

Coleção:
Educação Especial e
Inclusão Escolar:
Políticas, Saberes e Práticas

Série:
Material Didático v. 1



Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado

EDUFU

Claudia Dechichi
Lázara Cristina da Silva
Julienne Madureira Ferreira
Organizadoras

**CURSO BÁSICO: EDUCAÇÃO ESPECIAL E
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Dilma Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Fernando Haddad

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,

ALFABETIZAÇÃO,

DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI

Cláudia Pereira Dutra

DIRETORIA DE POLÍTICAS PEDAGÓGICAS DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martinha Clarete Dutra dos Santos

COORDENAÇÃO GERAL DE POLÍTICAS
PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/
CAPES

João Carlos Teatini de Souza Clímaco

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

– UFU

REITOR

Alfredo Júlio Fernandes Neto

VICE-REITOR

Darizon Alves de Andrade

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – UFU

DIRETORA

Claudia Dechichi

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

COORDENADOR UAB/UFU

Marcelo Tavares

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEaD

DIRETORA E REPRESENTANTE UAB/UFU

Maria Teresa Menezes Freitas

CENTRO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E
ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

CEPAE/UFU

Lázara Cristina da Silva

COORDENAÇÃO GERAL DO CURSO DE

EDUCAÇÃO ESPECIAL E

ATENDIMENTO EDUCACIONAL

ESPECIALIZADO

Claudia Dechichi

COORDENAÇÃO DE TUTORIA DO CURSO DE
EDUCAÇÃO

ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL

ESPECIALIZADO

Julienne Madureira Ferreira

APOIO ADMINISTRATIVO

Maria Ivonete Ramos

REVISÃO TEXTUAL

Valdete Aparecida Borges Andrade

**CURSO BÁSICO: EDUCAÇÃO ESPECIAL E
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Juliane Madureira Ferreira
Claudia Dechichi
Lázara Cristina da Silva
Organizadoras

Coleção:
Educação Especial e Inclusão Escolar:
Políticas, Saberes e Práticas.

Série:
Material Didático

VOLUME 1



REITOR

Alfredo Júlio Fernandes Neto

VICE-REITOR

Darizon Alves de Andrade

DIRETOR DA EDUFU

Humberto Guido

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHEIROS

Alessandro Alves Santana	Lília Gonçalves Neves
Benvinda Rosalina dos Santos	Luiz Carlos de Laurentiz
Décio Gatti Júnior	Luiz Fernando Moreira Izidoro
Francisco José Torres de Aquino	

Copyright © Edfu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total sem permissão da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU , MG, Brasil

C977b	<p>Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado / Juliene Madureira Ferreira, Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva (Organizadoras). - Uberlândia: EDUFU, 2012.</p> <p>342 p. (Coleção: Educação especial e inclusão escolar: políticas, saberes e práticas. Material didático ; v. 1)</p> <p>Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7078-317-2</p> <p>1. Educação especial. 2. Inclusão em educação. 3. Ensino a distância. 4. Professores - Formação. I. Ferreira, Juliene Madureira. II. Dechichi, Claudia. III. Silva, Lázara Cristina da. IV. Série.</p> <p>CDU: 376</p>
-------	---

Elaborados pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação – MG

Equipe de realização

Editora de publicações

Maria Amália Rocha

Projeto gráfico, editoração e capa

Ivan da Silva Lima

Imagem capa

Balança Matemática (brinquedo fabricado pela COS internacional Co, LTD.), representante no Brasil: Educartec



Editora da Universidade
Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121
Campus Santa Mônica – Bloco 1S – Térreo
Cep 38408-100 – Uberlândia
Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293

www.edfu.ufu.br

Sumário

9	APRESENTAÇÃO
13	UNIDADE 1 – INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA <i>Marisa Pinheiro Mourão</i> <i>Eucídio Pimenta Aruda</i> <i>Hélio Carlos de Miranda</i>
13	1.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
14	1.2 Conhecendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso
14	1.2.1 O que é AVA – Moodle
15	1.2.2 Conhecendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Moodle UFU
31	1.3 – Concepções de Educação a Distância (EaD)
43	1.5 Legislação sobre EaD no Brasil
44	1.6 – A Universidade Aberta do Brasil (UAB)
51	UNIDADE 2 – PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL <i>Claudia Dechichi</i> <i>Lázara Cristina da Silva</i>
51	2.1 Alguns aspectos históricos no atendimento a pessoa com deficiência
60	2.2 O Movimento de Integração Social das Pessoas com Deficiência
65	2.3 Educação inclusiva
71	UNIDADE 3 – MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE ATUAÇÃO JUNTO AO ALUNO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO <i>Juliane Madureira Ferreira</i> <i>Célia Vectore</i> <i>Claudia Dechichi</i>
71	3.1 O papel da escola no processo de desenvolvimento humano
76	3.2 Conhecendo Reuven Feuerstein
79	3.3 Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural
83	3.4 Plasticidade neuronal
85	3.5 Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada
89	3.6 Critérios de mediação
99	UNIDADE 4 – ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO <i>Gercina Santana Novais</i>
102	4.1 Projeto político-pedagógico no contexto do ensino para cada estudante
105	4.2 O AEE no contexto de um projeto político-pedagógico inclusivo
114	4.3 Considerações finais

- 117 **UNIDADE 5 – PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**
5.1 DEFICIÊNCIA VISUAL
Ana Cristina Tomaz Araújo
Gercina Santana Novais
- 117 5.1.1 Sujeitos com deficiência visual: as particularidades da comunicação no diálogo entre as pessoas no Atendimento Educacional Especializado
- 120 5.1.2 O que é avaliação funcional?
- 123 5.1.3 Recursos tecnológicos e Atendimento Educacional Especializado
- 134 5.1.4 Representações de deficiência visual e mediação
- 136 5.1.5 A família e a escola: dificuldades no processo de mediação
- 137 5.1.6 A pessoa com deficiência visual e a mediação
- 139 5.1.7 Considerações finais
- 143 5.2 Deficiência auditiva
Keli Maria de Souza Costa Silva
Lázara Cristina da Silva
Flaviane Reis
- 143 5.2.1 Definições e conceitos
- 149 5.2.2 Estudos surdos: cultura e identidade surda
- 155 5.2.3 Educação bilíngue: Libras X Língua Portuguesa
- 158 5.2.4 O Atendimento Educacional Especializado e o aluno surdo
- 164 5.2.5 Algumas sugestões práticas
- 169 5.3 SURDOCEGUEIRA
Sumaia Marra
- 175 5.3.2 Atendimento Educacional Especializado para pessoa surdocega
- 178 5.3.3 Atividades da Vida Diária (AVD)
- 179 5.3.4 Orientação e mobilidade
- 182 5.3.5 Comunicação
- 201 5.4 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA
Fernanda Lima Cro Rossi
- 201 5.4.1 Histórico da deficiência em geral, incluindo a Deficiência Múltipla
- 204 5.4.2 O conceito de Deficiência Múltipla
- 210 5.4.3 A inclusão de alunos com deficiência múltipla na escola comum
- 212 5.4.4 Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- 215 5.4.5 Exemplos de sistemas gráficos
- 219 5.4.6 Recursos, materiais utilizados no AEE e posicionamento
- 221 5.4.7 Tecnologia Assistiva
- 233 5.5 DEFICIÊNCIA FÍSICA
Fernanda S. V. Rosa
Juliane Madureira Ferreira
- 233 5.5.1 Conceituando a deficiência física
- 236 5.5.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- 241 5.5.3 Retomando o conceito de plasticidade neuronal e utilização da mediação pedagógica como estratégia de atuação

- 242 5.5.4 Tecnologia Assistiva
- 253 5.6 DEFICIÊNCIA MENTAL
Claudia Dechichi
Juliane Madureira Ferreira
- 253 5.6.1 As mudanças ocorridas, ao longo da história, no modo da sociedade compreender e atender o indivíduo com deficiência mental e a conceituação atual de deficiência mental
- 266 5.6.2 As definições mais importantes sobre a Deficiência Mental
- 272 5.6.3 O papel da escola na promoção do desenvolvimento do aluno com Deficiência Mental
- 275 5.6.4 Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Deficiência Mental
- 285 5.7 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO
Claudia Cunha
Andrea Gomide Barbosa
- 285 5.7.1 Transtornos Globais do Desenvolvimento
- 288 5.7.2 Autismo
- 290 5.7.3 Síndrome de Asperger
- 293 5.7.4 Síndrome de Rett
- 295 5.7.5 Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtornos Globais do Desenvolvimento sem outra especificação
- 295 5.7.6 Atendimento Educacional Especializado para o aluno com TGD
- 305 5.8 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
Arlei Peripolli
Silvio Carlos dos Santos
- 305 5.8.1 As inteligências múltiplas de Howard Gardner
- 311 5.8.3 O entrecruzamento das altas habilidades/superdotação de Joseph Renzulli com a teoria das inteligências múltiplas de howard gardner:
311 uma relação possível
- 312 5.8.4 Desconstruindo ideias imagéticas e/ou errôneas sobre o aluno com altas habilidades /superdotação
- 314 5.8.5 Legislação: possibilidades e enfrentamentos para alunos com altas habilidades/superdotação
- 318 5.8.6 Alunos com altas habilidades/superdotação na escola: desenvolvendo competências e estratégias para a identificação
- 321 5.8.7 A organização do atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação: desafios e perspectivas
- 324 5.8.8 Práticas pedagógicas e estratégias de enriquecimento curricular para os
324 alunos com altas habilidades/superdotação
- 331 5.8.9 Um desafio ao professor: a avaliação da aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação como processo construtivo e interativo de um novo fazer

APRESENTAÇÃO

A implantação da Rede de Formação de Professores na Educação Especial, a partir da perspectiva da Educação Inclusiva, projeto do Governo Federal desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultural, realizado por meio da Coordenadoria de Educação Especial, contou com a parceria de dezesseis Universidades Federais brasileiras. Essa implantação objetivou desenvolver e oferecer cursos de formação continuada para os professores da Rede Pública de Ensino, que estivessem trabalhando com alunos com quadros de deficiência (física, mental e/ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento, e/ou com altas habilidades/superdotação no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A estruturação dos cursos de formação continuada se deu por meio da modalidade a distância, com propostas de cursos de extensão/aperfeiçoamento e cursos de especialização.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) contribuiu oferecendo à Rede de Formação de Professores na Educação Especial dois cursos de extensão/aperfeiçoamento, com carga horária de 180 horas. A primeira proposta foi o “Curso em Atendimento Educacional Especializado para o aluno Surdo” e a segunda foi o “Curso básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado”. Em ambos os casos, o objetivo consistiu em implementar um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, que formasse professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado, discutindo aspectos da metodologia de ensino e aprendizagem em situações de AEE dentro da perspectiva psicoeducacional da mediação pedagógica, conforme proposta pela Teoria da Aprendizagem Mediada.

A presente obra trata sobre o material didático/instrucional utilizado no “Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado”, que vem sendo oferecido pela UFU, por meio do Instituto de Psicologia em parceria com o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da referida Instituição, desde 2009. O “Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado” configura-se como uma proposta de formação continuada a distância via Web oferecida, prioritariamente, a professores da rede pública de ensino regular do Brasil que trabalham, ou pretendem trabalhar, junto aos alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, na modalidade de AEE.

O curso foi desenvolvido para atender as demandas da formação de professores em todo o território nacional. Neste sentido, este projeto apresenta uma proposta de produção e implementação de um curso de extensão com carga horária de 180 horas em Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, que discuta aspectos do AEE oferecido a alunos com necessidades

educacionais especiais associadas a quadros de deficiências físicas, mentais, sensoriais ou emocionais, enfocando elementos da mediação pedagógica como estratégia de atuação docente.

Assim, estruturado dentro de uma metodologia interativa para o ambiente Web, o curso pretende favorecer aos professores/alunos a construção de conhecimentos teórico-práticos significativos sobre questões relacionadas ao AEE, para alunos com necessidades educacionais especiais, como também fornecer-lhes informações acerca das especificidades relacionadas ao desenvolvimento psicoeducacional de indivíduos que apresentam quadros de deficiência física, mental, sensorial ou emocional, além de oportunizar a participação em Fóruns de discussões teóricas e práticas acerca da Educação Especial, das políticas públicas de inclusão escolar e da mediação pedagógica na construção do conhecimento. A produção do material foi direcionada para atender as necessidades dessa proposta e está organizada em Unidades temáticas.

Na Unidade 1, “Introdução à Educação a Distância”, a autora, Marisa Mourão, apresenta os principais conceitos sobre Educação à Distância, tutoriais sobre o uso da Plataforma Moodle, nossa principal ferramenta para o curso, e aspectos da metodologia da modalidade da Educação a Distância. A autora trabalha com a adequação da linguagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e com a necessidade de organização pessoal para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem por meio da internet. Esses elementos são enfatizados com o objetivo de introduzir o professor/aluno em uma nova experiência de ensino/aprendizagem por meio de recursos tecnológicos; orientar e auxiliar o professor/aluno em seu processo de adaptação a esses recursos e ao manuseio das ferramentas *online* e *off-line* disponíveis no curso; apresentar a metodologia de aula pela internet bem como todos ambientes de construção de conhecimento via Web.

Na Unidade 2, “Fundamentos e Princípios da Educação Especial”, as autoras, Claudia Dechichi e Lázara Cristina da Silva, apresentam os aspectos sócio-históricos no atendimento à pessoa com deficiência; os principais marcos históricos e legais da Educação Especial e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, levantando discussões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em uma perspectiva inclusiva. O objetivo dessa temática é: a) discutir junto aos alunos (professores da rede pública) as transformações ocorridas na constituição social do fenômeno da deficiência, apontando a influência dos aspectos históricos, culturais, econômicos e científicos na compreensão desse fenômeno; b) apresentar os eventos que marcaram a evolução da Educação Especial no mundo e no Brasil; e, ainda, c) discutir as mudanças ocorridas na organização das políticas públicas brasileiras, ao longo da história até os dias atuais, com enfoque na Perspectiva da Educação Inclusiva, para o desenvolvimento de critérios de análise e reflexões críticas acerca do PPP da escola.

Na Unidade 3, “Mediação pedagógica como estratégia de atuação junto aos alunos do AEE”, é apresentado pelas autoras, Juliene Madureira Ferreira, Cláudia Dechichi e Célia Vectore, os conceitos de mediação pedagógica, a abordagem e os critérios mediacionais, segundo Reuven Feuerstein, e aspectos fundamentais para a aplicabilidade desses constructos teóricos na prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo desta Unidade é apresentar um conjunto de conhecimentos, para fomentar a discussão sobre os aspectos relevantes da postura mediacional do professor no trabalho realizado com os alunos com necessidades educacionais especiais, tanto em contexto regular de ensino como na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Unidade 4, “Práticas Educacionais Inclusivas”, apresenta um conjunto de temáticas. Cada autor trabalha dentro de uma especificidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), elencando dentro do tema as definições conceituais dos diferentes quadros de deficiência (física, mental e sensorial) e dos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O objetivo é destacar e elencar as diferenças no AEE em função dos diferentes quadros de deficiência que podem ser atendidos no AEE, abordando o tema relacionado aos recursos tecnológicos disponíveis para a produção de material direcionado a esse atendimento. Os temas específicos trabalhados são: Deficiência Visual, Auditiva, Mental, Física e Múltipla, e ainda, a surdocegueira, altas habilidades/superdotação e os transtornos globais do desenvolvimento.

Na Unidade 5, “Organização do Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educacionais especiais”, a autora, Gercina Santana Novais, traz elementos para a discussão e reflexão sobre a integralização dos pressupostos da Educação Inclusiva para o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, abordando as diferenças e semelhanças entre o atendimento escolar, realizado no contexto da escola comum, e o executado na escola especial. Além disso, a autora apresenta o conceito de Projeto Político Pedagógico (PPP) e as orientações para a elaboração de plano avaliativo e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

UNIDADE 1 – INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Marisa Pinheiro Mourão

Eucidio Pimenta Aruda

Hélio Carlos de Miranda

1.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)



Reflexão Inicial

Você já ouviu falar em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)? Você sabe o que significa e para que serve esse ambiente? Escreva abaixo sua opinião sobre esse assunto.

A large, empty rectangular box with a spiral binding on the left side, intended for writing a reflection.

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é um ambiente de interação virtual construído a partir de tecnologias de comunicação computacional que visa a interação entre os usuários. Quando aplicado em processos educativos, esse ambiente virtual torna-se um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita a construção colaborativa do conhecimento.

Moraes e Barros (2007) afirmam que um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) nada mais é que um conjunto de recursos tecnológicos que possibilita, por meio da internet, que conteúdos educacionais sejam disponibilizados aos participantes do ambiente, estabelecendo relações em diferentes formatos e níveis.



O AVA é, nesse sentido, a possibilidade de aproveitamento do potencial tecnológico existente na sociedade da cultura virtual, incorporado ao processo de ensino-aprendizagem, cujas vantagens são aproveitadas no uso educacional.

No contexto da Educação a Distância (EaD), os ambientes virtuais de aprendizagem

são as ferramentas construídas para possibilitar formação ética, criativa, autônoma e cooperativa dos alunos participantes, uma vez que possibilitam aos professores criarem situações de ensino que privilegiam as habilidades e as competências desses alunos, rompendo com o tradicionalismo do ensino presencial.

O AVA, quando aplicado em cursos a distância, permite a autonomia do aluno na aprendizagem, pois ele se torna responsável pelo processo de construção do conhecimento. Nesse processo, o aluno pode controlar o seu tempo de estudo, os horários de realização das atividades, a busca de informações, de conteúdos e de respostas para as questões apresentadas no ambiente. O aluno participante é sempre acompanhado pelo Professor Formador que, além de ser o facilitador do processo, é o proponente das atividades, das leituras básicas e complementares, sempre visando a aprendizagem autônoma e cooperativa do aluno. Vale lembrar que na Educação a Distância o aluno não deve ser simples expectador do processo, mas deve ser sujeito ativo que problematiza a realidade e os conceitos aprendidos e que, a partir disso, constrói sua opinião e, conseqüentemente, forma-se como cidadão político e socialmente responsável.

Com o objetivo de buscar a formação de um cidadão crítico e responsável, apresentamos, a seguir, a estruturação do nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O AVA – **Moodle** é o espaço que contém todas as atividades e materiais dos cursos de formação de professores oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio do CEaD, e que atua nas mais diversas modalidades de ensino. Esse ambiente contribui para a construção de um processo de ensino-aprendizagem autônomo, interativo, cooperativo e colaborativo.



1.2 Conhecendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso

Neste item, será explicado o que é o AVA – Moodle e como é a sua estrutura na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

1.2.1 O que é AVA – Moodle

O Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle é um sistema gerenciador de cursos, gratuito e de código livre que foi pensado segundo uma filosofia pedagógica construcionista, uma vez que possui diversidade de recursos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem a distância, e que proporciona ao aluno autonomia nos estudos. Segundo Pulino Filho (2005), o construcionismo social foi a base utilizada pelo criador do Moodle,

Martin Dougiamas, para a elaboração do ambiente, transformando-o em uma plataforma eletrônica de aprendizagem.

Silveira (2007) afirma que o AVA – Moodle UFU é um sistema de ensino-aprendizagem no qual o aluno se transforma em sujeito ativo de sua formação, pois é corresponsável pela construção do conhecimento, juntamente com a equipe de Tutores e Professores.



Se você tiver qualquer dúvida, converse com o seu Tutor, a função dele é auxiliá-lo durante todo o curso.

Caso você tenha qualquer dúvida, alguma crítica ou sugestão para melhorar o nosso curso, envie-a para o seu Tutor!

Críticas e sugestões são sempre bem-vindas!

Além da interação construcionista, possibilitada pelas ferramentas de interação existentes no Moodle, Pfromm Netto (2001) destaca que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) deve inserir o aluno em um ambiente gratificante, desafiador e produtivo, transformando o processo de ensino-aprendizagem em atos rodeados de prazer, descobertas e aventuras. Esse ambiente possibilita ao aluno pensar sobre soluções diferenciadas para as problemáticas que lhe serão apresentadas ao longo do curso e lhe oportunizam refletir e interagir por meio de respostas versáteis e inovadoras, acompanhadas por criações pessoais, pensamento crítico e flexibilidade. Assim, o ambiente virtual proporciona aos alunos participantes de um curso, na modalidade a distância, a possibilidade de desenvolverem habilidades e competências que, muitas vezes, são esquecidas no ensino presencial.

Vamos, agora, conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

1.2.2 Conhecendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Moodle UFU

O seu primeiro acesso ao ambiente Moodle da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) será feito com o nome de usuário e a senha que você irá receber. Ao realizar o primeiro acesso, aparecerá uma solicitação de alteração de senha, pois a que você recebeu é genérica e deve ser alterada para evitar problemas durante o curso.



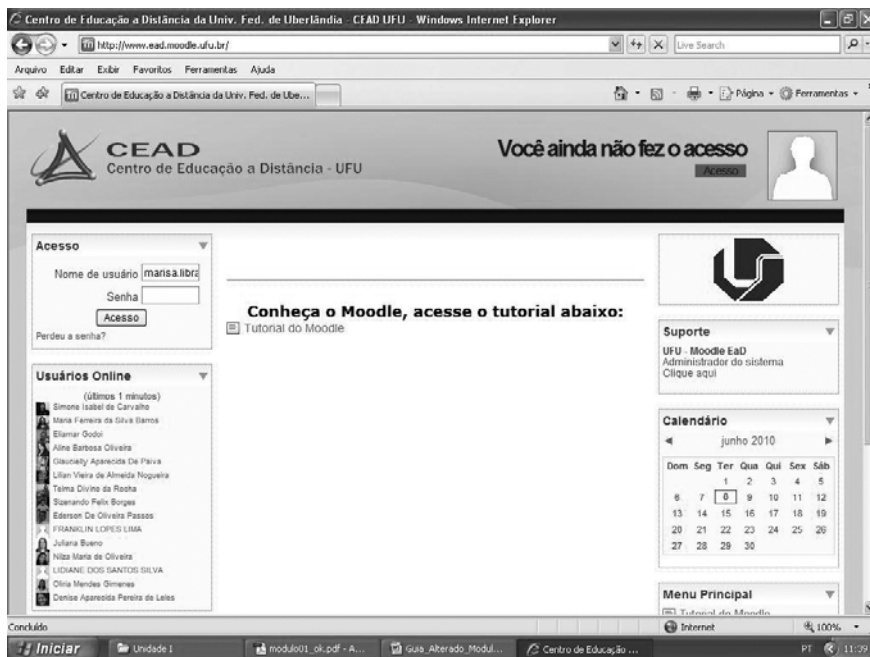
Atividade

Você vai conhecer, agora, o AVA – Moodle da Universidade Federal de Uberlândia. É essencial que a leitura desta parte do material seja realizada em frente a um computador, para que você possa exercitar o que está sendo explicado.

O curso e as disciplinas serão acessados por meio do seguinte endereço eletrônico:

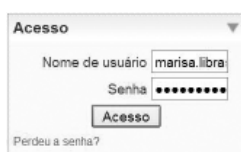
www.ead.ufu.br

Acessando esse endereço você visualizará a tela abaixo.

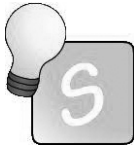


Essa tela é a página do Centro de Educação a Distância (CEaD), onde estão hospedados os cursos a distância da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nela você encontrará:

- Barra superior: Cabeçalho de identificação do CEaD-UFU (esquerda), *status* de acesso e *link* para seu perfil e idiomas (direita);
- Centro: *Link* para as notícias dos cursos oferecidos;
- Coluna à esquerda: Caixa de *login* ou acesso (nome de usuário e senha) e caixa de usuários *online* nos últimos 5 minutos;
- Coluna à direita: Caixa com símbolo da UFU, caixa com informações do responsável pelo suporte do AVA – Moodle UFU, caixa com *link* de ajuda, caixa com calendário, caixa com *link* para o servidor de e-mail da UFU e duas caixas de informações.



Para você acessar o curso você deverá, na coluna da esquerda, preencher a caixa de acesso com seu nome de usuário e sua senha. Feito isso, clique no botão “Acesso”, conforme o exemplo ao lado.



Se você perder sua senha, basta clicar sobre o link “Perdeu a senha?!” e preencher SOMENTE o seu endereço eletrônico para que a senha seja enviada para o seu e-mail.

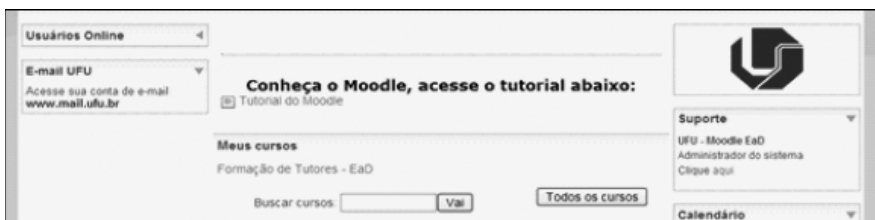
Feito o acesso você já estará conectado ao ambiente Moodle da UFU. Ao conectar a esse ambiente, você poderá notar que houve apenas algumas alterações na tela, e se compararmos com a tela inicial, apresentada anteriormente, veremos que as diferenças foram as seguintes:

- No canto superior direito apareceu seu nome e o *link* escrito “Sair”. Lembre-se sempre de clicar em “Sair” quando você encerrar suas atividades.



Na parte central da página, abaixo das notícias, apareceu uma caixa com os cursos que você está cadastrado. A expressão “Meus cursos” refere-se aos cursos ou disciplinas que você irá realizar;

- Na coluna da esquerda desapareceu a caixa de acesso, ficando somente a caixa de usuários *online*;
- Pronto, é só clicar no curso em que você está matriculado e acessar os conteúdos!



Este é nosso ambiente de interação.

A seguir, apresentaremos um exemplo de como acessar uma disciplina neste ambiente.



Vamos agora conhecer cada cantinho deste espaço.

Veja que nesse ambiente, ao passar o mouse sobre algumas palavras, elas estão sublinhadas. Isso significa que existe um *link* e, ao clicar sobre ele, você será direcionado para outra página. Outra forma de saber se existe um *link* é posicionando o cursor do *mouse*, sem clicar, sobre o texto ou figura. Se o cursor se transformar em uma mão,

Vamos fazer um teste? Na parte central do ambiente do curso, logo abaixo do “Banner do curso” existe um link chamado “Fórum de Notícias”, clique sobre ele. Você perceberá que abrirá uma nova janela com informações referentes ao curso. Leia todo o conteúdo, em seguida, observe novamente a barra preta. Você perceberá que agora haverá o seguinte caminho:

Moodle CEAD UFU > AEE-SURDEZ > Fóruns > Fórum de Notícias

Para você retornar à página principal, basta clicar sobre a inscrição: AEE-SURDEZ. Essa é uma das formas de navegar pelo curso!

Você pode usar essa regrinha para qualquer Unidade do curso. Este foi apenas um exemplo.



Atividade

Agora que você aprendeu acessar o ambiente do curso, vamos atualizar seu perfil? Veja abaixo a orientação passo a passo de como realizar a atualização do perfil.

- 1º passo: Acesse o endereço eletrônico www.ead.ufu.br na barra superior esquerda. Você retornará para a página principal do AVA – Moodle UFU
- 2º passo: No canto superior direito, clique sobre o seu nome;
- 3º passo: Na nova página clique em “Modificar perfil”, conforme o modelo:

- 4º Passo: Preencha os campos em vermelho, que possui um asterisco (*) à frente. No campo “Descrição”, faça sua apresentação e formate-a como desejar;

- 5º Passo: Insira uma foto no seu perfil. Clique em “Procurar”, em seguida, abrirá uma nova janela. Localize sua foto, selecione-a e clique em “Abrir”;



- 6º passo: Preencha o campo “Lista de interesse”;
- 7º passo: Clique em “Atualizar perfil”. Seu perfil foi atualizado;

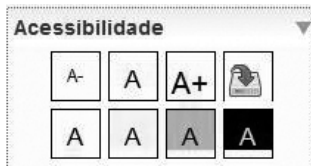
Após a atualização, o sistema retornará automaticamente para seu perfil e você poderá enxergar suas atualizações. Se for necessário corrigir algo, basta fazer o mesmo caminho novamente. Se quiser alterar sua senha, basta acessar seu perfil que você encontrará um botão chamado “Mudar a senha” logo abaixo da sua identificação, conforme demonstra a figura do 3º passo listado anteriormente.

- 8º passo: Para retornar à página principal do curso, clique no *link* “AEE-SURDEZ”, no canto superior esquerdo da página. Pronto, você está de volta!

Vamos continuar a apresentação dos espaços do curso. Perceba que ele está estruturado em DUAS colunas. A primeira, à sua esquerda, possui SETE caixas ou blocos, com as seguintes funções: “Acessibilidade”, “E-mail Interno”, “Participantes”, “Administração”, “Meus cursos”, “Calendário” e “Pesquisar nos Fóruns”. A coluna da direita possui o calendário, o bloco de últimas notícias e de atividades. Já a coluna central possui a programação da disciplina.

Veremos detalhadamente cada função desses blocos:

Acessibilidade: Utilizando este bloco, você pode diminuir ou aumentar o tamanho do texto. Para fazer isso, você deverá clicar no A+ ou A- várias vezes, até atingir o tamanho do texto desejado. Se o tamanho não ficar como o desejado, você pode “limpar as configurações feitas” clicando na letra A. Você também pode clicar em “Contraste do texto”, do fraco ao forte (cor preta), conforme exemplo a seguir:





Além da ampliação do tamanho da fonte e contraste de fundo, no ambiente geral o aluno que necessitar tem acesso a programas de leitores de tela. Esses programas foram desenvolvidos para facilitar a leitura do ambiente virtual aos deficientes visuais. No ambiente há manuais de instruções para instalação dos programas.

Todo o conteúdo do curso também pode ser visualizado em Língua Brasileira de Sinais (Libras) no formato de livro. Os textos foram subdivididos em páginas para facilitar a navegação, basta você clicar sobre o vídeo para ter acesso ao conteúdo da página em Libras.

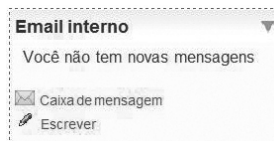
Parte 1 - Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE
 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE
 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE
 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE
 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE
 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE
 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE
 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE
 I. Uma breve retrospectiva sobre as concepções que embasaram o ensino-aprendizagem de alunos surdos
 I. Uma breve retrospectiva sobre as concepções que embasaram o ensino-aprendizagem de alunos surdos
 I. Uma breve retrospectiva sobre as concepções que embasaram o ensino-aprendizagem de alunos surdos
 I. Uma breve retrospectiva sobre as concepções que embasaram o ensino-aprendizagem de alunos surdos
 I. Uma breve retrospectiva sobre as concepções que embasaram o ensino-aprendizagem de alunos surdos
 Atividade 1 – Diário
 I. Uma breve retrospectiva sobre as concepções que

Parte 1 - Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE

Falar sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas não é tarefa fácil, pois embora esta discussão seja tema de diversos estudos e sempre se faça presente nos eventos científicos da área, muitas vezes as experiências descritas e/ou discutidas tecnicamente apontam para caminhos que nem sempre convergem



- **E-mail Interno:** Este bloco permite que os alunos enviem e-mails para um ou todos os participantes do curso exclusivamente via plataforma Moodle. Este é um dos principais canais de comunicação no curso.



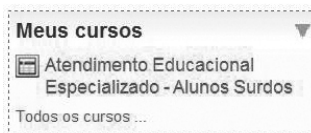
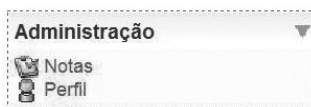


- Participantes:** Este bloco possui o *link* para a página em que estão listados todos os participantes inscritos no curso. Ao clicar sobre esse *link*, você irá visualizar a seguinte janela:



Para retornar à tela principal da disciplina, clique em “AEE-SURDEZ” na barra superior.

- Administração:** Neste bloco você irá encontrar um *link* para seu relatório de notas e um atalho para a página do seu perfil. O *link* “Modificar perfil” desse bloco é mais um atalho que o auxiliará quando for fazer alterações.
- Meus cursos:** Estarão listadas neste bloco todas as disciplinas em que você está inscrito. Para passar de uma disciplina para outra, basta clicar sobre o nome da disciplina.



- Calendário:** É a representação mensal das datas. É possível adicionar eventos, ou seja, agendar atividades ou compromissos. Os eventos globais são aqueles em que todos os usuários do Moodle – UFU terão acesso. Esses eventos são cadastrados pelo administrador do AVA – Moodle UFU. Os eventos do curso são cadastrados pelos professores e somente os inscritos no curso poderão acessá-los. Já os eventos cadastrados pelos usuários serão visíveis somente para o usuário, pois trata-se de uma agenda particular. Passando o cursor do *mouse* sobre as datas em destaque é possível ler e acessar os detalhes do agendamento.

Calendário						
junho 2010						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Na coluna central você irá encontrar a **Agenda do Curso**. Observe que cada Unidade tem duração variada e todas as atividades propostas para a Unidade devem ser cumpridas nesse período. O acesso ao curso deve ser diário e todas as atividades serão orientadas e avaliadas pelo Tutor. Lembre-se sempre de acompanhar a agenda da Unidade e desenvolver as atividades seguindo sua numeração. Veja a seguir o exemplo de agenda:

1 Apresentação do Curso

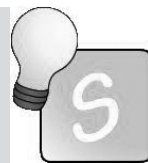
- Apresentação
- Fórum de Dúvidas

2 Unidade I - Introdução a Educação a Distância

- Atividade 1 - Leitura Guia de Estudos
- Atividade 2 - Acessando o AVA
- Atividade 3 - Atualizar Perfil
- Atividade 4 - Fórum de Apresentação
- Atividade 5 - Diário: Identificando Práticas
- Atividade 6 - Leitura Complementar - O que é EaD?
- Atividade 7 - Fórum Concepções de EaD
- Atividade 8 - Síntese História da EaD
- Atividade 9 - Leitura Complementar - Netiqueta
- Atividade 10 - Leitura Complementar - Legislação sobre EaD
- Atividade 11 - Enquete: Nome da Turma
- Fórum de Dúvidas

O AVA – Moodle UFU integra dois tipos de comunicação possíveis em ambiente virtual: o de natureza assíncrona e o de natureza síncrona.

