estar sensibilizados e devidamente formados e preparados para esta proposta. É preciso, mais que isto:

*“(...) que os professores sejam acompanhados com relação às suas reações ante os alunos deficientes. É principalmente relevante que os seus medos e receios não sejam ignorados. É preciso, sobretudo tentar compreendê-los e responder as suas dúvidas (...) é importante orientá-los para que possam intervir o mais adequadamente possível. Um dos meios para esse fim é oferecer-lhes aperfeiçoamento contínuo e constante.”*

As dificuldades nas questões didático-metodológicas são também elencadas no rol das dificuldades sentidas pelos técnicos. Relatam dificuldades desde a organização do conteúdo e aos procedimentos de ensino, até à avaliação da aprendizagem do aluno.

Existem professores que, segundo os relatos, não têm a preocupação de saber se o aluno está, ou não, aprendendo.

Para esses professores, sua função é transmitir o conteúdo, cumprir o programa e atribuir notas. Neste caso, a avaliação é classificatória, servindo apenas para aprovar ou reprovar.

Outros demonstram preocupação “quando vêem o resultado das provas bimestrais”, porque é só então que notam

que alguma coisa deve ser feita, já que o aluno está indo mal.

A avaliação, segundo Ronca e Terzi é “*a vedete acadêmica*”, ou seja se desvestiu de seu sentido educativo e passou a ser o centro da vida escolar. O aluno com deficiência, sobretudo o paralisado cerebral e o deficiente auditivo, traz um problema a mais para o professor que é descobrir formas de avaliá-lo, conforme indicam os relatos. Os relatos indicam, no entanto, que professores e técnicos percebem que deve haver uma mudança de rumo na maneira de ensinar, diante da constatação de que a aprendizagem não ocorreu. Carvalho (1997 : 77) assegura que a avaliação, quando deixar de ser entendida como ameaça para os educadores, será entendida como essencial, no sentido de diagnóstico da realidade e subsídio para melhorar as respostas educativas que hoje nossa escola tem conseguido. A avaliação só beneficiará os alunos com deficiência, afirma, “*na medida em que ficar transparente que grande parte da problemática educativa que enfrentam é exógena, isto é, está localizada fora deles*”.

Na verdade, a discussão deveria estar centrada muito mais em como se aprende e como se ensina. Quanto à dificuldade em encontrar os procedimentos de ensino adequados, nós a sentimos na fala dos professores e dos técnicos.

Faz-se necessário que esse impasse seja resolvido, segundo Mello (apud SAVIANI, 1992):

*“Se essa competência não existe é preciso criá-la. Partindo das condições existentes, será preciso discernir onde e como atuar junto ao professor, a fim de prepará-lo para realizar bem esta escola existente.”*

Portanto, não se trata de esperar até termos as condições ideais para integrar a pessoa com deficiência e sim, de agir para que, a partir das condições existentes, esse professor, através de um processo de ação-reflexão-ação, possa se preparar para uma atuação mais consciente. E mais, é preciso que o professor domine o saber e o saber fazer – técnicas e métodos de ensino que viabilizem a aprendizagem de todos os alunos, sem o que a própria razão de ser da escola fica comprometida. Portanto, se alguns – embora não todos – alunos com deficiência têm necessidade de alguns recursos, estratégias ou equipamentos diferenciados para se apropriar dos conhecimentos escolares, o professor deve estar para tanto, pois segundo Amaral (1995), desconsiderar a diferença é pretender tornar o deficiente igual ao grupo de referência, quando o que se faz necessário é “otimizar” o potencial deste aluno – “tornar-se inteiro” em relação a si mesmo.

Outra dificuldade que se verifica diz respeito ao cumprimento da deliberação existente desde outubro de 1997 que determina que, quando houver aluno portador de deficiências, ou condutas típicas ou altas habilidades integrados em classe do ensino regular, o quantitativo de alunos deve ser reduzido para, no máximo, de 20 alunos nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Os técnicos relatam que, em algumas escolas, tem havido certa resistência em cumpri-la. De fato, parece ser uma questão a ser mais discutida nas escolas, para que professores, direção e coordenação tenham informação e, principalmente, consciência do avanço que significa essa deliberação e do benefício que seu cumprimento pode trazer proporcionando melhores condições de trabalho ao professor e de aprendizagem aos alunos.

Verificamos dificuldades relatadas pelos técnicos devido às constantes mudanças de equipe, ao número reduzido de profissionais e à descontinuidade dos serviços de educação especial no Estado de Mato Grosso do Sul.

Pudemos constatar nos relatos que a descontinuidade dos serviços públicos vem ocasionando períodos sem qualquer atendimento e constante mudança nas equipes de atendimento. Neles verifica-se, também, que o atendimento ao professor do ensino regular é feito em períodos espaçados, sem qualquer sistematização, conforme já foi apontado. O serviço especializado está centralizado e os técnicos que atendem às escolas, em número reduzido, estão sobrecarregados, restringindo-se a orientar os professores de classe especial e de sala de recursos. Relatam a situação de abandono de determinados professores e alunos no ensino regular.

Finalmente, os técnicos se referem à integração feita sem critério como mais um fator de dificuldade.

Cita-se o caso de uma aluna com deficiência auditiva que foi matriculada no ensino regular, mas não estava tendo progresso do ponto de vista da aprendizagem, embora contraditoriamente tivesse sido aprovada da primeira para a segunda série. Segundo o relato, por entender que a professora continuaria sem atendimento e a aluna sem ao menos se alfabetizar, esta foi rematriculada na Instituição.

A integração proposta baseada apenas no número de anos que o aluno esteve em classe especial também é condenada nos relatos, porém a técnica avalia única e exclusivamente os requisitos que o aluno deve ter. É de se discutir que tipo de trabalho tem sido feito nas classes especiais. Estudo de Ferreira (1994 : 80) constata que:



*“(...) onde o discurso aponta a educação do deficiente mental educável em termos de um ensino individualizado, com métodos alternativos para o mesmo conteúdo de ensino regular, a prática consiste no uso dos mesmos métodos tradicionais de pré-escola nos conteúdos desta última”.*

As dificuldades relatadas têm em comum um prejudicado: o aluno. É ele quem sofre as conseqüências do despreparo do professor, da descontinuidade dos serviços da educação especial, da falta de harmonia entre ensino regular e ensino especial, do descrédito do professor quanto às suas potencialidades.

### **Resultados da integração**

Pudemos identificar nas verbalizações resultados positivos e negativos do trabalho de integração.

### **Resultados positivos**

São mencionados resultados positivos quanto ao aproveitamento escolar dos alunos, quanto à integração social, quanto à aceitação do aluno pelo professor, ao apoio efetivo ao professor e ao trabalho conjunto entre o professor do ensino regular e o da sala de recursos.

Para o técnico que faz sua apreciação do ponto de vista do desempenho individual do aluno integrado em relação ao grupo, foi positiva a integração daquele aluno que foi aprovado de uma série para a outra ou que vem tendo

boas notas. No entender desses técnicos, o bom desempenho desses alunos tem o poder de provocar a aceitação dos colegas ou dos professores.

De fato, a escola reflete e reproduz a estrutura da sociedade da qual faz parte. No nosso sistema, tal como está constituído, tem se ocupado de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais e não para a vida sócio-econômica e cultural. Embora o discurso seja o da neutralidade da educação e da igualdade de oportunidades, a escola legitima a desigualdade quando exclui alguns de seus alunos e justifica essa exclusão baseando-se no desempenho individual dos alunos em relação a um “aluno ideal”. Há um processo de seleção entre os considerados mais e menos aptos, que contribui para manter o equilíbrio do modelo de sociedade posto, seus projetos econômicos, políticos e sociais. Os alunos com deficiência são de antemão, conforme já foi discutido, considerados inferiores, portanto a eles *“cabe o papel do frágil, do incompleto, do inferior; e ao não diferente/deficiente o lugar do forte, do pleno, do superior”* (AMARAL, 1995).

