

## O que revelam as teses e dissertações sobre linguagem e comunicação da pessoa com necessidades especiais?<sup>1</sup>

**Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes<sup>2</sup>**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

**Júlio Romero Ferreira**  
*Universidade Metodista de Piracicaba*

**Enicéia Gonçalves Mendes**  
*Universidade Federal de São Carlos*

**Rosana Glat**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

### Resumo

A análise de 356 teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia de 23 universidades brasileiras sobre a pessoa com necessidades especiais revelou que 23% deste acervo foi dedicado a investigar o processo ensino-aprendizagem. Os subtemas identificados foram: linguagem/comunicação, práticas educativas e desenvolvimento cognitivo, habilidades artísticas, físicas e esportivas, habilidades básicas e interação professor-aluno e manejo de classe. Os trinta e cinco estudos sobre linguagem/comunicação apresentados no artigo foram fundamentados em quatro teorias: construtivismo piagetiano, sociointeracionismo de Vygotsky, análise experimental do comportamento e fenomenologia. As pesquisas favorecem uma visão otimista da Educação Especial pois são eloquentes em evidenciar as possibilidades de aquisição de habilidades, conceitos e atitudes das pessoas com deficiência, desde que sejam consideradas com muita atenção as condições de ensino-aprendizagem. Tais condições envolvem desde materiais apropriados e programação adequada até melhoria da formação dos professores e das próprias instituições.

**Palavras-chave:** produção discente, pessoa com deficiência, linguagem.

### What do theses and dissertations reveal about language and communication of people with special needs?

### Abstract

A critical analysis of 356 master's theses and doctoral dissertations from graduate programs in Education and Psychology offered by 23 Brazilian universities about people with special needs revealed that 23% of these studies focused on the teaching-learning process. The sub-themes identified were: language/communication, educational practices/cognitive development, artistic, physical and sportive abilities, basic abilities, teacher-student interaction/class management. The thirty five research studies on language/communication

1. Trabalho apresentado no Simpósio *A produção discente da Pós-Graduação em Educação e áreas afins: Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial*, XXX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, Brasília – DF, outubro de 2000.

2. Endereço para correspondência: L. R. O. P. Nunes, Rua dos Artistas, 204, ap.104, Tijuca, CEP: 20511-130, Rio de Janeiro – RJ, e-mail: leilareginanunes@terra.com.br

Apoio financeiro CNPq e UERJ.

presented in the paper have been founded on four theoretical approaches: Piagetian Constructivism, Vygotskian Social Interactionism, Experimental/Applied Behavior Analysis, and Phenomenology. The reviewed research studies offer an optimistic view of Special Education. Their data strongly demonstrate that people with special needs may acquire abilities, concepts, and aptitudes as long as special care is devoted to the conditions under which the teaching-learning processes occur. Such conditions involve not only appropriate materials and adequate instructional programming, but also improved teaching training programs and optimal educational institutions.

**Key words:** graduate student productions, people with special needs, language.

A compreensão dos processos de aprendizagem e o planejamento e implementação de programas de ensino da pessoa com deficiência desafiam constantemente educadores. Essas questões, entretanto, nem sempre receberam a devida atenção de pesquisadores envolvidos com o deficiente. Subjacentes à pesquisa e ao atendimento, diferentes concepções de deficiência emergiram na trajetória da Educação Especial. Historicamente, a concepção psicoeducacional da deficiência substituiu o chamado modelo clínico. Nesse modelo, a pesquisa se detém na descoberta dos fatores etiológicos e na caracterização da pessoa com deficiência, indicando suas diferenças com relação ao indivíduo não deficiente e reafirmando a deficiência como inerente e centrada no indivíduo. No modelo psicoeducacional, a ênfase se volta para a identificação das melhores formas de ensinar a pessoa com deficiência e a compreensão dos processos de aquisição e de manutenção da aprendizagem de habilidades, conceitos e atitudes. Nessa concepção, gerada a partir dos movimentos dos direitos humanos e das minorias sociais e dos progressos das teorias de aprendizagem e do desenvolvimento, o indivíduo com deficiência é percebido como passível de aprender e ser educado. O destaque das diferenças, característico do modelo clínico, passa a dar lugar à ênfase das similaridades entre indivíduos "normais" e aqueles com deficiência tanto nos processos de construção do pensamento (perspectiva piagetiana), quanto nos processos de aprendizagem e procedimentos de ensino (perspectiva comportamental). Não é difícil perceber a contribuição dessa concepção de deficiência para justificar os movimentos de inclusão escolar e social do deficiente.

O interesse de pesquisadores brasileiros em Educação Especial pelas questões psicoeducacionais,

mais especificamente pelo binômio ensino-aprendizagem, tem se expressado já durante sua formação. De fato, a análise crítica de 356 dissertações e teses voltadas para a pessoa com necessidades educacionais especiais e defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia de 23 universidades brasileiras, desde o final da década de 70 até 1999, revela que 81 produções discentes ou seja 23% versaram sobre o processo ensino-aprendizagem (Nunes, Ferreira, Mendes e Glat, 2000).

Nessas teses e dissertações, os autores partiram de diferentes teorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento humano procurando estabelecer suas relações com o processo educacional em uma gama variada de aspectos. Tais aspectos foram agrupados em cinco categorias, a saber:

1. linguagem/comunicação;
2. práticas educativas e desenvolvimento cognitivo;
3. habilidades artísticas, físicas e esportivas;
4. habilidades básicas;
5. interação professor-aluno e manejo de classe.