Comunicação de natureza assíncrona se dá quando Professor Formador, Tutor e aluno interagem de forma *off-line*. Nesse tipo de comunicação não há necessidade de todos acessarem a plataforma no mesmo dia e horário. Isso quer dizer que quando essas pessoas leem as mensagens na plataforma ou quando elaboram os textos, para participarem das listas de discussão, atividades e Fóruns não precisam estar todos conectados ao mesmo tempo. Já a comunicação de natureza síncrona é a interação *online*, com todos conectados no mesmo dia e horário. Temos como exemplo de uma interação síncrona o *chat*, que serve para trocas de informações em tempo real.



A seguir, vamos apresentar algumas ferramentas utilizadas no AVA – Moodle UFU:

♦ **Fórum:** Esta é uma atividade de interação assíncrona entre professores e alunos que permite a constituição de um grupo de aprendizagem capaz de criar um ambiente de discussão de ideias. Esse recurso permite àqueles que são mais tímidos expressarem suas ideias sem medo da exposição oral, além de permitir aos participantes da atividade inserir suas opiniões sem pressão da cobrança da resposta imediata. A exposição de diferentes opiniões permite aos alunos e professores construir seus pensamentos a partir das opiniões postadas no Fórum, tornando-o um intenso processo de construção e reconstrução de ideias. Do ponto de vista técnico, existem quatro tipos de Fórum: Fórum geral, Fórum de simples discussão, Fórum de pergunta e respostas e Fórum em que cada usuário pode iniciar somente um novo tópico. Veja a definição de cada um desses Fóruns:

- ♦ **Fórum geral:** Neste tipo de Fórum a abertura de tópico é ilimitada, podendo qualquer usuário abrir a quantidade de tópicos que achar necessária para a discussão do tema proposto;
- ♦ **Fórum de simples discussão:** Neste Fórum existe um único tópico, estabelecido previamente pelo professor. Os participantes da atividade só poderão postar seus comentários no tópico aberto pelo professor, não sendo possível abrir novos tópicos de discussão paralelos ao tema central;
- ♦ **Fórum de pergunta e resposta:** É postado no Fórum um questionamento para que todos os participantes façam suas contribuições sobre o tema em discussão. Diferentemente dos outros tipos de Fórum, o aluno só poderá ver a resposta do colega, após dar sua contribuição;
- ♦ **Fórum em que cada usuário pode iniciar somente um novo tópico:** Neste Fórum cada usuário pode abrir somente um novo tópico relacionado ao tema de discussão, diferentemente do Fórum geral em que a abertura de tópicos é ilimitada.

Convém esclarecer que os tópicos de discussão são ramificações da discussão central, ou seja, a partir do tema principal, surgem propostas de discussões específicas. Apesar da especificidade de cada um dos tipos de Fórum apresentados, os tópicos abertos devem, necessariamente, contribuir com a discussão central.



Atividade

Vamos aprender acessar e postar em um Fórum?

Veja as etapas a seguir:

1º passo: Na tela principal do curso, clique sobre o *link* da “Atividade 3 – Fórum de Apresentação”. Uma nova página será aberta, conforme o exemplo a seguir:

A screenshot of a Moodle forum page. The title bar shows the breadcrumb: Moodle CEAD UFU > AEE-SURDEZ > Fóruns > Atividade 3 - Fórum de Apresentação. There is an 'Atualizar Fórum' button in the top right. Below the title bar, there are options for 'Grupos separados' and 'Todos os participantes'. The main content area contains instructions for users to introduce themselves, including a 'Criar um novo tópico' button at the bottom. The text includes instructions on how to participate and a note about the activity's value of 5 points.

2º passo: Clique no *link* “Apresentação”. Uma nova página se abrirá, contendo a apresentação do Tutor e/ou Professor Formador;

A screenshot of the 'Novo tópico de discussão' (New discussion topic) form in Moodle. The form has a title field 'Assunto*' with the value 'Quem eu sou'. Below the title is a rich text editor with a toolbar and a text area containing the message: 'Olá colegas! Meu nome é Marisa, sou... gosto... estou fazendo o curso porque...'. At the bottom, there are fields for 'Formato' (HTML), 'Assinatura', 'Anexo' (1Mb limit), and 'Enviar mensagem ao fórum' button. A 'Procurar' button is also visible.

3º passo: Exclusivamente para este primeiro Fórum, você deverá clicar no *link* “Acrescentar um novo tópico de discussão” no canto inferior da apresentação existente, conforme exemplo apresentado anteriormente. Para os demais Fóruns do curso você deverá clicar em “Responder”.

4º passo: Abaixo da apresentação postada, uma caixa se abrirá e nela você deverá digitar sua apresentação. Terminada a digitação do texto, basta clicar no botão “Enviar mensagem ao Fórum”, que sua mensagem será enviada para o ambiente. Veja o exemplo:

5º passo: Enviada a mensagem ao Fórum, você tem duas opções: clicar em “Continuar” ou aguardar para ser redirecionado automaticamente para a página do Fórum, na qual você poderá ver sua postagem, ou clicar em “AEE-SURDEZ” na barra superior da tela para retornar para a página principal do curso.

Viu como é fácil participar de um Fórum? Então, vamos continuar conhecendo outras formas de interação no ambiente Moodle:

♦ **Diálogo:** É uma atividade assíncrona de comunicação e interação entre o aluno e o Tutor e/ou outros alunos. Essa atividade permite propor discussões de questões ou problemas, elaboradas tanto pelo Tutor como pelos alunos. Os diálogos poderão ocorrer da seguinte forma: i) reservado entre o Tutor e o aluno; ii) entre o Tutor e o grupo de alunos; iii) entre os alunos. A interação individual permite ao aluno apresentar suas dúvidas específicas e dificuldades e possibilita ao Tutor uma orientação direcionada, o que não é possível quando a interação se dá entre Tutor e um grupo de alunos.

♦ **Escolha:** É uma atividade assíncrona em que o professor apresenta uma questão com uma série de alternativas (opções) para o aluno marcar uma delas. O objetivo dessa atividade não é meramente marcar a opção mais adequada, mas sim estimular a produção do conhecimento a partir de outra atividade relacionada ao tema estudado, podendo ela ser externa ao ambiente ou não. Discutir os resultados dessa atividade em um Fórum, por exemplo, é uma possibilidade que pode ser adotada pelo professor.

♦ **Tarefa:** É uma atividade desenvolvida pelo aluno, com base numa ação proposta pelo professor. Toda tarefa possui regras e prazos a serem cumpridos, resultando em um produto. Ela pode ser uma atividade assíncrona (*off-line*) ou síncrona (*online*), sendo dividida em três tipos: tarefa *off-line* (ou desenvolvida fora do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)), tarefa com envio de arquivo único e tarefa *online*. Segue o detalhamento dos tipos de tarefas:

- **Tarefa *off-line*:** É aquela que envolve ações desenvolvidas fora do AVA, e que utiliza tecnologias de informação e comunicação

externas ao ambiente ou outros recursos pedagógicos. Normalmente, esse tipo de tarefa resulta em um produto (texto de opinião, ensaio, apresentação de seminário) que será apresentado em um encontro presencial.

- **Tarefa com envio de arquivo único:** É aquela que resulta da realização de atividade proposta em um produto (**arquivo eletrônico**), que deve ser enviado para avaliação via ambiente Moodle. Pode ter como produto um arquivo eletrônico (vídeo, música, texto, figuras).
- **Tarefa online:** É aquela realizada no AVA. O aluno produz um texto que é editado no próprio ambiente Moodle. Nesse tipo de atividade, o único produto possível é um texto digitado, com a possibilidade de se inserir ilustrações e *hiperlinks*. Não é possível anexar arquivos, como na tarefa com envio de arquivo. Como é uma atividade desenvolvida no ambiente Moodle é possível que o Tutor acompanhe, oriente, corrija e proponha alterações durante o processo de produção do texto. Assim, essa atividade pode ser síncrona ou assíncrona, dependendo de proposição feita pelo Professor Formador.



Esclarecendo alguns termos do universo virtual:

- **Hiperlink:** São *links* que vão de uma página da *web* para outra ou para um arquivo. Quando um visitante de um site clica em um *hiperlink*, o destino é aberto, executado ou mostrado em um navegador da *web*, dependendo do tipo de destino. Ao clicar em um *hiperlink* você pode ser direcionado para outra página, para uma música, um vídeo, uma apresentação de slide, planilha eletrônica ou texto, por exemplo. A expressão *link* no universo virtual é uma abreviação de *hiperlink* que significa ligação, conexão, caminho, atalho.
- **Hipertexto:** É o termo utilizado para designar um texto em formato digital. Nesses textos são agregados outros conjuntos de informações como imagens, sons, ícones, gráficos, blocos de textos, com a função de conectar diversos conjuntos de informações ao texto principal, acessados por meio de hiperlinks.
- **Download:** É o processo de transferência de arquivos da internet para o computador. Significa baixar ou descarregar arquivos. A expressão “baixar arquivo” é comumente empregada pelos internautas para dizer que estão fazendo um *download*.
- **Upload:** É o processo de enviar arquivos de um computador para a internet, ou seja, é o contrário de *download*. Quando você preencheu seu perfil com o envio de foto foi feito um *upload* de um arquivo de imagem para o AVA – Moodle UFU.

Continuando a conhecer algumas ferramentas complementares de comunicação do Moodle:

◊ **Questionário:** É uma atividade assíncrona em que o aluno responde as questões propostas pelo curso. Essa atividade pode ser estruturada da seguinte forma: múltipla escolha, dissertativa, verdadeiro ou falso, associação, preenchimento de lacunas.

◊ **Chat:** É uma atividade síncrona que permite aos participantes do curso (Tutores e alunos) se comunicarem em tempo real como em um bate-papo. Essa comunicação se dá por meio de troca de mensagens escritas. Essa atividade possui dia e hora para ser realizada e período de duração, por esse motivo, toda vez que essa atividade for agendada, será informada ao aluno antecipadamente por meio, por exemplo, do e-mail interno do AVA Moodle. Você deve se lembrar de que o objetivo do *chat* é a realização de um debate em que todos devem participar com contribuições relevantes e pertinentes ao tema em discussão.

◊ **Glossário:** É uma atividade assíncrona que permite aos alunos participantes inserir termos considerados relevantes para a compreensão de determinados temas discutidos nas disciplinas. O professor pode determinar quais são os termos que irão compor o glossário ou definir os critérios para a eleição desses termos. Os participantes também podem visualizar os termos postados pelos colegas e inserir comentários sobre eles. Fazendo uma analogia, o glossário assemelha-se a um dicionário, com termos e conceituações/definições.

◊ **Wiki:** É uma atividade assíncrona de construção coletiva de um texto. Os participantes do curso criam e editam o texto em conjunto, e todos têm o direito de modificá-lo livremente. Essa atividade requer um bom entrosamento dos participantes uma vez que todos devem estar cientes de que não se trata de um texto de autoria individual, mas sim do grupo. A redação não será, necessariamente, aquela proposta por apenas um indivíduo, mas a considerada mais adequada pelo o grupo. Um ponto importante para a realização dessa atividade é a necessidade de definir espaços de negociações sobre pontos em que houver algum tipo de desentendimento. Vale lembrar que o ambiente Moodle registra todas as versões de texto e a contribuição de cada um dos participantes, sendo possível voltar a situações anteriores para resgatar uma ideia.

◊ **Laboratório de avaliação ou trabalho com revisão:** É uma atividade assíncrona em que o produto de uma atividade é avaliado pelo Tutor e pelos alunos. Ou seja, o produto de uma atividade (ou trabalho) produzido é avaliado pelos outros estudantes (ou grupos), seguindo critérios que são apresentados em uma matriz de avaliação. Essa matriz, que recebe o nome de elementos de avaliação, apresenta a definição de critérios para

juízo em uma escala para indicar as notas. Além disso, os avaliadores devem apresentar um comentário para cada um dos elementos de avaliação.

♦ **Diário:** É uma atividade assíncrona em que o aluno registra os resultados de suas reflexões sobre determinado assunto, questionamento ou problema. O registro no diário deve acontecer à medida que o aluno se dedica à atividade de reflexão proposta. Em outras palavras, trata-se de uma atividade de reflexão orientada, na qual o professor indica ao aluno uma questão ou problema. O aluno anota suas reflexões diariamente, de forma progressiva, procurando o aperfeiçoar sua resposta.



Vamos refletir...

Diante do que foi apresentado até aqui, responda a seguinte questão:

Qual a importância do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para o sucesso de um curso a distância?



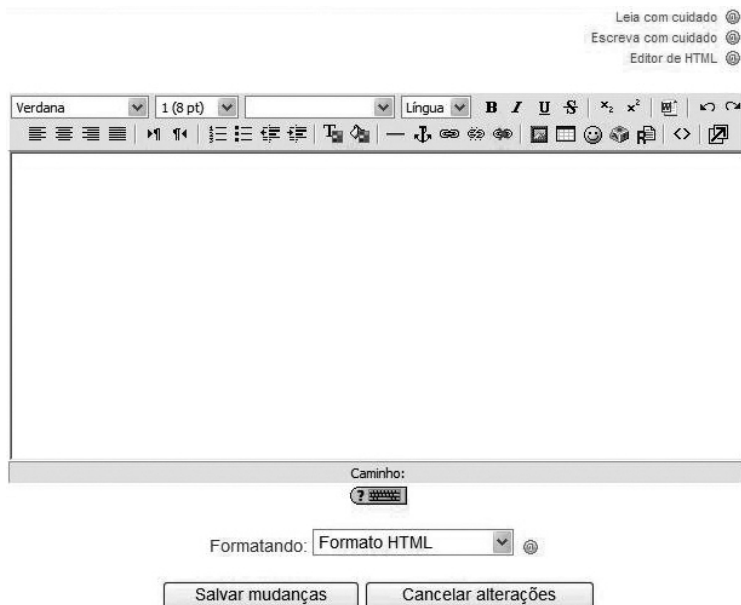
Atividade

Agora, vamos aprender a realizar mais uma atividade no AVA – Moodle UFU, ou seja, aprender como preencher um diário. Vejamos o passo a passo:

- **1º passo:** Na coluna central do ambiente da disciplina, clique sobre o *link* da atividade “Atividade 4 – Diário: Identificando Práticas”. Uma nova página se abrirá. Clique em “Iniciar ou editar a minha anotação no diário”, conforme o exemplo a seguir:

A screenshot of a Moodle course page. The browser address bar shows 'Moodle CEAD UFU > AEE-SURDEZ > Diários > Atividade 4 - Diário: Identificando Práticas'. The page title is 'Atividade 4 - Diário: Identificando Práticas'. There is a button 'Atualizar Diário' in the top right. Below the title, it says 'Grupos separados' and 'Todos os participantes'. The main content area contains the following text: 'Estamos aprendendo a usar a ferramenta Diário pela primeira vez, não é? Você verá que é muito fácil! Vamos lá? Para isso queremos que você responda algumas perguntas para que possamos conhecer um pouco mais sobre a sua experiência profissional. Relate neste espaço, de forma breve: Obs: se você ainda não trabalha no AEE, responda as perguntas considerando a realidade escolar que você atua.' Below this is a numbered list of 7 questions: 1. Qual a sua experiência com o Atendimento Educacional Especializado? 2. Qual a quantidade de alunos você atende? 3. Como é realizado o atendimento para estes alunos, como se procede o ensino e a enturmação dos mesmos? 4. Quais os tipos de deficiências você trabalha? 5. Existe, na sua escola, adaptações arquitetônicas, materiais adaptados para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos? 6. Como ocorre a formação de professores para atender a estes alunos? 7. Quais têm sido os resultados com o trabalho desenvolvido? At the bottom of the page, there is a button 'Iniciar ou editar a minha anotação no diário' and a message 'Você ainda não iniciou este diário'.

- **2º passo:** Uma caixa de texto abaixo da atividade se abrirá. Registre suas reflexões sobre a questão proposta. Ao terminar, clique em “Salvar mudanças”.



- **3º passo:** Automaticamente, você será redirecionado para a página inicial do diário. Se achar necessário, basta clicar novamente no botão “Iniciar ou editar a minha anotação no diário” para editar o que você havia escrito. Essa função estará habilitada no período de duração da atividade, que é definida pelo Professor Formador.

Muito fácil postar uma reflexão em um diário, você não acha?

Nesta Unidade apresentamos algumas atividades existentes no AVA – Moodle UFU que serão utilizadas ao longo do seu curso e alguns exemplos de como realizá-las. Outros exemplos serão apresentados nas próximas Unidades.



Antes de finalizarmos esta Unidade, é necessário fazer alguns lembretes no sentido de intensificar sua participação no AVA do curso:

- **1º lembrete:** Sempre que precisar procure a ajuda do seu Tutor.
- **2º lembrete:** Após realizar um trabalho e postá-lo no ambiente, vá até a página da atividade para confirmar se não houve nenhum erro que impediu o envio de seu trabalho.
- **3º lembrete:** Quando for postar textos de sua autoria como, por exemplo, a atividade do diário em caixas de texto do ambiente, é recomendado que você elabore esse texto em um editor eletrônico de texto (Word, Word Perfect ou OpenOffice), salve o arquivo em seu computador e só depois disso copie e cole o texto no ambiente, no local adequado. Essa atitude visa evitar perda de textos redigidos diretamente no ambiente em função de alguns erros de comunicação, piques de energia e perda de conexão, por exemplo.
- **4º lembrete:** Se não conseguir acessar algum *link*, informe ao seu Tutor, para que ele providencie a resolução desse problema.
- **5º lembrete:** Ao terminar suas atividades no ambiente, clique em “Sair”.



Diante de tudo isso, lembre-se: Saber navegar no AVA do curso que você está fazendo é fundamental para o êxito de sua formação. Então, não deixe de realizar nenhuma atividade proposta e, em caso de dúvida, procure seu Tutor.

1.3 – Concepções de Educação a Distância (EaD)

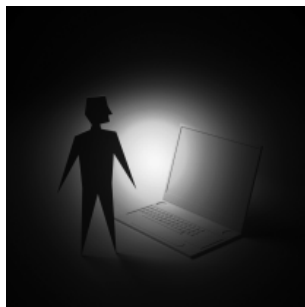


Questão inicial:

Para você, o que é Educação a Distância? Você acredita que podemos estudar e aprender a distância? Por quê?



Antes de iniciarmos nosso trabalho de produção de material didático para cursos na modalidade EaD, é importante explicitar a concepção de EaD que respalda nossa proposta.



Se tentarmos ler sobre o que é a Educação a Distância, logo descobriremos que há, entre os autores, visões diferentes e tendências comuns. Com o intuito de facilitar a compreensão dessa modalidade de educação, fizemos uma breve revisão da literatura sobre a temática.

Durante a leitura a seguir, você encontrará conceitos importantes sobre a Educação a Distância, por isso, gostaríamos que você aproveitasse a oportunidade para refletir sobre esses conceitos e anotar todos os pontos que julgar importantes para posterior elaboração da sua própria definição no Fórum do nosso curso.

A EaD avançou em termos quantitativos e qualitativos no cenário mundial e as experiências brasileiras, atualmente, têm tido continuidade e indicadores de sucesso, o que torna essa modalidade de ensino uma alternativa viável para atender a um país de grandes distâncias geográficas, como o Brasil, onde muitas pessoas não têm acesso à informação.

Na sociedade contemporânea, vivemos em um mundo em constante transformação, pela rapidez com que as informações se propagam e pelas diferentes formas de acesso a elas. Nesse cenário, a Educação a Distância, atualmente, ministrada em uma “**rede de alcance mundial**”, provoca uma mudança de paradigma, impulsionada pelo poder de comunicação e conexão de informações que a internet proporciona às pessoas. Isso transforma a EaD em uma modalidade de ensino cada vez mais sólida e apta a atender instituições de ensino, organizações da sociedade civil e empresas que objetivam alcançar diversos públicos e favorecer a melhoria das condições de ensino e aprendizagem presentes em diferentes contextos.



A WWW- World Wide Web é uma rede de comunicações que fornece informações como vídeos, sons e imagens (hipermídia) e documentos (hipertextos). Disponível em Dicionário Wikipédia, <http://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web>. Acesso em: 25 mar. 2010.



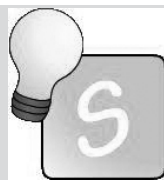
De maneira geral, a maioria dos autores possui uma definição similar sobre a EaD que pode ser resumida como: um processo de ensino e aprendizagem no qual os professores e alunos estão distantes espacialmente, mas podem estar próximos através da mediação de alguma tecnologia de comunicação e informação, seja ela o texto impresso, o CD-ROM, DVD-ROM, rádio, televisão ou internet.

Obviamente, esta é apenas uma concepção de EaD. Qualquer grupo que se propõe a desenvolver cursos na modalidade EaD poderá questioná-la ou fazer opção por uma outra concepção.



Convém ressaltar que os termos “**Ensino a Distância**” e “**Educação a Distância**” são usados, indistintamente, como se tivessem o mesmo significado. Segundo Landim (1997), existem diferenças importantes que devem ser consideradas: o termo “Ensino” está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento e instrução, já o termo “Educação” refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar ativamente de seu próprio crescimento. Essa distinção é fundamental, pois fortalece o conceito de Educação a Distância, que tem acompanhado a própria evolução da aprendizagem.

O termo que deve ser utilizado é: “Educação a Distância” e não “Ensino a Distância” ou “Aprendizagem a Distância”, pois a EaD pressupõe planejamento e sistematização. Os professores planejam atividades de ensino, cujo objetivo é promover a aprendizagem de seus alunos, em um processo de constante comunicação e interação.

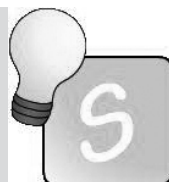


Em sua opinião, você acha importante saber diferenciar os termos: Ensino e Educação? Por quê?

Os materiais didáticos na EaD que pressupõem apenas o ensino, não se preocupam com as particularidades do curso, tais como o perfil dos alunos que se pretende formar, as dificuldades desses alunos em lidar com o conteúdo, a heterogeneidade e suas características sociais, econômicas e culturais, o monitoramento da aprendizagem contínua etc. Já os materiais que privilegiam a aprendizagem pressupõem a existência de uma autonomia completa do aluno, ou seja, uma auto-aprendizagem que elimina a presença do professor.

Portanto, consideramos inadequado o emprego dos termos “Ensino a Distância” e “Aprendizagem a Distância”, pois ignora a imprescindível junção do ato de ensinar com o ato de aprender. Somente a terminologia “Educação a Distância” abarca essa concepção.

É comum vermos expressões como “o EaD” ou “*e-learning*”. A primeira expressão considera EaD como “Ensino a Distância”, a segunda não aborda a concepção, mas as formas de disponibilidade do material (“*e-*” de *eletronic*, que, neste caso, significa internet, ou curso baseado na rede mundial de computadores, e *learning* significa ensinando. Em uma tradução literal, o termo *e-learning* significa “ensinando pela internet”).



Podemos observar que o Artigo 1º, do Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, apresenta uma concepção parecida com a adotada pela maioria dos autores:

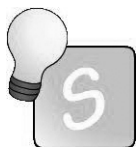
Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

No entanto, há de se considerar o caráter altamente regulador desse documento, que se configura mais como um documento que define regras e condições para a oferta da EaD no Brasil, do que um documento que se propõe a analisar mais profundamente as questões de ordem pedagógica envolvidas na Educação a Distância.

Para Preti (1996, p. 27), a EaD pode ser entendida como:

uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir [...] Deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento.

De acordo com Moran (2000), a EaD é o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Nesse contexto, o professor continuará “dando aula” e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam, tais como: receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão e alimentar, continuamente, os debates e as pesquisas com textos retirados da internet, até mesmo fora do horário específico da aula, em tempos e espaços diferentes.



É importante observar que a EaD não pode ser vista como substituta da educação convencional, presencial. São duas modalidades do mesmo processo. A EaD não concorre com a educação convencional, tendo em vista que não é este o seu objetivo (Nunes, 1994, p. 04).

Dessa maneira, podemos mencionar que a partir dos pontos de vista constitutivos da EaD contemporânea, consideramos tal modalidade de educação como um caminho a mais para que todas as pessoas, independentemente de sua condição socioeconômica, físico-biológica ou cultural, possam ter acesso à informação e à educação, à medida que os

sistemas digitais forem sendo utilizados para democratização e construção do saber.

Certamente, você já consegue identificar quem é o público da EaD e porque essas pessoas a elegeram como alternativa educacional. Reflita sobre as questões abaixo:



- Quem procura a EaD?
- Por que as pessoas procuram a EaD?
- Quais são as vantagens da EaD?

Leia o texto de José Manuel Moran: “O que é Educação a Distância?”, disponível em nosso ambiente virtual e também no endereço eletrônico: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Nesses textos, você encontrará conceitos importantes sobre a EaD que podem lhe auxiliar na fundamentação da próxima atividade a ser realizada.



Agora que você conheceu diferentes definições sobre a “Educação a Distância”, compare o conceito que você elaborou no início deste tópico e registre quais são os pontos comuns e quais os divergentes entre a sua concepção e a apresentada no material.

A large, empty rectangular box with a spiral binding on the left side, intended for writing or drawing.

Aprofundando um pouco mais sobre o conceito da EaD, apresentamos a seguir as características e os elementos dessa modalidade elencados por Preti (1996):

Características da Educação a Distância:

- **a abertura:** uma diversidade e amplitude de oferta de cursos, com a eliminação do maior número de barreiras e requisitos de acesso, atendendo a uma população numerosa e dispersa, com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados, para atender à complexidade da sociedade moderna;
- **a flexibilidade:** de espaço, de assistência e de tempo, de ritmos de aprendizagem, com distintos itinerários formativos que permitem diferentes entradas e saídas e a combinação trabalho/estudo/família, favorecendo, assim, a permanência em seu entorno familiar e laboral;
- **a adaptação:** atendendo às características psicopedagógicas de alunos que são adultos;
- **a eficácia:** o estudante, estimulado a se tornar sujeito de sua aprendizagem, a aplicar o que está apreendendo e a se autoavaliar, recebe um suporte pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo por intermédio da integração dos multimeios e de uma comunicação bidirecional;
- **a formação permanente:** há uma grande demanda, no campo profissional e pessoal, para dar continuidade à formação recebida “formalmente” e adquirir novas atitudes, valores, interesses, etc.
- **a economia:** evita o deslocamento, o abandono do local de trabalho, a formação de pequenas turmas e permite uma economia de escala.

Além da concepção de EaD, é importante que todo o grupo de educadores de um curso adote uma mesma concepção pedagógica que deve estar explicitamente apresentada no Projeto Pedagógico do curso e deve, necessariamente, contemplar a proposta pedagógica de Educação a Distância como eixo transversal na elaboração de todos os materiais e atividades didático-pedagógicas de cada disciplina.

Depois de muito ler e pensar, chegou a hora de mais uma atividade no Moodle!



Atividade 7

Vamos agora, participar de um Fórum no nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Após a leitura do item “Concepções de Educação a Distância”, você, provavelmente, já entendeu e elaborou um conceito próprio sobre a EaD e reformulou o que você havia pensado antes dessa leitura.

Acesse o AVA e clique em “Atividade 7 – Fórum Concepções de EaD”, e veja as instruções para participar desta atividade.

Agora queremos que você participe do Fórum, criando um conceito próprio de Educação a Distância;

- a) Comente as principais características da EaD.
- b) Escreva sua opinião sobre essa modalidade de educação.
- c) Posicione-se sobre a pergunta: Você acredita que podemos estudar e aprender a distância? Por quê?

Agora é com você! Mãos à obra!

Dicas para a participação no Fórum

- Não se restrinja apenas à leitura dos comentários dos outros participantes;
- Participe de todas as discussões propostas;
- Reporte aos outros colegas do ambiente virtual e não apenas ao seu Tutor;



- Articule suas ideias com aquelas propostas por mais de um participante;
- Instigue o grupo, estabeleça conexões com outros contextos relevantes para a discussão;
- Não crie outro tópico, clique sempre em RESPONDER.

Histórico da EaD

Continuando nosso estudo, vamos realizar agora uma breve revisão histórica da Educação a Distância.

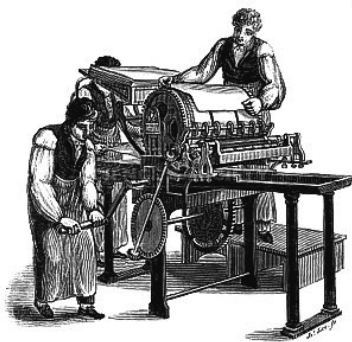
Sabemos que a EaD não é uma criação recente. Ela tem uma longa história de experimentações com sucessos e fracassos. O que você acha de conhecermos um pouco sobre isso?

A primeira tecnologia que permitiu as pessoas se comunicarem sem estarem face a face foi a escrita. Desta maneira, podemos relacionar a origem da EaD com as cartas de Platão e as epístolas de São Paulo. Devido a isso, Landim (1997) sugere que as mensagens trocadas pelos cristãos para difundir a palavra de Deus são a origem da comunicação educativa e se deu por intermédio da escrita, com o objetivo de propiciar aprendizagem aos discípulos.

A Educação a Distância começou a se expandir no século XV, quando **Johannes Gutenberg**, na Alemanha, inventou a composição de palavras com caracteres móveis, técnica que viria a ser considerada como invenção da imprensa. Com essa invenção, o aprendiz passou a ter outra alternativa para adquirir conhecimentos além de ir às escolas para ouvir o professor ler o livro que somente ele tinha acesso.



Saiba mais sobre **Johannes Gutenberg** pesquisando no endereço eletrônico: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Johannes_Gutenberg>



A partir da invenção da imprensa, foram impulsionadas a difusão e a troca de informações entre pessoas que se encontravam geograficamente distantes. As escolas da época temiam que os livros impressos, até então, transcritos a próprio punho e, devido ao seu alto custo, inacessíveis à plebe, tornassem desnecessária a função do professor. De acordo com Alves (1994), as pessoas pensavam que, havendo livros com valores acessíveis, bastaria lê-los em casa

para ter acesso à educação. William Harper, no ano de 1886, chegou a afirmar:

“Chegará o dia em que o volume da instrução recebida por correspondência será maior do que o transmitido nas aulas de nossas escolas e academias; em que o número de estudantes por correspondência ultrapassará o dos presenciais”.

Posteriormente, a invenção da imprensa e a conseqüente difusão das ideias, propiciada pela utilização de meios gráficos, ampliaram significativamente os mecanismos de debate e de convencimento da população para a adoção de determinadas ideias e práticas sociais por meio da educação, dos sistemas de comunicação e da própria atividade política.

Segundo Sherron & Boettcher (1997), podemos identificar as seguintes gerações do Ensino a Distância descrita na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – As gerações de Ensino a Distância no mundo

GERAÇÃO	INÍCIO	CARACTERÍSTICAS
1	1850 – 1960	Começa com a oferta de estudo por correspondência por meio de materiais impressos e, depois, surgem o rádio e a televisão.
2	1960 – 1985	Além do material impresso, essa geração de alunos utiliza transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, fax, satélite e TV a cabo.
3	1985 – 1995	Esta geração é baseada em redes de computador, videoconferências, estações de trabalho multimídia e o uso da internet.
4	1995 até hoje	Utiliza meios de comunicação: correio eletrônico, chat, computador, internet em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência, fax, papel impresso.

Fonte: Sherron & Boettcher (1997, p. 41).

Saraiva (2006, p. 125) aponta que a comercialização da internet redesenhou o cenário da EaD, promovendo uma grande expansão. Os chamados ambientes de aprendizagem, sites desenhados para serem utilizados como suporte para a EaD, tornaram possível disponibilizar material para os alunos sem gastos com impressão e postagem e que são facilmente utilizáveis. Além disso, o uso de ferramentas de comunicação *on-line* tornou mais fácil a interação com o professor, permitindo, também, a interação com os colegas, o que não era possível até então.

Paralelo a essas mudanças paradigmáticas, podemos perceber que a EaD vem alcançando cada vez mais uma posição de destaque no Brasil, sendo vista por muitos como um instrumento de democratização do acesso à informação. A abertura da educação para essa modalidade de ensino tem proporcionado a participação e o acesso de pessoas que até então se encontravam excluídas dos processos educacionais por vários motivos como, por exemplo: questões de horário, localização ou moradia, falta de recursos materiais, dentre outros. Este se apresenta, talvez, como o maior desafio da EaD na atualidade: alcançar o indivíduo que está sem tempo para voltar a estudar e não somente alcançar o indivíduo isolado, que está geograficamente distante.

No entanto, não é necessário somente sabermos que o desenvolvimento tecnológico permitiu a ampliação das fronteiras da Educação a Distância e propiciou a integração de diferentes modos de levar a informação e trocar ideias, mas compreendermos que esse desenvolvimento gerou a possibilidade de contar com um maior grau de autonomia pessoal para pesquisar e conhecer o mundo para benefício próprio.



Vá ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e faça o *download* do texto “**Educação a Distância no Brasil: lições da história**” de Terezinha Saraiva. Esse texto está também disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>>.

Nesse texto você conhecerá algumas das principais iniciativas de EaD no Brasil e no mundo até o ano de 1996. Não se preocupe com as políticas atuais de EaD, pois nas páginas seguintes faremos uma análise um pouco mais detalhada sobre essa modalidade no Brasil na atualidade.

Após todas essas leituras, o que você aprendeu sobre a história da EaD? Para dar continuidade ao nosso estudo, acesse o nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e faça o *download* do texto: “**Educação a Distância no Brasil: lições da história**” de Terezinha Saraiva.