Observamos, no entanto, outros relatos que associam o resultado positivo às questões da integração social, à autonomia, ao desejo progressivo do aluno em participar das atividades escolares. Estes consideram importantes os avanços obtidos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, sem relação direta com as notas altas ou com a aprovação.

Quanto à parcela do professor no sentido de definir um resultado positivo, foram mencionadas a aceitação do aluno, a disposição de se preparar para atendê-lo, a integra-

ção entre os professores da sala de recursos e do ensino regular.

### **Resultados negativos**

A menção de resultados negativos dos relatos referem-se ao aproveitamento escolar dos alunos, à integração social, à aceitação do aluno pelo professor, à participação da família, ao apoio e acompanhamento ao professor e ao aluno e ao trabalho conjunto entre o professor do ensino regular e o da sala de recursos.

Discute-se que a forma como, em alguns casos, o aluno tem sido matriculado no ensino regular, sem apoio ao professor, ou com um professor que não o aceita e cada Instituição agindo de maneira particular, tem ocasionado retrocessos no processo de integração. Em um dos relatos, uma aluna retornou para uma Instituição, em outro caso, estuda-se voltar um aluno para a classe especial, embora o próprio técnico admita que “*a criança ficará mais rotulada ainda*”.

O baixo desempenho escolar, no que concerne à nota é considerado um resultado negativo.

A família ainda é bastante responsabilizada pelo fracasso na vida escolar das crianças. Com o aluno deficiente, não é diferente. Há uma única menção quanto à responsabilidade da família quando o resultado é positivo, porém quando é negativo, há a tendência de acusá-la de desinteressada, descrente, de não suprir adequadamente as “carências” do filho, de falta de apoio. Justifica-se o baixo desempenho

do aluno na escola como sendo o resultado dessa desestruturação familiar. Essa constatação é feita também por Fontoura que argumenta que embora seja inegável a função que um grupo familiar equilibrado tenha na ajuda ao processo de aprendizagem escolar, a desintegração não deve ser tratada como a causa principal dos transtornos no aprender.

Anache (1991) afirma que *“o aluno ‘especial’ da sala especial é o reflexo do insucesso do sistema escolar. No entanto, sempre é responsabilizado pelo próprio fracasso e a família pela sua evasão”*.

Discutimos quem é responsável *na escola* pelo ensino eficaz e pela aprendizagem das crianças, inclusive as que foram integradas?

É relevante se discutir, também, que o direito legal de freqüentar o ensino regular, por si só não promove a integração. São citados casos de dois alunos, um com deficiência física e outro com deficiência auditiva, que tiveram o direito legal respeitado, quando efetivaram suas matrículas. No entanto, o direito legítimo de que eles tivessem garantidas as condições mínimas de aprendizagem, de apoio e de respeito às suas diferenças não foi respeitado. No primeiro caso, houve evasão. No segundo, o aluno chega a ser aprovado, embora apenas fizesse cópias, mas não havia a preocupação por parte da escola em saber se ele estava, ou não, aprendendo. Parece um típico caso do aluno que, como não tem problemas de comportamento, não incomoda, pode ir ficando. Embora matriculado no ensino regular, o aluno está privado do direito de se apropriar do saber escolar.

Segundo Saviani (1992):

*“A escola existe, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. (...) Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).”*

A sonegação destes saberes “neutralizam os efeitos da escola”, nos dizeres do autor.

### 3. CONCLUSÃO

Percebe-se à vista do que foi exposto, que parece haver uma incompatibilidade entre o que se prega – a integração – e as condições materiais para que ela aconteça. A formação do professor, a estrutura física e o funcionamento das escolas, a falta de apoio técnico e pedagógico ao professor, a segregação parecem revelar a face real das Escolas Estaduais em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul.

A despeito disso, há indicação de que existem educadores que têm lutado – e esse é o termo – para que os alunos integrados tenham êxito em sua vida escolar. O fator determinante dos casos de integração que estão tendo um bom resultado é a aceitação do aluno, sobretudo por parte do professor, segundo indicação dos participantes. É esse o professor que parece buscar procedimentos didáticos mais eficazes, apoio e orientação com o professor da sala de recursos, ou com a equipe do CIEEsp. Amaral afirma que “a

*informação, ou a substituição do desconhecimento pelo conhecimento por si só não dá conta da reversão de um histórico quadro segregatório, mas pode contribuir, sim, para que se ampliem as bases de uma reflexão crítica”.*

Refere-se não só ao conhecimento racional, mas também às reações emocionais geradas pela presença da deficiência.

O estudo indica que o professor que integra o aluno com deficiência mental, recebe um mínimo de orientação da equipe do CIEEsp, sobretudo em função da insuficiência de recursos humanos. O respaldo do professor da sala de recursos não tem sido suficiente para a orientação deste professor. Embora o professor diga que não espera muito resultado em termos de aprendizado dos conteúdos escolares, o baixo desempenho do aluno parece ser a principal dificuldade que ele relata. Sobre isso, afirma Beaupré (1997 : 162) que *“ao início dos anos 2000, importa olhar a integração priorizando, antes de tudo, a evolução pedagógica dos alunos integrados”.*

A pesquisa parece estar indicando para uma situação menos conflituosa para os professores nos casos de integração de alunos com deficiência visual e auditiva. Tem-se que os professores das salas de recursos para alunos com deficiência visual e auditiva participam de capacitações e reuniões de estudos organizados pelas Coordenadorias de ambas as áreas no CIEEsp. Eles se apropriam dos procedimentos básicos que devem ser utilizados com esses alunos, e como desenvolver o trabalho pedagógico explorando as potencialidades dessa criança. Estes professores sentem-se em melhores condições para orientar o professor do

ensino regular. O progresso acadêmico destes alunos é percebido com maior facilidade.

Outro fator que parece desfavorecer a integração é a falta de articulação entre Educação Geral e Educação Especial. Carvalho (1997 : 76) alerta para a necessidade desta articulação desde os órgãos centrais (MEC, Secretarias de Educação) até nas escolas, entre os professores do ensino regular e os da educação especial. Afirma, no entanto, que os interlocutores encontrados pelo órgão responsável pela educação especial no MEC *“costumam ser sempre os que trabalham na educação especial, reforçando assim, a idéia de que ela é um subsistema que desenvolve ações em paralelo a um outro – o do ensino regular”*.

Essa é uma questão que deve ser resolvida desde as esferas do MEC, na relação entre a Secretaria de Educação Especial e demais órgãos do ensino fundamental; do Estado, na relação necessária entre a Diretoria de Educação Especial e a do ensino fundamental, até a esfera dos serviços de educação especial, tais como o Centro Integrado de Educação Especial, salas de recursos e classe especial na relação indispensável com o ensino regular.

A maioria dos problemas expostos pelos técnicos são comuns a toda Educação – e não à Educação Especial especificamente. Pimenta (1998 ; 159) assevera que:

*“A questão fundamental, para nós, é a necessidade de se construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestação de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos*

*escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas”.*

Ross afirma explicitamente que *“a exigência do capitalismo de produzir cada vez mais trabalhadores qualificados para atuar no mercado de trabalho no exato limite de suas novas necessidades e contraditoriamente, manter um índice aceitável de trabalhadores desqualificados”.*

Parece que a educação especial não está sendo capaz de preparar o aluno com deficiência para estar entre os que poderão ser qualificados, à medida em que tem deixado a desejar no papel de possibilitar que estes se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados. O aluno integrado que não encontrar e não conseguir criar as condições para ter aproveitamento escolar é candidato à evasão e, conseqüentemente, a engrossar as fileiras dos trabalhadores desqualificados.

Contraditoriamente, temos com o avanço tecnológico condições nunca vistas para favorecer e facilitar a vida das pessoas com deficiência em todos os aspectos, inclusive ampliando as possibilidades de acesso ao trabalho da parcela da população alvo desse estudo. Sabemos entretanto, que é justamente o alunado da escola pública que se vê, por condições sociais, econômicas e culturais privados do acesso e benefícios que essa tecnologia (sobretudo a informática) poderia representar.