Considerando-se o grande número de produções, optou-se por apresentar aqui os resultados de 35 dissertações e teses sobre o subtema mais frequentemente estudado: linguagem e comunicação. No Quadro 1 do Anexo 1 estão apresentados os seguintes dados de cada produção: autor, universidade cursada, ano da defesa, população-alvo do estudo e metodologia de pesquisa empregada.

Os estudos aqui revistos trataram das diversas modalidades de linguagem: escrita, oral, de sinais e gráfica.

## Língua escrita

As teses e dissertações que privilegiaram o processo de aquisição da língua escrita junto a pessoas com deficiência mental, auditiva e física foram fundamentadas basicamente nas concepções construtivistas de E. Ferreiro, L. Vygotsky, na estimulação polissensorial preconizada por M. Montessori e G. Fernald, e nos paradigmas de equivalência de estímulos e de discriminação sem erros de M. Sidman. Abaixo, estão apresentados sucintamente os resultados desses estudos.

Na linha de pensamento construtivista de E. Ferreiro foram encontrados os estudos de: Alves (1987), Moussatché (1992), Miranda (1999), Faria (1993), Almeida (1993) e Alves (1994). A investigação de Alves (1987) mostrou que seus sujeitos, crianças portadoras de Síndrome de Down, falharam em estabelecer a correspondência entre a forma sonora e o registro gráfico da palavra. Essa dificuldade em selecionar a dimensão relevante do estímulo foi provocada, segundo a teoria de Luria, pela falta de apoio da linguagem desenvolvida. Moussatché (1992), analisando o processo de apropriação da língua escrita em pessoas com Síndrome de Down em idade escolar, concluiu que elas tinham conhecimentos e formulavam hipóteses sobre a língua escrita, características de diferentes níveis evolutivos gerais, tais como as crianças não deficientes. Trabalhando igualmente com crianças com Síndrome de Down, Miranda (1999) analisou a apropriação da concepção da linguagem escrita. Os alunos foram submetidos a uma série de intervenções pedagógicas que objetivava o desenvolvimento da escrita em duas concepções: a escrita como ato social e como ato cognitivo. A aprendizagem da escrita, inserida em contextos sociais de uso, incentivou o processo de sua aquisição. Os sujeitos apresentaram desenvolvimento cognitivo lento, porém análogo ao do indivíduo normal. Faria (1993) submeteu crianças com Síndrome de Down a um programa em sala de aula direcionado à sistematização diária através de jogos, exercícios e elaboração de textos, centralizados no interesse dos alunos e conferindo significado à aprendizagem. Todos os sujeitos exibiram melhor

desempenho, ainda que em graus diferentes, evidenciando assim ritmos próprios no processo de apropriação da escrita.

Almeida (1993) investigou os determinantes da construção da deficiência mental e sua influência sobre a leitura e a escrita. Constatou que o método tradicional de alfabetização utilizado não conduziu à construção simbólica da lecto-escrita dos alunos, os quais se encontravam no nível pré-silábico da escrita. Para esses alunos, ler e escrever não têm função significativa. Os dados evidenciaram igualmente atitudes discriminatórias com os alunos de classe socioeconômica baixa: a escola projeta a culpa sobre o aluno negando sua participação no fracasso escolar e assim reproduzindo as desigualdades sociais. Alves (1994) construiu e validou um *software* destinado à alfabetização. O autor treinou adultos com paralisia cerebral a utilizar o *software* e constatou que, apesar de necessitar de algumas modificações, o programa ajudou os indivíduos a decodificarem mensagens escritas, tomando-os mais comunicativos, mais satisfeitos e menos ansiosos.

As teorias de Vygotsky e Bakhtin serviram de referencial para a organização de experiências de ensino de leitura e escrita para crianças surdas no estudo de Fernandes (1993). A proposta, na qual a dimensão dialógica foi privilegiada, caracterizava-se por: conteúdo da leitura e escrita proveniente de histórias trazidas pelos próprios alunos; ambiente físico favorecedor da interação entre professor e alunos; acesso a diferentes materiais de leitura; e incentivo à produção escrita de textos variados. Os alunos passaram a ter maior interesse e participação em sala de aula, apresentando melhor desempenho na leitura e na escrita do que outros grupos, ensinados a partir da concepção tradicional de linguagem.

Sob a perspectiva de estimulação polissensorial – estimulação de todos os canais sensoriais (visual, auditivo, tátil e cinestésico), preconizada por Montessori e Fernald, Costa (1984), Dall'Acqua (1987) e Pinheiro (1994) desenvolveram seus estudos. Costa (1984) empregou igualmente procedimentos de ensino, fundamentados na análise aplicada do comportamento para delinear um programa de leitura e escrita para alunos com deficiência mental moderada. Entre as 215