Atividade

Vamos aprender como realizar a tarefa “Envio de arquivo”?

Vá até a página principal no nosso ambiente de aprendizagem e veja o enunciado da atividade “Envio de arquivo”.

Veja abaixo um exemplo de como realizar uma “Tarefa” com envio de arquivo:

- **1º passo:** Na coluna central do ambiente, clique sobre o *link* da atividade “Atividade 8 – Síntese: História da EaD”. Uma nova página será aberta, conforme o exemplo:

Moodle NEAQ > > > Atividade 3 - Tarefa - O papel das novas tecnologias na transformação da sociedade e nas formas de ensinar

Atividade 3 - Tarefa - O papel das novas tecnologias na transformação da sociedade e nas formas de ensinar

Valor: 10 pontos
Data limite de realização: final da primeira semana do curso.
Objetivo: discutir o papel das novas tecnologias na atualidade e seus reflexos na sociedade e nas formas de ensinar.
Descrição da atividade:
- Realiza a parte um desse módulo.
- Acesse o ambiente Moodle do curso e assista a vídeo-aula “Educar para a era da informação: o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)”, com a Professora Laisa Garcia, do Instituto de Biologia da Universidade de Brasília. O vídeo tem duração de 55 minutos e 15 segundos e tamanho de 51 megabytes.
- Leia o fragmento “Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo” de José Manuel Moran.
- Relacionando o texto e a vídeo-aula, reflita sobre a seguinte questão: como as novas tecnologias têm alterado a sociedade e as formas de ensinar atualmente?
- Por fim, elabore um texto reflexivo, em um editor eletrônico de texto e envie o arquivo para o ambiente. Lembre-se que todo texto deve apresentar ideias introdutórias, um desenvolvimento das ideias e conclusão.

Disponível a partir de: terça, 11 agosto 2009, 00:00
Data de entrega: segunda, 17 agosto 2009, 23:55

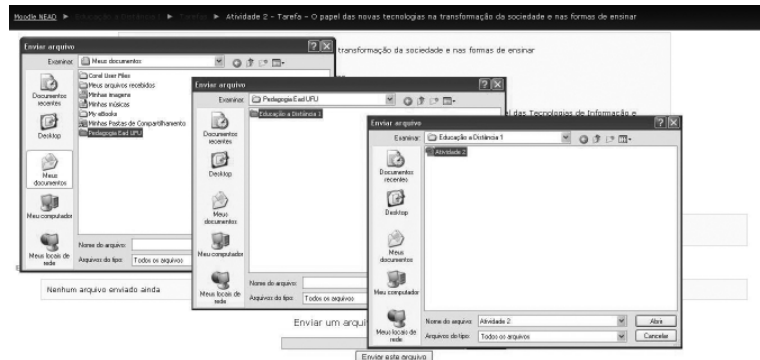
Esboço do documento

Nenhum arquivo enviado ainda

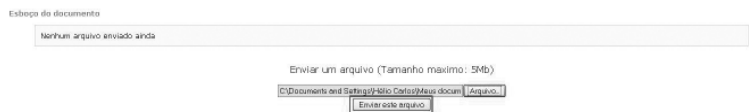
Enviar um arquivo (Tamanho máximo: 5Mb)

- **2º passo:** Após produzir o texto solicitado num editor eletrônico de texto, clique em “Arquivo”. Uma nova janela será aberta, agora em tamanho menor. Essa janela dá acesso ao seu arquivo (que já deve estar salvo em uma pasta no seu computador);

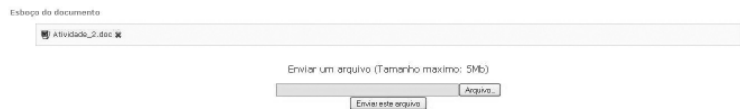
- **3º passo:** Localize a pasta na qual você salvou o documento com o texto produzido. Assim que encontrá-lo, clique em “Abrir”.



- **4º passo:** A janela aberta se fechará e a caixa de endereço, que antes estava vazia, agora aparece com o endereço do arquivo onde você salvou o documento. Clique, então, em “Enviar este arquivo”.



- **5º passo:** o arquivo será enviado e aparecerá a seguinte página:



- **6º passo:** Pronto, seu texto já foi enviado para o ambiente. Basta agora retornar para a página principal, clicando em “AEE-SURDEZ” na barra superior.

Viu como é fácil enviar um arquivo? Então, vamos continuar.

Bom, antes de finalizar este item da Unidade I, não poderíamos nos esquecer de um ponto fundamental na EaD: a **Netiqueta!**

Você conhece essa palavra? O que já ouviu falar a respeito dela?

Em nosso dia a dia temos várias regras de convivência como: cumprimentar as pessoas, ser educado com elas, respeitar os sinais de trânsito, enfim, comportamentos que tornam nossa vida mais sociável, tranquila e agradável.

Neste universo virtual, também manteremos contato com as pessoas, porém será um contato a distância por meio da palavra escrita.

Por isso, é bom pensar acerca de alguns itens importantes:

- Um e-mail enviado não volta, então, devemos escrevê-lo com calma e sempre reler o que escrevemos antes de enviar a mensagem;
- A escrita é nossa maneira de conversar com os colegas e Tutores, é a nossa fala, por isso não devemos usar palavras ríspidas;
- É importante reler o que escrevemos para evitar problemas como: falta de acento, letras trocadas, frases confusas e incoerentes.

Crie uma pasta em seu computador para salvar o material lido e/ou produzido por você, especialmente para este curso,

Salve a atividade produzida em seu computador na pasta do curso criada por você,



Salve o arquivo em **formato** compatível com o editor de textos **Word**.

Identifique-se nos trabalhos elaborados por você como no exemplo a seguir:

Unidade I: Introdução a EaD
Atividade: História da EaD
Turma: Maranhão 1
Tutor: Mariana Cardoso
Aluno: Olívia_Silva
Data: 15/06/11

No seu texto, não se esqueça de **se identificar**. Você pode colocar o seu nome no próprio título do trabalho. Exemplo: Trabalho1: Marisa Mourão.

Ao nomear o arquivo não coloque nenhum caractere como “ç”, “-”, “;”, “!”, etc.

Envie a atividade como um arquivo anexo, utilizando o botão “Procurar”.



Localize o arquivo na pasta do seu computador criada para salvar o material do curso e depois é só clicar em “Enviar”.

Não se preocupe, a prática é uma grande aliada nestas horas. Lembre-se, **quanto mais escrevermos, melhor nos expressamos!**

Esses aspectos e muitos outros são tratados no texto **Netiqueta** que você encontra disponível em nosso AVA.

Depois da leitura do texto **Netiqueta**, reflita sobre as seguintes questões:

O que você conhecia alguma dessas regras?

Qual aspecto você julga ser o mais importante na Netiqueta?

Quais as vantagens de se usar a Netiqueta nos trabalhos que você desenvolve no ambiente virtual?



Para saber mais sobre **Netiqueta** visite o endereço eletrônico: <<http://www.icmc.sc.usp.br/manuals/BigDummy/netiqueta.html>>

1.5 Legislação sobre EaD no Brasil

Este não é um espaço para discussões mais aprofundadas a respeito da legislação sobre EaD no Brasil, uma vez que o nosso foco é a formação do professor. Entretanto, consideramos importante apresentar alguns marcos na legislação com o objetivo de situar o cursista no contexto da oferta do “Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos” na modalidade de Educação a Distância da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A título de informação, podemos considerar que uma das primeiras iniciativas no âmbito da oferta de cursos para além do ensino regular foi aquela introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 que, em sua reforma, ocorrida dez anos depois de sua promulgação, faz menção a um capítulo específico sobre o ensino supletivo. Nesse capítulo, a lei trata da possibilidade de tal modalidade de ensino ser ofertada em classes presenciais ou à distância, mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios.

Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Depois disso, houve uma grande lacuna a respeito desse assunto, só preenchida mais tarde com a sanção da LDB n.º 9394, de 1996. O Artigo 80º dessa lei foi o responsável pela apresentação de possibilidades, em todos os níveis educacionais, da oferta regulamentada de Educação a Distância no país:

Esse artigo foi regulamentado pelo Decreto n.º 5.622, publicado no Diário Oficial União (D.O.U.) de 20/12/2005 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998). Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Cabe salientar que o Decreto 5.622 foi alterado pelo Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, porque dispõe sobre a regulamentação

e acompanhamento das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino que oferecem educação na modalidade à distância.



Pesquise na internet, utilizando um site de busca, para localizar os documentos indicados. Faça uma leitura atenta dos Decretos n.º 5.622 e n.º 6.303. Nesses documentos você encontrará todas as orientações acerca do funcionamento da EaD, no Brasil, em todos os níveis.

- **Decreto n.º 5.622, de 20 de dezembro de 2005**
- **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**
- **Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998**
- **Portaria Ministerial n.º 4.361**
- **Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998**
- **Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007**
- **Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância**

1.6 – A Universidade Aberta do Brasil (UAB)



A fonte de todo o material desta Unidade é o Portal UAB, disponível em: www.uab.capes.gov.br

Apresentamos até aqui uma série de siglas, Leis, Decretos e sites que tratam sobre nosso assunto neste módulo que é Educação a Distância. Por acaso, você já ouviu falar da UAB? Sabe o que significa esta sigla?

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central, a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, por meio da metodologia da Educação a Distância, o acesso ao ensino superior à população que está excluída do processo educacional.

A UAB foi criada pelo Ministério da Educação em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior sob cinco eixos fundamentais:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso ao ensino;
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de

ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;

3. Avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
4. Contribuições para a investigação em educação superior a distância no país.
5. Financiamento dos processos de implantação, de execução e de formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Tendo como base o aprimoramento da Educação a Distância, o Sistema UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para isso, o sistema busca fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo.

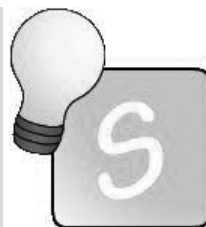
Funcionamento da UAB

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas a articulação das instituições já existentes, com o objetivo de levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

Para ofertar cursos a distância, cada município deve montar um polo presencial, com laboratórios de informática, biologia, química e física, além de biblioteca. Essa infraestrutura, que inclui ainda o apoio de Tutores, fica à disposição dos alunos. Já a elaboração dos cursos é de responsabilidade das instituições públicas de ensino superior de todo país que desenvolvem material didático e pedagógico.

Tem vestibular?

Para ingressar no sistema UAB, o processo de seleção segue o modelo tradicional dos cursos de graduação presenciais, que é por meio do vestibular. Sendo assim, a única exigência é de que os candidatos tenham concluído o ensino médio. Convém esclarecer que a realização das provas do vestibular fica a cargo das instituições públicas de ensino superior.



Quantas vagas?

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, atingiu um total de 291 polos educacionais em pleno funcionamento e possibilitou, com isso, a abertura de 46 mil vagas

de ensino superior. Apesar desta conquista, o programa de formação em nível superior proposto pelo MEC ainda continua em plena expansão. Estão previstos mais três editais para os próximos dois anos, os quais abrirão mais 750 polos presenciais. Com isso, o objetivo do MEC é colocar mais de mil polos em funcionamento e, por conseguinte, alcançar um total de 300 mil novas vagas no sistema de educação superior.

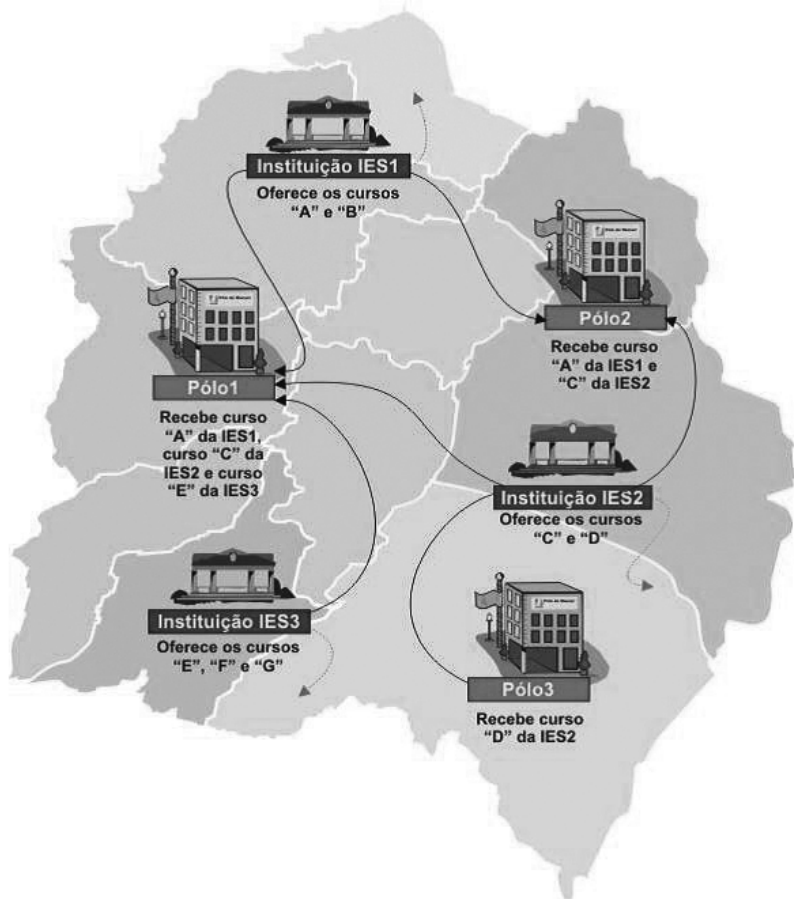
O diploma é equivalente?

Alunos formados em cursos de graduação na modalidade a distância terão direito a diploma equivalente ao dos cursos de graduação presenciais, sendo ele emitido pela Instituição de Educação Superior (IES) ofertante do curso. Tal fato é previsto no Decreto Presidencial n.º 5.622 assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 20 de dezembro de 2005.

Após a articulação das instituições de ensino superior que ofertarão os cursos com seus respectivos polos, dá-se início ao processo de abertura dos cursos a distância. Os envolvidos na UAB, que permitem a oferta e andamento dos cursos, são as Instituições (Universidades e CEFETs) e Polos de Apoio Presencial. A Instituição de ensino superior oferta os cursos, realiza o processo de seleção do pessoal que vai compor a equipe gestora (Professores Pesquisadores/ Formadores, Tutores e Pessoal Técnico) e faz visitas aos polos para cumprir a carga de disciplinas presenciais exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O polo de cada região oferece espaço físico de apoio presencial aos alunos cursistas.

A principal responsabilidade do polo é manter as instalações físicas necessárias para apoiar alunos em questões tecnológicas, de laboratório e outras que surgirem durante o processo de aprendizagem.

O diagrama a seguir exemplifica como a rede de Educação a Distância e suas articulações funcionam:



Fonte: Universidade Aberta do Brasil www.uab.capes.gov.br

Atores presentes no processo de oferta de cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Está claro que o sistema UAB funciona com a presença de instituições de educação superior e Polos de Apoio Presencial. Para que um curso funcione é importante a atuação de alguns atores, tanto na IES quanto no polo.

Atores na Instituição (Universidades e CEFETs)

Coordenador UAB na IES e Coordenador suplente: Desenvolvem atividades administrativas, coordenam os cursos ofertados pela IES e gerenciam contatos entre MEC e polos associados.

Tutor a distância: Estabelece contato com alunos para apoiá-los nos estudos.

Professores: Elaboram e ministram as aulas, e as disponibilizam em espaço virtual. Além disso, fazem visitas aos polos em períodos de aulas presenciais, quando necessário.

Atores nos Polos de Apoio Presencial

Coordenador de polo: Coordena a oferta do curso superior em seu polo, acompanha a manutenção das instalações para atender aos alunos e estabelece contato entre coordenadores UAB nas IES e MEC.

Alunos: Recebem os cursos a distância por meio de tecnologia informatizada e utilizam o Polo de Apoio Presencial para realizarem seus estudos, pesquisas e assistirem as aulas presenciais previstas no currículo.

Tutor presencial: Estabelece contato com alunos para apoio aos estudos *in loco*.

Outros Atores Envolvidos na UAB:

Professor Pesquisador/ Formador: Realiza pesquisas voltadas às práticas de Educação a Distância com o enfoque da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Professor Conteudista: Realiza atividade de apoio ao professor na elaboração dos conteúdos.

Coordenador do Curso: Realiza atividades de administração do curso.



Para saber mais acesse o endereço eletrônico:

MATTA, Alfredo. Projetos pedagógicos de Autoria Hiperídia e suas aplicações em EaD. Disponível em: <http://matta.pro.br/pdf/prod_2_projetos_pedagogicos.pdf> Acesso em: 26 jun. 2011.

Síntese da primeira Unidade deste curso.

Nesta Unidade você:

- Tomou conhecimento da concepção de EaD adotada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU);
- Conheceu as principais referências históricas da EaD no Brasil e no Mundo;

- Analisou a legislação sobre EaD no Brasil;
- Compreendeu o papel do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na Educação a Distância (EaD);
- Conheceu o conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- Conheceu o AVA – Moodle e analisou os seus principais recursos pedagógicos;
- Ficou sabendo o que é Universidade Aberta do Brasil (UAB) e como funciona o sistema de oferta de cursos a distância no Brasil.

Referências

LANDIM, Claudia Maria. *Educação a Distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: [s/n], 1997.

MATTA, Alfredo. Projetos pedagógicos de Autoria Hiperfídia e suas aplicações em EAD. Disponível em: http://matta.pro.br/pdf/prod_2_projetos_pedagogicos.pdf Acessado em 26/05/2009

MORAES, Ubirajara Carnevale de; BARROS, Solange Duarte Palma de. Atividades práticas do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE – experiências no ensino superior. In: VIRTUAL EDUCA BRASIL, 7., 2007, São José dos Campos. São José dos Campos: Educandote, 2007. p. 01-17. Disponível em: <http://www.educandote.edu.co/ponencias/escola_do_futuro/trabalho_51_ubirajara_anais.pdf> Acesso em: 18 ago. 2010.

MORAN, José Manuel. A utilização pedagógica da internet na construção da aprendizagem. *1ª Fórum de Discussão. Realização: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT/MG*, 30 jun. 2000.

MORAN, J.M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 23, nº 126, p. 24-26. 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>> Acesso em: 18 ago. 2010.

NUNES, Ivônio Barros. *Noções de Educação a Distância*. Educação a Distância, INED/CEAD – UnB, Brasília, n. 4/5, p.7-24, 1994.

PFROMM NETTO, Samuel. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem*. Campinas: Alínea, 2001.

PRETI, Orestes. Educação a Distância: uma prática mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: Inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: CEAD/UFMT, 1996, p. 15-56.

PULINO FILHO, Athail Rangel. Moodle: um sistema de gerenciamento de cursos. Brasília: UNB, 2005. Disponível em: <http://www.moodle.ufu.br/livro_moodle.pdf> Acesso em: 10 jun. 2010.

SILVEIRA, Naira Christofolletti. Tecnologia em educação aplicada à representação descritiva. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas: UNICAMP, v. 4, nº 2, p. 88- 109, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://polaris.bc.unicamp.br/seer/ojs/index.php>> Acesso em: 10 jun. 2010.

UNIDADE 2 – PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Claudia Dechichi e
Lázara Cristina da Silva*

2.1 Alguns aspectos históricos no atendimento a pessoa com deficiência

Ao realizar a análise histórica da Educação Especial, em diversos países da Europa e da América do Norte, estudiosos do assunto identificam algumas fases ou estágios na evolução deste atendimento (Kirk e Gallagher, 1979; Mendes, 1994; 1995; Sassaki, 1997).

O estágio inicial é marcado pela omissão ou negligência, ou escassez de iniciativas de atendimento ao indivíduo com deficiência. Fora a **fase da exclusão social**: a sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia, explorava ou eliminava as pessoas com qualquer tipo de deficiência. Nessa fase, ocorrida em um período anterior ao da era cristã, de modo geral, as práticas de abandono ou de extermínio das pessoas com deficiências eram atitudes legitimadas pelas sociedades.

Em seguida, tivemos um período marcado pela segregação social da pessoa com deficiência que passou a receber atendimento em instituições assistenciais especiais, com fins filantrópicos ou religiosos – era a **fase de institucionalização** que ocorreu entre o século XVIII e o século XIX. A importância dessa fase registra que, apesar da segregação institucional imposta à pessoa com deficiência, esse indivíduo surgia, no contexto social, como alguém com direitos e possibilidades educativas. Contudo, apesar dessa fase representar um avanço na evolução dos atendimentos especiais, as pessoas com deficiência apareciam isoladas do convívio social, confinadas em instituições residenciais.

No final do século XIX e em meados do século XX, identificamos uma **terceira fase**, caracterizada por uma busca de redução da segregação imposta à pessoa com deficiência e pela ênfase da **inserção dessas pessoas em escolas especiais comunitárias ou em classes especiais** inseridas, principalmente, dentro de escolas públicas.

A **quarta fase**, iniciada por volta da década de 1970, surgiu marcada pelo movimento mundial de **integração social** das pessoas com deficiências, cuja meta era integrar esses indivíduos em ambientes educacionais, os mais próximos possíveis daqueles oferecidos pela cultura à pessoa considerada normal (Kirk e Gallagher, 1979; Mendes, 1994; Sassaki, 1997; Silva, 1998).

Essa fase da integração do indivíduo com deficiência ancorava-se na ideia de que a criança devia ser educada até os limites de sua capacidade. Segundo Mendes (1995), a defesa das possibilidades ilimitadas do ser humano e o conceito de que a educação poderia produzir uma diferença significativa no desenvolvimento e na vida das pessoas era uma ideia relativamente recente na história da humanidade, advinda do movimento filosófico posterior à Revolução Francesa. Dessa época em diante, o conceito de educabilidade do potencial do ser humano passou a ser aplicado também à educação dos indivíduos com deficiência.

Aspectos históricos do desenvolvimento da Educação Especial no Brasil

Jannuzzi (1992) aponta que a organização do atendimento escolar para a pessoa com deficiência, ao longo da história do Brasil, revelou, tanto na prática como no discurso dos profissionais da área, as expectativas sociais de cada época, não só mostrando a preocupação de tornar possível a vida dos menos favorecidos, dentro das comunidades, como patenteando a segregação imposta a eles.

A evolução do atendimento educacional especial, no Brasil, ao longo da história, ocorreu apresentando características diferentes daquelas observadas em outros contextos do mundo. Os quatro estágios, geralmente identificados na história da Educação Especial em países europeus e nos EUA, não compõem de modo evidente na realidade brasileira (Mendes, 1995).

A **primeira fase**, a da negligência ou fase da exclusão social, que em outros países pôde ser observada até o século XVII; no Brasil, segundo Mendes (idem), parece ter se estendido até o início da década de 50 do século XX. Ao longo desse período, podemos observar que os conhecimentos teóricos relativos às deficiências parecem restritos aos meios essencialmente acadêmicos, devido à ocorrência de poucas ofertas de atendimento educacional para as pessoas com deficiências.

Essa fase da negligência ainda estava predominando em nosso país, quando, em outros países do mundo, já era possível observar o desenrolar da **segunda fase**, a era da intensiva institucionalização que ocorreu entre o século XVIII e o século XIX. Nesses outros países, o predomínio de uma concepção radicalmente organicista sobre as deficiências baseada no pressuposto de que esse fenômeno tinha etiologia hereditária, evidenciava uma degenerescência da espécie, justificava a segregação social dos indivíduos com deficiências, em instituições assistenciais especiais, defendendo essa institucionalização como a melhor alternativa para combater a ameaça representada por essa população. Enquanto isto, no Brasil, não existia interesse pela educação e atendimento especiais para os indivíduos considerados “idiotas” ou “imbecis”, persistindo, o país, na fase da negligência (ibidem).

Ao final do século XIX e em meados do século XX, observamos iniciativas para reduzir a segregação imposta aos indivíduos, pessoa com deficiências, e a busca pela inserção dessas pessoas em escolas especiais comunitárias ou em classes especiais, em vários outros países do mundo. No início do século XX, a questão da deficiência (física, sensorial ou mental), categorizada como um dos graus mais leves dos estados inferiores da inteligência, segundo Mendes (1995), foi despertando o interesse dos profissionais da área. A partir desse período, o conceito de deficiência começou a depender de critérios essencialmente culturais, e, para solucionar o problema, iniciou-se a expansão das classes especiais nas escolas regulares que tinham como objetivo atender aqueles indivíduos avaliados como sendo uma pessoa com deficiências leves ou capazes de aprender alguma coisa.

No Brasil, a preocupação em definir, identificar, classificar a condição da deficiência e, conseqüentemente, oferecer algum tipo de atendimento educacional a essa população, era quase inexistente até meados do século XX. Somente na década de 50, quando em outros países já surgiam questionamentos sobre a qualidade e os objetivos do atendimento educacional oferecido à pessoa com deficiência em escolas ou classes especiais, é que no Brasil começava uma considerável expansão desses tipos de atendimento educacional.

O marco inicial da história da Educação Especial no Brasil é assinalado com a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (atual “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e a fundação do “Instituto dos Surdos-Mudos” (atual “Instituto Nacional de Educação de Surdos”, o INES) em 1857, no final do período imperial (Jannuzzi, 1985; Mazzotta, 1990; Mendes, 1995).

O início do atendimento educacional voltado para o indivíduo com deficiências, no país, aparece extremamente relacionado ao atendimento médico-assistencial. Encontraremos, no final do período imperial, o surgimento das primeiras instituições voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico às pessoas com deficiências: uma especializada, montada junto ao Hospital Juliano Moreira (Salvador/BA), em 1874; e outra de ensino regular, a Escola México (Rio de Janeiro/RJ) em 1887 que atendia, também, pessoa com deficiências físicas e visuais (Jannuzzi, 1992; Mazzotta, 1996).

Existem poucos registros sobre o tipo de assistência prestada por essas instituições, de forma que não é possível dizer se esse atendimento tinha caráter educacional, segundo Mazzotta (1996). Na opinião de Jannuzzi (1992), tais instituições provavelmente foram criadas com o objetivo de realizar o atendimento aos casos mais graves de anomalias que, devido ao grau de comprometimento dos quadros de deficiência, eram considerados como problemas médicos.

Nesse período, as iniciativas na Educação Especial surgiam a partir de duas vertentes: uma, médico-pedagógica, e outra, psicopedagógica. A

vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora da sociedade brasileira, que refletiu na área da Educação Especial mediante ações como a instalação de escolas em hospitais, correspondendo às tendências mais segregadoras de atendimento à pessoa com deficiências. Em alguns estados, a criação de serviços de higiene e saúde pública deu origem à inspeção escolar e à preocupação com a identificação e educação dos anormais de inteligência (Cunha,1989; Jannuzzi,1992; Mendes,1995).

Já a vertente psicopedagógica defendia a educação dos anormais e procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade. A ênfase dos trabalhos estava na identificação dos anormais por meio de escalas psicológicas e nas seleções destes em escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados. Os seguidores dessa vertente atuavam de duas formas: por um lado, buscavam medidas pedagógicas alternativas àquelas já existentes e, por outro, desenvolviam e adaptavam Escalas de Inteligência usadas para o diagnóstico dos diferentes níveis intelectuais.

Essa última forma prevaleceu sobre a primeira, e a tendência diagnóstica teve como consequência a implementação de medidas que também se revelaram segregadoras, pois deram origem as classes especiais para pessoa com deficiências (Cunha,1989; Jannuzzi,1992). Entretanto, seriam os médicos os primeiros profissionais, tanto na pesquisa como na prática, a levantarem a questão pedagógica do atendimento à pessoa com deficiências e a criarem instituições escolares para crianças com maior comprometimento mental junto a sanatórios psiquiátricos. Se, por um lado, essas iniciativas propiciavam a segregação social, por outro, elas também representavam a crença na importância da educação dos indivíduos com deficiência (Mendes, 1995).

Várias reformas foram empreendidas na educação brasileira influenciadas pelo movimento da Escola-Nova. Pesquisadores como Decroly e Montessori, considerados como os representantes mais influentes do movimento escola-novista brasileiro, antes de atuarem com crianças normais, já haviam desenvolvido um eficiente trabalho educacional voltado para indivíduos anormais, o que influenciou significativamente a produção científica e a atuação profissional desses dois educadores (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995).

Já os educadores que seguiam a vertente psicopedagógica, entusiasmados pelos ideais do movimento da escola-novista, se baseavam na Psicologia das diferenças individuais, preocupavam-se com aqueles que fracassavam na escola e tentavam seguir o princípio da “educação para todos”. Nessa época, a ênfase nos princípios psicológicos indicava a grande influência da Psicologia na educação, difundindo amplamente o uso de testes de inteligência para identificar as pessoas com deficiência (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995).

A partir da década de 20, no cenário educacional brasileiro, evidenciou-se uma maior preocupação com a identificação daqueles considerados casos leves de “anormalidade da inteligência” inseridos nas escolas regulares, já que as pessoas consideradas casos mais graves não tinham nem o direito de se matricular em essas escolas. Professores psicólogos europeus foram trazidos para ministrar cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial nacional.

Dentre eles, chegou a Minas Gerais em 1929, a psicóloga russa Helena Antipoff, que ficou responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais, naquele estado. Em 1932, Helena Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e participou ativamente do movimento que resultou na implantação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Além disso, essa psicóloga iria influenciar na formação de um número significativo de profissionais que, posteriormente, estariam trabalhando na área da Educação Especial pelo país (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995).

Contudo, apesar das reformas empreendidas e das mudanças observadas no sistema educacional regular, a Educação Especial permanecia muito limitada no país: até 1930, existiam apenas 16 locais para educação de pessoa com deficiências, subindo este número para 22 estabelecimentos, em 1935, segundo Jannuzzi (1992).

Ao enfatizar o estudo das características individuais, propor um ensino adequado e especializado adaptado a técnicas de diagnóstico, especialmente do nível intelectual, os seguidores da Escola-Nova estimularam o processo de identificação daqueles alunos que não estavam atendendo às exigências da escola, apontando a necessidade deles receberem uma educação adequada, justificando, com isso, sua segregação em classes ou escolas especiais.

Enquanto a conquista da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, segundo Mendes (1995), era vista como o resultado da luta pela igualdade de oportunidades educacionais para todos, a segregação dos alunos com deficiências, ou de qualquer outro, que não atendesse às exigências da escola, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida.

As concepções de deficiência explicitadas pelos educadores, em cada época, incorporavam as expectativas sociais existentes no momento histórico em que surgiam. Os padrões escolares que enfatizavam a manutenção da situação, da não desestabilização da ordem vigente, revelavam as expectativas sociais predominantes na época. Nesse contexto, segundo Jannuzzi (1992), a concepção de deficiência passou a englobar diversos tipos de crianças que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e veiculadas como padrões escolares. Assim, encontraremos agrupados, sob o mesmo rótulo de

peessoa com deficiência, alunos: indisciplinados, com aprendizagem lenta; abandonados pela família, com lesões orgânicas; com distúrbios mentais graves; enfim, toda e qualquer criança considerada fora do “padrão normal” e classificada como “anormal”.

Nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, a condição da deficiência não era considerada, essencialmente, como uma ameaça social nem como um mecanismo de degenerescência da espécie. Diante da preocupação com a eugenia que aparecia no campo da saúde de forma generalizada, verificamos a implantação de serviços de saúde pública e higiene mental com objetivos disciplinadores, voltados para a intervenção em problemas urbanos, tais como a pobreza, a falta de higiene e a ocorrência de doenças, atribuindo a condição da deficiência a infortúnios ambientais, apesar da crença na etiologia organicista e patológica desse fenômeno (Mendes, 1995).

A defesa da educação dos anormais, nessa época, visava economizar despesas em que a segregação e a manutenção dessa população em manicômios, asilos ou penitenciárias provocariam aos cofres públicos. Esperava-se que a educação dos anormais pudesse torná-los cidadãos produtivos, além de prevenir que esses indivíduos viessem a cometer futuros atos delituosos em sociedade, assegurando-se, deste modo, a ordem e o progresso. Além disso, assim como o estudo da psicologia dos neuropatas ajudava a Psicologia a conhecer o Homem são, esperava-se que o conhecimento claro e integral dos educandos anormais ajudasse a Pedagogia a entender melhor não só a educação dos casos mórbidos, como a educação dos alunos normais (Jannuzzi, 1992).

Na década de 50, enquanto no cenário mundial já começavam as discussões e questionamentos a respeito da qualidade e objetivos dos serviços educacionais especiais institucionalizados, no Brasil ocorria uma considerável expansão das classes especiais em escolas públicas e de escolas especiais comunitárias. Entre 1950 e 1959, aumentava o número de estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência, sendo que a maioria destes (77%) eram públicos, e em escolas regulares.

Com a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954), a partir da década de 60, a iniciativa privada, em sua maioria de natureza filantrópica sem fins lucrativos, fortalece-se no campo da educação especial para a pessoa com deficiência, provavelmente em consequência da omissão governamental nesse setor.

A expansão do atendimento em educação especial, no Brasil, iniciou-se após 1954. Entretanto, esse atendimento somente seria explicitamente assumido pelo governo federal a partir de 1957, quando o ministério da educação começou a prestar assistência técnica e financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, promovendo campanhas nacionais

para a educação de pessoas portadoras de deficiências (Mendes, 1995; Mazzotta, 1996).

A primeira dessas campanhas foi dedicada à educação das pessoas com deficiências auditivas – “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” (1957); seguida pela “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Pessoa com deficiências da Visão” (1958). Apenas em 1960, por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas no Rio de Janeiro, foi instituída a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Pessoa com Deficiências – CADEME” (Mazzotta, 1996).

O Artigo 3º do referido Decreto estabelecia que a CADEME tivesse por finalidade promover, em todo território nacional, a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional das crianças retardadas e outras pessoas com deficiências de qualquer idade ou sexo. Essa finalidade deveria se alcançada de diversas formas, e uma delas seria, conforme Mazzota (1996, p. 52), promover e auxiliar a integração das pessoas com deficiências aos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas.