O papel da educação especial nesse contexto é de, através de recursos e serviços educativos *“contribuir para*



*o processo de aprendizagem de alunos que, por inúmeras causas endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes apresentam necessidades educativas especiais”* (CARVALHO, 1997 : 79). É assim que contribuirá para transformar a situação de seleção e exclusão hoje existente.

Para favorecer a integração garantindo efetivamente aos alunos o acesso ao saber escolar é preciso investir na formação dos professores – inicial e continuada. Estimular os professores – sejam de sala de recursos, do ensino regular ou técnicos – a aprofundar seu conhecimento sobre o processo de aquisição do conhecimento e implicações na prática pedagógica. Valorizar a experiência pedagógica dos professores que estão nesse processo deve ser o ponto de partida.

É preciso ainda fazer cumprir as legislações já existentes quanto às barreiras arquitetônicas e às deliberações. A Portaria 1793/94 do Ministério da Educação recomendando que os cursos de licenciatura e psicologia prioritariamente, tenham incluído em seus currículos disciplina ou conteúdos que tratem dos aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais não tem sido atendida na grande maioria das faculdades e Universidades, portanto a organização dos cursos continuam ignorando a possibilidade da integração.

**BIBLIOGRAFIA**

- AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo : Robe Editorial, 1995.
- ANACHE, Alexandra A. *Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual*. Campo Grande-MS : CECITEC/UFMS, 1994.
- BEAUPRÉ, Pauline. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo : Memnon, 1997.
- BRASIL. MEC. *Política nacional de educação especial*. Brasília : Secretaria de Educação Especial, 1994.
- BUENO, José Geraldo S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo : EDUC, 1993.
- \_\_\_\_\_. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo : Memnon, 1997.
- CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro : WVA, 1997.
- \_\_\_\_\_. A política da educação especial no Brasil. *Tendências e desafios da educação especial*, Brasília, p. 125-137.
- CASARIN, Sonia. Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente. In: *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo : Memnon, 1997.
- CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil.

Brasília : Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba : UNIMEP, 1993.

GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro : SetteLetras, 1996. V. 1.

JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo : Cortez, 1985.

KASSAR, Mônica de C. M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas-SP : Papyrus, 1995.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20/12/96.

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. *Revista Didática*, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

\_\_\_\_\_. Portadores de necessidades especiais e integração. Re-criação - *Revista do CREJA*, Corumbá-MS, p. 45-48, 1997.

MARQUES, Carlos Alberto. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo : Memnon, 1997

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 8782, D.O. de 12 de março de 1997.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial o*

*Brasil: história e políticas públicas.* São Paulo : Cortez, 1996.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, nº 2, Piracicaba, p. 65- 73, 1994

PIMENTA, S. G. A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. In: *Confluências e divergências entre didática e currículo.* Campinas-SP : Papirus, 1998.

RONCA, P. A . C.; TERZI, C. *A aula operatória e a construção do conhecimento.* São Paulo : Instituto Esplan, 1995.

ROSS, Paulo R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.* Campinas-SP : Papirus, 1998.

SAINT-LAURENT, Lise. A educação de alunos com necessidades especiais. In: *A integração de pessoas com deficiência.* São Paulo : Memnon, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 3. ed. São Paulo : Cortez, 1992. V. 40.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo : Martins Fontes, 1984.

# A DANÇA COMO MEIO EDUCATIVO PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: INCURSÕES TEÓRICAS<sup>1</sup>

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra\*

Eduardo José Manzini\*\*

**RESUMO:** Ao nascer, a criança possui reações reflexas, que aos poucos tornam-se voluntárias. Com o compromisso e o aperfeiçoamento da coordenação neuromuscular e a maior eficácia motora, toda esta organização se torna funcional, fazendo um elo entre a criança e o meio. Para a criança com Síndrome de Down esse elo é essencial podendo a dança ser um procedimento vantajoso. A dança como meio educativo preocupa-se com o fator ambiental, do indivíduo com síndrome de Down, pois, estimula-o em atividades específicas para o melhor relacionamento com o

---

<sup>1</sup> Pesquisa em desenvolvimento para a obtenção do título de Mestre em Educação – UCDB, Campo Grande-MS.

\* Docente dos Departamentos de Psicologia, Engenharia Sanitária e Ambiental, Comunicação Social, Turismo, coordenadora dos grupos de dança Tuiuiú e Arara Azul da UCDB, graduada em Pedagogia e mestranda em Educação Especial.

\*\* Docente do Departamento de Educação Especial da Unesp de Marília-SP e orientador da referida pesquisa.

meio: estímulos táteis, visuais, auditivos variados, afetivos, etc., atua também como facilitadora e estimuladora das reações corporais e posturais. Propicia criar novas situações de relacionamento de grupo, entretenimento, relaxamento e excitação. Incentiva os alunos e mostra a beleza dos movimentos com materiais diversificados como bambolê, lenços, dentre outros, que valorizem seus movimentos, sendo uma maneira eficaz de o aluno se descobrir, se gostar e desenvolver auto-confiança. Nas atividades com gestos a criança se descobre, comunicando-se com o grupo, interagindo com o meio, com os colegas e consigo mesma, descobrindo-se ator principal e não platéia. A criança participa integralmente das atividades de dança.

**PALAVRAS CHAVES:** Educação Especial, Dança, Síndrome de Down.

## **1. CARACTERIZANDO A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN**

Seria a deficiência tão antiga quanto o homem ou, ao contrário, uma característica das sociedades modernas?

Há pinturas rupestres que registram a existência de pessoas com deficiência já na pré-história. Estas pinturas reproduzem pessoas que por gestos, fisionomia ou atitudes se destacariam das demais por manifestarem um padrão diferente do resto do grupo. Isto seria interpretado como um

comportamento diferenciado que dificultava o convívio social.

No caso específico da síndrome de Down, o achado antropológico mais antigo foi um crânio saxônico do século VII. Alguns relatos vão além, embora sem respaldo científico: crianças e adultos com traços faciais típicos desta síndrome já teriam sido retratados, há cerca de três mil anos, em desenhos e esculturas da civilização ômega, que antecedeu os astecas no México.

Tentando identificar pessoas com síndrome de Down em pinturas antigas, o pesquisador Hans Zellweger fez descobertas fantásticas. Como a da tela da artista italiana Andréa Mantegna (1430-1506), que retrata a Virgem Maria aconchegando nos braços um menino Jesus com traços fisionômicos muito sugestivos de síndrome de Down. O quadro, intitulado *Virgin and Child*, faz parte do acervo do Museum of Fine Arts, de Boston, e está reproduzido no livro "A Parent Guide to Down Syndrome – Toward a Brighter Future", do médico americano Siegfried M. Pueschel.

A história oficial da síndrome de Down no mundo começa no século XIX.

Até então, os deficientes mentais eram vistos como um único grupo homogêneo.

Assim eram tratados e medicados identicamente, sem se levar em consideração as causas da deficiência, que são inúmeras e podem ocorrer durante a gestação, no momento do parto ou depois do nascimento.

Até 1886, quando o cientista inglês John Langdon Down fez uma observação interessante ao questionar por que algumas crianças, mesmo filhas de pais europeus, eram

tão parecidas entre si e tinham traços que lembravam a população da raça mongólica, principalmente pela inclinação das pálpebras, similares a dos asiáticos. A descrição precisa que o pesquisador britânico fez, na época, sobre a população estudada, foi esta: *“o cabelo não é preto, como acontece com o povo mongol, mas sim de uma cor amarronzada, além de serem ralos e lisos. A face é achatada e larga. Os olhos são oblíquos e o nariz é pequeno. Estas crianças tem uma considerável capacidade de imitar”*.

John Langdon Down não foi o único a perceber que pessoas com síndrome de Down faziam parte de um grupo distinto entre portadores de deficiência mental. Outros cientistas como o francês Seguin (1846) e o inglês Duncan (1866) também haviam notado, em alguns pacientes, características similares e típicas dessa condição. Mas o grande mérito coube a Langdon Down. Ele foi o primeiro a reconhecer e a registrar o fato de que estava diante de um grupo distinto de pessoas. Além disso, do que erroneamente considerava uma doença fez uma descrição física e clínica tão completa que é válida até hoje. Mesmo assim, no resto da Europa, a descoberta de Langdon Down demorou a ser reconhecida.