etapas do programa constavam treinamento de leitura/escrita de conjuntos vogais, treinamento fonético de consoantes, treinamento de leitura e escrita de sílabas, palavras e frases etc. O programa mostrou-se eficaz para modificar o repertório dos sujeitos nas habilidades de escrita e leitura. Dall'Acqua (1987) promoveu, em pessoas com deficiência mental leve, ganhos significativos em leitura e escrita. A autora destacou a importância do professor de sala de aula desempenhar a função de condutor de suas próprias pesquisas, o que constituiria uma possível alternativa para a melhoria da qualidade de ensino. Através de programação individualizada de ensino, com comportamentos-alvo bem definidos, Pinheiro (1994) foi capaz de ensinar um adolescente surdo a fazer uso de sinais dactilológicos, realizar linguagem gestual, e a escrever frases formadas principalmente por vogais, semivogais e algumas consoantes. Comunicar-se oralmente e ler nos lábios do emissor foram considerados os comportamentos mais difíceis de serem instalados. Fundamentada em Skinner, Sidman e de Rose, Tabaquim (1996) utilizou procedimentos de ensino de leitura baseados em discriminação sem erro e equivalência de estímulos<sup>3</sup> em seu estudo experimental, conduzido para pessoas com paralisia cerebral. A intervenção produziu resultados satisfatórios já que dois dos quatro participantes aprenderam a ler. Em outro aporte comportamental, Silva (1990) investigou experimentalmente os efeitos da adaptação para pessoas com deficiência mental de um programa de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, proposto por Leite (1984). Após a intervenção, os alunos se mostraram capazes de: discriminar visualmente letras, sílabas, palavras e números, relacionar grafemas e fonemas, formar novas palavras a partir da combinação dos sons e ler instruções de jogos. Maior iniciativa e cooperação dos alunos, melhoria na disciplina, na interação professor-aluno, na auto-estima, na criatividade, na organização da sala de aula e na aparência pessoal foram também reportados pela autora.

Valle (1984) analisou o desempenho em leitura e escrita de crianças repetentes de classes regulares e de crianças de classes especiais em tarefas que revelassem suas habilidades de análise/síntese de aspectos visuais e auditivos da linguagem e suas dificuldades no processo de ler e escrever. Em que pese o desempenho levemente superior da população repetente da classe regular sobre as que freqüentavam a classe especial, houve similaridade em termos do tipo e do número de dificuldades entre os dois grupos. A escrita era pobre, a letra era falha, havia comprometimento da habilidade analítico-sintética e o desempenho em ditado e cópia de textos era deficitário.

### Língua de sinais

Os estudos apresentados a seguir destacaram os efeitos do emprego da língua de sinais por portadores de surdez em diversos aspectos do desempenho acadêmico e social. Santoro (1994) empregou procedimentos que enfatizavam a comunicação de pré-escolares surdos nos níveis oral, auditivo, gestual e visual. A atividade de contar histórias possibilitou ao grupo o envolvimento em atividades que requeriam a discussão e o compartilhar de idéias e experiências. Os sujeitos utilizaram preferencialmente a língua de sinais para se comunicarem com colegas e com a professora. Obtiveram melhor desempenho na imitação e na compreensão de sinais, do que em imitação e compreensão da fala. A generalização da compreensão de conceitos ocorreu somente com a língua de sinais.

Melo (1995) analisou o depoimento de professores de pré-escolares e escolares surdos sobre a utilização dessa língua em sala de aula. Embora a substituição do oralismo<sup>4</sup> pela língua de sinais tivesse sido uma decisão institucional e não dos professores, a maioria destes mostrou aceitação do uso da língua de sinais em sala de aula. Foram favorecidas: a comunicação professor-aluno; a identificação de

3. Equivalência de estímulos ocorre quando a relação entre eles apresenta as propriedades de reflexividade, simetria e transitividade.

4. Oralismo, em termos gerais, refere-se à abordagem de ensino de linguagem para surdos, que tenta instituir o uso da língua oral, priorizando o treinamento auditivo e a leitura labial.

dificuldades no processo ensino-aprendizagem; a compreensão do aluno sobre conteúdos do ensino; a estruturação da escrita dos alunos; e a assimilação de conceitos abstratos.

Um estudo comparativo do nível de compreensão de três sujeitos surdos e três ouvintes em três modalidades linguísticas – Português Oral (PO), Comunicação Bimodal (uso simultâneo de sinais e linguagem oral) (CB) e Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) – foi conduzido por Rampelotto (1993). Uma história simples e outra complexa foram narradas em cada uma dessas modalidades. Os dados mostraram que:

- a. há dificuldade no uso da CB;
- b. nas histórias simples o desempenho dos surdos em LIBRAS foi melhor e nas histórias complexas os ouvintes tiveram melhor desempenho;
- c. os surdos apresentaram dificuldades em compreender e escrever a língua oral e a escrita; e
- d. os surdos demonstraram maior competência na compreensão e reprodução das narrativas quando elas eram recebidas e reproduzidas em LIBRAS, ainda que tivessem sido educados no oralismo e usassem LIBRAS havia pouco tempo.

Nogueira (1994) analisou a interação entre professor ouvinte e pré-escolares com deficiência auditiva, os quais foram divididos em dois grupos: os submetidos à Comunicação Total (CT) (emprego dos diferentes níveis de comunicação: oral, auditivo, gestual e visual) ou à metodologia Oralista Multissensorial (OM). Foi verificado que:

- a. houve alto grau de diretividade em ambos os grupos e maior interação professor-aluno na turma de Comunicação Total (CT);
- b. na turma CT, as perguntas-processos exigiram respostas mais elaboradas do que na OM;
- c. na turma da CT eram utilizados vários tipos de linguagem, sendo que a oral era mais freqüente nesta do que na turma da OM; além disto a interação professor-aluno era mais produtiva;
- d. o uso da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) não impediu a fala na criança surda;
- e. o grupo de CT apresentou melhor desempenho na linguagem oral do que o de OM;
- f. ambos os professores mostraram coerência entre a visão de linguagem e surdez e a metodologia empregada;
- g. a abordagem construtivista aliada à pluralidade de linguagem promove a auto-estima, possibilitando melhores interações.