A evolução dos serviços de ensino especial ocorrida nesse período se deu, principalmente, mediante modalidades segregadoras, com a implantação de classes especiais em escolas públicas para a pessoa com deficiências leves e escolas especiais de natureza privada, sem fins lucrativos, para atender aos casos mais graves de deficiência (Mendes, idem).

Ao longo dos anos 60, as várias iniciativas implementadas na área da educação especial revelaram o aumento do interesse da sociedade em relação ao problema da deficiência. Nessa época, segundo Jannuzzi (1992), ocorreu a maior evolução no número de serviços de ensino especial já observada no Brasil. Em 1969, existiam 800 estabelecimentos de ensino especial para pessoa com deficiências no país, cerca de quatro vezes a quantidade existente em 1960.

Provavelmente, segundo Mendes (1995), esse rápido crescimento tenha influenciado o estabelecimento das bases legais e técnico-administrativas para o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil. Assim sendo, com a promulgação da Lei n.º 4020 de 20/12/61, as diretrizes e bases da educação nacional foram fixadas e nesse texto encontramos dois artigos dedicados ao atendimento educacional especial. No Artigo 88, em específico, era determinado que a “educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade”. O direito à educação, portanto, estava garantido aos excepcionais, mas o processo educativo devia enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de contribuir para a integração desses indivíduos na comunidade (Pereira, 1994; Mendes, 1994).

Além disso, como nos lembra Carvalho (1997), nessa época, o modelo de desenvolvimento que prevalecia em nosso país era o nacional-desenvolvimentismo, o que explica a preocupação expressa no conteúdo dessa lei com o homem de conhecimentos abrangentes, isto é, com uma formação generalista. Na década de 70, enquanto em outros países mais avançados, influenciados pelo princípio da normalização, iniciavam-se os debates sobre estratégias que possibilitariam a integração dos indivíduos com deficiência na comunidade, marcando o início da quarta fase na evolução do atendimento a pessoa com deficiência - a fase da integração social. No Brasil, a Educação Especial institucionaliza-se definitivamente.

A Educação Especial aparece oficializada, em nosso país, em termos de centralização e planejamento, com os planos setoriais de educação da década de 70 (Ferreira, 1992).

A análise dos documentos legais que surgiram, desde então, traduz os modelos de desenvolvimento adotados em nosso país. O espaço destinado às questões relacionadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, os objetivos pretendidos e as estratégias planejadas, não só revelam a concepção de deficiência por trás do discurso oficial, como indicam a forma com que o Estado acreditava ser a inserção desses cidadãos na sociedade e como eles poderiam participar do desenvolvimento do país (Carvalho, 1997).

A nova Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1^º e de 2^º graus (Lei n.º 5.692/71) de 11/08/71 estabeleceu um sistema educacional com mais flexibilidade, pois criou condições favoráveis para o atendimento às diferenças individuais dos alunos e prescreveu um atendimento especial, citado no Artigo n.º 09:

Art. 9º - "Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação".

A menção deste artigo gerou muitas críticas em função da descrição da clientela que deveria usufruir da Educação Especial. Um dos pontos mais discutidos era o fato do texto inserir, na categoria de alunos especiais, todos aqueles que se encontrasse em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula. Segundo Carvalho (1997), a confusão gerada foi enorme e, até hoje, sentem-se os efeitos da interpretação desse texto ao pé da letra, ao se constatar o encaminhamento para as classes ou serviços especiais daqueles alunos defasados na relação idade/série, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, sem serem necessariamente pessoas com deficiências. Além disso, conforme assevera a autora, outras inúmeras razões poderiam gerar tal atraso e defasagem que não justificariam o encaminhamento desses alunos para o tratamento especial.

A Lei n.º 5.692/71 refletia o novo modelo de desenvolvimento adotado pelo país que, com a internacionalização da economia, passou a incentivar a especialização profissional para atender à divisão do trabalho e ao suprimento de mão-de-obra para o mercado em expansão. O reflexo da influência da adoção desse modelo de desenvolvimento nos rumos da Educação Especial pode ser constatado no incentivo à formação de especialistas nas diversas áreas da excepcionalidade, no desenvolvimento de pesquisas e estudos específicos no âmbito das universidades, e na criação de escolas e classes especiais onde esses especialistas poderiam atuar (Carvalho, 1997).

A recomendação de que os alunos especiais deveriam receber “tratamento especial” representa outro ponto polêmico dessa lei. No Parecer n.º 842/72 do Conselho Federal de Educação, o Conselheiro Walnir Chagas observa que o Artigo 9º define a educação dos excepcionais como um aspecto do ensino regular, significando o compromisso dos vários sistemas educacionais e a garantia de assistência técnica e financeira.

O parecer do conselheiro revela a influência de ideias fundamentadas no princípio de normalização, conceito originado na Dinamarca em 1969 e que se tornou a base conceitual para o processo de integração social do indivíduo com deficiência.

A reforma de ensino, ocorrida em 1971, na vigência do regime militar, expandiu bastante o Ensino Especial, apesar de não ter alterado a forma desse atendimento. Cunha (1989) levanta a hipótese de que nesse período tenha ocorrido uma mudança no papel social das Classes Especiais. Enquanto que as primeiras iniciativas do Serviço de Higiene Mental da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo demonstravam preocupação efetiva com o aluno com deficiência, a expansão das classes especiais, a partir da década de 70, veio atender à inadequação do ensino regular que passou a ter nas classes de Educação Especial a válvula de escape para seu fracasso.

A relação estabelecida entre fracasso escolar e deficiência leve, desde essa época, estimulou a realização de investigações desse fenômeno. Segundo Ferreira (1992), tais estudos demonstraram que, na maioria dos casos, as classes especiais para pessoa com deficiências leves se constituem mais em um estágio para segregar e excluir da escola alunos que estavam “fracassando” nas classes normais, do que em um procedimento para trazer indivíduos com deficiência para a escola.

A partir da década de 80, no contexto mundial, a prática da integração social teve seu maior impulso, reflexo dos movimentos de luta e defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência. As novas conquistas alcançadas por esses movimentos levariam, ao final dessa década, a um questionamento e discussão sobre as ideias envolvidas na prática da integração social e sobre os objetivos alcançados com esse processo. A integração social das pessoas com

deficiências, da forma como vinha sendo praticada, revelara-se um processo insuficiente para acabar com a discriminação social sofrida por esse grupo de indivíduos. Era necessário propiciar-lhes uma verdadeira participação social, com a garantia de igualdades, oportunidades e direitos.

No Brasil, desde a década de 1960, nos primeiros documentos oficiais relacionados à Educação Especial, identificamos um discurso intensamente marcado pela filosofia da normalização e pela necessidade de estabelecer estratégias de integração no atendimento ao portador de deficiência. Essa ênfase na normalização dos serviços e na busca pela integração da pessoa com deficiências têm persistido, até hoje, tanto nos documentos oficiais como no planejamento do atendimento educacional oferecido a pessoa com deficiências.

Entretanto, Mendes (1994) alerta-nos que a adoção do princípio da normalização, na realidade da Educação Especial do Brasil, não teve o mesmo significado adquirido nos EUA ou na Europa, pois a história do atendimento aos indivíduos com deficiências em nosso país foi construída com peculiaridades específicas advindas da nossa realidade.

No Brasil, a ausência da fase de institucionalização intensiva das pessoas com deficiências acabou influenciando nos significados que a filosofia da normalização assumiu em nossa realidade. A implantação desse tipo de filosofia educacional parece ter sido relacionada às justificativas da instalação das classes especiais para pessoa com deficiências nas escolas regulares brasileiras.

Assim, com o objetivo de buscar a integração escolar, a aplicação da filosofia da normalização no Brasil, segundo Mendes: [...] parece ter produzido um sistema paralelo que, embora tenha ampliado o atendimento ao portador de deficiência, uma vez que propiciou a diversificação dos serviços e a suposta inserção de educandos com necessidades especiais na escola regular, ocasionou também um mecanismo mais sutil de discriminação e segregação sócio-educacional (1994, p.08).

Portanto, para essa autora, é necessário que se faça um questionamento mais cuidadoso sobre os possíveis significados que o movimento de integração escolar produziu na evolução do atendimento educacional a pessoa com deficiências em nosso país, considerando-se as peculiaridades de sua implantação na nossa realidade e as decorrências desse processo.

2.2 O Movimento de Integração Social das Pessoas com Deficiência

O movimento pela integração da pessoa com deficiência, na Europa, pode ser considerado como decorrente da conjunção histórica de três fatores, segundo estudiosos do assunto: o advento das duas grandes guerras mundiais; o fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos e o avanço científico.

Como consequência das duas grandes guerras, surgiu nos países atingidos uma grande quantidade de pessoas mutiladas, debilitadas e perturbadas mentalmente. As sociedades desses países viram-se diante da necessidade de criar formas de atendimento e reintegração desses indivíduos ao meio social. Além disso, o curto intervalo entre as duas guerras e o número de baixas ocorridas gerara um déficit de mão-de-obra, o que levou à implantação de programas de educação, saúde e treinamento para que trabalhadores pessoa com deficiências pudessem preencher as lacunas da força de trabalho europeia (Santos, 1995; Correia, 1997).

A aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o fortalecimento dos movimentos de luta em defesa dos direitos civis, influenciados pelas grandes transformações sociais ocorridas ao longo da segunda metade do século XX, estão na gênese das recentes disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com necessidades educacionais especiais. Despontava, então, uma fase de esperança e luta por melhores tempos, espelhada em um renascimento humanista, cada vez mais crescente e que atingiu seu auge nos anos 60. Nesse período, ocorreu uma mudança de perspectiva em relação ao tipo de inserção das pessoas com deficiências na força de trabalho, que havia sido originada no pós-guerra. A demanda, que antes tinha por objetivo preencher lacunas, agora se daria no sentido de integrar os indivíduos pessoa com deficiências com base em seus direitos como seres humanos e indivíduos pertencentes a uma sociedade (Santos, 1995; Correia, 1997).

Paralelo aos dois fatos já mencionados, o avanço científico dessa época trouxe informações importantes sobre aqueles grupos considerados minorias sociais. Estudos sociológicos, realizados nos Estados Unidos, citados por Santos (1995), revelaram a escassez ou carência total de acesso às provisões sociais, de saúde e educacionais, pelas minorias étnicas. Pesquisas nas áreas médica, educacional e psicológica defendiam uma abordagem menos paternalista em relação aos indivíduos pessoa com deficiências e enfatizavam que a “excepcionalidade”, necessariamente, não deve se constituir num impedimento total para a aprendizagem dos indivíduos pessoa com deficiências, nem significar uma incapacidade deles em frequentar o ambiente escolar.

As novas tendências no campo educacional, em oposição à visão positivista, trariam à tona a concepção de educação como instrumento para o desenvolvimento de um saber e de uma consciência crítica; com abordagens pedagógicas centradas no aluno, visando a sua formação, como futuro cidadão, como agente social ativo e histórico.

Os movimentos a favor da integração da pessoa com deficiências mentais surgiram nos países nórdicos no início da década de 60, quando, em 1950, na Dinamarca, traçava-se pela primeira vez, um plano para integração

de crianças portadoras de deficiência. A ideia da integração nascia para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas às pessoas com deficiências, durante vários séculos.

Na década de 1960, observou-se um *boom* de instituições especializadas que ofereciam aos grupos específicos de indivíduos pessoa com deficiências, todos os serviços possíveis correspondentes àqueles encontrados fora da instituição, disponibilizados para a população considerada normal. A segregação continuava, só que agora no âmbito institucional, dentro de escolas especiais, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes recreativos especiais, etc. (Sasaki, 1997).

Ao final daquela década, a ideia de integração social foi ampliada e o objetivo da nova abordagem passou a promover a integração das pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais, como a educação, o trabalho, a família e o lazer. O fator propulsor de tal mudança de perspectiva foi à elaboração e a divulgação de um importante princípio – o *princípio da normalização* (Sasaki, 1997).

Em 1969, na Dinamarca, Nirje – Diretor da Associação Sueca para Crianças Retardadas - formula o *princípio da normalização*, que se constituiria na base conceitual do processo de integração social dali em diante. Em sua redação inicial, o princípio referia-se apenas a pessoas com deficiência, como se pode constatar: “O princípio de normalização significa colocar ao alcance dos retardados mentais, uns modos e umas condições de vida diários o mais parecidos possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (Steelandt 1991, in Carvalho, 1997, p.45).

Este princípio foi generalizado a partir de 1972, por Wolfensberg, para todas as pessoas com deficiências e contemplou tanto os meios possíveis, quanto os resultados alcançados. Isto quer dizer que, para Wolfensberg, a normalização era a utilização de meios tão culturalmente normativos quanto fosse possível para estabelecer e/ou manter condutas e características pessoais o mais culturalmente normativas quanto fosse possível (Steelandt, 1991).

O pressuposto básico do *princípio da normalização* era que toda pessoa com deficiência, especialmente, as pessoas com deficiências mentais, tinham o direito de experienciar um estilo, ou padrão de vida, que fosse comum ou normal à sua própria cultura, ou seja, a todos os membros de uma sociedade deveriam ser oferecidas oportunidades iguais de participar em atividades comuns àquelas partilhadas por seu grupo de pares (Mendes, 1994).

Definida como um princípio ou como um objetivo a ser alcançado, a *normalização* não era específica da escola; ela passava a englobar os diversos aspectos da existência em sociedade e de todas as etapas de vida dos indivíduos com deficiência. Além disso, o *princípio da normalização* não permaneceu restrito aos fatores relacionados à vida dos indivíduos afetados

por uma incapacidade ou uma dificuldade, ele passava a envolver também todas as outras pessoas que estavam em contato com aqueles indivíduos, ou seja, sua família e a sociedade que se relacionasse com eles (Doré *et. al*,1996).

Uma das opções de integração escolar denominava-se *mainstreaming*, ou seja, “inserção na corrente principal” e seu sentido seria análoga à existência de um canal educativo geral, que, em seu fluxo, vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. Pelo conceito de *mainstreaming*, o aluno com deficiência, ou com dificuldades de aprendizagem, deve ter acesso à educação, sendo que essa formação deverá ser adaptada às suas necessidades específicas (Mantoan, 1998).

Foi a partir da década de 1980 que a integração social, como movimento, teve seu maior impulso com o fortalecimento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, essa influência é vista, claramente, na redação dos textos oficiais que normatizaram o atendimento educacional especial.

Ocorreu, também nessa década, a despeito das críticas iniciais, o desenvolvimento de estratégias de operacionalização do *princípio de normalização* por meio de integradores. O processo de “*mainstreaming*” firmou-se como filosofia de integração amplamente aceita (Mendes, 1994).

A defesa da integração social da pessoa com deficiência, sem dúvida alguma, foi um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de uma forma mais efetiva, se comparado à situação anterior de segregação. Entretanto, se o processo de integração social tem consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível compatível com os padrões sociais vigentes, tal esforço tem se mostrado unilateral em nossos dias; um esforço somente da pessoa com deficiência e de seus aliados - a família, a instituição especializada e algumas pessoas envolvidas na causa da inserção social - segundo Sasaki (1997).

Da forma como está sendo realizada hoje, a integração escolar/social pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais. A sociedade “cruza os braços” e aceita a pessoa com deficiência desde que ela se torne capaz de adaptar-se ao seu contexto social e às formas de desempenhar os papéis sociais necessários.

Essa prática reflete o modelo médico, ainda vigente, de compreensão da deficiência. O modelo médico de compreensão da deficiência significa compreender esse fenômeno tendo, como referência, um conjunto de significados construídos historicamente, fundamentados em uma explicação médica da deficiência.

Dentro de uma visão organicista de Ser Humano, a explicação médica focaliza a deficiência no indivíduo desviante, enfatiza o diagnóstico e

prognóstico clínico (a médio e longo prazo) e tem como objetivo fundamental: classificar, comparar e normatizar o desviante. O modelo médico de deficiência parte do pressuposto de que as pessoas portadoras de uma deficiência são doentes e debilitadas, pois estão afastados de um “estado normal” de condição humana, que, nesse caso, seria aquele estado considerado dentro da norma – o ser normal, o ser saudável. Dentro desse modelo, as pessoas com deficiências, por conta das diferenças que apresentam, são discriminadas como incompetentes para o exercício de atividades sociais (educação, lazer e trabalho), desconsideradas em seus direitos e deveres, e reconhecidas como indivíduos incompetentes para aprender, pensar e decidir. Como consequência, ficam submetidas a um permanente estado de dependência em relação às outras pessoas. De forma geral, nas interações sociais realizadas, tendo como referência esse modelo de compreensão do fenômeno, as pessoas acabam se relacionando com o quadro etiológico da condição de deficiência, e não com o sujeito, repleto de potencialidades e/ou até de dificuldades.

O modelo médico de compreensão da deficiência está arraigado na realidade da educação especial brasileira e, em parte, tem sido responsável pela resistência da sociedade em compreender a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes, para inserir em seu meio os indivíduos com deficiência, e favorecer-lhes o desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Partindo do pressuposto de que a deficiência é um problema existente exclusivamente na pessoa com deficiência, a sociedade sempre foi levada a crer que bastaria oferecer a esses indivíduos algum tipo de serviço especializado e o problema estaria solucionado.

Fundamentado em um modelo médico de deficiência, que “tenta ‘melhorar’ as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões da sociedade” (Westmacott, *in.*: Sasaki, 1997), o processo de integração social tem concentrado esforços no sentido de inserir na sociedade pessoas com deficiência que já tenham alcançado um nível de desempenho compatível com os padrões sociais vigentes. O processo de integração baseado num modelo médico de deficiência, para Sasaki, pouco ou nada exige da sociedade no que se refere a mudanças de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais.

De forma geral, a defesa do modelo de integração escolar do indivíduo com deficiência por meio do processo de *mainstreaming* está muito presente nos projetos de Educação Especial desenvolvidos, atualmente, no Brasil. No processo de *mainstreaming*, o aluno com deficiência deve ter acesso à educação, sendo sua formação escolar adaptada às suas necessidades específicas. Para que tal objetivo seja alcançado, deve haver uma diversidade de possibilidades e de serviços disponíveis a esse aluno, opções que vão desde a inserção em classes regulares até ao ensino em escolas especiais. O processo de integração, nesse modelo, é representado por uma estrutura

denominada “*sistema de cascata*” em que é oferecido à pessoa com deficiência um ambiente menos restritivo possível, em todas as etapas da integração, com a garantia desse aluno poder transitar ao longo do “*sistema*”. “*Mainstreaming*” seria uma concepção de integração parcial, porque o *sistema de cascata* prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização. Os alunos que se encontram em serviços segregados, raramente se deslocam para outros menos segregados (Mantoan, 1998).

O sistema de cascata e as políticas de integração no modelo *mainstreaming*, em muitos casos, acabam sendo usados pela escola para ocultar o seu fracasso em relação a alguns alunos, isolando-os e somente integrando aqueles que não constituem um desafio à sua competência (Doré et al,1996).

A seleção dos alunos que se enquadram nas situações de *mainstreaming* é feita utilizando-se um processo de avaliação e seleção (supostamente “objetivo”), que irá apontar quais serão elegíveis para serem integrados. Entretanto, a objetividade desse processo é questionável e os critérios utilizados, em muitos casos, são subjetivos, arbitrários e inadequados para revelar a real condição daquele aluno.

Seguindo o curso das transformações das práticas sociais relacionadas à forma de inserção social das pessoas com necessidades especiais em decorrência de alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidade/superdotação e aos tipos de atendimento oferecidos a eles, observamos o surgimento de uma quinta fase, na segunda metade da década de 80, incrementando-se nos anos 90: é a fase da *Inclusão Escolar*.

2.3 Educação inclusiva

O fenômeno da *Inclusão Escolar* surgiu contextualizado nos eventos e transformações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história da Educação Especial, caracterizando uma quinta fase na evolução do atendimento educacional que a sociedade, de forma geral, tem oferecido às pessoas com necessidades especiais.

Já havia, na segunda metade dos anos 80, em alguns países da Europa e nos EUA, um consenso, entre os estudiosos e pesquisadores, referente à necessidade de mudanças na forma como o processo de integração/*mainstreaming* vinha ocorrendo. Se havia consenso quanto a essas mudanças, as opiniões dividiam-se em relação às soluções encontradas para implementá-las, daí surgindo basicamente duas orientações.

Uma delas propunha a melhoria e o aprofundamento do conceito de integração/*mainstreaming* por meio de experiências mais controladas, concomitante ao desenvolvimento de pesquisas. O principal promotor do conceito de integração, Wolfensberger sugeria a substituição do termo

normalização pela expressão “*valorização dos papéis sociais*”, esperando, com esta mudança, enfatizar o objetivo da normalização, ou seja, o apoio ao exercício dos papéis sociais valorizados pelas pessoas suscetíveis de desvalorização social (Doré *et al*,1997).

A outra orientação de mudanças trazia para o foco da discussão um novo conceito – a *Inclusão Escolar*. A *Inclusão Escolar* despontava como outra opção de inserção escolar e vinha questionar as políticas e a organização da educação especial, assim como o conceito de integração (*mainstreaming*). De todas as críticas que os defensores da inclusão fazem ao processo de integração/*mainstreaming*, talvez, a mais radical seja aquela que afirma que a escola acaba ocultando seu fracasso em relação aos alunos com dificuldades, isolando-os em serviços educacionais especiais segregados (Doré *et al*,1996).

Em relação ao surgimento do movimento inclusivista na educação, apesar dos estudiosos da área concordarem que países desenvolvidos como os EUA, o Canadá, a Espanha e a Itália foram os pioneiros na implantação de classes e de escolas inclusivas, não foi possível definir, com exatidão, a partir da bibliografia pertinente, o marco exato do início do movimento de *Inclusão Escolar*. Em sua retrospectiva histórica, Semeghini (1998) comenta que, desde a década de 50, a escola inclusiva está atuante em vários países da Europa com o desenvolvimento de projetos e programas de inclusão, apontando a década de 70 como sendo o marco do surgimento do processo de Inclusão Escolar nos EUA. Mrech (1997; 1998; 1999) acredita que tanto o movimento de Integração Escolar e o subsequente movimento da Educação Inclusiva surgiram nos EUA em consequência da promulgação da Lei Pública n.º 94.142, de 1975. Outros autores relatam que o conceito de inclusão surgiu, nos EUA, relacionado à implantação em 1986 de uma política educacional denominada “*Regular Education Initiative (REI)*”, que defendia a adaptação da classe regular de modo a tornar possível inserir ali o maior número possível de alunos com necessidades especiais; incentivando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular (Correia,1997; Doré *et al*,1996).

Sem a preocupação com a precisão histórica de seu surgimento, o fato é que depois de um período de intensas discussões e críticas a respeito do processo de integração/*mainstreaming* e suas possíveis limitações, ao final dos anos 80 e início da década de 90, começaram a tomar vulto as discussões em torno do novo paradigma de atendimento educacional – a *Inclusão Escolar*.

Na realidade, tanto o processo de Integração quanto o de *Inclusão Escolar* são formas de inserção escolar ou sistemas organizacionais de ensino cuja origem se fundamenta no mesmo princípio, o *princípio da normalização*.

Apesar da origem comum no mesmo princípio e de terem basicamente o mesmo significado, os conceitos de Integração e de Inclusão Escolar estão fundamentados em posicionamentos divergentes quanto à consecução de suas metas. A Integração Escolar remete à ideia de uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, enquanto que o processo de Inclusão refere-se a uma forma de inserção radical e sistemática, total e incondicional, de toda e qualquer criança no sistema escolar comum (Werneck, 1997; Mantoan, 1997; 1998).

Normalizar uma pessoa, dentro do paradigma inclusivista, segundo Werneck (1997), não significa torná-la normal; significa garantir-lhe o direito de ser diferente e de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade. Em relação à área educacional, continua Werneck, *normalizar* é oferecer ao aluno com necessidades especiais os recursos profissionais e institucionais adequados e suficientes para que ele tenha condições de desenvolver-se como estudante, pessoa e cidadão.

Dessa forma, o objetivo fundamental da *Inclusão Escolar* é não deixar nenhuma criança fora do sistema escolar e garantir que todas possam frequentar a sala de aula do ensino regular da escola comum, e, que essa escola, por sua vez, adapte-se às particularidades de todos os alunos para concretizar o objetivo da diversidade, proposto pelo modelo inclusivista. O paradigma da inclusão não admite diversificação de atendimentos pela segregação e, na busca de um *ensino especializado no aluno*, procura soluções que atendam às suas diversidades, sem segregá-los em atendimentos especializados ou em modalidades especiais de ensino (Werneck, 1997; Mantoan, 1996; 1997).

Portanto, a inserção proposta no modelo da inclusão é muito mais completa, radical e sistemática, não admitindo que ninguém fique fora da escola; por isso, os pressupostos da inclusão provocam o questionamento das políticas educacionais e da organização da educação especial e regular, assim como o conceito de *mainstreaming* e de integração.

Nesse sentido, as escolas inclusivas propõem um modo de constituir um sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que seja estruturado em virtude dessas necessidades. Assim, a proposta inclusivista provoca uma ampliação na perspectiva educacional, dentro do contexto escolar, já que sua prática não prevê apenas o atendimento aos alunos que apresentam dificuldades na escola. Além disso, o trabalho educacional desenvolvido dentro do paradigma da inclusão apoia a todos os que se encontram envolvidos no processo de escolarização, professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 1997).

A ênfase da escola inclusivista não se restringe ao atendimento das crianças com necessidades especiais. A meta do novo paradigma é incluir

todos aqueles que se encontram em situação de exclusão, quer sejam eles: pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais, ou crianças fracassadas na escola, ou alunos marginalizados por conta de suas peculiaridades raciais ou culturais; ou qualquer outra criança que esteja impedida de usufruir seu direito de acesso à educação democrática e de qualidade que lhe garanta um desenvolvimento social, emocional e intelectual adequado. A escola inclusivista respeita e valoriza as diversidades apresentadas por seus alunos.

A proposta da inclusão exige uma transformação radical da escola, pois caberá a ela adaptar-se às necessidades dos alunos, ao contrário do que acontece atualmente, quando são os alunos que devem se adaptar aos modelos e expectativas da escola. Se a meta do processo de inclusão é que todo e qualquer educando seja inserido na escola comum, então, a escola inclusivista deve preparar-se para oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades de todos os tipos de alunos, qualquer que seja sua deficiência, diferença, déficit ou necessidades individuais (Werneck, 1997; Semeghini, 1998).

O princípio da inclusão, sintetiza Correia (1997), apela para uma escola que tenha sua atenção voltada para a **criança-todo**, e não só a criança-aluno, respeitando os três níveis de desenvolvimentos essenciais – o acadêmico, o sócio-emocional e o pessoal, de modo a proporcionar a essa criança uma educação apropriada, orientada para a maximização de seu potencial.

Em termos teóricos e ideológicos, a ideia da *Inclusão Escolar* é, sem dúvida alguma, revolucionária. Entretanto, há que se refletir sobre importantes questões de natureza pragmática e operacional levantadas pelos pesquisadores da área.

A instalação de uma prática educacional inclusivista não será garantida por meio de promulgações de leis que, simplesmente, extingam os serviços de educação especial e obriguem as escolas regulares a aceitarem a matrícula dos alunos “especiais”, ou seja, a *inserção física* do aluno com deficiência mental em sala de aula regular não garante a sua *Inclusão Escolar*. Mas, por outro lado, conforme observa Bueno (1999), a implementação de uma escola regular inclusivista demanda o estabelecimento de políticas de aprimoramento dos sistemas de ensino, sem as quais não será possível garantir um processo de escolarização de qualidade.

Uma política de Inclusão Escolar implica no (re)planejamento e na reestruturação da dinâmica da escola para receber esses alunos (GLAT, 1998). Em relação a estas mudanças da escola, alguns autores alertam que estas devam ser feitas com cautela, ponderação e conscientização, alertando que a realização de uma reforma de fundo não ocorre de imediato; ao contrário, trata-se de um processo em curso, que deve ser devidamente estudado e planejado, considerando todos os fatores envolvidos na questão educacional (Correia, 1997; Carvalho, 1998).

Apesar do conceito de inclusão conciliar-se com uma educação para todos e com o ensino especializado no aluno, a opção por esse tipo de inserção escolar não poderia ser realizada sem o enfrentamento de desafios importantes, uma vez que o maior deles recai sobre o ser humano. Na adoção do paradigma da inclusão, as mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de efetivar os processos de ensino e aprendizagem têm prioridade sobre o desenvolvimento de recursos físicos e os meios materiais para a realização de um processo escolar de qualidade (Mantoan, 1998)

Essas novas atitudes e formas de interação na escola dependem de fatores, tais como: o aprimoramento da capacitação profissional dos professores em serviço; a instituição de novos posicionamentos e procedimentos de ensino, baseados em concepções e práticas pedagógicas mais modernas; mudanças nas atitudes dos educadores e no modo deles avaliarem o progresso acadêmico de seus alunos; assistência às famílias dos alunos e a todos os outros que estejam envolvidos no processo de inclusão. Todas estas mudanças, na opinião de Mantoan (1997; 1998), não devem ser impostas, ao contrário, devem resultar de uma conscientização cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

Referências

- BRASIL, Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Diário Oficial da união, 11 de agosto de 1971.
- CARVALHO, R. E. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- CARVALHO, R. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CORREIA, Luís de Miranda. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*: Porto Editora, 1997.
- CUNHA, B. *Classes de Educação Especial para Pessoa com deficiência Mental?* São Paulo: IPUSP, 1989. (Dissertação de Mestrado).
- DORÉ, R., WAGNER, S. & BRUNET, J.A Integração Escolar: Os Principais Conceitos, Os Desafios e Os fatores de Sucesso no Secundário. IN: MANTOAN, M. T. E. et al *A Integração de Pessoas Com Deficiência*. São Paulo: Mennon, 1997.
- EDLER-CARVALHO, R. Avaliação e atendimento em educação especial. *Temas em educação especial*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 02, 1993, p. 65-74.
- FERREIRA, J. R. *A construção escolar da deficiência mental*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1989.
- FERREIRA, J.. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*. V. 01, 1992. p. 101-107.
- JANNUZZI, G. *A luta pela educação da pessoa com deficiência mental no Brasil*. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.
- KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. *Education exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1979.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Educação escolar de pessoa com deficiências mentais: problemas para pesquisa e o desenvolvimento*. Cadernos CEDES, v. 46, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MENDES, E.G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PEREIRA, O. et al. *Educação especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 1995.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. Rio de Janeiro: XVA, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais. As transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

UNIDADE 3 – MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE ATUAÇÃO JUNTO AO ALUNO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Juliene Madureira Ferreira

Célia Vectore

Claudia Dechichi

3.1 O papel da escola no processo de desenvolvimento humano

A escola é a instituição social que tem como papel primordial permitir o acesso sistematizado dos indivíduos ao conjunto de conhecimentos: teórico e prático, construído e acumulado pelo homem, ao longo de sua história. Cada sociedade seleciona e legitima determinado conjunto de conhecimento que deverá ser transmitido pela escola. De acordo com o contexto social em que está inserida a escola, tais conhecimentos serão, oficialmente, considerados importantes para capacitar toda e qualquer pessoa a participar na sociedade, de maneira contextualizada em seu tempo, atuando de modo criativo e participativo, tanto em âmbito social como na esfera pessoal.

Como instituição, além de garantir o acesso do indivíduo aos conhecimentos constituídos, a escola se encerra na autoridade de proporcionar a internalização de deveres e regras que constituem a sociedade mais ampla. Entretanto, segundo Abrantes (1997), a contribuição que o espaço escolar pode oferecer ao desenvolvimento do indivíduo só poderá ocorrer, em sua plenitude, à medida que esse contexto se transformar em um espaço de diálogo entre seus integrantes, possibilitando um processo de contato com o conhecimento construído historicamente, por meio de relações simétricas entre seus membros. Além disso, é fundamental que os relacionamentos interpessoais possibilitem, se necessário, a superação das normas estabelecidas e desenvolvam novos conhecimentos.

A escola detém, portanto, um importante papel social a cumprir em relação aos membros de uma sociedade. Além de ser um local onde o indivíduo tem acesso a um conjunto de informações científicas, históricas e culturais acumuladas pela humanidade, a escola também pode desempenhar o papel de formadora do cidadão pensante. Isto significa que não basta apenas fornecer as informações acadêmicas, mas que é necessário que o contexto escolar se constitua em um espaço de construção de novos conhecimentos, em que novas ideias surjam e promovam o debate e a reflexão entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mantendo-as cotidianamente.

Como espaço de interações, provavelmente, a escola constitui-se em um dos mais importantes ambientes sociais em que a criança irá

se inserir, depois de iniciado seu desenvolvimento no âmbito familiar. Assim, o ambiente escolar, adequadamente estruturado e planejado, pode contribuir de maneira inestimável para que aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil sejam desenvolvidos, dentro daquele contexto de novas interações sociais para a criança. O convívio no ambiente escolar propicia à criança experiências inéditas para interagir socialmente, levando-a a conviver com novos papéis sociais e a estabelecer novos vínculos afetivos, aprendendo sobre valores éticos e morais, experimentando assumir regras e compromissos, descobrindo o convívio e a interação em grupo, compreendendo quais são seus direitos e deveres e, sobretudo, convivendo com as diferenças e as igualdades, adquirindo, assim, o respeito pelo outro.

O conhecimento e o modo de aprender da criança vão se constituindo na dinâmica das relações sociais. Nessa dinâmica, as crianças aprendem sobre papéis, lugares e valores sociais; percebem e experimentam posições sociais marcadas, e linguisticamente legitimadas.

Neste processo, vão desenvolvendo tanto esquemas de sobrevivência, quanto esquemas interpretativos da realidade onde estão inseridas. Estes esquemas, então, são resultantes das formas de interação. Assim, as interações, e aí a linguagem como interação, são constitutivas do conhecimento (Smolka, 1989, p.46).