Só no final do século XIX, médicos de outros países europeus diagnosticaram a situação descrita por Langdon Down em alguns de seus pacientes, acrescentando novas informações, como a grande incidência de problemas cardíacos, além da ligeira curvatura do dedo mínimo. Na França, o primeiro relato de síndrome de Down foi publicado no ano de 1903.

Tal relutância em aceitar a condição descrita por



Langdon Down tem explicação. Estávamos em plena era do Darwinismo. Charles Darwin, que teorizou sobre a evolução da espécie, acabava de lançar o seu livro *Origin of Species*. Na época, discutia-se, ainda, a tese das superioridade da raça branca sobre as demais. Levando em conta a aparência oriental dessa crianças e sua deficiência mental, John Langdon Down deduziu que as pessoas estudadas por ele estavam, de alguma forma, regredindo a um tipo racial mais primitivo, o que caracterizaria um retrocesso no caminho normal da evolução dos seres vivos.

Deu-lhes, então, o nome de *mongolian idiots* (tinham *mongolian idiocy*). Denominação que, sofrendo mutações linguísticas, chegou ao Brasil como idiotas mongolóides.

É por essa razão que em todo mundo, pais, cientistas, profissionais das áreas de saúde e educação, unem-se no sentido de não permitir que a pessoa que tem síndrome de Down seja chamada de mongolóide, de mongo ou de mongol. Termo intrinsecamente pejorativo não só para eles como para a população da Mongólia. Obviamente, não basta trocar a denominação. É preciso reverter o quadro de falta de informação sobre o assunto em todos os segmentos da sociedade, do meio médico à mídia, do pai ao leigo, divulgando a potencialidade dos portadores de síndrome de Down.

Durante décadas, cientistas de várias nacionalidades tentaram encontrar as causas da síndrome de Down. Culpava-se as infecções e a sífilis, mais especificamente, os casamentos consangüíneos, as tentativas de aborto, o raio-x e as emoções fortes.

No século XX, inúmeros avanços no estudo dos cromossomos humanos possibilitaram ao cientista francês,

Jerome Lejeune, descobrir, em 1958, a verdadeira causa da síndrome de Down. Estudando os cromossomos dessas pessoas, percebeu que ao invés de terem 46 cromossomos por célula, agrupados em 23 pares, tinham 47, ou seja, um a mais. Alguns anos depois, dando continuidade às suas pesquisas, Lejeune identificou o cromossomo extra justamente no par 21, que em vez de dois, passava a ter três cromossomos. Por esta razão a síndrome de Down é também denominada trissomia do par 21. Trata-se do resultado de um acidente genético que pode acontecer com qualquer casal, em qualquer idade.

Suas causas ainda são desconhecidas. O nome de Down foi uma homenagem de Lejeune ao médico inglês John Langdon Down, que há quase 130 anos chamou a atenção da sociedade para a existência de um grupo de pessoas até então ignorado.

Síndrome quer dizer conjunto de sinais e de sintomas que caracterizam um determinado quadro clínico. No caso da síndrome de Down, um dos sintomas é a deficiência mental. Em razão do excesso de material genético provocado pela anomalia cromossômica, várias reações químicas essenciais ao bom desempenho dos sistemas do organismo, não se fazem de forma apropriada. Mas além das razões de ordem biológica, outros fatores, de ordem ambiental, podem exacerbar ou limitar a função intelectual.

Se acreditarmos que a deficiência mental é tão antiga quanto o homem, rapidamente concluimos que o que sempre variou é a forma como cada civilização lidou com essa questão do ser diferente. Não raramente, outras civilizações, em diversas partes do mundo, sacrificavam os bebês

que nasciam com algum tipo de deficiência.

Algumas culturas excessivamente rígidas com o padrão de desempenho de sua população adulta, como a dos gregos espartanos – Grécia Clássica, antes da era Cristã – matavam seus deficientes físicos logo após o parto ou permitiam que morressem sozinhos, abandonados. Povo surgido em terras áridas, totalmente voltado para a belicosidade, os espartanos valorizavam a força física em detrimento da capacidade intelectual.

Não seria a falta de respeito, de atendimento e de oportunidade aos nossos deficientes, uma forma civilizada da sociedade destruí-los aos poucos, dolorosamente? Este é o resultado de séculos e séculos de discriminação.

Atualmente, mais e mais portadores da síndrome de Down estão envolvidos em programas de estimulação precoce, recebem educação e treinamento vocacional apropriados, além de cuidados médicos. Por tudo isso eles (portadores) geralmente têm um desenvolvimento intelectual melhor do que os nascidos há décadas.

Fisicamente os portadores da síndrome de Down costumam nascer menores e mais leves do que os outros bebês. Em geral são bochechudos (devido à flacidez muscular), apresentam hipotonia (são molinhos) e têm olhos amendoados relativamente distantes um do outro. Alguns têm prega epicântica, ou seja, um excesso de pele no canto interno dos olhos (característica comum nos orientais). Os braços e as pernas são curtos. As orelhas implantadas um pouco abaixo do normal e o nariz são pequenos. O dedo mínimo se mostra ligeiramente curvo. As mãos são menores e gordas, com a palma atravessada por única prega transversa.

Nos pés, é comum encontrarmos uma distância anormalmente grande entre o primeiro e o segundo dedo.

A língua apresenta-se protrusa, isto é, fora da boca. Alguns desses sinais clínicos podem se atenuar ou acentuar com o tempo, em diferentes faixas etárias.

## **2. A DANÇA COMO FATOR DE ESTIMULAÇÃO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN**

Ser estimulado é fundamental para o desempenho futuro. Para compreendermos o porquê desta afirmação será preciso, antes, entender como se dá um fenômeno conhecido como mielinização.

Toda a sistematização do conhecimento humano ocorre através deste fenômeno.

Ele consiste no aparecimento de uma substância, a mielina, ao redor de cada neurônio, permitindo que essas células nervosas se comuniquem entre si. A mielina funciona como um isolante e só se forma a partir da interação de dois fatores: um interno e um externo.

O fator interno depende de uma constituição orgânica saudável e eficiente. O externo, de estímulos percebidos através dos cinco sentidos e das experiências motoras. São os fatores e neles incluídos uma alimentação correta, estímulos táteis, visuais e auditivos variados, afeto, etc.

Assim, se a criança que nasce com a síndrome tem uma estrutura interna deficitária, a estimulação adquire importância maior ainda.

Toda criança, com ou sem retardo mental, precisa de estímulos para aprender a se arrastar, engatinhar, sentar, andar, falar. Só que os adultos, apesar de intuitivamente trabalharem nesse sentido, não se dão conta do que fazem. A cada brincadeira nova, a ida ao circo ou ao parquinho de diversões, a cada música que cantamos e dançamos, a cada atividade estamos estimulando-as. Essa estimulação tem um efeito surpreendentemente bom, tanto que não nos damos conta da influência que temos neste processo.

A relação motricidade/psiquismo é observada nos primeiros anos de vida. As primeiras manifestações do desenvolvimento mental são motoras. Assim a inteligência é função imediata de desenvolvimento motor, que é fruto da relação entre maturação orgânica, a motivação e o nível das experiências pessoais.

O ato motor promove situações e atividades que facilitarão futuras aquisições básicas ao indivíduo.

Com a automatização gradual do ato motor a relação motricidade/psiquismo é permeada por uma diferenciação cada vez maior das diversas funções.

Fazendo uma relação entre motricidade e visão, a criança descobre o mundo quando consegue interagir com ele, apenas vê-lo, não é conhecê-lo ou fazer parte dele.

Através do movimento, a criança identifica seu próprio ser, localiza-se e orienta-se no espaço, estabelece seu esquema corporal.

Assim sendo, podemos interpretar que um distúrbio motor não é apenas um distúrbio do movimento, mas que indubitavelmente, é um distúrbio de expressão.