Lopes (1998), sob a ótica do sociointeracionismo, testou o nível de compreensão de leitura com e sem o auxílio da LIBRAS de crianças portadoras de deficiência auditiva congênita. Na primeira etapa da pesquisa, em que as crianças deveriam ler um texto simples e responder a questões referentes a ele, o nível de acerto variou entre 10% e 70%. Na 2ª etapa, com o auxílio de um adulto que fornecia sinônimos das palavras desconhecidas, houve um aumento no percentual de acertos e uma diminuição do tempo de realização da tarefa. Na última etapa, em que os adultos auxiliaram os participantes através do uso de LIBRAS, os sujeitos obtiveram os melhores resultados em um tempo inferior. O autor, defendendo o uso do bilingüismo<sup>5</sup> como ferramenta para a aquisição da Língua Portuguesa, concluiu que os resultados obtidos indicam que LIBRAS pode ser um elo cognitivo lingüístico que facilita a compreensão do português escrito.

Assim como Lopes (1998), Sá (1996) discutiu o uso do bilingüismo, além de outras modalidades de comunicação (Oralismo e Comunicação Total) na educação e integração das pessoas com deficiência auditiva. Fazendo referência a Vygotsky (1994), a autora verificou que, em seus relatos, adultos surdos e profissionais da área apontaram o bilingüismo como sistema comunicativo adequado no processo

5. A abordagem educacional com o uso do bilingüismo defende a aprendizagem da Língua dos Sinais como primeira língua e a língua da comunidade majoritária como segunda língua.

educacional. A aquisição da Língua dos Sinais como a primeira língua funciona como suporte para o desenvolvimento cognitivo e elemento facilitador para a aprendizagem da língua oral. A oposição à abordagem oralista é justificada pela exclusão da língua de sinais como forma de comunicação e a Comunicação Total é percebida como artificial.

Com o objetivo de estudar o processo de construção do conhecimento do indivíduo surdo a partir das trocas dialógicas, Lacerda (1996) analisou uma classe especial composta por escolares com deficiência auditiva. Sob a ótica vygotskiana, ela identificou situações em que a comunicação entre o aluno surdo e o educador/pesquisador ouvinte se efetivou, situações em que aparece a ilusão da eficácia comunicativa e situações de mal-entendidos, envolvendo o uso de diversos recursos sem que tenha sido obtido sucesso comunicativo. Essa análise demonstrou que o uso de recursos semióticos nas situações de interlocução, prática defendida pela Comunicação Total, nem sempre é eficaz. A falta de uma língua comum entre interlocutores, o domínio precário de uma língua e o uso de diversos recursos semióticos muitas vezes fazem com que o aluno surdo construa conceitos diferentes daqueles almejados pelo professor. Aponta ainda que é através da língua dos sinais que o surdo poderá ter desenvolvimento pleno da linguagem, minimizando os problemas da construção do conhecimento.

Fundamentando-se em Luria, Padovani (1997) contextualizou a escrita do deficiente com seu quadro diagnóstico e seu nível de escolarização e analisou, através de instrumento proposto por Mary Clay, a produção de textos de crianças com perda auditiva severa e profunda, inseridas em uma classe regular e atendidas simultaneamente no ensino especial. Concluiu, a partir da trajetória acadêmica e do diagnóstico de cada participante, que o bom desempenho lingüístico da comunicação escrita está associado ao menor grau de perda auditiva e ao ingresso no ensino especial acompanhado do ensino regular. Em um estudo de caso semelhante ao de Padovani (1997), Silva (1998) investigou textos elaborados por adolescentes com deficiência auditiva severa e

profunda. As análises qualitativa e quantitativa da produção escrita dos participantes, objetivando explorar a dimensão semântica dos constituintes frasais revelaram que os textos gerados pelos adolescentes investigados apresentavam construções sintáticas atípicas, ordenação inadequada dos constituintes frasais, omissão ou uso inadequado das preposições e pouco domínio das estruturas de coordenação e subordinação. Essas características interferiam no sentido do texto, uma vez que dificultavam ao leitor compartilhar da proposta de compreensão pretendida pelo autor. A pesquisadora conclui relatando que o trabalho com a modalidade da escrita da língua majoritária deve ter como eixo central o sistema semântico, com todos os processos centrando-se na aquisição de conceitos.

Goldfeld (1996) comparou, com base em autores como Luria, Bakhtin e Vygotsky, o cotidiano de uma criança surda com o de seu irmão gêmeo ouvinte e verificou que a qualidade e quantidade de interações sociais com o deficiente era inferior ao do indivíduo normal. Concluiu que os prejuízos cognitivos apresentados pela criança com perda auditiva estavam ligados à precariedade de estimulação social. As relações interpessoais vividas pela criança surda em seu ambiente social exercem influência determinante em todas as áreas de seu desenvolvimento. Baseado também em Luria e considerando igualmente os postulados piagetianos, Chaves (1997) investigou a influência da iconicidade de imagens na produção de textos narrativos. Crianças surdas em idade escolar foram convidadas a escrever textos a partir de estímulos visualmente icônicos, como a fotografia, e estímulos com menor grau de iconicidade, como as gravuras. Os sujeitos se mostraram mais motivados a dissertar sobre estes últimos, produzindo textos com maior densidade de informações subjetivas, ancoradas na memória. Por outro lado, imagens altamente icônicas, como a fotografia, propiciaram a geração de textos com maior grau de objetividade e com complexidade lingüística inferior. A utilização de imagens translúcidas como instrumento pedagógico são propícias à construção de um modelo ou estilo de texto próprio. O enriquecimento do léxico e a conceituação de verbos e

ações são, por outro lado, facilitados pelo uso de estímulos com alto grau de iconicidade.