Acreditamos que a escola pode colaborar fundamentalmente para o desenvolvimento global - cognitivo, afetivo, motor e social - da pessoa, e também pode contribuir, para torná-la independente e apta a viver, e a desenvolver seus projetos pessoais, a partir de uma inserção social plena, criativa, democrática e produtiva. Ao se inserir na sociedade, o indivíduo deve ser capaz de interagir com as pessoas, saber defender seus direitos e cumprir seus deveres, ser consciente de seu papel social, sentir-se valorizado no seu desempenho, ser autônomo, e capaz de interferir e de transformar o meio ambiente.

Portanto, toda pessoa deve ter garantida a qualidade em seu acesso e permanência na escola, independentemente de suas condições físicas, mentais, emocionais ou sensoriais; o único pré-requisito fundamental para que o acesso e a permanência sejam, de fato, de qualidade é que a pessoa tenha vontade de estar na escola e sinta-se beneficiada pela convivência com as outras pessoas. Nesse sentido, aquelas crianças ou jovens, que apresentam qualquer tipo de deficiência (física, mental ou sensorial), ou algum transtorno invasivo do desenvolvimento infantil, ou uma condição de pessoa com altas habilidades, não podem ser privados em seu direito de usufruir de todas as vantagens que a escola tem a oferecer, até porque, antes do direito à escolarização, essas pessoas têm um direito político, humano e democrático maior: o de estarem adequadamente inseridas em seus contextos sociais, como indivíduos participativos e produtivos.

Sabemos, entretanto, que a inserção social plena e efetiva daquele indivíduo discriminado por apresentar uma condição atípica e desviante não é uma tarefa fácil, e demanda, sobretudo, preparação e capacitação desse sujeito. Para tanto, a escola é, a nosso ver, o agente social que mais poderá contribuir na preparação desse indivíduo para uma inserção social plena e verdadeira.

Assim, acreditamos que a escola comum, como contexto social, tem um duplo papel em relação àqueles alunos identificados como sendo educandos com necessidades educacionais especiais: 1) ela deve constituir-se em uma opção de ambiente social em que este aluno possa se inserir e estabelecer inter-relações sociais que fortaleçam e enriqueçam sua identidade sociocultural; 2) ela deve propiciar uma formação escolar diversificada e completa a esse aluno, de modo a capacitá-lo a realizar uma inserção social adequada nos outros ambientes pelos quais circula.

Estudos já demonstraram que a influência do processo educacional escolar pode ser decisiva para o desenvolvimento psicointelectual da criança. Conduzir o seu desenvolvimento por meio da educação, segundo Kostiuk (1991), significa organizar essa interação, dirigindo a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolvendo concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral.

Além disso, as atividades educativas na escola vão além da simples aquisição de conhecimentos acadêmicos. No contexto escolar, as crianças estão envolvidas em várias formas de atividade educativa intencional, e a participação delas em tais atividades deve ser vista como uma espécie de aperfeiçoamento de sua atividade cognitiva e de sua capacidade para assimilar conhecimentos. Kostiuk comenta que pesquisas têm revelado “a dependência do ensino a respeito do desenvolvimento psico-intelectual da criança, e dão um conteúdo novo à ideia de que o ensino exerce um papel ativo no desenvolvimento” (Kostiuk, 1991, p.55). Ao colocar os alunos perante tarefas de caráter cognoscitivo, o professor não se limita a organizar as ações encaminhadas para a execução dessas tarefas, mas proporciona aos alunos os métodos necessários cujo domínio leva ao aparecimento de novas atividades e ao desenvolvimento das potencialidades mentais.

Se essas considerações valem quando pensamos no papel e na influência da escola para o desenvolvimento de sujeitos considerados como ajustados dentro de um padrão regular, usual ou “normal” de desempenho bio-psico-social, também servirão para aquelas que apresentam qualquer tipo de deficiência ou condição atípica de desenvolvimento.

Podemos dar como exemplo, mais especificamente em relação a crianças com déficit cognitivo, pesquisas e estudos sobre o funcionamento

mental do indivíduo com deficiência mental que trazem à tona importantes informações sobre suas possibilidades e dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem. A grande mudança, provavelmente, está no fato de que esse aluno passa a ser identificado como um sujeito cognoscente, ou seja, como alguém que realmente é capaz de aprender. E assim, uma vez reconhecido como um sujeito cognoscente, o aluno com déficit cognitivo passa a ter o direito a uma educação que favoreça seu desenvolvimento psicointelectual, possibilitando a construção de conhecimentos significativos e úteis, passíveis de serem adequadamente aplicados nas diversas situações de seu cotidiano, melhorando, com isso, sua condição de vida pessoal e em grupo.

De forma geral, os resultados dos estudos e pesquisas atuais têm demonstrado que o meio escolar, quando adequadamente estruturado, pode promover o desenvolvimento das operações mentais das crianças com deficiência mental ali inseridas, assim como em seu desenvolvimento psicológico como um todo.

Contudo, considerando as condições atuais da escola pública brasileira, podemos constatar que essa instituição não tem conseguido proporcionar aos seus alunos, tenham eles alguma condição especial ou não, um ambiente educacional estimulador que contribua para seu desenvolvimento global. Pelo contrário, com uma frequência alarmante, temos encontrado salas de aula superlotadas e mal equipadas, onde o objetivo do trabalho pedagógico restringe-se à mera transmissão de informações e reprodução de conhecimentos pré-determinados. E, para atingir esse fim, as professoras aprimoram-se no desenvolvimento de atividades cuja ênfase centra-se em exercícios de reprodução escrita sem sentido (cópia) e com um forte apelo à memorização mecânica.

A própria professora, muitas vezes, também não encontra sentido naquilo que executa, mas, geralmente, nem se dá conta disso ou, quando toma consciência de seu trabalho mecanizado e sem sentido, não o questiona: ou porque não se sente competente ou autorizada para fazê-lo, pois avalia sua formação como incompleta, deficitária; ou porque aprendeu a se calar e a se submeter; ou porque já se cansou de tentar e desistiu; ou por um pouco de tudo isso.

Nessas situações educacionais, que têm sido denunciadas por pesquisadores da área e com as quais temos nos deparado dentro das escolas, comumente, o modelo de ensino utilizado pela professora é o tradicional. De modo geral, a abordagem tradicional de ensino pode ser encontrada em formas variadas e caracteriza-se, segundo Mizukami (1986), por estar centrada no professor e enfatizar os aspectos que são externos ao aluno, isto é: o programa, as disciplinas, as estratégias didáticas, o planejamento curricular etc.

Na abordagem tradicional de ensino, o aluno é considerado como um ser pronto e acabado que apenas necessita ser atualizado com as informações que irá receber do professor. O papel do aluno é limitar-se a executar prescrições que são fixadas por autoridades exteriores. Já o papel do professor é o de informar e de conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, escolhidos pela escola e/ou pela sociedade, nunca pelos sujeitos do processo. A relação professor-aluno é vertical, uma vez que o professor concentra todo o poder de decisão e controle da situação em sala, exercendo o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais. A relação predominante é dual - professor-aluno (individual), visto que as interações, dentro da classe, consistem na justaposição dessas relações duais, nas quais as possibilidades de cooperação entre os pares são reduzidas, já que a maioria das tarefas desenvolvidas em sala exige participação individual, dificultando assim, a interação dos alunos na condição de grupo (Mizukami, 1986).

Fora da sala de aula, em outros ambientes do contexto escolar, é muito comum constataremos padrões semelhantes de interação social observados em sala de aula, ou seja: a supervisora fala e orienta, a professora escuta e atende; a diretora delibera e as supervisoras e professoras obedecem; a Secretaria de Educação resolve e a escola acata etc.

Podemos observar que o modelo tradicional de ensino estabelece uma relação de poder entre quem ensina e quem aprende, na qual aquele que tem o poder (conhecimento) desautoriza a capacidade cognoscente do outro e espera que ele apenas receba e “engula” as informações sem questionar ou refletir a respeito delas. Essa relação de autoridade desenvolve-se num ambiente pedagógico, em que, segundo Carvalho (1998), a construção do conhecimento, a criatividade, o aprender a aprender e o saber pensar ficam relegados a um segundo plano.

Pensar no fenômeno da inserção escolar do indivíduo com necessidades educacionais especiais na escola pública brasileira significa pensar em todos os fatores envolvidos na complexa realidade educacional brasileira, além de todos os outros aspectos, especialmente, os relativos ao ensino especial, ao processo de ensino e à aprendizagem desse aluno com necessidades educacionais especiais, considerada um fenômeno com implicações sociais, psicológicas e pedagógicas próprias.

Para pensar sobre caminhos que concretizem a prática da inclusão escolar, entende-se a partir de estudos (Machado, Depresbiteris & Souza, 2004; Denari, 2006; Mantoan, 2006; Freitas, 2006) que a formação de professores seja um elemento chave do processo. Além disso, entende-se que a prática pedagógica desse professor deve estar pautada nos conhecimentos e pressupostos metodológicos que levem o aluno não apenas a desfrutar dos benefícios da interação social, mas, e principalmente,

da construção do conhecimento e do processo de desenvolvimento humano que a escola propicia. Nesse sentido, percebemos nas teorias e preceitos metodológicos de Reuven Feuerstein um desses caminhos para a implementação de reais práticas de inclusão e é justamente sobre esses pressupostos teóricos que discutir-se-á mais profundamente.

3.2 Conhecendo Reuven Feuerstein

Feuerstein nasceu em 21 de agosto de 1921, em Botosan (Romênia), no seio de uma família judaica muito sensível à cultura e à educação. Desde criança demonstrou ter aptidão pelo magistério, ensinando crianças a ler e recitar orações. Aos três anos de idade, já falava duas línguas e, aos oito anos ensinava o hebraico às crianças de sua comunidade.

Reuven Feuerstein é um psicólogo judeu-israelense. Em Bucareste, estudou Psicologia e Pedagogia. Na Universidade de Genebra, estudou sob a orientação de Jean Piaget, André Rey, Barbel Inhelder e Marguerite Loosli Uster. Compartilha da concepção sócio-histórica de Lev Vigostki, teórico que conheceu através de Leontiev em um congresso Internacional.

Os trabalhos mais significativos de Feuerstein iniciam por volta de 1944, quando ele começa a trabalhar com crianças em situação de grave privação cultural¹, que foram radicadas para Israel depois de terem sobrevivido ao holocausto europeu durante a Segunda Guerra Mundial. Essas crianças, que residiram em campos de concentração, sofreram torturas, abusos e perderam suas famílias e seus referenciais de mundo, encontrando-se em grave estado de privação cultural. A privação cultural se configura como um estado do organismo que apresenta reduzida necessidade de organização das informações que facilitariam seu uso posterior em processos mentais mais elaborados, tendo, como resultado, baixo rendimento intelectual. (Turra, 2007)

O conceito de privação cultural não se associa, de nenhuma maneira, a uma cultura específica, a privação diz respeito à ausência de elementos culturais do contexto em que a criança/adulto está imersa, fazendo com que a mesma tenha dificuldade de compreender as demandas que esse ambiente suscita. A privação cultural também não diz respeito à classe social na qual a pessoa faz parte, não se associa ao *status* ou a situação financeira. Assim, podemos encontrar uma criança que provem de uma família abastada, mas que sofre de privação cultural pelo não contato com os elementos culturais que fazem parte de seu contexto social.

¹ Termo utilizado pelo autor para designar uma situação, em que o indivíduo faz parte de determinada cultura, mas não se apropria dos elementos da mesma. Não se trata de estabelecer comparações entre culturas, mas analisar a inserção do indivíduo diante de seu próprio contexto.

A proposta inicial solicitada a Feuerstein foi avaliar essas crianças, a fim de organizar a melhor forma de inseri-las nos contextos educacionais da época. Entretanto, os recursos disponíveis, até então, para realizar essa avaliação eram calcados em instrumentos de avaliação e princípios de mensuração de características e/ou habilidades determinantes (testes de QI). Com o trabalho junto às crianças provenientes do campo de concentração, Feuerstein percebeu que o instrumental disponível para a avaliação não era adequado, ou não resultava em uma avaliação fidedigna. As crianças não tinham se apropriado dos elementos culturais de Israel, elas faziam parte de outra cultura, com outras referências, outros símbolos e significados. Dessa forma, os testes não indicavam em seus resultados aquilo que se propunham a avaliar.

Com um olhar muito sensível aos elementos que compõem os processos de desenvolvimento humano, Feuerstein percebeu a ineficácia da testagem na forma como estava sendo feita, elaborando uma estratégia de avaliação que fosse também uma oportunidade de intervenção com base nas experiências de mediação que ele havia tido anteriormente, e a partir de seus estudos. Essa estratégia tinha o objetivo de avaliar os sujeitos de uma forma mediada em que fosse possível compreender o processo de pensamento daquela pessoa e não apenas obter uma resposta certa ou errada.

Esse processo de avaliação já era também uma intervenção, pois o mediador vai explorando as possibilidades junto ao mediado. Feuerstein percebe com isso, que há uma melhora na qualidade de vida desse grupo específico de pessoas (crianças do campo de concentração). Essa melhora deu-se através de processos de aprendizagem e modificação de comportamento, que proporcionaram maior adaptabilidade às novas expectativas de vida e demandas sociais.

Para tanto, e diante da necessidade real de transformar o desempenho cognitivo e resgatar a cidadania desse grupo de crianças, Feuerstein desenvolveu através de um processo exaustivo de estudo, ao longo de sua trajetória, duas teorias e três sistemas inter-relacionados: A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE); e A Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem (LPAD); Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI); e, Modelagem de Ambientes Modificadores (MAM).

Todos os trabalhos e teorias propostas por Feuerstein fundamentam-se em um conjunto de crenças formados a partir de suas experiências e sua forma de ver o mundo. Tebar (como citado em Cruz, 2007) explicita esse conjunto de crenças de forma clara colocando no ápice de todas as crenças o pensamento:

“Crer no ser humano como criatura digna de alcançar sua plenitude humana e de receber todos os cuidados e mediação à nossa disposição”.



- a) Dessa forma, o centro do trabalho de Feuerstein se baseia nas crenças de que:
- b) Toda pessoa é suscetível de ser modificada com a ajuda de um mediador; a inteligência pode crescer, pode desenvolver-se;
- c) Pode-se modificar estruturalmente a pessoa através de uma experiência de aprendizagem mediada;
- d) Todo mediador deve acreditar na modificabilidade das pessoas, contradizendo todo determinismo genético, pois não há nada no ser humano que esteja definitivamente fixado;
- e) Podemos elevar o potencial de aprendizagem;
- f) A mediação é o caminho imprescindível para a transmissão dos valores;
- g) Podemos ensinar a pensar através de uma metodologia que considera critérios e leis de aprendizagem: ensino da metacognição, busca de estratégias, planejamento do trabalho, alto nível de abstração, aplicação das aprendizagens à vida.

O autor defende a ideia da capacidade de transformação pela aprendizagem, acreditando que os processos cognitivos superiores não têm limites para seu desenvolvimento e assim perpetuam em eterna evolução, mesmo quando se trata de crianças/jovens com diagnóstico de intelecto comprometido, ou que apresentem limitações físicas (sensoriais) na captação de informações do meio. Feuerstein aponta ainda que o desenvolvimento ocorre de maneira mais efetiva quando acontecem interações entre a pessoa e os objetos que o cercam e entre sua resposta e ela mesma, mediadas intencionalmente por outro ser humano. (Zanatta da Roz, 2002).

Baseado nessas premissas, Feuerstein desenvolve a **Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural** e a **Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada**. Essas duas teorias serão expostas posteriormente e serão as bases para compreensão dos **critérios mediacionais** (base da proposta de sistematização do trabalho pedagógico do professor) e para a elaboração da prática pedagógica junto aos alunos do AEE.

Feuerstein reside em Israel, onde também trabalha com o desenvolvimento de pesquisas e formação de profissionais, para atuarem com os seus instrumentos e atenderem pessoas com deficiência (sensorial, intelectual e/ou física). O centro no qual é Coordenador Geral - ICELP – The International Center of Enhancement of Learning Potential, tem parceiros no mundo todo. No Brasil, encontra-se em São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Belo Horizonte, Curitiba, Bahia e Rio Grande do Sul.

Nestes centros em destaque, podemos encontrar referências de estudos realizados no Brasil e cronogramas específicos para processos de formação para profissionais que desejam trabalhar com a mediação pedagógica através do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI).



Vocês podem procurar por mais informações nas referências:

Gomes, C. M. A. Feuerstein e a construção mediada do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

www.icelp.org

3.3 Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural é um pressuposto teórico embasado no conjunto de crenças sobre a potencialidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano que nos ajuda a compreender esses processos como um sistema contínuo e multifacetado que se associa diretamente com a construção cultural. Essa teoria traz uma nova maneira de vislumbrar a inteligência, transformando o conceito de inteligência estático para um entendimento desse conceito como algo plástico, flexível, modificável. Origina-se em uma filosofia humana que tem como intencionalidade a estratégia de mudança consubstanciada em uma mediação inovadora, em termos de desenvolvimento cognitivo e em termos de potencial de aprendizagem. (Fonseca, 1998).

A teoria da Modificabilidade² Cognitiva Estrutural considera a possibilidade da transformação (com alto nível de permanência e penetrabilidade) estrutural da cognição, ou seja, na capacidade de modificabilidade das estruturas cerebrais que são responsáveis pelo funcionamento cognitivo superior, possibilitando a apresentação de uma melhor adaptação cognitiva (expresso em comportamentos) às exigências das situações do meio social. O conceito de modificabilidade é equivalente

² Termo específico da linguagem de Feuerstein que significa mudança com alto grau de permanência e penetrabilidade, não permite regressão, pois pressupõe mudança no significado. A modificabilidade tem uma reação direta na estrutura do indivíduo.

ao de potencial de aprendizagem e tende a substituir a ideia tradicional de inteligência, definindo-a como uma potencialidade ou tendência do organismo a ser modificado em sua própria estrutura. (Feuerstein, 1997).

A MCE é, ainda, caracterizada por uma transformação que se refere não a eventos isolados ou normais esperados durante o processo de desenvolvimento humano, mas ao desenvolvimento e ampliação das funções cognitivas superiores e às mudanças no estado geral do sujeito, ou seja, na maneira como o indivíduo interage com as informações no momento da ação e à resposta da mesma. (Goldani, 1998; Fonseca, 1998).

A modificação esperada pela teoria é qualificada por Feuerstein como cognitiva, mas os aspectos afetivos, motivacionais e emocionais não foram de modo algum desconsiderados por esse autor. Pelo contrário, na sua maneira de entender o processo de modificabilidade estrutural, todos os componentes afetivos estão intrínsecos e são indissociáveis ao processo de desenvolvimento. Essa afirmação será contemplada mais adiante, quando discutiremos a importância da presença de um mediador para fazer a ponte entre o mundo e o sujeito, assim como os critérios mediacionais que fundamentam a prática proposta por Feuerstein.

De acordo com Feuerstein (1997), a dimensão cognitiva e afetiva (entendendo os aspectos motivacionais e emocionais constituídos no afetivo) são faces de uma mesma moeda. Os aspectos cognitivos correspondem aos elementos estruturais que explicam como uma pessoa aprende, como ela elabora a informação e como, ou o quê, ela faz dela. O aspecto afetivo é a expressão do fator energético do ato de aprender, ou seja, são os entornos que circunscrevem as condições de aprendizagem para aquele indivíduo.

A concepção de que é possível a modificabilidade estrutural das funções cognitivas é calcada no conceito de que a inteligência não é edificada por fatores fixos e intransponíveis. Assim, para Feuerstein a inteligência é **plástica**, sofre influência das relações sociais, do ambiente externo sendo um processo dialético. “[...] entre a ontogenia sociocultural e a ontogenia biológica, a primeira de fato, tem a última palavra.” (Feuerstein e Feuerstein Rafi, 2002, p.14)

Para Feuerstein, segundo Souza (2004), a inteligência é dinâmica, plástica e adaptável, constituída de múltiplos fatores que não podem ser reduzidos ou pré-determinados (fatores genéticos, orgânicos ou hereditários). A adaptação da qual Feuerstein fala deve ser entendida como uma transformação e não como uma acomodação. A inteligência está diretamente associada à construção cultural na qual o indivíduo está imerso e que demanda dele elementos específicos para sua apropriação e construção.

A teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural leva em conta a ação do indivíduo sobre sua forma de pensar e de aprender, permitindo a

valorização da pessoa na medida em que seus comportamentos (resultados dos seus processos cognitivos e emocionais) mudam sempre para melhor. Há uma ênfase, não naquilo que a pessoa não sabe, mas naquilo que a pessoa é capaz de aprender. (Cruz, 2007)

Com as experiências no campo da neurociência, em particular, com os avanços nos conhecimentos sobre **plasticidade neuronal**³, podemos ter acesso a experiências que também reforçam a teoria e a prática de Feuerstein, mostrando-nos um campo em aberto para futuras propostas e pesquisas. O conceito de plasticidade neuronal pode ser resumido na capacidade de reintegração ou reestruturação das estruturas neurais a uma nova organização e funcionamento (Ferrari, Toyoda, Faleiros & Cerutti, 2001). Essa nova organização e funcionamento celular garantem comportamentos mais adaptados às exigências do meio.

Dessa forma, nos esquemas responsáveis pelo processo de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo estão, para Feuerstein, duas modalidades de interação com o meio **igualmente importante**:

(1º) há **exposição direta do estímulo**, por meio dos canais sensoriais (visão, audição, tato, paladar e olfato);

(2º) há a **experiência da aprendizagem mediada**, isto é, quando uma pessoa serve como mediadora entre a criança ou aprendiz e o ambiente, preparando e reinterpretando o estímulo ambiental, de forma a torná-lo significativo e relevante para a criança. (Feuerstein, Rand, Hoffman e Miller, 1980, como citado em Cruz, 2007).

Pela **exposição direta aos estímulos**, os estímulos agem ao acaso, diretamente e sem mediação⁴, ou seja, a criança em seu processo de exploração do meio interage com os estímulos, construindo a partir dessa aproximação, o conhecimento dos objetos.



(“S” significa estímulos, “O” significa indivíduo e “R” significa resposta do indivíduo ao meio ambiente)

³ Para que entendamos com clareza a amplitude do trabalho proposto por Feuerstein e pela viabilidade de suas ideias, é imprescindível que saibamos um pouco do que se trata Plasticidade Neuronal. Portanto, abordaremos sobre esse assunto no item 3.4.

⁴ A exposição direta aos estímulos, como propõe os comportamentalistas e o próprio Piaget, não explicam a diversidade de comportamentos entre as pessoas, visto que todas receberam a mesma fonte de estímulos. (Cruz, 2007, p. 23)

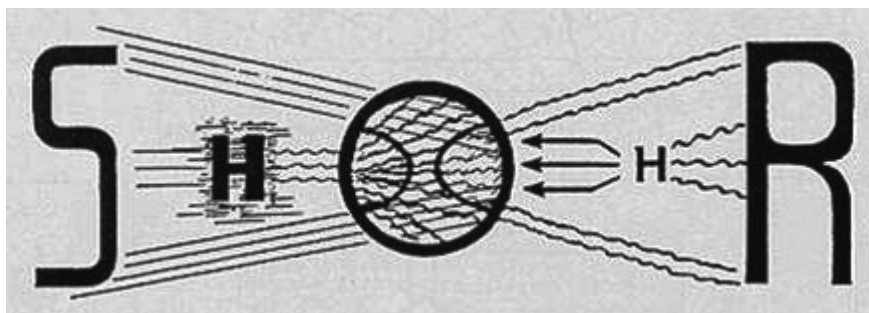
Já a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é definida por Feuerstein (1994) como a qualidade da interação entre o indivíduo e o meio em que está inserido, enfatizando que essa qualidade advém da interposição **intencional** de um ser humano que **medeia** a percepção e a análise dos estímulos para os indivíduos. (Feuerstein e Feuerstein, S, 1994)

Nesse contexto, a **mediação** é um processo ativo que inclui a ação do mediador sob os estímulos, de forma a selecioná-los, acentuá-los, focalizá-los, estruturá-los, propiciando significados no tempo e no espaço para o mediado. Essa é uma atividade de construção cultural.

Em geral, a EAM prepara o indivíduo para extrair experiências de novas aprendizagens, de forma a organizar uma estrutura de referência, o que é fundamental para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

O esquema a seguir, que se refere à qualidade da interação entre o organismo (**O**) e o ambiente, foi proposto por Feuerstein (1997) para explicar a EAM. Assim, o **S** relaciona-se aos estímulos externos (visuais, auditivos, táteis, olfativos, gustativos; proprioceptivos, aqueles vindos do próprio corpo do indivíduo), **H** mostra a presença humana, representada pelo **mediador**, o qual se interpõe entre o mediado (**O**) e os estímulos ambientais (**S**), de modo a acentuá-los, selecioná-los, enfim, organizá-los para o mediado (**O**).

Conforme mencionado anteriormente, os estímulos atingem o organismo de forma direta, pelos canais sensoriais e pela aprendizagem mediada, por meio da atuação do mediador. Nesse sentido, a aprendizagem de que o fogo é quente e queima pode ocorrer quando aproximamos a nossa mão de uma vela com a chama acesa e, ao sentir o desconforto, retiramos imediatamente a mão. Nesse caso, a aprendizagem se dá basicamente por meio dos canais sensoriais do aprendiz, ou seja, pela percepção tátil.



Fonte: (FONSECA, 1998, p. 61)

Quando queremos ensinar algo por meio da aprendizagem mediada, isto é, sendo mediadores (**H**), devemos nos colocar deliberadamente e de maneira planejada entre o que deve ser ensinado - estímulo (**S**) - e o mediado (**O**).

Acreditando que a aprendizagem precede o desenvolvimento (ou que é através da aprendizagem que o ser humano consegue desenvolver-se),

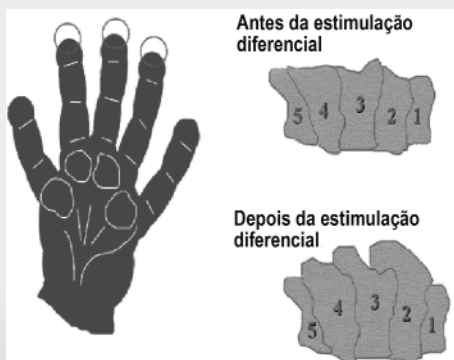
Feuerstein assevera que quanto mais e melhores forem as experiências de aprendizagem mediada, maior será a capacidade do indivíduo de beneficiar-se e desenvolver-se pela exposição direta aos estímulos.

3.4 Plasticidade neuronal

As duas últimas décadas testemunharam expressivos avanços científicos, notadamente em relação ao funcionamento cerebral que reputa à inteligência a sua mais intrigante capacidade (Narloch, 2009). Por meio do desenvolvimento de ferramentas sofisticadas, entre elas, a ressonância magnética, foi possível conhecer o funcionamento do cérebro no momento em que este executa uma atividade funcional. Com esse avanço, já é possível, atualmente, afirmar que, embora o ser humano nasça com cerca de 100 bilhões de neurônios, esses neurônios percorrerem um longo caminho para a sua otimização, cumprindo com maestria os papéis como organizadores da experiência humana.

Um dos grandes achados dos estudos da neurociência refere-se à plasticidade cerebral que se relaciona a uma mudança na estrutura e funções do sistema nervoso, com finalidade de adaptação às mudanças ambientais ou injúrias. Vale destacar que a própria evolução das espécies permitiu que o cérebro ampliasse os seus circuitos neurais e os modificasse por meio da experiência (Carlson, 2000).

Pesquisas em Neurobiologia têm comprovado que a plasticidade do sistema nervoso é uma característica única em relação a todos os outros sistemas orgânicos. Conforme de Groot, “a plasticidade neural é a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência, e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos”.



As figuras ilustram a expansão da representação cortical das pontas dos dedos no tecido cerebral de um macaco. Conforme a gravura, as pontas dos dedos 2, 3 e 4, que antes da estimulação diferencial apresentavam uma determinada área de representação, expandiram sua área de córtex depois de 3 meses da estimulação (representada por círculos nas pontas dos dedos).

Este fato é mais bem compreendido através do conhecimento morfológico-estrutural do neurônio, da natureza das suas conexões sinápticas e da organização das áreas associativas cerebrais. Sem dúvida nenhuma, a “aprendizagem pode levar a alterações estruturais no cérebro” (Kandel). A cada nova experiência do indivíduo, portanto, redes de neurônios são rearranjadas, outras tantas sinapses são reforçadas e múltiplas possibilidades de respostas ao ambiente tornam-se possíveis. Portanto, “o mapa cortical de um adulto está sujeito a constantes modificações com base no uso ou atividade de seus caminhos sensoriais periféricos” (Kandel)

Disponível em: < <http://www.cerebromente.org.br/n05/tecnologia/plasticidade.htm>>

Essa intrincada interação sistema nervoso-ambiente acarreta a organização de comportamentos simples, como, por exemplo, dar um laço no sapato, ou os mais elaborados, como aprender uma equação matemática sofisticada. Tal organização modifica tanto o ambiente como o próprio sistema nervoso, pois o mesmo tem a capacidade da plasticidade, ou seja, da modificabilidade, estando presente em todos os estágios de desenvolvimento do organismo. A partir da constatação que os nossos neurônios, que são nossas células nervosas, podem continuamente ampliarem a sua rede de sinapses e, desse modo, criar novas conexões, expandindo a nossa capacidade cerebral, foi possível compreender que a inteligência é dinâmica e modificável, e, assim, podemos nos tornar, a cada dia, mais inteligentes.

Sobre este assunto, sugerimos a leitura do texto disponível em:

<<http://www.cerebromente.org.br/n11/mente/eisntein/rats-p.html>>

Seguindo nossa discussão, Schmidt (2000) aponta que estímulos novos (ou seja, tudo o que atinge os nossos órgãos dos sentidos, como a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar, representados, por exemplo, pelo sorriso de alguém desconhecido, do perfume de uma flor não familiar, de ouvir uma harmonia musical diferente) são capazes de impulsionar o cérebro para formar novas conexões. Assim, o nosso cérebro precisa de uma “dieta mental” para se tornar mais funcional e esperto. Uma dieta que inclua, entre outras coisas, novas formas de se fazer atividades rotineiras, como alterar o caminho da casa para o trabalho, experimentar novos sabores e introduzir continuamente novidades, como a aquisição de uma nova habilidade (tocar um instrumento musical, aprender um novo idioma, etc.).

Enfim, o cérebro precisa ser constantemente surpreendido, para poder fazer novas conexões neurais e se proteger de injúrias advindas de doenças neuro-degenerativas (Alzheimer, Parkinson e outras), além de traumatismos que possa sofrer. Contudo, vale apontar que mesmo em situações adversas, como lesões no órgão e baixa estimulação ambiental, o cérebro pode formar

novas conexões, por meio da estimulação adequada e, a partir daí, recuperar, em parte, as funções deficitárias.

3.5 Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada

Para alcançar intencionalmente a modificabilidade do sujeito, a transformação das suas estruturas cognitivas e a forma como essa pessoa pensa, compreende e responde ao mundo, Feuerstein aponta que são necessárias experiências de aprendizagem mediadas. Com o enfoque nos aspectos psicossociais do desenvolvimento cognitivo, com a concepção de que o eu necessita do outro para constituir-se e, conseqüentemente, o pensamento de que todos somos frutos dessas interações sociais e produções culturais, Feuerstein elabora sua Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

Essa teoria foi formulada como uma proposta de intervenção, uma estruturação teórica que fundamenta uma prática para a aprendizagem e o desenvolvimento de funções mentais superiores em pessoas com desvantagens intelectuais. O contexto social do advento do pós-guerra e a imigração de judeus a Israel não fora mera coincidência para Feuerstein. Esse pesquisador estava preocupado com o mau desempenho escolar dessa específica população, pois havia recebido a incumbência de desenvolver o potencial cognitivo desses imigrantes provenientes do holocausto.

As ferramentas disponíveis até então para testar e mensurar a inteligência e o desenvolvimento (exemplos: teste de QI e provas Piagetianas) não eram capazes de abarcar os aspectos que Feuerstein havia detectado em interação com essas crianças e jovens. Nos testes tradicionais ficavam evidenciados resultados de baixa cognição e até déficits cognitivos, um prognóstico ruim. Entretanto, Feuerstein notou que em outros contextos (não testagem) as crianças mostravam raciocínio alterado, bem melhor que o padrão normal, e enxergou ali a potencialidade da modificabilidade que não estava manifesta⁵.

Feuerstein entende, a partir dessa constatação, que essas crianças estavam experimentando o que ele chamou de privação cultural, uma vez que não conseguiam entender o mundo que lhes era posto, ou seja, criar estratégias para suprir suas necessidades. Essas crianças não haviam sido expostas nem mesmo à sua própria cultura, e, em decorrência disso, não poderiam aproveitar a experiência de aprendizagem pela exposição direta ao estímulo.

Essa privação as deixaram cognitivamente atrasadas diante de modelos de testagem tradicional que avaliam respostas certas ou erradas e não processos de raciocínio.

⁵ Podemos ver uma semelhança com o entendimento e a visão de desenvolvimento de Vigostki, embora esse autor não tenha estruturado suficientemente o papel do mediador. (Zanata da Ros, 2002)



Saiba Mais

Essa situação também é encontrada aqui no Brasil, nos dias de hoje. Podemos vislumbrar inúmeros casos de crianças que estão na escola, mas que estão socialmente desamparadas, com diversas dificuldades sociais que não conseguem uma inserção completa em seu ambiente.

Para reverter esse quadro, era necessária a apresentação do mundo a essas crianças, estimulando-as à criação de estratégias universais e significando as novas experiências de modo que as crianças produzissem novos conhecimentos e fossem capazes de lidar com as novas demandas. Elas tinham basicamente que aprender a aprender. (Feuerstein e Feuerstein, Shmuel, 1994)

É preciso que o indivíduo aprenda a desenvolver estratégias de adaptação que contemple as exigências sociais, é preciso que ele perceba o mundo a sua volta de forma lógica e que contextualize suas atitudes e pensamentos, desenvolvendo-se para uma autonomia de ação.