A partir do momento que o homem deixa de ser capaz de realizar atividades motoras de forma harmoniosa e natural, por consequência de distúrbio motor, seja ele qual for, a diferenciação acarretada no seu grupo social e os problemas emocionais e sociais acarretados por este tipo de situação não podem ser desconsiderados.

Dupré estabeleceu relações nítidas entre certas alterações mentais e as alterações motoras. Existe aí uma união tão íntima e uma semelhança tal que constitui verdadeiras “parelhas psicomotoras” (SAVASTANO e COL., 1997).

Segundo Dupré, a reabilitação de uma criança deficiente deve privilegiar o desenvolvimento das potencialidades motoras (inseridas num contexto funcional para a criança), a integração ao meio, favorecendo o seu desenvolvimento intelectual e afetivo.

Sabemos que as pessoas aprendem e armazenam movimentos, para depois expressá-los de maneiras distintas, como afirma Bárbara Haselbach (1988 : 8):

*“Toda pessoa dispõe de um repertório de impressões sensitivas diversificadas no âmbito das sensações acústicas, virtuais, táteis, cinesiológicas, do sentido do paladar, do olfato e do equilíbrio. A menor parte dessas impressões é adquirida por meio de um aprendizado institucionalizado. Este arquivo gigantesco está à disposição para novas atitudes, fantasias e sonhos. Todas as experiências criativas, conscientes ou inconscientes.”*

Podemos então considerar que, a aprendizagem, enquanto processo dinâmico da educação funcional do indivíduo com a sua história pessoal, maturação neurológica e sua motivação, é as diferentes respostas para uma mesma situação dentro de um grupo de pessoas, poderiam ser creditadas numa primeira análise a estes três elementos (LURIA YUDOVICH, 1985).

Uma “leitura corporal”, enquanto estratégia de comunicação não verbal, pode se tornar mais clara e coerente à medida em que o sujeito se percebe ao mesmo tempo em segurança e livre para através do movimento e dos gestos expressar e interagir com seu próprio corpo. A abertura do “gigantesco arquivo”, novas atitudes, fantasias e sonhos afloram.

Segundo Corbin (1980) os aspectos que têm implicações com o estudo em questão são os seguintes:

a) continuidade do desenvolvimento: processo que se inicia antes do nascimento até a morte;

b) estabilidade do desenvolvimento motor: o estudo do desenvolvimento humano freqüentemente prossegue com poucas referências para a totalidade da pessoa, embora se acredite que a pessoa é um organismo integrado ao invés de uma soma desintegrada de partes não relacionadas;

c) especificidade do comportamento motor: cada pessoa possui capacidades específicas, de maneira que há pessoas que se sobressaem em uma área, mas não se sobressaem em outras;

d) natureza progressiva de desenvolvimento humano: todas as pessoas seguem um padrão progressivo

de desenvolvimento, apesar de que o ritmo de progresso em cada estágio varia de acordo com cada indivíduo;

e) individualidade do desenvolvimento: não há pessoas idênticas, embora haja similaridades. Este conceito é importante por compreender que a natureza única de cada pessoa é a mola propulsora para auxiliar em seu crescimento no sentido de seu objetivo máximo: tornar-se um indivíduo sadio e plenamente funcional.

A idealização de um estudo sobre um programa de atividade corporal para crianças, deve estar estruturado firmemente sobre os fundamentos do desenvolvimento motor infantil e de acordo com o estágio do desenvolvimento motor, o que possibilita a ascendência gradual de novas aprendizagens motoras (SEEFELDT, 1967; VANNIER e GALLAHUE, 1986). Antes porém se faz necessário analisar alguns aspectos do desenvolvimento motor infantil e considerar alguns fatores específicos do estudo em questão, como as indagações que geralmente aparecem, quando utilizando-se de um programa de atividade física, prepara-se um estudo sobre o movimento corporal.

Quando as crianças serão capazes de saltar, de girar sobre uma perna? Qual é a tarefa motora mais adequada para uma criança sem experiência?

Há padrões previsíveis no desenvolvimento da criança. O estabelecimento desses padrões foram definidos em função de princípios básicos de desenvolvimento assim comentados por Holtinger (1982): *“tornar-se familiarizado com os princípios gerais de desenvolvimento facilitará a compreensão de como os padrões de vida da criança se desenrolam. Saber o que esperar da criança nos vários*



*estágios de desenvolvimento pode auxiliar pais e professores a planejarem e promoverem experiências que serão usualmente apropriadas*". Muitos especialistas do desenvolvimento motor, no campo da atividade física, segundo Gallahue (1978) têm demonstrado a importância da qualidade e quantidade de experiências de movimento para um balanceamento e completo desenvolvimento sensório-motor da criança.

Os estudos procuram explicar o desenvolvimento motor, sob os aspectos mais variados, usam a abordagem taxionômicas, estágios de desenvolvimento motor, o que propicia o entendimento de maneira mais ampla de como se processa o desenvolvimento e quais as possibilidades motoras das crianças nas suas diferentes idades ou estágios.

Em grande parte o foco dos estudos sobre estimulação corporal e seus efeitos sobre o desempenho acadêmico, integração social, etc., realizam-se apoiados em exercícios físicos enquanto práticas desportivas, as diferentes modalidades de ginásticas, etc. (SÉRGIO, 1989).

Pensando a dança como recurso e não unicamente como produto artístico, no contexto atual, é ainda elitizada, pelo próprio conceito de dança adquirido no mundo todo, estabelecendo técnicas, nomenclaturas de origem francesa, altamente acadêmica e trabalhada a longo prazo, sempre em busca da perfeição técnica e artística como forma de expressão e até mesmo para atender às ansiedades de grupos sociais em determinados momentos históricos (PORTINARI, 1989; FARO, 1986).

Porém dançar é também liberdade e intuição, é ato "aculturado", pela maneira natural e inata que ocorre na vida

do homem, desde seu nascimento (GARANDY, 1973).

Desde os primórdios, historicamente o dançar está ligado aos acontecimentos cotidianos (a dança como celebração, atrativo de benesses, proteção às intempéries, demonstração de luto, festejos, etc.) e ao mesmo tempo facilita e promove o conhecimento do outro, como meio de comunicação, anterior mesmo à palavra! (PORTINARI, 1989; ELLMERICH, 1987; FARO, 1986).

*“A análise do comportamento de dançar, compostos pelos elementos promotores do desenvolvimento motor, percentual, social, etc., traz a necessidade de transcender o próprio conceito da dança, enquanto uma função unicamente estética e artística, como valor cultural de comunidades definidas socialmente, ao mesmo tempo em que considera a própria evolução histórica do homem, dado que o comportamento de dançar enquanto recurso de crescimento e manifestação filosófica do homem parece estar intimamente ligado ao próprio comportamento de existir e desenvolver-se” (LABOR, 1978).*

O comportamento de dançar passa pela utilização do espaço, existência da gravidade e a relação entre o corpo e o espaço provocada pelo movimento expressivo. Perde-se aí a noção dos limites sobre como o corpo deveria atuar neste espaço. O que antes eram dois elementos dicotomizados, passam a ser fatores coadjuvantes para um mesmo fim: a expressão do homem dentro do seu mundo (HUMPHREY, 1978).

No comportamento de dançar, o movimento carrega em seu interior uma série de prerrogativas que não se

estancam no próprio movimento, ou seja, o movimento é um meio e não um fim em si mesmo.

Dessa forma, à medida em que se amplia o horizonte no que diz respeito à própria vivência perceptual, de si e do mundo, paralelamente está chamando a si e a partir de si, uma numerosa série de outros elementos que se tornam aspectos importantes de um desenvolver contínuo e constante. Esse desenvolvimento transforma seus antigos valores, que, por sua vez, fortalecem o desenvolvimento mais perspicaz e fazem com que a dinâmica em que o indivíduo está inserido seja repetidamente pensada e modificada à medida em que seu próprio conhecimento evolui e contribua para novas aquisições.

Poucas informações são obtidas na literatura sobre a aplicação de procedimentos de dança e estudos de natureza semelhante aplicados à crianças portadoras de algum tipo de deficiência física ou mental.