Santos (1984) estudou o processo de alfabetização de pré-escolares surdos em uma perspectiva oralista com apoio multissensorial. Na escola A, pública, os alunos estudavam em regime de internato e semi-internato e na escola B, particular, em externato. Nas duas escolas, o método oral com abordagem multissensorial era usado, sendo que na escola A havia maior apoio gestual que na B. A diferença essencial é que a escola B executava uma política de integração e o aluno ficava mais exposto à língua oral. A população da escola B, por dominar maior número de palavras, apresentou construção de frases mais ricas e variadas. O oralismo com abordagem multissensorial, enfatizando a estimulação e o treinamento auditivo, se apresenta como o mais eficiente, tornando possível ao surdo uma linguagem mais compreensível em contato com o meio ouvinte.

Empregando o enfoque fenomenológico de Heidegger, Amaral (1990) observou crianças surdas e seus professores em situação de oficina experimental para a aquisição de linguagem. Na relação professor-aluno não existia um referencial de linguagem e o professor fazia de conta que entendia o que o aluno comunicava e o aluno simulava compreender o que era dito pelo professor. A criança surda ao encontrar o mundo do ouvinte não conseguia encontrar correspondência entre a vivência da surdez e as normas do mundo ouvinte. Nesse sentido, o mundo ouvinte passava a ser hostil. O surdo percebia que não estava de acordo com as normas desse mundo, era concebido como deficiente, por não ter linguagem (ou seja, falar e escutar) nem vivência e não possuir mundo-vida: isso representava o não ser. Segundo a autora, é preciso resgatar o sentido da linguagem na educação do surdo a partir do pensamento originário. Isso significa que, para Heidegger, a linguagem não se inicia com a comunicação, mas antecede a ela, pelo silêncio; não se resume à palavra pois possui diversas formas de expressão.

## Linguagem oral

Cunha (1996) investigou os efeitos do ensino incidental<sup>6</sup>, proposto por Warren e Kaiser, para promover a linguagem funcional em criança portadora de visão subnormal e com atraso de linguagem, através do treinamento de sua mãe no emprego de procedimentos como arranjo ambiental; modelo dirigido à criança; mundo-modelo (solicitação de verbalização seguida de apresentação de modelo); e espera. Tais procedimentos representam a sistematização de estratégias utilizadas naturalmente pelas famílias em atividades rotineiras para promover a linguagem e a comunicação de seus filhos. A autora demonstrou que o treinamento da mãe teve efeito positivo sobre as verbalizações da criança, as quais aumentaram sistematicamente, com produção de sentenças de até três palavras, não somente no ambiente de treino (instituição) como nas sessões de generalização conduzidas em casa. Os mesmos procedimentos do ensino incidental usados por Cunha haviam sido anteriormente empregados para promover o aumento das habilidades comunicativas e lingüísticas de uma criança portadora de autismo em um estudo conduzido por Lamônica (1991). Foi observado que, com a introdução dos procedimentos de ensino incidental, a criança diminuiu a emissão de comportamentos inadequados e de auto-estimulação e melhorou seu desempenho lingüístico e comunicativo. Com efeito, após o treinamento, o sujeito passou a usar a linguagem oral para solicitar objetos e ajuda a usar sentenças de até três palavras. A autora concluiu que procedimentos do ensino incidental podem ser usados com sucesso para promover o aumento das habilidades comunicativas e lingüísticas de crianças autistas e sugeriu a realização de outras pesquisas para identificar as situações rotineiras no lar que favorecessem a aquisição e o desenvolvimento de tais habilidades. A sugestão oferecida por Lamônica foi seguida por Prestotto (1994) que analisou a rotina diária de duas famílias com filhos com autismo. Essa autora mostrou que atividades de vida diária como banho e refeição não eram aproveitadas pelas famílias estudadas para

6. Ensino incidental refere-se a modelo de intervenção em linguagem no qual o adulto aproveita situações indicadas pela criança nas suas interações cotidianas para desenvolver sua (dela) linguagem funcional.

promover o desenvolvimento da comunicação verbal de seus filhos. De fato, as mães pareciam fazer inferências sobre as manifestações de interesses/necessidades da criança sem exigir desempenho mais elaborado na comunicação.

Sylvestre (1995), com suporte no sociointeracionismo, analisou a linguagem oral e gestual de um grupo de pré-escolares com Síndrome de Down na sala de aula, no recreio e no lanche com o propósito de identificar fatores ambientais que favorecessem ou não a linguagem oral e gestual dessas crianças quando em interação com seus pares não deficientes. A autora verificou que as verbalizações típicas dos sujeitos caracterizavam-se por frases curtas, formadas geralmente por uma só palavra ou por poucas palavras, com verbalizações frequentemente não inteligíveis. Nesses sujeitos, a linguagem receptiva (compreensão) era superior à linguagem expressiva. Não houve regularidade entre os sujeitos quanto ao ambiente favorecedor de comunicação verbal ou gestual. Para esta última, a situação de lanche foi a mais favorável. A brincadeira de "faz-de-conta" produziu mudanças estatisticamente significantes em algumas ações comunicativas dos sujeitos. Com efeito, após brincarem sozinhos, com a professora, ou com outras crianças de outra classe, os sujeitos exibiram um incremento nas formas verbais e gestuais de comunicação.