Como já mencionamos, esse desenvolvimento pode acontecer de duas maneiras: 1º) através da exposição direta ao estímulo, momento em que a criança aprende com o contato direto ao objeto. O estímulo aparece assistematicamente e incidentalmente, mas provê uma significativa rede de mudanças que afetam o funcionamento cognitivo e emocional. É o esquema primeiramente proposto pelos comportamentalistas (E-R), e, depois modificado por Piaget (E-O-R); 2º) através da experiência de aprendizagem mediada, isto é, por meio de um mediador humano, o objeto vai sendo apresentado à criança, e, com estimulação adequada, vai se promovendo a aprendizagem, o que no esquema anterior era incidental, neste é intencional. Assim, a criança experimenta situações que foram selecionadas intencionalmente, com um conteúdo de significado. (Kozulin, 1998; Feuerstein e Feuerstein, Shmuel, , 1994)

Contudo, na experiência com as crianças do holocausto, devido à privação cultural, a aprendizagem que aconteceria simplesmente pela exposição direta ao estímulo, não seria suficiente para provocar a modificabilidade das estruturas cognitivas, o que Feuerstein julga ser essencial. Dessa forma, Feuerstein defende que a relação de aprendizagem deve ser através da mediação humana, e assim propõe a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (1950-1963), começando a estruturar uma forma de intervir neste contexto. (Feuerstein, Kline, & Tannenbaum 1994; Beyer, 1996).

Feuerstein define brevemente a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) através de um prisma sociológico, onde a EAM caracteriza-se pela interação do organismo com o seu entorno por meio de um mediador humano. Mas a teoria não inclui todas as interações, ela diz respeito às experiências que influenciam propensões individuais à aprendizagem. Uma qualidade de interação que ajude o indivíduo à modificabilidade pela

exposição ao estímulo, visando um melhor uso de suas funções cognitivas e uma melhor adaptação às exigências do meio futuramente. (Feuerstein e Feuerstein, S, 1994, p. 3).

A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é a maneira como o objeto de conhecimento é apresentado, problematizado e trabalhado pelo mediador (professor, colega de classe, pai, mãe, irmão) com o mediado (criança, aluno) por meio de estímulos (objetos, problemas ou sinais), de forma a selecioná-los, ampliá-los ou interpretá-los. Na EAM utiliza-se estratégias interativas que possibilitem o aprendiz a produzir significações, atribuir aplicabilidade prática no dia a dia, além das necessidades imediatas da situação.

Assim, o aluno não se beneficia somente da exposição direta a um estímulo em particular, mas também cria, a partir dessa exposição, orientações, atitudes e técnicas que modificam a forma como ele processa a informação e interage no meio.

Nesse sentido, esse conceito, que referimos anteriormente, diz respeito à forma como os estímulos emitidos pelo meio são transformados por um agente mediador, usualmente um pai, um irmão, ou outra pessoa do círculo da criança. Esse agente mediador, motivado por suas intenções, cultura e envolvimento emocional, seleciona e organiza o mundo dos estímulos para a criança. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados e, então, os filtra e os organiza; determina o surgimento ou desaparecimento de certos estímulos e ignora outros. Através desse processo de mediação, a estrutura da criança é afetada, modificada.

Para Feuerstein, em vez de uma interação aleatória com os estímulos do meio, o mediador ajuda o aluno a processar adequadamente aspectos significativos para seu crescimento intelectual. Esse autor interpreta a EAM como fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, aproximando-se do conceito cultural da inteligência de Vigostki.

Feuerstein (1994) considera a EAM importante, justamente, por ela acontecer nas interações sociais nas quais as pessoas produzem processos de aprendizagem que lhes possibilitam apropriar-se de conhecimentos e reelaborá-los, chegando a reflexões e aplicações da aprendizagem conquistadas mais elaboradas de entendimento. Convém ressaltar que a simples exposição a estímulos ou experiências físicas não proporcionaria ao aprendiz o mesmo nível de conhecimento.

A EAM é para Feuerstein o elemento que determina, ou melhor, que predispõe as diferenças do desenvolvimento cognitivo, pois é ela que interfere diretamente na aprendizagem, melhorando o desempenho do organismo nas suas futuras interações autônomas com o seu meio. “O desenvolvimento cognitivo como a manifestação da aprendizagem são efeitos de um tipo muito específico de interação humana por excelência” (Gomes, 2002, p. 73)

Para Feuerstein, segundo Fonseca (1989), a aprendizagem e o desenvolvimento caminham associadamente, visto que a boa aprendizagem

proporciona o desenvolvimento, e um indivíduo que se desenvolve tem maiores propensões a beneficiar-se de forma autônoma dos estímulos do meio. Dessa forma, quanto mais cedo e maior exposição à EAM for possível, mais modificabilidade ocorrerá, mais o indivíduo ficará capacitado para aprender por estimulação direta, visto que a autonomia é a meta dessa estratégia de intervenção. A EAM é a forma mais eficiente de se desenvolver uma pessoa autônoma, capaz de interferir no seu próprio processo de aprendizagem. (Fonseca, 1994).

Exemplo de Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM)

Segundo Feuerstein, o baixo nível de inteligência é um estado, não uma característica. E estados podem ser alterados.

Roberto é um garoto bonito que recebeu um diagnóstico de autismo na Costa Rica, onde morava. Tracy Stevens, uma jovem instrutora do ICELP, estava sentada com ele a uma mesa. Ela desenhou um quadrado.

- Isto é um quadrado – disse-lhe, devagar. – Tem quatro lados.

Em seguida, desenhou outro quadrado, maior ao lado.

- Os dois quadrados são iguais? – perguntou.

Roberto olhava para o teto. Tracy estendeu a mão e a colocou sobre a dele, palma com palma.

- Qual a diferença entre as nossas mãos?

- A minha é menor – resmungou Roberto.

- Muito bem! – exclamou Tracy. – Agora, qual a diferença entre os quadrados?

De acordo com o desenvolvimento da aula, o olhar de Roberto deixava de vagar. Ele respondia com mais disposição e acertava com mais frequência. Se a resposta estivesse errada, ela simplesmente repetia ou reformulava a pergunta. Se estivesse certa, ela o elogiava.

Tracy desenhou um hexágono e perguntou:

- Quantos lados ele tem?

Usando a ponta do lápis, Roberto contou:

- Seis – respondeu corretamente.

Era difícil acreditar que aquele era o mesmo garoto de meia hora antes. Usando quadrados e triângulos, Tracy o apresentara a ideia de diferenças e semelhanças, e à noção de relações – uma ferramenta básica que usamos para ordenar e compreender o mundo à nossa volta.

Fonte: Cruz (2007)

A mediação não é utilizada apenas para pessoas com deficiência mental ou algum dano que provoque esse tipo de déficit. A mediação defendida por Feuerstein beneficia qualquer pessoa que queira melhorar sua forma de entender e agir no mundo que a cerca, tenha ela alguma deficiência ou não. Dessa forma, a utilização da mediação da aprendizagem como recurso para o trabalho juntos aos alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos em salas de ensino regular, pode auxiliar, você professor, no trabalho pedagógico junto aos outros alunos da sua sala. A justificativa pela escolha dessa metodologia baseia-se na certeza de que a mediação amplia seu campo de alcance no trabalho pedagógico. Vamos explorar mais os conceitos de mediação nas atividades que seguem.



Será que minhas ações dentro da sala de aula podem ser consideradas práticas que proporcionam uma EAM? Será que minha prática possibilita uma Modificabilidade Cognitiva Estrutural?

3.6 Critérios de mediação

Para aprofundarmos a discussão sobre a mediação da aprendizagem, considerando que já se discutiu as teorias que embasam a prática da mediação, uma das questões que se coloca é como fazer, então, a mediação, ou ainda como se tornar um mediador de qualidade?

Feuerstein identificou doze critérios ou parâmetros mediacionais que devem se apresentar na ação mediacional afim de torná-la uma Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e que orientam o mediador na sua prática.

Para conhecer todos esses critérios você poderá ler o texto de Turra (2007), que faz uma interessante apresentação da teoria. Esse texto está disponível no endereço eletrônico: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/1671/1358>>.

Contudo, dentre de tais parâmetros, há três que são considerados por Feuerstein (1994) como críticos ou imprescindíveis em uma mediação de qualidade, e nove que são considerados como complementares. Os critérios de mediação sistematizam a ação do mediador (que pode ser qualquer pessoa com a intenção de mediar). Essa sistematização mostra caminhos para que o mediador consiga chegar ao objetivo de modificabilidade cognitiva estrutural do sujeito ao qual medeia. Os parâmetros universais são:

- **Intencionalidade e reciprocidade:** constituem-se nas condições principais para a EAM. Inclui todas as tentativas do mediador para

assegurar que a criança focalize a atenção em algo que o mediador quer lhe mostrar. Deve estar clara a indicação da intencionalidade do adulto para mediar e, também, a reciprocidade da criança, a qual é expressa através de suas respostas verbais ou não- verbais ao comportamento do adulto, como por exemplo, se quiser ensinar as cores, o mediador pode dizer ao mediado “Vamos observar bem este jardim. Quais são as cores das flores?”; “Eu quero que você ouça esta música, por isso eu aumentei o som” etc. “A *interação* animada pela intenção e esforço para criar uma relação de reciprocidade pode-se tornar um poderoso componente para o enriquecimento mental e emocional do mediado” (Feuerstein, Klein & Tannenbaum, 1999).

- **Expansão ou transcendência:** está presente quando a interação possibilita ao mediador ampliar a compreensão do mediado, através da explicação, da comparação, adicionando novas experiências além das necessárias para o momento que podem ser generalizadas em outras situações. Portanto, diversifica o sistema de necessidades do mediado. As questões chave são “*por quê?*” e “*como?*”, em vez de “*quem?*” e “*o quê?*” (Mentis,1997). Perguntar ao mediado o “Por que a chuva cai?” dá várias possibilidades de transcendência como, por exemplo, conhecer o ciclo da água, a sua importância para a vida, os modos de conservar os mananciais etc. Esse critério também diz respeito às ações que levam à projeção do mediado em situações futuras em que a presença do mediador não exista.
- **Mediação do significado:** Excitação (afetividade): poucas coisas no mundo têm significado intrínseco. Portanto, a mediação do significado ocorre quando o mediador mostra o significado e a finalidade de uma atividade, imprimindo-lhe valor e energia, de modo a se tornar relevante para o mediado. Assim, a mediação ocorre tanto ao nível cognitivo como, por exemplo, a comunicação de valores éticos e sociais (não roubar, não matar, etc.), quanto afetivo, que envolve a comunicação feita com energia e entusiasmo (a expressão de dor presente na perda de algo ou alguém querido). Vale acrescentar que a mediação do significado pode ser feita por meio de mímicas, expressões faciais, palavras e está ligada às formas culturais de expressão e de transmissão de valores e comportamentos.

Os outros nove parâmetros de mediação, em contraste com os três anteriormente descritos, não se constituem em condições necessárias da EAM. Entretanto, são particularmente importantes para indivíduos com necessidades educacionais especiais. Daremos especial atenção a dois deles:

Mediação do sentimento de competência e Mediação da regulação e controle do comportamento (Autorregulação).

- **Mediação do sentimento de competência:** Ocorre quando os adultos expressam satisfação com o comportamento do mediado e explicam o porquê de estarem satisfeitos, detalhando as estratégias usadas pelo mediado que resultaram em uma experiência bem sucedida. Essas atitudes facilitam sentimentos de autocontrole, de autoconfiança, além de fazer com que o mediado perceba que está tendo sucesso. Para tanto, cabe ao mediador selecionar o estímulo, considerando a capacidade do mediado, em especial, aproveitando as suas potências ou aquilo que já sabe ou que faz melhor. Exemplificando, o professor pode dizer ao estudante que respondeu adequadamente uma questão: “Você se saiu muito bem! Primeiro, leu atentamente a questão. Depois, organizou os dados, para aí buscar a solução do problema”. É interessante observar que pessoas com um baixo funcionamento cognitivo normalmente são pouco motivadas para ir além, daí a importância do mediador evidenciar todos os avanços para o mediado, de modo que ele se torne consciente de seu próprio processo de sucesso.
- **Mediação da regulação e controle do comportamento (Autorregulação):** ocorre quando o mediador intervém para ajudar o mediado a *planejar antes de agir*, de modo que o mesmo tome consciência da necessidade de se automonitorar e ajustar o seu comportamento, como também compreender o seu próprio processo de aprendizagem. Assim, envolve comportamentos de inibição, quando oriundos de impulsividade. Exemplificando: o professor dá uma tarefa e o aluno, sem refletir sobre o que está sendo pedido, tenta responder; neste caso, cabe ao mediador pedir-lhe que se concentre no assunto e pense para elaborar e, conseqüentemente, dar uma resposta pertinente. Outro exemplo pode ser o lema do modelo de Feuerstein: “**Espere um minuto, deixe-me pensar**”.

Mediação em sala de aula

Você já aprendeu que o mediador deve ser uma pessoa experiente, que sabe interagir ativamente junto ao mediado, interpretando e explicando o mundo ao seu redor, de modo que possa ser compreendido por ele.

A **Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM)** é um modo adequado e enriquecedor do potencial cognitivo dos seres humanos. Assim, trata-se de uma forma de aprender, que pode ser efetivamente utilizada na sala de aula. Para tanto, a teoria se fundamenta na importância do mediador em compreender as necessidades dos alunos, nesse caso, dos mediados,

os seus interesses e capacidades, de tal forma que possa atuar tornando compatível o que deve ser ensinado, com o nível de compreensão dos mesmos e, simultaneamente, estar atento para conectar as experiências com eventos passados e futuros.



Mas, como se tornar um professor mediador eficiente?

Para tentarmos responder a essa questão, vale a pena entendermos que o bom mediador é aquele que usa adequadamente os critérios ou parâmetros mediacionais na sua interação junto aos alunos. Portanto, lança mão da intencionalidade e da reciprocidade; da expansão; da mediação do significado; da mediação do sentimento de competência e da autorregulação em **todas** as atividades que precisam ser ensinadas aos mediados.

Para compreender claramente os critérios mediacionais e utilizá-los de modo adequado, o mediador deve conhecer muito bem o seu aluno, saber quais são as suas necessidades e as suas potencialidades. Assim, o professor deve se atentar para o reconhecimento, primeiramente, daquilo que já foi construído pelo aluno, para poder iniciar o seu trabalho como mediador do mesmo, visto que o professor **sempre** deve iniciar um conteúdo novo ou a construção de uma nova habilidade, a partir do que é familiar para o aluno e daquilo que ele apresenta uma certa competência em seu desempenho.

Apontar-se-á agora algumas possibilidades de utilização dos parâmetros aludidos anteriormente no contexto da sala de aula.

- 1. Intencionalidade e Reciprocidade:** Não basta que o professor/mediador prepare adequadamente a aula, pois a despeito de suas intenções, ele pode se deparar com alunos desmotivados, cansados, não havendo, portanto, a reciprocidade dos mesmos. Desse modo, cabe ao professor/mediador despertar o interesse dos alunos a criar um clima de aprendizagem em que há respeito e disponibilidade “para reformular algo que não foi bem compreendido, mostrando interesse especial pelos alunos passivos e mais lentos” (Mentis, 1997). Nesse critério, é importante lembrar que as pessoas são motivadas e aprendem de diferentes maneiras, ou seja, uma estratégia de provocação da intencionalidade pode funcionar bem para alguns alunos e não para outros, é importante considerar essas diferenças ao planejar a ação mediacional.

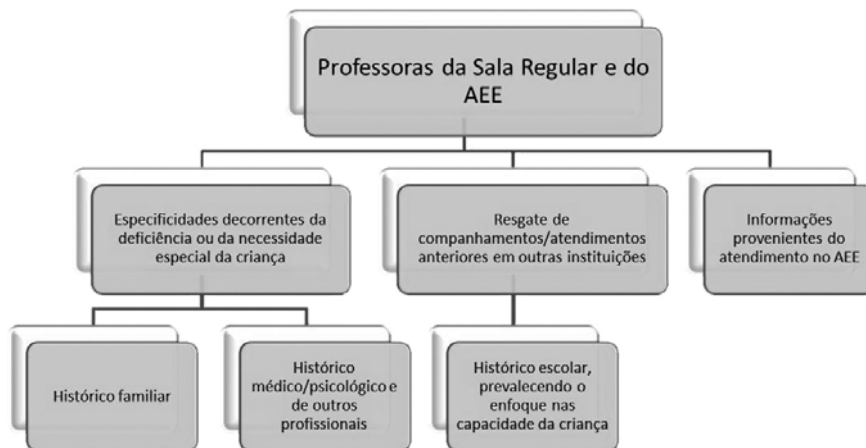
2. **Mediação da Expansão ou Transcendência:** cabe ao professor relacionar o conteúdo a ser dado com matérias ou disciplinas já vistas, além de evidenciar a importância do mesmo para situações futuras, sempre buscando ir além do que é esperado no momento. A mediação da transcendência é ação de reflexão que será proporcionada pelo professor (mediador) junto seus alunos (mediados) para que os mesmos possam pensar e se transportar para viver situações em que aplicarão os conhecimentos construídos sem a presença do seu mediador. O professor deve priorizar “perguntas do tipo *por que?* e *como?*, em vez de *quem?* e *o que?*” (Mentis, 1997). A transcendência depende da capacidade do professor em estimular o potencial de relação e de projeção de relações virtuais do aluno.
3. **Mediação do Significado:** o professor deve realçar a importância dos conteúdos para os alunos. Deve explicitar as estratégias e habilidades envolvidas na tarefa. A mediação do significado é a ação do mediador em explicitar para o seu mediado o porquê daquele conteúdo, a importância daquilo que o mediador está pretendendo trabalhar. Esse significado que será mediado tem que existir também para o mediador. É impossível construir significativamente um aprendizado, sem que esse faça sentido e tenha significado para aqueles que estão envolvidos no seu processo de construção. O professor pode utilizar expressões faciais, mímicas, diferentes tonalidades de voz para energizar o conteúdo a ser trabalhado (Mentis, 1997).
4. **Mediação do sentimento de competência:** fomentar junto ao aluno o sentimento de competência, por meio de *feedbacks* claros e precisos que evidenciem o processo de desenvolvimento alcançado, mesmo que o produto final ou a solução da atividade ainda esteja distante. O aluno deve compreender, por meio da mediação do professor, os processos que vêm realizando e que levam a um desempenho bem-sucedido (Mentis, 1997). Neste sentido, o professor deve conhecer a fundo o seu aluno, podendo preparar/selecionar para ele os estímulos e as atividades que vão construindo esse sentimento de competência, e, assim, fortalecendo sua segurança perante o desafio do aprender.
5. **Mediação da autorregulação e controle do comportamento:** cabe ao professor enfatizar a autodisciplina, estimular o aluno a pensar antes de responder impulsivamente, solicitando-lhe que releia um determinado parágrafo e se concentre no que é pedido para a solução do problema, entre outras possibilidades (Mentis, 1997). Esse critério refere-se à ação do mediador em fazer com que o seu mediado controle seus impulsos, para conseguir perceber

melhor quais são as demandas do seu meio e, assim, poder se estruturar melhor para corresponder às expectativas sociais.

Mediação com crianças com necessidades educacionais especiais

Crianças com deficiências têm os mesmos direitos e as mesmas necessidades das outras crianças para frequentar os espaços infantis, creches, pré-escolas, etc., ou seja, elas não precisam enfrentar o preconceito por serem diferentes, ou por serem pessoas com necessidades educacionais especiais.

Para organizar o atendimento educacional junto às crianças com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular, devemos considerar alguns elementos importantes da vida das mesmas:



Com base em todas essas informações, o professor terá subsídio suficiente para elaborar sua estratégia de **atuação pedagógica** junto a esses alunos. Essas informações não servem para rotular o aluno, ou para tentar oferecer a ele tratamento específico, pelo contrário, servem para orientar o professor na construção de novas formas de **mediá-lo**. É importante que o professor tenha plena consciência do que propõe em sala de aula, e que saiba o sentido pedagógico de cada atividade desenvolvida, de cada tema trabalhado e de cada tarefa proposta como tarefa de casa.

A elaboração de uma intervenção educacional com a criança com necessidades educacionais especiais requer uma preparação prévia, assim como deve ser feito com os alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, saber o porquê de cada atividade não só ajuda o mediador a significar o exercício para o aluno, como também o ajuda a ampliar o conceito trabalhado em outras situações e, assim, mediar de forma adequada o aluno.

Quando evidenciamos a necessidade do mediador de conhecer o seu aluno para poder, a partir do que ele já sabe, introduzir novas experiências, estávamos evidenciando também que o professor precisa conhecer o contexto que cerca esse aluno. Assim, é importante que o professor/mediador conheça a família desse aluno, os aspectos relevantes da própria deficiência, e informações provenientes de outros atendimentos que corroborem para o entendimento do contexto social e das redes de relacionamento desse aluno. Para o professor realizar essa mediação, é necessário que ele busque nas literaturas atuais (aquelas produzidas nos últimos cinco anos) subsídios para sua prática, escolhendo estudos que discorram sobre casos similares ou sobre formas de atuação junto à criança. A constante busca por informação leva o professor a manter-se atualizado em relação às novas pesquisas, às novas propostas de trabalho.

Feuerstein (1999) aponta que todas as crianças podem aprender, independentemente do seu comprometimento. A variável é o tempo e o esforço que serão necessários para que essa criança chegue a um objetivo desejado. Dessa forma, para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra, devemos respeitar esse ritmo, normalmente mais lento e planejar o processo tendo em vista **tanto** essas variáveis existentes, **quanto** a certeza de que a modificabilidade acontecerá.

Os caminhos para o trabalho por meio da mediação da aprendizagem são: fornecer várias explicações de formas diversas sem demonstrar enfado; compreender que um número maior de repetições poderá ser necessário para a aprendizagem da criança; e, além de tudo isso, estar atento para perceber o que ela faz melhor. Convém ressaltar que a mediação deve ser iniciada por esses caminhos.

Cabe ao professor oferecer, no contexto de sala de aula, atividades que desenvolvam a interação verbal, proporcionando o incentivo ao diálogo por meio do desenvolvimento de habilidades relativas à importância do ouvir, da aprendizagem em colaboração com os colegas, da discussão de problemáticas em grupos, entre outras. Contudo, o professor deve estar atento para que todos os alunos possam se manifestar, expondo suas ideias. Para tanto, o professor deve propiciar um “clima”, ou melhor, um “astral” positivo nas aulas.

Finalizando, o professor ou educador que deseja ser realmente um mediador deve ser sensível às necessidades de seu mediado (aluno) e acreditar que pode fazer a diferença na vida dos mesmos, adotando uma perspectiva mediadora, a qual pode ser trabalhada por meio do contínuo aperfeiçoamento de suas interações, a partir dos critérios mediacionais expostos neste módulo.

Referências

- ABRANTES, A. A. Aluno Excluído do Sistema Público de Ensino: A identidade em construção. São Paulo. 205 p. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.1997.
- CARVALHO, R. E. "A Prática da Pesquisa na Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas Inclusivas", *Revista IntegrAÇÃO*, Brasília, ano 08, n.40-43.1998.
- DENARI, F (2006) Um (novo) olhar sobre a formação do professor e educação especial: da segregação à inclusão. In Rodrigues (org) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Sannus. p35-64
- FREITAS, S. N (2006) A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In In Rodrigues (org) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Sannus. p161-182.
- KOSTIUK, G. S.(1991) "Alguns Aspectos da Relação Recíproca entre Educação e Desenvolvimento da Personalidade" In: *Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa: Editora Stampa.
- MIZUKAMI, M. G. N.(1986) *Ensino: as abordagens do processo*. (temas básicos de educação e ensino) São Paulo: EPU.
- SMOLKA, A. L. B.(1989) O Trabalho Pedagógico na Diversidade (Adversidade?) da Sala de Aula: In *Cadernos CEDES 23 – Educação Especial*. São Paulo:Cortez Editora, p.39-48.
- CRUZ, S. B (2007).*A teoria da mobilidade cognitiva estrutural de Feuerstein: aplicação do programa do programa de enriquecimento instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escolas de ensino de ensino médio*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- FEUERSTEIN, R.; Klein, P. & Tannenbaum, A. J. (1999).*Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and Learning Implications*.England: Freund publishing House.
- GOLDANI, A. (1998) *Avaliação dinâmica em sujeitos com lesão HD e HE*. Dissertação de Mestrado. Universidade Paulista, São Paulo.
- FONSECA, V. (1998) *Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre, Artmed.
- _____.V. (1989) *Educação especial. Programa de estimulação Precoce: Uma introdução às ideias de Feuerstein*. Porto Alegre, Artmed.
- _____. V (1994) *Aprender a pensar: a modificabilidade cognitiva no contexto da formação profissional*. Formar, nº11, maio – junho.
- FEUERSTEIN, R. *Es Modificable la inteligencia?* Madrid, Bruño, 1997.
- FEUERSTEIN R,& FEUERSTEIN S. *Mediated Learning experience: A theoretical review*. In: e Feuerstein, P. S, Klein, P & Tennenbaun, A. J (1994) *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psyCHOLOGICAL AND LEARNING IMPLIVATIONS*. LONDON: FREUND PUBLISHING HOUSE.

FERRARI, E. A. de M.; TOYODA, M. S. S.; FALEIROS, L & CERUTTI, S. M. *Plasticidade neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. [online]. 2001, v. 17, n. 2, p. 187-194. ISSN 0102-3772. doi: 10.1590/S0102-37722001000200011.

GOMES, C.M.A. (2002) *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. São Paulo, Ática.

SCHMIDT, M.(2000) Gorduras inteligentes. Ed.Roca, São Paulo –SP.

SOUZA, DEPRESBITERIS & MACHADO (2004) *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*.São Paulo, Editora Senac.

CARLSON, N.R.(2009) *Physiology of Behavior*. Boston: Allyn & Bacon.Narloch.

NARLOCH, L.(2009) *A saga de uma mente genial*. Veja, Ed. 2135. São Paulo: Ed. Abril, p. 96-103.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. & TANNENBAUM, A. J. (1999). *Medated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and Learning Implications*.England: Freund publishing House.

MENTIS, M. (1997). (Org.). *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula*. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada.

UNIDADE 4 – ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Gercina Santana Novais

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Paulo Freire, 2000, p.).

As palavras acima, proferidas por Freire, podem nos ajudar a fazer a travessia necessária para a implementação de Projetos Político-Pedagógicos ancorados no compromisso de ensinar para cada aluno(a). Encontramos num momento em que circulam, por diferentes espaços educacionais, ideias vinculadas a uma nova forma de pensar sobre os(as) alunos(as) e os processos de ensino-aprendizagem, fundamentadas em uma concepção de educação como direito humano. Esse conjunto de ideias disputa espaço educativo com teorias e práticas que colaboram para a marginalização ou participação excludente de determinados(as) estudantes ou grupos sociais.

Entre essas novas ideias, estão aquelas que, certamente, vem colaborando para criar as condições necessárias para a educação de cada estudante. Por exemplo:

- a) Cada aluno(a) apresenta particularidades que o(a) diferem dos(as) outros(as), o que permite colocar em movimento diferentes possibilidades de aproximação dos objetos de ensino e aprendizagem;
- b) Nenhuma particularidade pode ser compreendida como capaz de definir o(a) aluno(a);
- c) As particularidades dos(as) alunos(as) e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem devem ser compreendidos no contexto das relações vivenciadas pela sociedade atual e com base em proposições que objetivem transformações de situações que retiram de determinados sujeitos o direito à escolarização;
- d) A escola comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) são pontos da mesma rede;
- e) Há necessidade de envolvimento coletivo de diferentes profissionais e grupos de convivência dos(as) alunos(as), para atuarem na elaboração de proposições pedagógicas que concretizem o previsto em lei e reivindicarem do Estado a criação de condições favoráveis ao ensino destinado a cada um(a) (recursos humanos, pedagógicos, físicos, financeiros, dentre outros);
- f) Todas as pessoas aprendem.

A nosso ver, as ideias mencionadas anteriormente podem auxiliar os processos de construção de uma escola democrática, a qual se mostre capaz de participar de uma rede pública com a finalidade de garantir o ensino de qualidade a cada um(a) dos(as) alunos(as) e de comprometer-se com o não rompimento de um ponto importante dessa rede; ponto este responsável pela escolha de conteúdos plurais e da melhor forma de cumprir a finalidade das instituições públicas de ensino regular. Algumas dessas ideias são ancoradas em normatizações internacionais e nacionais. Nesse contexto, tem sido fundamental a disputa, realizada por diferentes movimentos sociais e em diversos âmbitos, pelo direito à escolarização de qualidade como expressão de um direito humano. Mas, em determinados casos, segundo Mendes (2010, p.24), “[...] a chancela das nossas autoridades a tais documentos representa um ato meramente burocrático, obrigatório em função da dependência financeira ou política do país, sem que haja de fato a intenção política de cumprir o que está sendo acordado”.

No entanto, para nós, essa chancela é importante, pois a contradição presente nesse processo também pode provocar reflexões e instigar demandas junto ao Estado, fundamentadas juridicamente nesses documentos e na possibilidade de expectativas de criação de novos direitos e normatizações.

Para melhor refletirmos sobre as normatizações internacionais e nacionais, tendo em vista a finalidade deste texto, convém termos presente o exposto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), na Declaração de Salamanca (1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 e no Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Ao retomarmos os referidos textos, busca-se apreender o entendimento exposto sobre “educação para todos” e “educação inclusiva”, bem como as implicações dessa opção para os processos de escolarização de cada aluno(a).

Nessa perspectiva, destacamos que, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, p. 3), embora não esteja escrito o termo educação inclusiva, consta em seu artigo 1º:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas

potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...] (Grifo nosso).

Na Declaração de Salamanca (1994, p. 3), também se encontra a defesa de educação para todos:

todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças pessoa com deficiências e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. **As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves** (grifo nosso).¹

Além disso, a Declaração de Salamanca (1994) explicita o entendimento pactuado na Conferência Mundial de Educação Especial sobre escola inclusiva:

Existe um consenso emergente de que **crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças.** Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito **ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.** O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (p. 4-5, grifo nosso).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE / CEB n. 02/2001, que expõe as diretrizes para a educação especial em âmbito nacional, definiu que o atendimento aos alunos com necessidades especiais “deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (Brasil, 2001, p. 3)”. Recentemente, outra normatização demandou a implementação do AEE. São objetivos desse atendimento:

I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no Art. 1º [alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular];

¹ Acesso livre pelo site: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

[...]

III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (Art. 2º, do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008).

Com base nos fundamentos legais, embora tenhamos a compreensão de que, por exemplo, na “Declaração Mundial de Educação para Todos” a ênfase reside na “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, o que restringe direitos educacionais ligados à criação de condições de acesso a qualquer nível de ensino, são urgentes as tarefas de elaborar, implementar e avaliar Projetos Político-Pedagógicos, com vistas à educação de todas as pessoas. Esse processo deve contribuir para a construção de uma escola democrática, cuja tarefa é ensinar reconhecendo, mas não hierarquizando, as características diversificadas de aprendizagem dos(as) alunos(as), comprometendo-se com a devolução de direitos a grupos historicamente excluídos de processos de escolarização.

Dessa forma, a elaboração, a implementação e a avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) são tarefas coletivas que devem envolver toda a comunidade escolar (profissionais da educação, alunos(as), pais, mães ou outros(as) responsáveis pelo(a) aluno(a), membros da comunidade em torno da escola, organizações que lutam pela democratização do ensino). Essa tarefa coletiva deve estar sustentada pelo Estado por meio de políticas públicas capazes de concretizar o discurso recorrente sobre educação para todos(as), transformando-o em educação de qualidade para cada aluno(a).

Nessa perspectiva, o PPP deve ancorar todas as ações educativas e ser elaborado a partir de uma compreensão de que todas as ações desenvolvidas no âmbito da escola devem ter caráter educativo e colaborar para a educação de cada aluno(a). Por conseguinte, as ações desenvolvidas pelo(a) professor(a) da sala de aula do ensino regular e pelo responsável pelo AEE devem estar articuladas e colaborar para o cumprimento da finalidade da educação. Essa decisão pressupõe, ao reconhecer as particularidades de cada espaço e suas articulações, admitir especificidades e criar espaços permanentes de interlocução. Sobretudo, é preciso, ao desenvolver a consciência de que homens e mulheres são seres históricos e inacabados, possibilitar a reflexão crítica permanente das práticas e do aprender quando se ensina (Freire, 2010).

4.1 Projeto político-pedagógico no contexto do ensino para cada estudante

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade na busca da qualidade (Gadotti, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/94), em seu Artigo 12, Inciso I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Prevê, ainda, em seu Artigo 15º, a autonomia da escola. Essas formulações trazem a obrigatoriedade da elaboração e execução do PPP, com base em normatizações vigentes, mas não exclui a ideia de que ele deve ser compreendido como resultado das reflexões coletivas acerca da finalidade da educação, do contexto no qual a comunidade escolar está inserida e dos problemas e proposições que afetam o cumprimento dessa finalidade. Dessa forma, cada PPP constitui uma obra única; obra esta decorrente do exercício da autonomia da escola e do compromisso de ensinar a cada aluno(a);

um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. E uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (Vasconcelos, 1995, p. 143).