Especificamente no caso da criança com Síndrome de Down, de acordo com Smith e Wilson (1980), algumas características específicas deveriam ser dignas de atenção. Os aspectos da hipotonia, da pouca resistência cardiopulmonar, da postura corporal, das condições de equilíbrio estático e dinâmico, além do desenvolvimento prejudicado de algumas habilidades motoras envolvidas como a coordenação, noção de lateralidade, espaço, tempo, esquema corporal, linguagem devem ser levados em conta. Em se tratando de crianças com Síndrome de Down, surge a questão de como trabalhar com essa totalidade de comportamentos que está inserida no comportamento motor.

É importante ressaltar que ao longo dos anos várias

especialidades têm buscado soluções práticas para questões desta natureza.

A dança tem se mostrado como mais uma possibilidade. Enquanto recurso para novas aprendizagens, a dança pode contribuir para o desenvolvimento global, deixando de lado a perspectiva apenas estética e plástica como historicamente tem sido o seu papel.

Nesta vertente Zaniolo e colaboradores (1991) realizaram um trabalho com quatro crianças de escola pública e particular, mostrando que as crianças com repertório verbal pobre, sem nenhum contato anterior com atividades de estimulação corporal através de procedimentos adequados, atingiram em pouco tempo níveis bons de desempenho dentro de uma rotina de atividades corporais que tinham como objetivo atuar sobre o desenvolvimento percepto – cognitivo da criança.

A dança atua como facilitadora e estimuladora das reações corporais e posturais. Os exercícios facilitam a percepção do espaço, da sensação do próprio corpo, além de conferir maior habilidade motora ampla. Facilita o controle da cabeça, a postura correta do corpo, a lateralidade, o aprender a apoiar-se com as mãos, permanecer sentado, arrastar-se, engatinhar, levantar-se e ficar em pé, dando à criança consciência de que todo seu peso está apoiado sobre os pés.

As experiências adquiridas através da dança, o contato corporal e as atividades motoras levam a criança a sentir-se e perceber o ambiente e a explorá-lo.

Nas atividades com gestos a criança se descobre comunicando-se com o corpo. Interagindo com o meio, com

os colegas e consigo mesma, descobrindo-se ator principal e não platéia. A criança participa integralmente das atividades da dança.

Embalados por ritmos variados, experimentando emoções e sensações diferenciadas, as crianças percebem que são capazes de se auto-conhecerem de uma forma mais criativa e interessante que a usual.

Durante 30 dias do mês de março, no ano de 1996, vivi esta experiência, como professora de ballet para uma turma de crianças portadoras de síndrome de Down. Deparei-me com tantas situações inusitadas, tantos progressos foram conseguidos em tão poucos encontros. Progressos esses percebidos pelos pais, educadores, por mim e pelos alunos.

Os alunos chegavam para a aula alegres, entusiasmados, cada vez melhor vestidos e preparados para a aula, demonstrando uma auto-estima anteriormente desconhecida; gostavam de se olhar no espelho (a maioria das crianças têm consciência das suas limitações e diferenças), dançavam e interagiam em grupo harmoniosamente.

O grau de dificuldade motora foi sendo gradativamente aumentado e, para minha surpresa, os alunos acompanhavam bem a evolução das coreografias.

As seqüências cada vez mais longas exigiam atenção e memorização, havendo grande empenho no grupo. Penso que, aos poucos, foi superada a visão estereotipada que em geral temos sobre a incapacidade dessas crianças e começamos a tratá-los como qualquer outra turma a que eu desse aula e eles acompanhavam.

Vi alegria em seus olhos e me emocionei com isso.

Acredito poder mostrar às pessoas que é possível portadores de síndrome de Down dançarem e se auto-ajudarem no desenvolver de suas potencialidades, no campo da socialização, da auto-estima e da coordenação motora.

Basta para isso oportunizar, dar condições.

Segundo o cientista inglês John Langdon Down “*estas crianças têm uma considerável capacidade de imitar*”. Esta habilidade contribui muito em todo o processo de aprendizagem, assim como “um pontapé inicial”.

Segundo Vygotsky (1991 : 36), a imitação e a brincadeira são atividades essenciais para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. A demonstração, o fornecimento de pistas, o monitoramento, a orientação por meio de instruções são tarefas de promover a aprendizagem sendo fundamental a ação do indivíduo no desenrolar de seu próprio processo psicológico. Não seria possível supor um lugar passivo para o sujeito em Vygotsky: a idéia da formação de um plano psicológico interno, da reconstrução individual dos significados transmitidos culturalmente é obviamente central.

Para Vygotsky “*a internalização não é um processo de cópia da realidade externa num plano interior já existente, é mais do que isso, um processo em cujo seio, se desenvolve um plano interno de consciência*”<sup>2</sup>.

Quando essas crianças dançam, elas tomam consciência de novas situações e representações possíveis. É possível dizer: “Estou alegre!” Sem pronunciar uma só

---

<sup>2</sup> WERTSCH, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona : Paidós, 1998.

palavra. Ou transmitir uma situação de perigo somente com a linguagem corporal.

Há um grande complexo de atividades acontecendo ao mesmo tempo, durante uma aula de dança, estimulando o indivíduo mentalmente, psicologicamente e fisicamente.

A dança propicia criar, estimular novas situações de relacionamento de grupo, entretenimento, relaxamento e excitação. O trabalho motor, ao realizar as coreografias e exercícios e o trabalho mental, ao memorizá-las.

A pessoa se sentirá descobridora de si e a sensação de interagir com o meio, com os colegas e consigo mesma é potencialmente maior e melhor do que estar à mercê da vida e caminhar com os grilhões do preconceito a lentos e pesados passos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORBIN, C. B. *Becoming physically educated in the elementary school*. Filadélfia : Lea e Fepiger, 1980.
- ELLMERICH, Luiz. *História da dança*. 3. ed. São Paulo : Record, 1980.
- FARO, Antônio José. *Pequena história da dança*. Rio de Janeiro : Zahar, 1986.
- GALLAHUE, D. L. *Development movement experiences for children*. 10. ed. New York : Grove Press, 1977.

- GARAUDY, R. *Dançar a vida*. 2. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1980.
- HALSELBACH, Bárbara. *Dança, improvisação e movimento*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1988.
- HUMPHREY, D. *The art of making dances*. 8. ed. New York : Grove Press, 1987.
- HOTTINGER, W. Importance of studying motor development. Em: Charles Corbin Dubuque W. N. C. (Orgs.) *Text book of motor development*. New York : Brown Company Publishers, 1982.
- PORTINARI, M. *História da dança*. 1. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1989.
- SAVASTANO, H. et alii. *Seu filho de 0 a 12: guia para observar o crescimento e desenvolvimento da criança até 12 anos*. São Paulo : IBRASA, 1977.
- SEEFLDT, G. *Da psicologia educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1967.
- SERGIO, M. *Educação física ou ciência da motricidade humana?* 1. ed. Campinas : Papirus, 1989.
- SMITH, D. W.; Wilson, A. A. *El niño com Síndrome de Down*. Buenos Aires : Editorial Médica Panamericana, 1980.
- WERTSCH, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona : Paidós, 1998.
- VANNIER, M.; GALLAHUE, D. L. *Teaching physical education in elementary schools*. 1. ed. New York : Grove Press, 1986.



VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

ZANIOLO, L. O.; Costa, M. P.; KUBO, O. M. Efeitos do treinamento de habilidades sensório-motoras através de procedimentos de dança sobre o desenvolvimento percepto-cognitivo de crianças. In: II Seminário de Pesquisa em Educação Especial. *Anais...* São Carlos : Universidade Federal de São Carlos. No prelo, 1991.

# INFLUÊNCIA DO RETARDO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Sandra Costa Prudente\*

## 1. INTRODUÇÃO

A edificação do conhecimento torna-se possível a partir do processo de interação do sujeito com o seu meio social e físico (a relação interpessoal e com os objetos). A linguagem e a inteligência são, então, realidades sociais, que se estruturam e se organizam pelas trocas do indivíduo e o meio de forma progressiva. A criança em desenvolvimento percorre etapas ao passar da condição biológica para a social, em que progressiva e ativamente vai consolidando sua socialização. Assim:

*“Ainda que a linguagem possa ter um desenvolvimento exclusivamente pessoal, só aparece e evolui na relação interpessoal; as crianças ‘lobas’ não têm linguagem; as crianças com ‘hospitalismo’*

---

\* Coordenadora e professora do Curso de Fonoaudiologia da UCDB Doutoranda em Fonoaudiologia pela Universidade do Museo Social Argentino.