Visando detectar aspectos de linguagem que são transmitidos através das narrativas de pessoas com Síndrome de Down, Freitas (1996) solicitou a 10 adolescentes portadores da síndrome criar histórias ou recontá-las a partir de uma narração ou peça de teatro. Referenciada em Vygotsky e Bakhtin, a autora analisou, em situação de sala de aula, a dinâmica dialógica que ocorria enquanto o texto estava sendo narrado, atendo-se a três aspectos: a composição do texto narrativo, o modo de participação dos educadores e a negociação dos interlocutores sobre a sinceridade dos textos narrados. Os dados revelaram que os adultos participavam da estruturação do texto dirigindo a atividade e os alunos participavam com comentários e acréscimos para constituição temática. Os educadores e pares participavam perguntando, retomando e reformulando as próprias falas. A veracidade dos

eventos narrados foi discutida apenas quando os educadores realizavam perguntas. Na dinâmica dialógica, educadores e pares vão se ajustando às "verdades" dos eventos narrados. Por sua vez, Martins (1996), referenciada em Ferreira, Luria e Vygotsky, caracterizou a relação entre a linguagem oral, gestual e a produção gráfica espontânea de crianças portadoras de Síndrome de Down. Em uma dinâmica intitulada "roda da conversa", a autora estimulou os participantes a narrarem experiências pessoais vivenciadas e em seguida a escreverem sobre fatos contados. Os sujeitos, diante da tarefa de produção gráfica, fizeram uso de diferentes recursos como marcas gráficas (rabiscos e desenhos), modos diversificados da escrita (imitativa da escrita do adulto, escrita rápida ou pausada), uso de gestos e oralidade durante a produção dos textos. Ao término do estudo, verificou-se que as crianças encontravam-se em fase inicial do processo de aprendizagem da escrita e que desenvolviam repertório comportamental semelhante às crianças normais.

Lacerda (1992) examinou as relações entre oralidade, desenho e escrita, fundamentada no aporte vigotskiano. Através de observações e análises de atividades, inter-relações e produções de duas crianças com desenvolvimento atípico, que frequentavam classes para deficientes mentais, a autora verificou que as diferentes esferas de atividade simbólica – linguagem oral, desenho e escrita – não podem ser consideradas umas pré-requisitos para as outras. Há um processo de construção e desconstrução mútua, variável para cada sujeito, segundo suas contingências biológicas, sociais/contextuais e emocionais. O desenho pode não participar construtivamente na apropriação da escrita tanto quando a produção pictográfica é utilizada para "substituir" a escrita, como quando essa produção não se desenvolve a contento. Ter linguagem oral bem construída não é garantia para aquisição da escrita, assim como o comprometimento severo da fala não impede uma criança de se alfabetizar. A relação entre oralidade, desenho e escrita não é estável. Entre esses sistemas de interação e representação podem se interpor diversos aspectos que alteram significativamente cada sistema em si, e a dinâmica de sua constituição recíproca.

## Linguagem gráfica

Através do ensino incidental, descrito anteriormente, Araújo (1998) e Paula (1998) desenvolveram comunicação alternativa e ampliada<sup>7</sup> (CAA) em crianças com deficiência múltipla. A primeira autora, utilizando um sistema pictográfico computadorizado de comunicação, desenvolveu funções comunicativas como solicitação, nomeação e descrição de eventos em uma criança com atraso no desenvolvimento da fala, linguagem e cognição. Os dados mostraram que as técnicas de ensino incidental propiciaram a aprendizagem do sistema computadorizado, facilitaram a interação social da criança, além de ampliar sua capacidade comunicativa gestual e oral. Paula (1998), referenciada nos mesmos princípios teóricos e utilizando também um delineamento quase experimental intra-sujeito, verificou os efeitos da aplicação do ensino incidental no emprego de um sistema pictográfico de comunicação com uma pré-adolescente com paralisia cerebral. Foram instaladas funções comunicativas como solicitação, comentário, pergunta, resposta, saudação e interação. Houve diferença qualitativa na produção lingüística da criança que passou a construir frases de até seis elementos expressando desejos, sentimentos e pensamentos complexos.

## Conclusões

Tendo como elemento comum a linguagem em suas diferentes modalidades, os estudos revisados evidenciam a relevância desse processo na constituição do indivíduo, na sua interação com o ambiente social e no seu desenvolvimento acadêmico e cognitivo. O embate linguagem oral versus língua de sinais emerge de forma clara em muitas produções cujas conclusões apontam para os efeitos positivos da língua de sinais no desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, sem negligenciar porém a importância da apropriação da língua oral pelo surdo,

seja de forma expressiva ou receptiva, como fator de integração social. Os estudos aqui revisados destacam a necessidade do educador em compreender os processos de aquisição e desenvolvimento das diferentes linguagens e formas de comunicação empregadas pela pessoa com necessidades especiais. Sintonizar sua própria linguagem com a do aluno, privilegiando as concepções e experiências deste em situações variadas do cotidiano escolar, são algumas das diretrizes do trabalho docente preconizadas por essas teses e dissertações. Além disso, a similaridade entre as pessoas com deficiência e as ditas normais nos processos de aquisição da língua falada e escrita, apontada pelos estudos revistos aqui, oferece subsídios para a tese da inserção escolar e social da população especial.