Nessa perspectiva, o PPP não é apenas uma carta de intenção. Não é o **Plano Diretor da Escola**, pois não se restringe a objetivos, metas e procedimentos. **É um movimento permanente de fomento à garantia de educação como direito humano.** Esse movimento, ao assumir o compromisso com a educação de qualidade para cada aluno(a), orienta a elaboração e o desenvolvimento da ação educativa pelas seguintes diretrizes:

- a) Participação ativa de toda a comunidade escolar e entorno da escola na elaboração, desenvolvimento e avaliação do PPP;
- b) Produção coletiva de conhecimentos livres de qualquer tipo de preconceito e de discriminação;
- c) Celebração e inclusão, no currículo, das culturas dos diferentes grupos da comunidade escolar e entorno;
- d) Reconhecimento do direito à educação desenvolvida em todos os níveis de ensino a todos(as), independentemente de gênero, raça, etnia, classe social, deficiência e outras particularidades do sujeito;
- e) Recusa de hierarquizações e fragmentações de conteúdos;
- f) Articulação entre teoria e prática;
- g) Devolução da palavra para os sujeitos que compõem a comunidade escolar e entorno;
- h) Fomento à convivência humana entre alunos(as), educadores(as) e pessoas das comunidades que residem em torno da escola;
- i) Reconhecimento de que toda pessoa tem direito de acesso e conclusão com qualidade de seus estudos em escola regular;
- j) Valorização da dimensão utópica no processo de criação de práticas educativas.

Essas diretrizes demandam procedimentos fundamentais para a construção do PPP que, ao serem desenvolvidos, também contribuem para redesenhar a escola, uma vez que a história da educação escolar mostra a inexistência de uma escola para todos(as). Entre esses procedimentos, certamente, encontra-se a criação de espaços e de agenda de discussão coletiva no sentido de construir consensos, ainda que provisórios, sobre qual educação se quer e que tipo de cidadão(ã) se deseja, para qual projeto de sociedade. Encontra-se, ainda, o fomento à organização de conselhos escolares, associação de pais e mães, organizações estudantis – grêmios e diretórios, dentre outras formas de representação e participação dos diferentes sujeitos e grupos sociais.

Da reflexão sobre qual educação se quer e que tipo de cidadão(ã) se deseja, para qual projeto de sociedade, decorrem outras questões: Quem são os(as) alunos(as) e os grupos de convivência da instituição que fomenta o PPP? Quais espaços e tempos serão oferecidos para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem? Como será feita a gestão da escola, da aula e do espaço do AEE? Como serão avaliados os processos de ensino e aprendizagem? De quais recursos financeiros e pedagógicos a escola dispõe para colocar em movimento as ações educacionais no sentido de ensinar a cada um(a) dos(as) alunos(as)? Quem são as pessoas e ou instituições que fazem parte da rede de Apoio à Inclusão Escolar de cada um(a)? Quais são as formas mais adequadas de ensinar frente às particularidades dos(as) alunos(as)? Que tipo de relação, presente nas instituições, pode favorecer o ensino para cada um(a)? Quais estratégias serão utilizadas para construir as redes interna e externa de apoio à inclusão escolar? Qual concepção de avaliação e de práticas avaliativas será adotada pela escola? Qual concepção de desenvolvimento humano sustenta as considerações sobre as práticas escolares? Quais são as metas acordadas para a instituição escolar?

A elaboração coletiva de respostas para as questões citadas acima e a outras questões similares compõe a face teórico-prática do PP. Por exemplo: ao responder sobre a gestão da escola, definindo o tipo e as condições de participação das famílias no desenvolvimento, avaliação e reformulação do PPP, pode-se projetar a possibilidade do trabalho com a comunidade escolar, principalmente profissionais da educação, pais, mães e outros(as) responsáveis por alunos(as), no sentido de compartilhar informações sobre escolarização de pessoa com deficiência, legislação educacional vigente e aspectos teóricos e metodológicos do ensino para cada aluno(a), dentre outras questões. Além disso, essa resposta, certamente, permitirá visualizar se a participação das pessoas envolvidas no PPP tem caráter excludente – as pessoas são demandadas a participar, mas a forma de participação pode provocar processos de exclusão ou participação marcada pela comunicação, por meio da qual todos(as) se façam, simultaneamente, educadores(as) e educandos(as) (Freire, 1980). Disso resulta não uma **carta**

de intenção, mas a elaboração de **um PPP em movimento permanente de reformulação e registros das decisões do grupo e de seus mecanismos de acompanhamento e avaliação**.

4.2 O AEE no contexto de um projeto político-pedagógico inclusivo

Tendo em vista o que foi exposto anteriormente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve integrar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e ancorar-se nele. Nessa perspectiva, as suas ações, consolidadas em Planos de Trabalho, fazem parte de uma Rede de Apoio à Inclusão Escolar. O diálogo entre professores(as) da sala de aula e os(as) outros(as) profissionais que atuam no AEE é fundamental para a seleção, a construção e o uso de recursos de acessibilidade e pedagógicos com vistas à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Para melhor revelar as especificidades do trabalho a ser desenvolvido pelos(as) profissionais do AEE e da sala regular, recorreremos ao quadro sobre AEE, deficiência visual e escola regular, elaborado por Novais e Araújo (2009), adaptando-o no sentido de expor procedimentos gerais:

Quadro 1- AEE e Sala de Aula do Ensino Comum

ATENTIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	SALA DE AULA DO ENSINO COMUM
Realizar avaliação com vistas a identificar as necessidades educativas especiais, com base numa concepção interativa e contextualizada do desenvolvimento e da aprendizagem. Essa avaliação deve ser feita em colaboração com outros(as) profissionais envolvidos(as) com o(a) aluno(a).	Colaborar com a coleta e a análise dos dados sobre o(a) aluno(a), observando-o(a) e registrando dados sobre esse(a) aluno(a) em sala de aula, principalmente como ele(ela) lida com a deficiência, com os objetos de aprendizagem e de apoio para o processo de construção de conhecimento.
Identificar os níveis, os graus e os tipos de necessidades necessárias à adaptação curricular.	Utilizar o resultado desse levantamento, a partir das orientações do(a) profissional do AEE, para planejar, executar, avaliar e planejar a prática pedagógica.
Dar apoio, suporte, orientação e participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Trabalho do(a) aluno(a) com vistas ao desenvolvimento da educação inclusiva.	Participar da elaboração, avaliação e (re) elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de trabalho, bem como mediar processos de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades do(a) aluno(a).
Orientar, ajudar na elaboração e na adaptação de materiais, recursos específicos com vistas a favorecer a aprendizagem.	Mediar o ensino de conteúdos curriculares, utilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Continua na página 106

ATENÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	SALA DE AULA DO ENSINO COMUM
<p>Orientar quanto à adequação ambiental, ocupação do espaço e tempo, luminosidade das salas de aula etc.</p>	<p>Com base na orientação oferecida pelo(a) profissional do AEE, observar e colaborar para que o(a) aluno(a) tenha ambiente adequado e a melhor forma de ocupação do tempo e do espaço escolares.</p>
<p>Ensinar o sistema Braille e Libras.</p>	<p>Enviar material para ser transcrito para Braille.</p>
<p>Desenvolver Programas de Orientação e Mobilidade (OM) e Atividades de vida diária (AVD).</p>	<p>-</p>
<p>Apoiar a participação do(a) aluno(a) com deficiência na escola e na comunidade em geral.</p>	<p>Fomentar a participação da pessoa com deficiência nas atividades escolares.</p>
<p>Prestar assessoramento técnico-pedagógico aos(as) professores(as) da rede regular de ensino com vistas à inclusão escolar.</p>	<p>Fornecer material com desenho universal, que possa ser utilizado por pessoa com deficiência (visual, auditivo, dentre outras deficiências); Produzir material adaptado para apoiar processos educativos.</p>
<p>Garantir o suprimento de material de transcrição em Braille e materiais didáticos para uso de alunos(as) cegos(as) ou com baixa visão.</p>	<p>Solicitar material de transcrição em Braille e materiais didáticos para uso de alunos(as) cegos(as) ou com baixa visão; Observar como o(a) aluno(a) lida com o referido material.</p>
<p>Indicar e assessorar o uso de tecnologias da informação e comunicação.</p>	<p>Utilizar tecnologias da informação e comunicação no ensino de conteúdos curriculares.</p>
<p>-</p>	<p>Ensinar conteúdos do currículo escolar.</p>
<p>Assessorar o(a) professor(a) no que diz respeito às informações sobre espaços e recursos de acessibilidade disponíveis em outros ambientes educativos que podem auxiliar a formação ampliada da pessoa com deficiência.</p>	<p>Manter diálogo permanente com o(a) profissional do AEE com vistas a incluir no planejamento escolar outros ambientes educativos.</p>
<p>Participar de reuniões de pais, mães e outros(as) responsáveis pelo(a) aluno(a) com vistas a discutir sobre processos de ensino e aprendizagem, bem como a organização das condições de aprendizagem.</p>	<p>Participar de reuniões de pais, mães e outros(as) responsáveis pelo(a) aluno(a) com vistas a discutir sobre processos de ensino e aprendizagem, bem como a organização das condições de aprendizagem.</p>
<p>Participar da construção da rede de inclusão escolar.</p>	<p>Participar da construção da rede de inclusão escolar.</p>

A leitura do Quadro 1 permite fortalecer a ideia da articulação e da especificidade do trabalho desenvolvido pelo(a) profissional do AEE e pelo(a) professor(a) da sala de aula do ensino regular, ambos ancorados no PP. Para tanto, as elaborações do trabalho no espaço do AEE e na sala de aula devem beneficiar-se de processos avaliativos compartilhados e expandidos, incluindo, especialmente, a participação dos(as) profissionais do AEE, professores(as), direção, supervisão, orientação, profissionais administrativos(as) que atuam na escola, pais, mães e outros(as) responsáveis pelos(as) alunos(as).

O diálogo entre os(as) diferentes agentes envolvidos(as) no processo educativo requer a coleta e a análise de dados sobre diferentes dimensões envolvidas no processo educacional. Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação consolidou diretrizes, em um documento de 2002, intitulado “Avaliação para identificação das pessoas com necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação”. Nesse documento, consta a finalidade da avaliação e, ainda, uma concepção de avaliação como um processo compartilhado, contínuo, desenvolvido prioritariamente na escola por diferentes educadores(as), contemplando desenvolvimento global do(a) aluno(a) e melhoria da qualidade de ensino. A avaliação busca identificar condições de aprendizagem oferecidas pela escola e pela família. O foco são as relações vivenciadas pelo(a) aluno(a) e seus significados para o ensino e a aprendizagem. O modelo proposto pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) contempla as seguintes dimensões: o contexto educacional, o aluno e a família. Para nós, a coleta de dados sobre as referidas dimensões de análise demanda diferentes instrumentos: observação, entrevista, conversa informal, questionários, dentre outros. A análise dos dados coletados deve ser realizada por uma equipe interdisciplinar, no âmbito da escola.

Nessa perspectiva, as referidas observações devem ser intencionais e planejadas, e devem ter como objetivo permitir a análise do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento do(a) aluno(a), durante o trabalho individual, em grupo ou duplas, com uso de apoios pedagógicos ao processo educacional. Os dados coletados por diferentes instrumentos avaliativos devem ser entrecruzados. O resultado das análises desses dados, exposto em relatórios, fundamenta decisões pedagógicas no sentido de criar melhores condições de ensino e aprendizagem, e, ainda, supõe a continuidade do uso dos referidos instrumentos com vistas a verificar modificações nos processos de ensino e aprendizagem.

Batista e Mantoan (2006, p. 24) afirmam que:

A escola (especial e comum) ao desenvolver o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento

livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. O exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos.

Nesse contexto, é importante também refletirmos sobre o papel do(a) professor(a). Batista e Mantoan (2006, p. 17-18), ao tratarem de Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Deficiência Intelectual, argumentam que:

O professor [...] prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses.

Nesse sentido, todos(as) os(as) alunos(as) são sujeitos da aprendizagem. Não cabe ao(à) professor(a) definir a priori o que o(a) aluno(a) aprende, tampouco o(a) profissional de AEE ministrar aula de reforço para os(as) alunos(as) da escola regular. Essa dinâmica escolar, que supõe reflexões coletivas sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos(as) educandos(as), precisa ser ancorada em discussões e opções coletivas. Requer, portanto, envolvimento de professores(as), pais e mães, alunos(as), profissionais do AEE, diretores(as), orientadores(as), supervisores(as), representantes de entidades ou movimentos com foco na educação de cada estudante, dentre outros sujeitos. Nesse processo, é importante mencionar as palavras de Freire (2010, p.77, 113, grifo do autor):

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade [...]. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, *fala com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de *falar a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*.

Nessa direção, o Plano de Trabalho do AEE vincula-se aos objetivos e às diretrizes educacionais expressas no PPP e contempla as especificidades decorrentes das necessidades de apoio indispensável ao desenvolvimento/aprendizagem dos(as) aluno(as) com necessidades educacionais especiais em decorrência de alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, o Plano de Trabalho formulado, também com base nas particularidades de cada aluno(a), ainda que tenha a mesma deficiência que outro(a), é individual e coletivo. Isto porque a ação educativa requer relações entre pessoas, modos de funcionamento dos grupos, nos quais a pessoa está inserida.

Dessa forma, o Plano decorre da fotografia do sujeito e do grupo, bem como das opções teóricas e metodológicas que ancoram as práticas do AEE. Nesse processo, é importante captar dados sobre o sujeito, especificidade da deficiência, o modo como o sujeito lida com a deficiência e os apoios oferecidos a ele. Também se deve observar o modelo de funcionamento, ou seja, o modelo de ensino-aprendizagem do grupo. Para instigar a elaboração de Planos de Trabalho, apresentamos a seguir uma das proposições possíveis:

Formulário: Plano de Trabalho do AEE
(Atendimento Educacional Especializado)

Nome do(a) Estudante _____

Nascido(a) em _____ Filho(a) de _____

e _____

Residente à _____

Na cidade de _____ Idade _____

Matriculado(a) na Escola _____

Série _____ Turma _____ Turno _____

Professores(as) _____

Formação inicial e continuada dos(as) professores(as)

Grupos de convivência do(a) estudante na escola e fora dela

Atividades de que o(a) aluno(a) participa no ambiente escolar

Atividades de que o(a) aluno(a) participa fora do ambiente escolar

Instituições ou pessoas que fazem parte da rede de apoio à inclusão escolar do(a) aluno(a)

Vínculo do(a) aluno(a) com instituições da rede de apoio à inclusão escolar

II – Outros dados sobre a Escola

Princípios e diretrizes do Projeto Político-Pedagógico

Meta educacional prevista no PPP da escola

Espaços de interlocução entre professores(as) e o profissional do AEE

Materiais de apoio pedagógico disponíveis na escola

Materiais e equipamentos necessários a serem adquiridos pela escola para apoiar a inclusão escolar do(a) aluno(a)

Necessidades educativas especiais com base numa concepção interativa e contextualizada do desenvolvimento e da aprendizagem

Facilidades e dificuldades apresentadas pelo(a) aluno(a) no dia a dia

II- Especificação do Plano do AEE

Diretrizes e princípios orientadores

Objetivos

Metas

Lista de parceiros(as) das redes de inclusão escolar interna e externa à escola.

A dinâmica do atendimento, contemplando aluno(a), família e profissionais da escola

1. Aluno(a)

Grupo () Duplas () Individual ()

Uma vez por semana () Duas vezes por semana ()

2. Reunião com Pais, mães ou outros(as) responsáveis.

Individual () Grupo ()

Uma vez por mês () Duas vezes por mês ()

3. Reunião com os(a) professores(as) do ensino regular e profissional do AEE

Uma vez por mês () Duas vezes por mês ()

4. Orientações a comunidade escolar

Uma vez por mês () Uma vez por semestre ()

Orientação e ajuda na elaboração e na adaptação de materiais, recursos específicos com vistas a favorecer a aprendizagem

Elaboração, desenvolvimento e avaliação de atividades pedagógicas complementares ligados às especificidades das particularidades do(a) aluno(a)

Resultados esperados

Avaliação processual e replanejamento do Plano de Trabalho com base nos registros feitos durante a execução do mesmo.

Resultados alcançados

Replanejamento

4.3 Considerações finais

Nossa intenção, neste texto, foi refletir sobre o AEE na escola regular vinculado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP); projeto este claramente definido a partir do compromisso com a educação de qualidade para cada pessoa e, portanto, com a democratização do ensino. As reflexões e considerações apresentadas, no decorrer deste texto, sugerem diferentes afirmativas e conjecturas.

Como observamos, não é possível cumprirmos o propósito de discutir PPP e AEE sem nos colocarmos permanentemente em movimento, instigados por indagações sobre questões relativas à educação para cada pessoa, no âmbito da educação democrática e do fortalecimento da autonomia dos(as) alunos(as). Esse movimento fomenta redes de apoio à escolarização de cada pessoa - rede interna e rede externa à escola. Fomenta, ainda, a elaboração coletiva do PPP e dos Planos de Trabalho do AEE, possibilitando a configuração de uma escola afeita à educação de cada um(a), mas não isenta o Estado de responsabilizar-se pelo financiamento das condições adequadas para as ações ali previstas.

Referências

BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M. C. *Educação inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental*. Brasília. MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Avaliação para identificação das pessoas com necessidades educacionais especiais*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração Mundial sobre educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, de 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 01 dez 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão marco Zero: Começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira&marin, 2010.

NOVAIS, Gercina Santana; ARAUJO, Ana Cristina. *Sujeitos com deficiência visual: as particularidades da comunicação no diálogo entre as pessoas no atendimento educacional especializado*. Disponível em: <<http://www.ead.moodle.ufu.br>>. Acesso em: 13 jan. 2010.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo*. São Paulo: Libertat, 1995.

UNIDADE 5 – PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

5.1 DEFICIÊNCIA VISUAL

*Ana Cristina Tomaz Araújo
Gercina Santana Novais*

5.1.1 Sujeitos com deficiência visual: as particularidades da comunicação no diálogo entre as pessoas no Atendimento Educacional Especializado

Este texto analisa questões relativas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido às pessoas cegas ou com baixa visão, com vistas a refletir sobre o “não ver e aprender”, apoiado nas formulações da abordagem histórica e cultural, e suas contribuições para a escolarização de pessoas com deficiências visuais. Essas formulações são fundamentais para que o(a) professor(a) desenvolva conhecimentos, atitudes e estratégias de mediação necessários para o exercício da docência em contextos de aprendizagem caracterizados pela presença de alunos(as) com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência visual. Para tanto, o texto é orientado em três eixos temáticos:

1. Deficiência visual e inclusão social/escolar; não ver, aprender e ensinar no AEE;
2. Recurso tecnológico para a produção de material direcionado ao AEE;
3. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ensino na sala de aula.

Sobre a deficiência visual e a inclusão escolar, é importante destacarmos que a reflexão sobre inclusão social de pessoas cegas ou com baixa visão deve incluir a análise das relações vivenciadas por essas pessoas ao longo da história e considerar que a diferença visual não representa a totalidade do sujeito, tampouco representa, como afirmam Lira e Schindwein (2008, p. 173), “[...] em si mesma, alterações nas possibilidades de aprendizagem da criança, na sua capacidade de estabelecer relações com os outros, com os objetos e situações que acontecem ao seu redor [...]”.

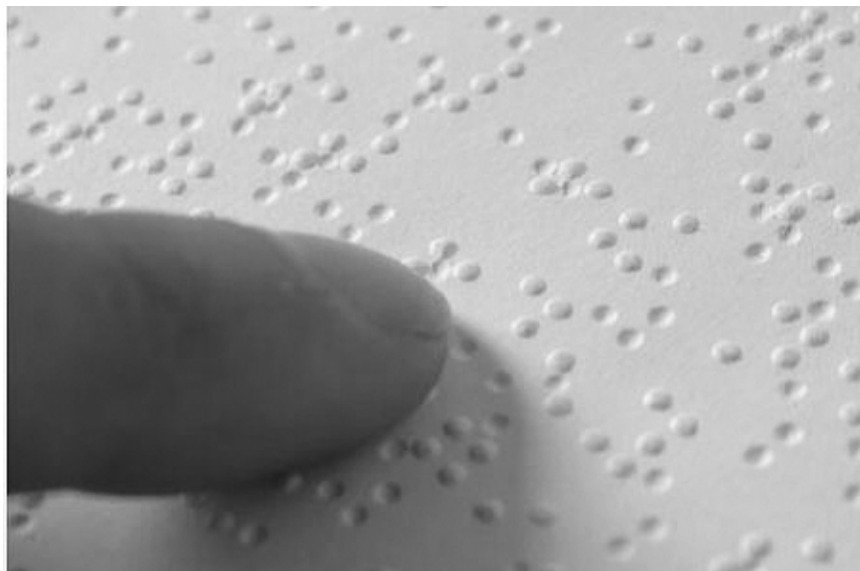
Além disso, as possibilidades de transformar essas relações visando à superação da situação de dependência, exclusão, desvalorização e a retirada das dificuldades impostas às pessoas cegas ou com baixa visão no processo de construção e troca de conhecimentos. Incluir, ainda, nessa reflexão, a ideia de que todo ser humano é um ser cognoscente, cuja possibilidade de conhecer está diretamente ligada aos processos de interação com o meio social e, por conseguinte, às possibilidades de imersão, apropriação e recreação das culturas.

Figura 1: Portinari - Crianças, desenho a aquarela/papel, l 9x18cm, s/d



Assim, cresce em importância o fortalecimento dos processos de comunicação entre os sujeitos. Nesse contexto, é fundamental lembrar que nem todos leem Braille. Outros podem ler, se aprenderem o Sistema Braille, criado por Louis Braille, em 1825, na França, código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas.

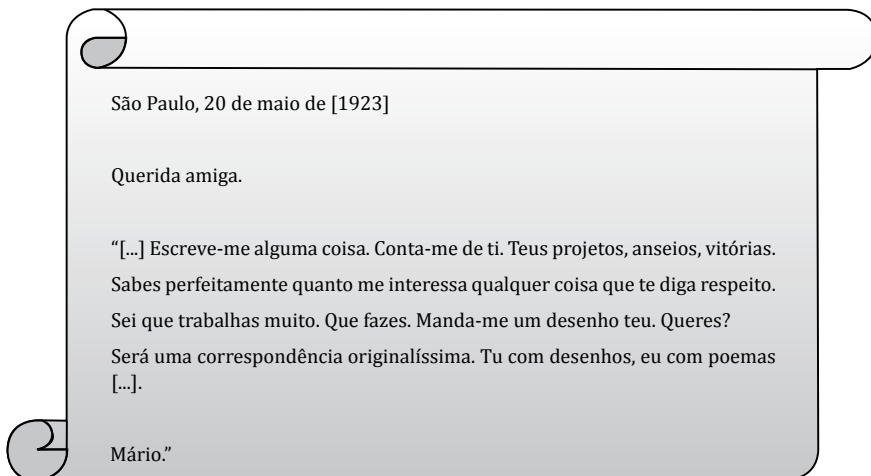
Figura 2: Texto escrito em Braille.



Nesse contexto, uma das cartas escrita por Mário de Andrade, escritor brasileiro que viveu no período de 1893 a 1945, para Tarsila do Amaral¹,

¹ Para ler a carta na íntegra: Correspondência Mário de Andrade & Tarsila do Amaral. Organização, introdução e notas Aracy Amaral. São Paulo: Editora da Universidade de

pintora brasileira que viveu no período de 1886 a 1973, contém elementos essenciais para inspirar a criação de ambientes de comunicação entre os sujeitos e, portanto, possibilidades de aprender e ensinar a partir das particularidades de cada sujeito. Vejamos:



A leitura da referida carta não nos permite afirmar que nela conste a exigência que o(a) outro(a) abandone a sua linguagem e os diferentes tipos de registros. Tarsila do Amaral e Mário de Andrade podem permanecer como sujeitos, uma vez que a comunicação entre ambos pressupõe acolhimento e valorização das particularidades de cada um.

Nesse sentido, é fundamental destacarmos a importância da organização de contextos educativos marcados pela aceitação das particularidades do sujeito, pela recusa de que a dificuldade ou impossibilidade de obter informações por meio da visão impede a comunicação entre os sujeitos e, por conseguinte, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção e lembrança voluntária, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc.) e a construção de conhecimentos. Concordamos com Vygotsky (1997) quando reconhece que não há diferenças nas leis que orientam o desenvolvimento das crianças cegas ou videntes. Mas, de que modo as diferenças visuais interferem nos processos de ensino e de aprendizagem? Como ensinar alunos (as) com deficiências visuais, cegos (as) ou com baixa visão? Qual é a importância dos recursos pedagógicos? Como escolher o recurso adequado para cada situação?

Aqui é importante destacar a definição de baixa visão e de cegueira:

BAIXA VISÃO

É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e /ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo (BRUNO; MOTA, 2001, p. 33).

Convém lembrar que “A perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados” (Ibid., p. 33).

CEGUEIRA

É a perda total da visão até a ausência de projeção de luz (Ibid., p. 34)

Segundo as autoras, Bruno e Mota (2001, p. 34-35),

[...] a comprovação de que portadores do mesmo grau de acuidade apresentam níveis diferentes de desempenho visual e a necessidade de relacionar a utilização máxima da visão residual com o potencial de aprendizagem da criança levou as Dras. Faye e Barraga a enfatizarem a necessidade de uma avaliação funcional.

5.1.2 O que é avaliação funcional?

Inicialmente, é importante destacar que a avaliação funcional, estruturada em termos de funções visuais básicas, visomotoras e visoperceptivas², desenvolvida por pedagogo especializado, conforme mostram Bruno e Mota (Ibid., p. 54):

é de fundamental importância para o diagnóstico e conduta oftalmológica porque, além de conter dados de observação do desempenho visual da

² Caso tenha dúvida, consulte o Glossário sobre Funções visuais básicas, visomotoras e visoperceptivas.

criança em termos práticos e qualitativos, informa o desenvolvimento global e, principalmente, como a criança utiliza a visão residual para integração com as pessoas e com o mundo que a cerca.

Todavia, essa avaliação, que revela o nível de desenvolvimento visual do(a) aluno(a); o uso funcional da visão residual para atividades educacionais, de vida diária, orientação e mobilidade; a necessidade de adaptação à luz e aos contrastes e a adaptação de recursos ópticos, não-ópticos e equipamentos de tecnologia avançada, deve ser realizada após o conhecimento de dados sobre a história de vida, do grupo familiar e das expectativas e relação destes com a condição visual desse(a) aluno(a). Para tanto, é de fundamental importância a realização de entrevista orientada pelos seguintes eixos temáticos:

1. Dificuldades e facilidades apresentadas pelo(a) aluno(a) e a relação da família com essas dificuldades e facilidades;
2. Expectativa da família;
3. Nível de informação e de conhecimento da família acerca da condição visual do(a) aluno(a);
4. Vida diária do(a) aluno(a): o uso que o aluno faz dos canais sensoriais que possui, sejam eles visuais, táteis ou auditivos e características pessoais;
5. História de desenvolvimento e aprendizagem do(a) aluno(a).

Outra observação relevante refere-se à importância de compreender cada pessoa com particularidade visual, cega ou com baixa visão, como única e imersa em um conjunto de relações sociais que podem facilitar ou dificultar a inclusão social e escolar.

Tal como afirmado anteriormente, a diferença visual por si só não é suficiente para definir o sujeito, na medida em que esse sujeito enfrenta múltiplas determinações na vivência das relações de gênero, raça/etnia, classe social, orientação sexual, deficiência, dentre outras, presentes na sociedade. A título de ilustração, citamos fragmentos de um depoimento de Cleuza, uma professora da rede pública de ensino fundamental, que nasceu cega:

Os videntes pensam que os cegos são todos iguais. Às vezes, sou igual a um determinado vidente na habilidade, ou na cegueira. Se eu tivesse nascido homem cego teria ido estudar mais cedo. Teria mais oportunidade de me separar da família. A família quando tem mãe e pai é muito agarrada. Se eu tivesse nascido homem. Talvez eu enturmasse com videntes. Sairia à procura de coisas a mais. A família cria diferente os homens e as mulheres com deficiências. Isso não significa que você não vai encontrar homem acomodado. Mas, antes eu nunca tinha pensado sobre isso (Cleuza, 2009).

Esse tipo de educação, em que se educam homens e mulheres de forma diferente e que ocasionam oportunidades desiguais, impacta processos de inclusão social e escolar de pessoas com diferenças visuais. Daí a importância de, ao desenvolvermos práticas educativas, em qualquer nível de ensino, refletirmos sobre relações de gênero, elaborarmos e desenvolvermos uma educação que crie oportunidades iguais de aprendizagem tanto para homens como para mulheres.

Outra observação importante decorre do fato que há uma diversidade de problemas visuais que podem acometer pessoas e, portanto, exigências de estratégias de mediação diversas. Laplane e Batista (2008, p. 210) mostram que

é preciso primeiramente compreender que a deficiência visual engloba uma variedade de condições orgânicas e sensoriais que têm consequências diferentes no desempenho visual dos sujeitos. A deficiência visual compreende desde pequenas alterações na acuidade visual até a ausência de percepção de luz, mas as alterações que têm implicações mais sérias para a vida das pessoas com necessidades especiais e para as suas famílias são a baixa visão e a cegueira.

Compreendermos, ainda, que essa particularidade requer a utilização de outros meios para fomentar a relação da pessoa com deficiência visual com objetos e pessoas. Retomando as formulações de Vygotsky (1997), é possível reconhecermos que as deficiências não são impedimento para a aprendizagem. Reconhecermos, ainda, que a deficiência afeta, primeiro e fortemente, as relações sociais das crianças. [...] seja a cegueira, a surdez ou a deficiência mental inata, influi, sobretudo, nas relações com as pessoas (p. 53).

Assim, é importante destacarmos que a maioria das relações estabelecidas com as pessoas com deficiências visuais, em uma sociedade que prioriza e valoriza a comunicação visual, bem como concebe sujeitos com essa particularidade como portadores de uma falta, desvalorizando outros modos de estar no mundo, cria dificuldades para o desenvolvimento e para a aprendizagem.

Para melhor compreendermos as relações vivenciadas por pessoas com diferenças visuais, assista ao Vídeo-documentário “Sobre a vida de Cleuza”. Trata-se de uma entrevista com uma professora da rede pública, que nasceu cega, no ano de 1950, e, como ela informa:

a Cleuza que hoje sou resulta de um processo em cuja base está uma família de precários recursos econômicos, mas rica em amor e sabedoria; sabedoria natural que nasce não de livros, mas do próprio amor. Entram nesse processo também parentes, amigos e professores cujo convívio foi de incalculável valor (Cleuza, 2004, p. 4).

Para que o processo de ensinar e aprender das pessoas cegas tenha êxito, como destaca Cleuza, é necessário reconhecermos que, “as pessoas cegas não são iguais”. Por isso, é importante escutarmos as pessoas com deficiências visuais e utilizarmos instrumentos de coleta de dados como: observação, conversa informal, entrevista, dentre outros, para coletar dados sobre a história de vida e as particularidades desses sujeitos com vistas a planejar, desenvolver e avaliar as atividades pedagógicas, ligadas à escolarização dessas pessoas.

Convém ressaltar que os(as) professores(as) devem e precisam usar alguns recursos didáticos especiais para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência visual. Isso porque, esses indivíduos se comunicam por uma linguagem não visual, logo, não aprendem por meio de imagens ou estímulos visuais. As informações transmitidas de forma prioritariamente visual, sem dúvida, não estarão disponíveis para as pessoas que não dispõem desse canal perceptivo. Já para um indivíduo que possui uma visão residual, as interações com o meio sofrerão restrições, principalmente, se a mediação for inadequada.

Todavia, é fundamental acrescentarmos nessa discussão a crítica feita por Vygotsky (1997) acerca da possibilidade de substituição das imagens visuais por sensações oriundas de outros sentidos. Para o referido autor, a fonte de compensação para o cego está na linguagem, nas interações sociais, na imersão nas culturas. A partir dessa perspectiva, Lira e Schindwein (2008, p.187) mostram que

A criança cega pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso – a linguagem. Além disso, a concepção de que, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica, minimiza a dimensão da perda decorrente da cegueira.

Sá, Campos e Silva (2007, p.15) afirmam que “o desenvolvimento aguçado da audição, do tato, do olfato e do paladar é resultante da ativação contínua desses sentidos por força da necessidade. Portanto, não é um fenômeno extraordinário ou um efeito compensatório”. A fonte de compensação não seria “o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, mas a linguagem, quer dizer, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes” (Vygotsky, 1997, p.107).

5.1.3 Recursos tecnológicos e Atendimento Educacional Especializado

Os contextos educacionais, promotores de processos de ensino e aprendizagem, vêm se beneficiando dos avanços tecnológicos, especialmente,

com a utilização de equipamentos de informática e tecnologias de informação e de comunicação, permitindo maior autonomia às pessoas com necessidades educacionais especiais, incluindo, neste sentido, as pessoas cegas ou com baixa visão, facilitando a comunicação.

Segundo Bruno e Mota (2001, p. 104 -105),

As pessoas com deficiências visuais têm recorrido a técnicas e apoios diversos para a conquista de sua independência. A conhecida bengala, que substituiu o bastão (bordão) e o guia vidente, tem sido um recurso utilizado pelos cegos para a sua mobilidade [...] Outro aparato que proporcionou grande independência ao cego foi o gravador [...] Do mesmo modo, a máquina de datilografia [...] Hoje em dia, com o surgimento da informática, pouco a pouco a máquina de escrever está cedendo lugar para novos equipamentos [...] É o caso do “n speaker”, do Braille falado, das impressoras braille computadorizadas, dos computadores (laptop) munidos de avançados sintetizadores de voz (como o Dosvox e o Virtual Vision), dos scanners e outros.

É importante mencionar que alguns recursos podem ser utilizados nos processos de ensino e aprendizagem de pessoas cegas ou com baixa visão. Outros são destinados somente às pessoas de baixa visão como, por exemplo: CCTVS, régua plano-convexa, lupas, telessistemas para leitura.