*apresentam retardo grave da linguagem*" (SPITZ, 1945 apud CONDEMARÍN, 1989).

Neste breve ensaio, o enfoque estará centrado nas crianças pequenas que apresentam desenvolvimento limitado quanto à aquisição da linguagem e como esta "limitação" influi no processo de aprendizagem, estando acompanhada ou não de déficit neurológico definitivo.

O "retardo na aquisição de linguagem" tem como etiologia<sup>1</sup> várias alterações significativas. Por isso, uma análise mais aprofundada nos indicará a possibilidade de comprometimentos importantes.

O desenvolvimento da linguagem se concretiza pela combinação de fatores interrelacionados: os órgãos do sentido (destacando audição e visão); o desenvolvimento psico-afetivo; a maturação; a integridade neurológica; a integridade anátomo-funcional dos órgãos articulatórios; a estimulação. Há uma seqüência de etapas que vão edificando a linguagem, estas etapas também se interrelacionam. Primeiro, através da estimulação recebida pelos órgãos dos sentidos, inicia-se a aquisição de significados, o que denominamos funcionamento verbal, em que a criança adquire a noção da função dos atos<sup>2</sup> e objetos<sup>3</sup> que a rodeiam, dando-lhes significado social. Segundo, há a compreensão da palavra falada<sup>4</sup> associando às pessoas ou objetos. Terceiro, há a

---

<sup>1</sup> Investigação das causas de determinada doença. Minidicionário da Língua Portuguesa. 1. ed. São Paulo : Melhoramentos, 1992.

<sup>2</sup> Ex.: através do choro e grunhidos recebe atenção.

<sup>3</sup> Ex.: vê a mamadeira e abre a boca em sua direção.

<sup>4</sup> Ex.: seu nome, mamãe, papai.

expressão da palavra falada, apesar de a criança emitir sons, eles não se assemelham às características do modelo adulto. Quarto, há a compreensão da palavra impressa, a leitura. E, quinto, há a expressão da palavra impressa, a escrita. Estes dois últimos são considerados os estágios superiores do desenvolvimento da linguagem, ou seja, "*A linguagem possibilita o pensamento em sentido lato e permite a comunicação ampla do pensamento elaborado*" (OLIVEIRA, 1985).

Estas etapas seguem uma ordem, não podendo ser suprimidas ou invertidas, caso contrário haverá alterações no desenvolvimento da linguagem ou a ausência desta, interrompendo ou minimizando as possibilidades de aprendizagem no processo de formação e socialização.

## **2. DÉFICIT DE LINGUAGEM E RETARDO DE AQUISIÇÃO DA FALA**

As idades aqui apresentadas se referem à aproximação da faixa etária em relação às características peculiares ou o que se espera do desenvolvimento da criança. Não se prevê, obrigatoriamente, uma idade exata, mas próxima a ela.

Entre 1 e 2 anos surgem as frases de duas a três palavras; se esta característica não se apresenta entre 2 e 3 anos, e a criança ainda não emite a palavra, esta apóia-se na linguagem gestual acompanhada de sons "parecidos", algumas vezes, com fonemas.

Nas crianças com desenvolvimento normal da linguagem, entre 1 e 2 anos, os gestos são intencionais. Estes gestos são compreendidos pela criança, que se utiliza deles de forma consciente, empregando-os corretamente dentro de um contexto<sup>5</sup>. Estes gestos tendem a desaparecer à medida que a criança aprende a oralizar, através da fala, as suas necessidades. Se a linguagem oral não substituir de forma significativa a linguagem gestual, então, a linguagem oral (fala) não se apresenta efetivamente. Assim, diminuindo as “possibilidades” de comunicação, a criança torna-se, geralmente, agressiva ou irritada.

A ausência ou limitação da linguagem gestual e oral pode ocorrer pela *não necessidade* de comunicação que a criança vivencia<sup>6</sup>, geralmente por problemas afetivos, de relacionamento e/ou de maturidade.

Notam-se, então, os fatores sócio-afetivos, de estimulação e intelectual como variáveis preponderantes na aquisição da linguagem e fala: “*A expressão intelectual e a comunicação são as funções mais específicas da linguagem articulada. Comunicar-se implica motivação, em relação afetiva com o interlocutor*” (CONDEMARÍN, 1989).

As conseqüências da deficiência de aquisição de linguagem oral podem aparecer de outras formas, não só pela substituição do oral pelo gestual ou pela *apatia*<sup>7</sup> na

<sup>5</sup> Ex.: levantar e abaixar a cabeça de uma lado e outro sinalizando NÃO; estender a mão para um objeto ou pessoa que deseja.

<sup>6</sup> Excetuando-se casos patológicos como psicose e retardo mental.

<sup>7</sup> Criança que apresenta a “*não necessidade de comunicação*”, limitando sua linguagem.

comunicação, mas pela facilitação ou simplificação da fala, caracterizada pelo erro de articulação com modelo similar à fala infantilizada<sup>8</sup>: omissão, substituição, inversão e adição de fonemas na palavra falada.

### 3. CLASSIFICAÇÃO

Quando consideramos o retardo de desenvolvimento da linguagem moderado, de acordo com o grau, vários sons da fala são defeituosos e a idade fonética da criança será menor em relação à sua idade cronológica (comparando com as características *normais* esperadas nesta idade). Com isso, as etapas do desenvolvimento serão mais *atrasadas*, não apenas se iniciando mais tarde, mas também se desenvolvendo bem mais lentamente. Para entendermos melhor, apresentaremos o que geralmente ocorre: o progresso normal de 6 meses, entre 2½ e 3 anos, equivale ao progresso efetuado por estas crianças no período de 4 e 5 anos.

Num grau mais severo, a criança apresenta dificuldade na compreensão da fala, conseqüentemente, em sua expressão também. Na maioria dos casos, não há comprometimento da audição, mas sim da percepção dos sons da fala. A criança escuta, porém, tem dificuldade em compreender seu nome, ordens verbais, perguntas. Apóia-se mais

---

<sup>8</sup> O modelo de fala que a criança utiliza é similar ao encontrado normalmente em crianças de menor idade com desenvolvimento normal de fala.

em gestos e, às vezes, em leitura labial para entender o significado daquilo que lhe é falado. Nestes casos, o desenvolvimento da linguagem e da fala ocorre bem mais tarde.

Há casos em que a discriminação de sons não pertencentes à fala também é lenta; e as crianças, muitas vezes, são consideradas deficientes auditivas, mesmo que a audiometria<sup>9</sup> demonstre níveis de audição periférica dentro dos limites normais. Estas, geralmente, aprendem a perceber e reconhecer os sons não verbais, mas dificilmente adquirem a compreensão rápida da fala, procedendo-se, para este tipo de quadro, a uma análise mais aprofundada do Processamento Auditivo Central.

Segundo Spinelli (1986), o Retardo de Aquisição de Linguagem se classifica em:

### **GRAU 1 – Leve**

*Descrição:* Retardo na aquisição de som da fala. Linguagem normal.

*Outro termo:* Dislalia.

### **GRAU 2 – Moderada**

*Descrição:* Retardo mais severo na aquisição dos sons da fala e desenvolvimento retardado da linguagem falada. Compreensão normal.

*Outro termo:* Disfasia expressiva do desenvolvimento.

---

<sup>9</sup> Exame específico para verificar a capacidade auditiva (o quanto o sujeito ouve).

### **GRAU 3 – Severa**

*Descrição:* Retardo ainda mais severo da aquisição de sons da fala e no desenvolvimento da linguagem falada. Compreensão da fala perturbada.

*Outros termos:* Disfasia receptiva de desenvolvimento. Surdez para a palavra. Impercepção auditiva.