Os temas escolhidos e a forma com que foram tratados revelam nos autores das teses e dissertações interesses mais imediatos e pragmáticos. Com efeito, a grande maioria dos estudos pode ser caracterizada como propositiva, nos quais foram apresentados e testados procedimentos de ensino respaldados por uma variedade de referenciais teóricos, dos quais destacam-se a psicomotricidade, a teoria genético-evolutiva de Piaget, a análise experimental/aplicada do comportamento, a fenomenologia e, mais recentemente, a visão sociohistórica de Vigotsky. Essa constatação evidencia a tendência da Educação Especial de se debruçar em questões e referenciais teórico-metodológicos similares aos da educação regular.

Vale destacar que, independentemente da fundamentação teórica, os estudos favorecem uma visão otimista da Educação Especial pois são eloquentes em evidenciar as possibilidades de aquisição de habilidades, conceitos e atitudes das pessoas com deficiência, desde que sejam consideradas com muita atenção as condições de ensino-aprendizagem. Tais condições envolvem desde materiais apropriados e programação adequada até a melhoria da formação dos professores e das próprias instituições. Com

7. Comunicação alternativa envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais, código Morse e signos gráficos (incluindo escrita, desenhos, gravuras e fotografias) como meios de efetuarem a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral. A comunicação ampliada tem um duplo propósito: promover e suplementar a fala e garantir uma forma alternativa se o indivíduo não se mostrar capaz de desenvolver a fala.

efeito, as dissertações tanto destacaram a eficiência da população especial, quanto denunciaram a deficiência das condições sob as quais ela se educa ou não.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Nunes, L. R.; Ferreira, J.; Mendes, E. e Glat, R. (2000). *Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia. Relatório parcial de pesquisa*. [Processo 524226/96-20]. Rio de Janeiro: Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Almeida, R. A. (1993). *A deficiência mental e a construção da lecto-escrita: Determinantes da deficiência mental de alunos de classes especiais em interação na sala de aula e na comunidade em que vivem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Alves, G. S. (1994). *Alfabetização de deficientes motores – Proposta de software educacional*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.
- Alves, J. M. (1987). *Estudo sobre a relação entre a extensão falada/escrita de palavras por crianças portadoras de Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Amaral, S. M. (1990). *O sentido da aquisição da linguagem na criança surda no contexto mundo-vida: Um enfoque fenomenológico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Araújo, M. I. G. (1998). *Facilitando e ampliando a comunicação e resíduos da fala através de sistema computadorizado de comunicação alternativa e ampliada*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Chaves, C. H. F. (1997). *As imagens e os textos de sujeitos surdos: Uma questão de relevância*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Costa, M. P. R. (1984). *Um programa de alfabetização de deficientes mentais: Primeiros resultados*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Cunha, A. C. B. (1996). *Promovendo aquisição de linguagem funcional em criança deficiente visual: Os efeitos de treinamento de mãe em procedimentos de ensino naturalístico*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Dall'Acqua, M. J. C. (1987). *O professor como elemento determinante e condutor de pesquisa em sala de aula: Um estudo sobre procedimentos de análise e avaliação em classe especial*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Faria, M. N. (1993). *Alfabetização de crianças portadoras de Síndrome de Down: Analisando uma proposta de ensino*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Fernandes, S. M. M. (1993). *A educação do deficiente auditivo: Um espaço dialógico de produção do conhecimento*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Freitas, A. P. (1996). *A construção de narrativa por adolescentes com Síndrome de Down: Um estudo da dinâmica interativa na sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Goldfeld, M. (1996). *O desenvolvimento da criança surda sob o enfoque sócio-interacionista*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Lacerda, C. B. F. (1992). *Relações do processo de escrita com esferas da atividade simbólica em crianças submetidas ao ensino especial*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Lacerda, C. B. F. (1996). *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Lamônica, D. C. (1991). *Utilizações de variação de ensino incidental para promover o aumento de habilidades linguísticas de uma criança diagnosticada autista*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- Lopes, R. G. (1998). *Linguagem e cognição em deficientes auditivos: Uma proposta de abordagem bilíngüe*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Martins, N. C. S. (1996) *Crianças com Síndrome de Down: Relações entre fala, gestos e produção gráfica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Melo, A. D. B. (1995). *Análise crítica de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Miranda, C. (1999). *O que dizem as letras? O início do processo de aquisição da linguagem escrita em portadores de Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Moussatché, A. H. (1992). *Aquisição de linguagem escrita em crianças portadoras de Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Nogueira, M. A. M. (1994). *Interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Nunes, L. R.; Ferreira, J.; Mendes, E. e Glat, R. (2000). *Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia. Relatório parcial de pesquisa*. [Processo 524226/96-20], Rio de Janeiro: Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Padovani, C. M. C. (1997). *Redações de deficientes auditivos: Uma proposta de análise baseada no instrumento de Clay*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Paula, K. M. P. (1998). *Desenvolvendo a linguagem funcional em criança com deficiência múltipla através de sistemas de comunicação alternativa e do ensino naturalístico*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Pinhoiro, P. A. (1994). *Utilização de um programa de ensino para alfabetização do deficiente auditivo adulto*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Presotto, E. A. (1994). *Oportunidades de comunicação na rotina diária de crianças com comportamentos sugestivos de autismo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Rampelotto, E. M. (1993). *Processo e produto na educação de surdos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Sá, N. R. L. (1996) *Educação de surdos: A caminho do bilingüismo*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Santoro, B. M. (1994). *Contando histórias, programando o ensino: Contribuições para a pré-escola com alunos surdos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Santos, M. I. (1984). *Aspectos da educação do deficiente auditivo e os fatores que podem influir na aquisição da linguagem*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Silva, L. (1990). *Reinventando procedimentos na classe especial: Uma experiência integrando orientador educacional e o professor*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Silva, N. M. (1998). *A construção do texto escrito por alunos surdos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Sylvestre, M. M. (1995). *A linguagem da criança portadora de Síndrome de Down na pré-escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Tabaquim, M. L. M. (1996). *Ensino de leitura e escrita para portadores de paralisia cerebral*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Valle, T. G. (1984). *Análise da dificuldade de leitura e escrita em alunos repetentes da 1ª série do 1º*