### **GRAU 4 – Muito severa**

*Descrição:* Falha grosseira no desenvolvimento da fala. Perturbação em compreensão de linguagem e da significação de outros sons. Frequentemente aparentando surdez.

*Outros termos:* Impercepção auditiva. Surdez mental.

## **4. A INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM**

O Retardo do Desenvolvimento da Fala é classificado por Ingran (s/d) quanto à intensidade:

- **leve** – apresentam-se distúrbios articulatórios;
- **moderado** – apresentam-se falhas articulatórias mais intensas e atraso no desenvolvimento da linguagem oral, comprometendo o vocabulário;
- **severo** – apresentam-se falhas na compreensão; perturbações intensas no desenvolvimento da articulação, do vocabulário e da gramática; dificuldades em discriminar sons verbais; e



- **muito severo** – apresentam-se as mesmas características do grau severo, somando-se a não discriminação dos sons não-verbais, comportando-se como se fossem surdas.

A Inabilidade Congênita para Linguagem é descrita por Spinelli (1986), através da diferenciação dos casos:

- **hereditários** – apresentam-se inabilidade musical, fala imatura, tendência à taquifemia<sup>10</sup>; e
- **lesão** – no período pré-natal ou em fases precoces do desenvolvimento, apresentam inabilidade para matemática: linguagem de tipo afásica<sup>11</sup>; sinais de organicidade em testes viso-motores; e, em alguns casos, distúrbio perceptual auditivo severo.

O distúrbio do Desenvolvimento da Linguagem se caracteriza pelas falhas na compreensão e expressão oral e escrita, e se refere a perturbações ligadas às fases de concepção, gestação e perinatal, atribuídos a alguma desordem do funcionamento neurológico de origem lesional ou genético.

A Deficiência de Organização da Linguagem Infantil, segundo Launay & Maissonny, caracteriza-se por manifestações agrupadas, apesar de se apresentarem aparentemente separadas em inúmeras perturbações da linguagem infantil. Ocorrem retardos no aparecimento da fala, distúrbios de compreensão, falhas articulatórias e gramaticais orais, dificuldades na leitura e escrita. Originam-se por fatores genéticos ou lesionais com presença freqüente de sintomas

---

<sup>10</sup> Disfluência caracterizada pela rapidez na articulação dos fonemas causando desordens e incompreensão da fala.

<sup>11</sup> Perda da capacidade de associar a palavra ao objeto ou pessoa.

psiconeurológicos, que são: desorientação espacial, transtornos do esquema corporal e da dominância lateral, inabilidade motora.

A Deficiência da Organização da Linguagem se caracteriza pela maturação irregular e atrasada na articulação dos sons da fala, na discriminação destes sons em outras áreas das habilidades perceptivo-motoras.

O Atraso da Linguagem se caracteriza pela maturação irregular e atrasada na articulação dos sons da fala, na discriminação destes sons em outras áreas das habilidades perceptivo-motoras (INGRAN, s/d).

## 5. COMO DETECTAR SE HÁ PROBLEMA

Os pais e educadores, que estão mais próximos da criança, deverão observar as manifestações de dificuldades articulatórias, ausência de compreensão ou expressão orais ou dificuldades na leitura e escrita (mesmo diante do domínio da linguagem oral); os quadros mais freqüentes ocorrem quando:

a) há inconsistência nas respostas a sinais sonoros, alternando reações de percepção de sons fracos e inexistência de resposta a ruídos intensos; há a tendência de adaptação dos estímulos iniciais e reações de incômodo a ruídos fracos;

b) apesar de haver bons níveis dos limiares auditivos ou levemente rebaixados, há dificuldades em compreender

a fala;

c) há dificuldade em compreender emissões longas (ou rápidas) exigindo a repetição ou lentificação da fala;

d) apresenta dificuldade em compreender as noções temporais e espaciais;

e) em criança acima de 8 anos, há dificuldade de compreensão em frases interrogativo-negativas; em crianças menores, dificuldade em compreender o presente contínuo e plural;

f) há falhas articulatórias decorrentes de disfunção motora e dificuldade de memória de seqüências de sons, reduzindo a extensão de vocábulos, troca de sons e desvios fonológicos;

g) apresenta frases simples, muitas vezes telegráficas, com inversão da ordem dos elementos e confusão no uso de gênero e número;

h) apresenta vocabulário pobre, imaturo e substituição do nome pelo uso da função de objetos ou descrição de pessoas e/ou lugares;

i) usa mímica facial e gestos indicativos (com pouca representatividade simbólica), nas dificuldades graves de comunicação oral;

j) apresenta dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita em graus variáveis; período prolongado da leitura hesitante; confusão na compreensão dos símbolos gráficos como b/p – p/d – t/d; supressão de partes de textos; adivinhação incorreta de palavras a partir da identificação de algumas letras; dificuldade de compreensão da leitura;

k) apresenta disortografias<sup>12</sup>, substituição e omissões de letras, aglutinações de palavras e disgrafias<sup>13</sup> na escrita.

## 6. DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL

Os distúrbios de linguagem também devem ser considerados diante dos seguintes quadros:

- deficiência auditiva periférica (comprometimento severo da percepção auditiva);
- deficiência mental;
- fatores ambientais (privação severa de estímulos e nutrição);
- distúrbios emocionais (estados ansiosos severos, inafetividade acentuada, desinteresse pela relação com o outro, posturas e movimentos excêntricos).

---

<sup>12</sup> Palavra grafada de forma incorreta.

<sup>13</sup> Letra ininteligível devido a falhas motoras e a má utilização das relações espaciais.

## 7. CONCLUSÃO

A linguagem é, portanto, um processo muito complexo em sua organização e produção. Qualquer falha nos mecanismos que a constroem pode resultar em danos sociais para o indivíduo, visto que a comunicação sofrerá, de alguma forma, as conseqüências destas alterações, impedindo ou dificultando a eficácia na produção do conhecimento.

O que vemos nas instituições de ensino e, muitas vezes, na família é a aceitação passiva das dificuldades apresentadas pela criança, delegando ao tempo a solução de problemas profundos. Por outra, e aí os casos são mais comuns, rotula-se o aluno de agressivo, desatento, apático, cobrando-se severamente a sua "falta de interesse", através de represália corroborando para aumentar e agravar, seu grau de dificuldade e conseqüente desajuste social. Há casos em que a criança é discriminada do grupo por "falar engraçado", motivo de chacota e referência negativa, como o exemplo que não deve ser seguido na sala de aula.

Falar, ler e escrever requer da criança muito esforço. Qualquer alteração pode comprometer diversos níveis de desenvolvimento, o equilíbrio do sistema nervoso, a integração harmônica da personalidade e dificultar a inserção do indivíduo na sociedade.

## 8. BIBLIOGRAFIA

- AZCOAGA, Juan E. et al. *Los retardos del lenguaje en el niño*. Buenos Aires : Edições Paidós, 1981.
- CONDEMARÍN, Mabel (e col.) *Maturidade escolar: manual de avaliação e desenvolvimento das funções básicas para o aprendizado escolar*. Trad. de Inajara H. Rodrigues. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- INGRAN, T. S. T. *Distúrbios de desenvolvimento da linguagem*. Texto reproduzido para fins didáticos, s/d.
- LAUNAY, Clément; MAISONNY, S. Borel. *Distúrbios da linguagem da fala e da voz na infância*. 2. ed. São Paulo : Roca.
- LURIA, YUDOVICH. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. 2. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.
- MINIDICIONÁRIO da Língua Portuguesa. São Paulo : Melhoramentos, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Helena C.; MONTEIRO, Conceição P. *Metodologia da linguagem*. 6. ed. São Paulo : Saraiva, 1985.
- SPINELLI, Mauro. *Foniatría: introdução aos distúrbios da comunicação – linguagem e audição*. 2. ed. São Paulo : Moraes, 1986.
- ZORZI, Jaime Luiz. *Desenvolvimento cognitivo e distúrbios da aquisição da linguagem: uma proposta terapêutica*. Texto reproduzido para fins didáticos, s/d.