Recebido em: 29/10/00

Aceito em: 22/08/03

## ANEXO

<b>AUTOR(A)</b>	<b>Almeida, R. A.</b>	<b>Alves, G.</b>	<b>Alves, J. M.</b>	<b>Amaral, S. M.</b>	<b>Araújo, M. I.</b>
UNIV./ANO	UFRRGS/93	UCP/94	UFSCar/97	UFMA/90	UERJ/98
SUBTEMA	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
POPULAÇÃO	Def. Mental	Def. Físico	Def. Mental	Def. Auditivo	Def. Mental
METODOLOGIA	Estudo caso	Estudo caso	Experimental	Estudo caso	Quase exper
<b>AUTOR(A)</b>	<b>Chaves, C.H.</b>	<b>Costa, M.P.</b>	<b>Cunha, A. C.</b>	<b>Dall'Acqua, M.</b>	<b>Faria, M.N.</b>
UNIV./ANO	UERJ/97	UFSCar/94	UERJ/96	UFSCar/97	UFSCar/93
SUBTEMA	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
POPULAÇÃO	Def. Auditivo	Def. Mental	Def. Múltiplo	Def. Mental	Def. Mental
METODOLOGIA	Descritiva	Experimental	Quase exper	Descritiva	Quase exper
<b>AUTOR(A)</b>	<b>Fernandes, S.</b>	<b>Freitas, A. P.</b>	<b>Goldfeld, M.</b>	<b>Lacerda, C. B.</b>	<b>Lacerda, C. B.</b>
UNIV./ANO	UERJ/93	UNICAMP/96	PUC-RJ/96	UNICAMP/92	UNICAMP/96
SUBTEMA	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
POPULAÇÃO	Def. Auditivo	Def. Mental	Def. Auditiva	Genérico	Def. Auditiva
METODOLOGIA	Estudo caso	Histórica	Estudo caso	Estudo caso	Estudo caso
<b>AUTOR(A)</b>	<b>Lamônica, D.</b>	<b>Lopes, R. G.</b>	<b>Martins, N.</b>	<b>Melo, A. D.</b>	<b>Miranda, C.</b>
UNIV./ANO	UFSCar/91	UERJ/98	UFSCar/96	UFSCar/95	UERJ/99
SUBTEMA	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
POPULAÇÃO	Dist. Conduta	Def. Auditiva	Def. Mental	Def. Auditiva	Def. Mental
METODOLOGIA	Experimental	Quase exper	Estudo caso	Descritiva	Pesq.-ação
<b>AUTOR(A)</b>	<b>Moussatché, A.</b>	<b>Nogueira, M.</b>	<b>Padovani, C.</b>	<b>Paula, K. P.</b>	<b>Pinheiro, P.</b>
UNIV./ANO	UERJ/92	UFRRJ/94	UFSCar/95	UERJ/98	UFSCar/94
SUBTEMA	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
POPULAÇÃO	Def. Mental	Def. Auditiva	Def. Auditiva	Def. Múltipla	Def. Auditiva
METODOLOGIA	Descritiva	Descritiva	Estudo caso	Quase exper	Quase exper
<b>AUTOR(A)</b>	<b>Presotto, E.</b>	<b>Rampelotto, E.</b>	<b>Sá, N.</b>	<b>Santoro, B. M.</b>	<b>Santos, M. I.</b>
UNIV./ANO	UFSCar/94	UFMA/93	UERJ/96	UFSCar/94	PUC-RJ/94
SUBTEMA	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
POPULAÇÃO	Dist. Conduta	Def. Auditiva	Def. Auditiva	Def. Auditiva	Def. Auditiva
METODOLOGIA	Descritiva	Experimental	Descritiva	Quase exper	Estudo caso
<b>AUTOR(A)</b>	<b>Silva, L.</b>	<b>Silva, N.</b>	<b>Sylvestre, M.</b>	<b>Tabaquim, M.</b>	<b>Valle, T.</b>
UNIV./ANO	UFRRJ/98	UFSCar/98	UFSCar/95	UFSCar/96	UFSCar/84
SUBTEMA	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
POPULAÇÃO	Def. Mental	Def. Auditiva	Def. Mental	Def. Múltipla	Def. Mental
METODOLOGIA	Estudo caso	Estudo caso	Descr/Experim	Experimental	Descritiva

**Quadro 1.** Dados das teses e dissertações analisadas: autor, universidade, ano da defesa, população-alvo e metodologia de pesquisa.