Atendimento educacional especializado e ensino na sala de aula

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser parte integrante de uma Rede de Apoio à Inclusão Escolar, cujos membros necessitam manter-se em diálogo permanente. Nessa perspectiva, o diálogo entre professores(as) da sala de aula e os(as) outros(as) profissionais que atuam no AEE é fundamental para a seleção, a construção e o uso de recursos de acessibilidade e, assim, como de recursos pedagógicos, com vistas à inclusão escolar de pessoas com deficiência visual, sobretudo no que diz respeito às especificidades da cegueira ou da baixa visão e de outras particularidades de cada sujeito com tais diferenças visuais. Por conseguinte, esse diálogo pode contribuir para a escolha adequada dos diferentes recursos de acessibilidade e de apoio pedagógico, necessários para superar obstáculos concernentes à aprendizagem de pessoas cegas ou com baixa visão.

Nesse contexto, cabe lembrarmos que:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Art. 1º, Parágrafo 1º, Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008).

E, ainda, lembrarmos que:

São objetivos do atendimento educacional especializado:

I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; [alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular]

II - [...]

III – Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (Art. 2º do Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008).

A nosso ver, o processo de integração entre a sala de aula do ensino regular e o AEE tem sido dificultado por vários fatores. O primeiro refere-se à perspectiva de formação de professores(as) para a área de educação especial adotada na Resolução do CNE n.º 02/2001. Essa resolução contempla dois modelos distintos de formação de professores(as): os(as) capacitados(as) e os(as) especializados(as):

§ 1º São considerados professores capacitados, para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem em sua formação, de nível médio ou superior, que foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I. Perceber as pessoas com necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

- II. Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III. Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais;
- IV. Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001, Art.18).

Quanto aos (às) professores (as) especializados (as),

§3º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as pessoas com necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos, pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Tal como mostra Michels (2006, p. 417), “com essa resolução [...] é reforçada a divisão de trabalho dentro das escolas”, uma vez que os(as) professores(as) especializados são responsáveis por definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de procedimentos didáticos. Essa situação colabora para fortalecer a separação entre o espaço do AEE e o da sala de aula. Porém, no referido decreto, podemos identificar outro papel para os(as) professores(as) especialistas que, certamente, se for fortalecido, pode colaborar para a criação de uma Rede Pedagógica de Inclusão Escolar com a presença de trabalho coletivo e conhecimentos plurais sobre escolarização de pessoas com deficiência visual. Esse papel é o de membro de equipes responsáveis pela inclusão escolar.

O segundo fator decorre da insuficiência de recursos financeiros para a criação e a implementação de Redes de Apoio à Inclusão Escolar. O terceiro decorre da pouca frequência de trabalho coletivo nos ambientes educacionais. O quarto advém do fato de que, geralmente, o Projeto Político e Pedagógico (PPP) não é orientado pelo desejo de incluir pessoas com diferenças visuais na escola regular e não foi elaborado a partir de debates que envolvam toda a comunidade escolar; debates estes centrados na educação inclusiva.

Todavia, embora ao reconhecermos as dificuldades de implementar o AEE, integrado ao Projeto Político e Pedagógico da Instituição Escolar e, portanto, fortemente ancorado no trabalho coletivo e colaborativo de uma equipe educacional, a nossa compreensão é a de que sem estabelecer a articulação entre o trabalho desenvolvido pelo AEE e o da sala de aula, as

barreiras educacionais não serão superadas, tampouco, potencializada a aprendizagem de todos(as) os(as) envolvidos(as).

Para melhor visualização da necessidade do AEE e da articulação entre profissionais que atuam no AEE e na sala de aula, vamos apresentar a seguir narrativas sobre situações relacionadas aos processos de escolarização de pessoas com baixa visão ou cegas.

Narrativas do processo de aprendizagem de pessoas com baixa visão

Narrativa 1

João Pedro, seis anos de idade, apresenta baixa visão. Está matriculado no 1º ano do ensino fundamental. Após a avaliação funcional, que ofereceu dados relativos à observação do desempenho visual, do desenvolvimento global e como João Pedro utiliza a visão residual para interagir com as pessoas e com o mundo, realizada por profissional do AEE, foi elaborado Plano de Ação integrado ao Projeto Político e Pedagógico. O referido profissional contou com a colaboração da professora da sala regular que, a partir de observações de João Pedro na sala de aula, ofereceu dados sobre como ele lidava com suas particularidades visuais, como utilizava os materiais escolares e a visão no brinquedo, nas práticas de leitura e escrita e na locomoção pela escola. Informou, ainda, que João Pedro gosta de ouvir histórias e de sentar-se perto da janela. Tem dificuldades para ver de perto. Frequentemente, ele fica irritado por não conseguir visualizar as letras de livros de histórias sem qualquer adaptação. João Pedro faz tentativas de decodificar estímulos visuais e interpretar imagens visuais (contornos, detalhes, cores, configurações e padrões de objetos e letras).

Narrativa 2

Carlos, seis anos de idade, apresenta baixa visão. Tem necessidade de aproximação extrema do material a ser lido, conforme observações feitas pela professora de Carlos e compartilhada com o (a) profissional do AEE.

Tendo em vista as duas situações narradas acima, concluímos que as pessoas com baixa visão podem ter seus processos de aprendizagem facilitados por meio do uso de recursos de acessibilidade, recursos ópticos e não-ópticos.

a) Bruno e Mota³ (2001, p. 79) afirmam que recursos ópticos são:

³ Consultar Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol.1. Fascículos I – I – III / BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista, colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. 196 p. (Série Atualidades Pedagógicas; 6).

- b) Uma ou mais lentes que se antepõem entre o olho e o objeto;
- c) Recursos ópticos para longe: telessistemas: telescópios, teléupas e lunetas;

Recursos ópticos para perto: óculos bifocais; lentes esferoprismáticas, lentes monofocais esféricas; sistemas telemicroscópicos; lupas manuais de apoio.

Em relação aos recursos não-ópticos, Bruno e Mota (Ibid., p.79-80) mostram que podem haver modificações das condições ambientais por meio de

- a) uso de lápis preto 6B;
- b) uso de caneta ponta porosa (tipo futura ou pincel atômico), para ampliação e contorno; papel com pauta dupla reforçada; aumento de contraste, usando-se cores bem contrastantes como: tinta preta em papel branco ou palha; giz branco em lousa verde fosco; cores escuras em fundo luminoso sem brilho;
- c) uso de acessório como suporte para leituras de partituras musicais;
- d) uso de cadeiras reclináveis;
- e) controle de iluminação [...];
- f) ampliação de textos e/ou livros manual; Xerox com alto contraste ou no computador;
- g) máquina de datilografia tipo ampliada;
- h) CCTV (Sistema de Circuito Fechado de Televisão) ou lupa eletrônica para pessoas que necessitam de maior aumento do que os óculos podem proporcionar;
- i) Gravador;
- j) Microcomputador com jogos pedagógicos;
- k) Kit Dosvox;
- l) Virtual vision.

Todavia, alguns (as) alunos (as) com baixa visão, por exemplo, não necessitam de recursos ópticos. Por isso, reafirmamos que os recursos de acessibilidade e pedagógico devem ser escolhidos a partir de um amplo conhecimento sobre o(a) aluno(a), pois as necessidades podem variar, ainda que os (as) alunos (as) apresentem a mesma deficiência visual como, por exemplo: baixa visão.

Mas, retomemos as narrativas sobre João Pedro e Carlos, alunos com baixa visão, e as intervenções contidas no Plano de Trabalho, o qual contempla:

- a) Coleta e análise de dados; elaboração de intervenção;

- b) Acompanhamento, avaliação; e
- c) (Re) planejamento da intervenção, a partir de um diálogo interdisciplinar.

Narrativa 3

João Pedro e Carlos: possibilidades de conhecer e intervir

Figura 3- Lupas



O (a) profissional do AEE, após análise dos dados coletados sobre o processo de aprendizagem de João Pedro e de Carlos, por meio de conversas com os referidos alunos e pais, e observações realizadas pela professora em sala de aula e por ele (ela) em situação de AEE, elaborou, junto à professora, Planos de Ação, contemplando dois espaços e ações articuladas: AEE e Sala de Aula, com o propósito de assessorar a professora no que diz respeito aos recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos necessários para diminuir a barreira nos processos de aprendizagem. As análises permitiram acolher particularidades dos alunos e contemplá-las no Plano de Ação, especificamente no que diz respeito à decisão sobre recursos de acessibilidade e pedagógicos.

Assim, a título de ilustração, em relação ao processo de apoio à escolarização de Pedro, foi considerado também no Plano de Ação o fato de que ele gostava de ouvir histórias, de se sentar próximo à janela, e a dificuldade de visualizar as palavras, dentre outros. De acordo com as necessidades e preferências desse aluno, o(a) profissional do AEE ampliou textos e desenhos; colaborou para seu envolvimento em sala de aula; orientou aos pais; e, também, orientou a professora, para que a

iluminação da sala de aula fosse controlada, após verificar a preferência de Pedro por maior iluminação. Além dessa orientação, foi sugerido o uso de uma luminária portátil.

Para facilitar o processo de escolarização de Pedro, a professora utilizou o livro de história infantil falado; livro este gravado em fitas cassete. As histórias gravadas foram escolhidas por Pedro. Assim, a professora da sala regular e do AEE criaram instrumentos de acompanhamento do uso dos recursos disponibilizados e da estimulação visual no processo de escolarização do Pedro, o que possibilitou modificações e criações de outros materiais de apoio e configurou possibilidades de intervenções adequadas. Em relação à perspectiva adotada no processo avaliativo, cabe destacar que a ênfase que deve ser dada à compreensão de como o sujeito aprende e o papel do(a) outro(a) no processo de construção de conhecimento. Segundo Lebre (2006, p. 1),

A partir da década de 70 do século passado, pesquisas empíricas desenvolvidas por Reuven Feuerstein e seus colaboradores, baseadas em observações e práticas educativas, foram solidificando os pressupostos da teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e dos sistemas aplicados derivados, como LPAD (Learning Potential Assessment Device), PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental) e Programa de Formação de Ambientes Cognitivos (Feuerstein, Rand, Hoffman e Millher, 1979; Brown e Ferrara, 1985). A ideia de modificabilidade” (modifiability) pauta-se na concepção socioconstrutivista de Vygotsky (1991) acerca do desenvolvimento cognitivo.

Nessa perspectiva, citamos instrumentos utilizados a fim de buscarmos a coleta de dados com vistas a fomentar experiência de aprendizagem mediada, lembrando que:

A palavra “mediação”, de forma abrangente, pode ser utilizada em muitas abordagens teóricas acerca do desenvolvimento humano, e em certa medida, pode ser utilizada como sinônimo de interação. Mas, segundo Gomes (2002) e Tzuriel e Haywood (1992), na teoria de Feuerstein, uma interação só alcança o estatuto de mediação na presença obrigatória de três características fundamentais: (a) mediação de intencionalidade, (b) mediação de significado e (c) mediação de transcendência (Lebre, 2006, p. 2).

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Observação nº _____ Data: ___/___/___

Local: _____ Observador (a): _____ Período: _____

Objetivo da observação: _____

Descrição da Diferença Visual: _____

Registro do observado: _____

• Descrição: _____

• Comentários:

• Geral

• Específicos: O que o (a) aluno (a) consegue fazer com ajuda do (a) outro(a)?

• Como o (a) aluno(a) lidou com os recursos de apoio?

Questões a serem esclarecidas:

FICHA DE ACOMPANHAMENTO

1. Dados gerais: _____ Data: __/__/__

Nome do (a) aluno(a): _____

Ano escolar: _____

Professora da sala regular: _____

Profissional do AEE: _____

Responsável pelo preenchimento da ficha: _____

Descrição da Diferença Visual: _____

2. Objetivo do registro:

3. Descrição da situação analisada:

4. Registro da observação do(a) aluno(a) realizada durante a atividade proposta:

5. Encaminhamentos:

6. Questões a serem esclarecidas:

Com relação ao aluno Carlos, a análise dos dados indicou a pertinência do seu processo de alfabetização por meio do Sistema Braille, haja vista que após vários estímulos a visão residual para atividades de leitura e escrita mostrou grande desconforto apresentado pelo aluno. Para Bruno e Mota (2001, p. 63), “[...] alunos com grande alteração de campo visual ou necessidade de aproximação extrema do material a ser lido podem utilizar o Sistema Braille, como complementação e facilitação do processo de leitura/escrita”.

Figura 4: Alfabeto Braille.

1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
3ª série é resultante da adição dos pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série	u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série	â	ê	î	ô	ù	à	ñ/ï	ü	õ	ò/w
5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da ccla	,	;	:	Sinal Divisão	?	!	=	“ ”	*	o (grau)
6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456	í	ã	ó	Sinal de Alg.	Ponto Final ou Apóstrofo	- (hifen)				
7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da ccla (456)	(4)	(45)	l Barra Vertical	(5)	Sinal de Maiúscula	\$	(6)			

Fonte: Sá, Campos e Silva (2007, v.1, p. 23).

Outra observação relevante refere-se ao fato de que as professoras da sala regular e do AEE levaram em consideração que João Pedro e Carlos são crianças e, portanto, orientaram suas intervenções pelas culturas infantis. Tanto na coleta de dados quanto na intervenção estiveram presentes os jogos e as brincadeiras. A escolha e a construção de jogos adaptados, utilizados no processo de alfabetização, permitiram uma mediação de qualidade no processo de construção da leitura, e, consideraram, ainda, a necessidade de

aumento de contraste, uso de cores fortes, ampliação no tamanho das letras, objetos na escolha e/ou elaboração de materiais, o que visa a facilitar a percepção visual.

João Pedro e Carlos, assim como os(as) outros(as) alunos(as) da turma foram beneficiados pela adoção do sistema de monitoria utilizado na sala de aula. Cada mês eram escolhidos(as) monitores(as), ou melhor, alunos(as) dessa turma para auxiliar quem precisasse de ajuda na realização das atividades.

Narrativa do processo de aprendizagem da pessoa cega

Narrativa 4

Rosa, 50 anos, é professora da rede pública de ensino básico. Segundo uma das professoras de Língua Portuguesa do curso de Licenciatura Plena, Rosa tinha pleno domínio do Sistema Braille, entretanto, o mesmo não acontecia com a professora. A instituição de ensino superior não possuía impressora e livros em Braille, tampouco Atendimento Educacional Especializado. Rosa informou que descrevia todas as ações, e mediadores, utilizados na aula, permitiam e incentivavam Rosa a gravá-la. Rosa gravava as aulas e depois transcrevia em Braille. Sempre havia um(a) colega de sala que assumia a função de tutor(a).

Na Narrativa 4, embora a professora tenha utilizado estratégias que facilitaram a comunicação entre professora/aluna/alunos(as), podemos verificar, nos dias atuais, que ainda existe a ausência de profissionais para o AEE e para os recursos de acessibilidade e pedagógicos que, certamente, colaborariam para não criar barreiras para a aprendizagem. De mais a mais, a presença de profissionais que atuam no AEE viabilizaria o trabalho de assessoria à professora, o que possibilitaria também a redução da ansiedade do(a) aluno(a) cego e potencializaria o desejo e a disponibilidade do(a) professor(a) para ensinar conteúdos de Língua Portuguesa.

5.1.4 Representações de deficiência visual e mediação

Para darmos continuidade à reflexão sobre mediação, é importante lembrar como a pessoa com deficiência visual é representada por membros da comunidade escolar, da família e da comunidade em geral. Refletir sobre os significados dessas representações na orientação das práticas sociais.

A deficiência visual (tanto a cegueira quanto a baixa visão, mas, principalmente, a cegueira) é representada, por uma parcela significativa da população, como uma escuridão, uma ausência total de luz e, conseqüentemente, ausência de possibilidades de crescimento e desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Há também a falsa crença de que os cegos são pessoas que podem fazer coisas “extraordinárias” com os outros sentidos (olfato, tato e audição).

Alguns até classificam as pessoas com deficiências visuais como pessoas com “super sentidos”. Todavia, a capacidade que uma pessoa com deficiência visual tem de reconhecer a voz de alguém ou de se locomover sozinha pela cidade ou de reconhecer um local pelo odor ou de ler o Braille vem das interações com pessoas e objetos, que oferecem oportunidade para construção de conhecimento sobre o sujeito e o mundo. Essas capacidades não são “extraordinárias”, são apenas consequências de práticas cotidianas.

Como mencionado, anteriormente, o processo de desenvolvimento e aprendizagem segue as mesmas leis gerais, tanto para pessoas com deficiência visual como para os videntes. Logo, as leis que regem o desenvolvimento do aluno com deficiência são as mesmas que regem as de outros alunos (Vygotsky, 1987). Contudo, há a necessidade de adaptações metodológicas para que as especificidades desses sujeitos sejam atendidas pela ação mediadora do educador. Isso, então, reforça a ideia de que a presença da deficiência visual não determina limites para a capacidade de aprender, senão pelas condições sociais, fato já discutido anteriormente. Com isso, reforçamos que todos os alunos se igualam em termos de capacidade para pensar, raciocinar, na capacidade de serem sujeitos éticos, culturais, humanos, cognitivos e de aprendizagem.

Entende-se que a pessoa com deficiência visual (cego ou com baixa visão) é capaz de aprender com suas experiências, é capaz de fazer atividades diversas e, portanto, deve ter preservada a sua condição de humanidade, assim como acontece com as demais pessoas. Obviamente, os estímulos precisam ser diferentes, os veículos de mediação precisam ser adequados para cada atividade e para cada indivíduo. As pessoas com deficiências visuais não são iguais. Um cego com cegueira congênita, causada por lesões ou enfermidades que comprometem as funções do globo ocular, precisa ser estimulado de maneira diferente que aquele indivíduo que se tornou cego, mais tarde, denominada cegueira adventícia.

A criança com cegueira congênita não tem as mesmas possibilidades de comunicação e interação de uma criança vidente. Isso porque, a visão possibilita um tipo de contato com os objetos, favorece a mobilidade, a locomoção e integração e a organização das informações provenientes dos outros sentidos de forma ampla e simultânea. O mesmo se reforça para os indivíduos com baixa visão. Duas crianças podem ter a mesma visão residual⁴, entretanto, apresentarem níveis diferentes de desenvolvimento psicomotor e cognitivo. Esse fato ocorre, pois cada indivíduo vivencia um tipo de experiência durante a sua vida. As experiências vividas tornam os indivíduos diferentes no processo de aprendizado e, conseqüentemente, requerem condutas diferentes de mediação do processo de ensino-aprendizagem.

⁴ Os termos: visão subnormal, baixa visão, visão residual, referem-se a uma redução da acuidade visual central ou a uma perda subtotal do campo visual, devido a um processo patológico ocular ou cerebral.

5.1.5 A família e a escola: dificuldades no processo de mediação

Existem duas formas básicas da criança se desenvolver: no que tange ao aspecto cognitivo, e na interação com o ambiente. A primeira, decorrente da aprendizagem por exposição direta aos estímulos, que são considerados fonte de informação, isto é, do contato direto com os acontecimentos e com as situações. A segunda acontece por meio da Experiência de Aprendizagem Mediada, ou seja, o processo de aprendizagem ocorre quando há outra pessoa interpretando os estímulos do ambiente, tornando esses estímulos relevantes e significativos para a criança (Cunha; Enumo; Canal, 2006).

Por essa razão, afirmamos que o desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência visual pode ser afetado pelo ambiente inadequado de ensino na escola, e também pela inadequação das expectativas dos pais e/ou responsáveis; visto que tanto o professor da sala AEE como o professor da sala de ensino regular e os seus familiares são mediadores do processo de aprendizado.

A interação familiar é considerada um suporte importante para promoção de todas as áreas do desenvolvimento infantil. Entretanto, crianças com deficiências visuais podem ter o seu desenvolvimento cognitivo afetado por padrões inadequados de mediação que se constroem a partir da compreensão errada no que se refere ao aprendizado. Por essa razão, alguns autores como Cunha *et al* (2006) acreditam ser relevante a avaliação do padrão de mediação materna por instrumentos que forneçam indicadores de análise da mediação presente na interação entre a mãe e a criança. Para isso, um instrumento muito aplicado é a *Mediated Learning Experience (MLE) Rate Scale* (Escala de Avaliação de Experiência de Aprendizagem Mediada - Escala MLE)⁵. Essa escala permite identificar comportamentos que podem favorecer a construção de expectativas mais otimistas e de um padrão de mediação mais adequado de interação adulto-criança.

A Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada faz-nos acreditar na abordagem da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, que se baseia na principal premissa de que o desenvolvimento cognitivo de qualquer indivíduo é estruturalmente modificável. Por essa razão, centra-se no ponto de que é possível, a partir da mediação, o adulto contribuir para modificar cognitivamente a criança e reduzir a discrepância entre o desempenho típico e o desempenho potencial do desenvolvimento cognitivo infantil. Contudo, para que essa mediação seja positiva e eficiente é importante que o mediador

⁵Escala MLE elaborada por Carol Lidz em 1991, com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. É uma proposta de avaliação da interação adulto-criança, na qual são avaliados os comportamentos mediadores do adulto (Cunha; Enumo; Canal, 2006, p.1).

conheça as condições da criança. O mediador não pode orientar suas ações por crenças, mitos e determinadas representações a respeito da deficiência visual.

5.1.6 A pessoa com deficiência visual e a mediação

Nos processos de ensino e aprendizagem deve ser mantida a condição de sujeito daqueles com deficiência visual. Assim, deve-se fortalecer a participação deles no processo de aprendizagem, e, sobretudo, aproveitar suas experiências sociais, culturais e afetivas, considerá-las na elaboração das atividades de mediação do aprendizado.

O desenvolvimento intelectual do sujeito com deficiência visual encontra-se articulado, devidamente, à mediação que se faz com o outro. É por meio da interação com os(as) vários(as) outros(as) que a pessoa com deficiência visual manter-se-á enquanto sujeito. E essa ideia deve ser compartilhada tanto pela pessoa com deficiência quanto por qualquer mediador (a).

Mas, qual é o papel específico destinado ao (à) profissional do AEE?

Embora o AEE e sala de aula devam ser espaços integrados, ambos têm especificidades. Vejamos o quadro abaixo:

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR
Realizar avaliação funcional em colaboração com outros profissionais envolvidos com o(a) aluno(a).	Colaborar com a coleta e a análise dos dados sobre o(a) aluno(a), observando-o(a) e registrando dados sobre esse(a) aluno(a) em sala de aula, principalmente, como ele(a) lida com a deficiência visual e com os objetos de aprendizagem e de apoio ao processo de construção de conhecimento.
Identificar o nível, o grau e o tipo de necessidades necessárias à adaptação curricular.	Utilizar o resultado desse levantamento, a partir das orientações do profissional do AEE, para planejar, executar, avaliar e (re) planejar a prática pedagógica.

Continua na página 138

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR
<p>Dar apoio, suporte, orientação e participar da elaboração do Projeto Político e Pedagógico(PPP) e do Plano de Trabalho do(a) aluno(a) cego(a) ou com baixa visão, com vistas ao desenvolvimento da educação inclusiva.</p>	<p>Participar da elaboração, avaliação e (re) elaboração do Projeto Político e Pedagógico(PPP) e do Plano de Trabalho, bem como mediar processos de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades do(a) aluno(a) cego(a) ou com baixa visão.</p>
<p>Orientar, ajudar na elaboração e na adaptação de materiais, recursos específicos, com vistas a favorecer a aprendizagem.</p>	<p>Mediar o ensino de conteúdos curriculares, utilizando recursos de acessibilidade e pedagógico.</p>
<p>Orientar quanto à adequação ambiental e luminosidade das salas de aula.</p>	<p>Com base na orientação oferecida pelo profissional do AEE, observar e colaborar para que o(a) aluno(a) tenha ambiente e luminosidade adequada na sala de aula.</p>
<p>Ensinar o sistema Braille.</p>	<p>Enviar material para ser transcrito para Braille.</p>
<p>Desenvolver Programas de Orientação e Mobilidade (OM) e Atividades de Vida Diária (AVD)</p>	<p>_____</p>
<p>Apoiar a participação do(a) aluno(a) com deficiência visual na escola e na comunidade em geral.</p>	<p>Fomentar a participação do(a) aluno(a) cego(a) e com baixa visão nas atividades escolares.</p>
<p>Prestar assessoria técnica e pedagógica aos professores da rede regular de ensino com vistas à inclusão escolar.</p>	<p>Fornecer material com desenho universal, que possa ser utilizado pela pessoa com deficiência visual. Produzir material adaptado para apoiar processos educativos.</p>

Continua na página 139

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR
Garantir o suprimento de material de transcrição em Braille e de materiais didáticos para uso de alunos(as) cegos(as) ou com baixa visão.	Solicitar material de transcrição em Braille e materiais didáticos para uso de alunos(as) cegos(as) ou com baixa visão. Observar como o(a) aluno(a) lida com o referido material.
Indicar e assessorar o uso de tecnologias da informação e comunicação. Exemplo: Dosvox adaptado ao computador.	Utilizar tecnologias da informação e comunicação no ensino de conteúdos curriculares.
_____	Ensinar conteúdos do currículo escolar.
Assessorar o(a) professor(a) no que diz respeito às informações sobre espaços e recursos de acessibilidade disponíveis em outros ambientes educativos que podem auxiliar a formação ampliada da pessoa com deficiência visual.	Manter diálogo permanente com o(a) profissional do AEE, com vistas a incluir no planejamento escolar, outros ambientes educativos.
Participar da construção da rede de inclusão escolar.	Participar da construção da rede de inclusão escolar.

5.1.7 Considerações finais

O desejo de eliminar as barreiras decorrentes de atitudes de determinadas representações sobre pessoas com deficiência visual, da falta de informação, de desenho arquitetônico e de mediadores inadequados, da ausência de recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos, dentre outros, devem orientar as práticas sociais. Isso porque, essa situação dificulta a participação efetiva das pessoas com deficiência visual na vida em sociedade, especialmente no que diz respeito à garantia de oportunidade de escolarização.

Nessa perspectiva, neste texto, apresentamos reflexões sobre questões relacionadas às particularidades das pessoas com deficiência visual, a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o trabalho na sala de aula, enfatizando a importância da Experiência Educacional Mediada

(EAM). Para tanto, destacamos a importância do trabalho colaborativo, da coleta e análise de dados sobre as particularidades das pessoas cegas ou com baixa visão, com vistas a elaborar e implementar o Plano de Trabalho integrado ao Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola.

Assim, este texto, ao tratar do processo de escolarização das pessoas com deficiência visual e do AEE, assume a perspectiva de “nenhum direito a menos” e da responsabilidade coletiva em relação à aprendizagem escolar com base nas particularidades dos sujeitos e dos seus grupos sociais.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. vol.1. Fascículos I – I – III / BRUNO, Marilda Moraes Garcia, MOTA, Maria Glória Batista, colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. 196 p. (Série Atualidades Pedagógicas; 6).

BRASIL. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. vol.2. Fascículo IV / BRUNO, Marilda Moraes Garcia, MOTA, Maria Glória Batista, colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. 162 p. (Série Atualidades Pedagógicas; 6).

BRASIL. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. vol.3. Fascículo V – VI – VII / BRUNO, Marilda Moraes Garcia, MOTA, Maria Glória Batista, colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. 180 p. (Série Atualidades Pedagógicas; 6).

CUNHA, A.C.B; ENUMO S. F; CANAL, C.P.P. Operacionalização da escala para análise de padrão de mediação materna: Um estudo com díades Mãe-Criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação*. Esp., Marília, Set.-Dez. 2006, v. 12, n.3, p. 393-412.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman; Batista, Cecília Guarneiri. Ver, não ver e aprende: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n.75, p. 209-227, maio /ago.2008.

LEBRE Tatiane. *Análise da mediação adulto-criança com necessidades educativas especiais em programas de intervenção dias*. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-4106>. Acesso em: 03 abril 2010.

LIRA, Mirian Cristina Frey; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n.75, p. 171-190, maio /ago.2008.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED; Campinas, Autores Associados, v.11.n.33, p. 406-423, set. / dez. 2006.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dv.pdf>. Acesso em: 10 out. 2009.

SOUZA, Cleuza Maria. *Memorial*. Uberlândia, 34p. Trabalho não publicado.

VYGOTSKY L. S. *Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos: Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY L. S. *Obras escogidas: V. Fundamentos de defectologia*. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY L. S. *Pensamento e linguagem*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY L. S. *Obras escogidas: V. Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

5.2 Deficiência auditiva

Keli Maria de Souza Costa Silva

Lázara Cristina da Silva

Flaviane Reis

Os outros ouvem, eu não. Mas tenho olhos, que forçosamente observam melhor do que os deles. Tenho as minhas mãos que falam [...] (Emmanuelle Laborit, 1994).

5.2.1 Definições e conceitos

Inicialmente queremos parabenizá-lo por ter chegado até aqui, à penúltima Unidade do curso. Com certeza você aprenderá muito sobre os espaços educacionais na área de educação de surdos e também sobre o projeto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Educação Bilíngue para alunos surdos, podendo construir uma ampla bagagem de conhecimentos e experiências acerca desta proposta.

Trabalharemos neste espaço as questões voltadas para as peculiaridades existentes no AEE e na Educação Bilíngue, para o aluno surdo.

Este curso é voltado para a área da Educação Bilíngue, preocupa-se em fornecer subsídios para entender a melhor forma de se trabalhar com os alunos surdos. Isto, pois, estamos considerando que, algumas vezes, os profissionais que trabalham no AEE não conhecem profundamente metodologias e práticas pedagógicas voltadas para a educação de surdos.

Vamos começar esta seção, buscando compreender as concepções sobre o universo surdo, bem como sua visão cultural e sua identidade. Este entendimento é salutar para as nossas decisões como professores e/ou profissionais que trabalham na educação de surdos. Se enxergarmos na surdez um fator limitador das condições de aprendizagem e desenvolvimento, trabalharemos de uma forma pouco positiva para a aprendizagem e desenvolvimento dessa pessoa. Se, ao contrário, temos um posicionamento pautado na compreensão do outro, em suas potencialidades e, compreendendo a surdez como uma característica peculiar de uma pessoa, que não a impede de ser, de viver em sociedade, de estar envolvida com a comunidade em todas as suas atividades, temos uma forma diferente de planejar nossas atividades pedagógicas a serem realizadas com este grupo.

Neste sentido, queremos explorar com vocês as diferentes formas de se perceber a identidade surda e demarcar, claramente, aquela que gostaríamos que fosse a escolhida e aprofundada por vocês em seus estudos futuros.

Geralmente os pais ficam “perdidos” diante da constatação de um filho surdo. A tendência é procurar um médico e buscar a cura de seu filho. Para eles, ter um filho surdo é o mesmo que ter um filho doente. Por que as pessoas pensam assim? O que você acha desse pensamento?

Ora, pensamos assim, porque aprendemos que um sujeito surdo é uma pessoa incapacitada que precisa sempre ser acompanhada por um profissional da saúde, sendo medicada e zelada. Por um lado, essa concepção nos é repassada, na maioria das vezes, pelos médicos (os primeiros a nos atender em uma situação como essa), os quais se preocupam exclusivamente com a “cura”, amparados por uma visão clínica-médica¹. Por outro lado, também, podemos destacar o efeito da mídia que apresenta recursos como o implante coclear e aparelhos auditivos revolucionários, por exemplo, como sinais de “salvação” para essas pessoas. Esse pensamento tem sido muito prejudicial ao desenvolvimento dos surdos, especialmente, por contribuir para a efetivação do modelo ouvinte e seu jeito de ouvir, de falar, de acreditar na possibilidade de usar o implante coclear para ouvir melhor entre outros.

Para contribuir com o surgimento de outra visão mais positiva de se relacionar com os surdos, no caso a visão cultural², iremos apresentar neste estudo alguns conceitos e informações sobre a mesma e, paralelamente, demonstrar a relação desses conceitos com a educação.

É importante discutirmos os aspectos conceituais relacionados ao sujeito surdo, porque quando propomos certas abordagens educativas não estamos sendo imparciais, sempre refletiremos, em nossa prática, sobre a nossa real concepção do que seja a surdez e o surdo. A nomenclatura utilizada por nós, por exemplo, pode demonstrar se encaramos o surdo como uma pessoa com deficiência (visão clínica) ou se o encaramos como diferente (visão cultural). Observe que, segundo Santana (2007, p.21),

Há uma espécie de competição, de disputa implícita ou explícita por fornecer a solução primordial para o problema da comunicação dos surdos. Em linhas gerais, essas soluções têm duas bases: uma oferecida pelas ciências biológicas, que geralmente vêem o surdo como pessoa com deficiência e, portanto, buscam a “normalidade” e a fala, dispondo de avanços tecnológicos (próteses auditivas,

¹ Na visão clínica-médica os surdos são encarados como pessoas com deficiências e doentes, isto é, a surdez é considerada uma doença e, portanto, deve ser “curada”. Nessa visão, todo recurso tecnológico que procure minimizar os efeitos da surdez são extremamente valorizados, e a oralização, os aparelhos auditivos e o implante coclear, por exemplo, adquirem status de “cura” e/ou de minimização da “doença”, com forte incentivo à “normalização” dos indivíduos surdos.

² Na visão cultural, os surdos são encarados como diferentes, como um povo que se constitui cultural e linguisticamente de maneira diferenciada do povo ouvinte. Há a luta pela causa surda, pela valorização da Língua de Sinais, por intérpretes de Língua de Sinais em espaços onde os surdos se façam presentes, entre outros.

implantes cocleares) para oferecer ao surdo a possibilidade de ouvir e falar, outra sustentada pelas ciências humanas, que comumente enxergam o surdo como diferente e defendem a língua de sinais como sendo a língua do surdo e a ideia de uma cultura surda, direcionando o debate para uma questão de ordem ideológica.

Começemos, então, nossas reflexões pela compreensão da surdez como um fator biológico e clínico.

Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que pessoa com deficiência, é funcional com ou sem prótese auditiva. Pelo menos uma em cada mil crianças nasce profundamente surda. Muitas pessoas desenvolvem problemas auditivos ao longo da vida, por causa de acidentes ou doenças. (Brasil/MEC 1997, p. 31)

Podemos verificar, a partir dessa citação, que existem diversos graus de perda auditiva, o que nos faz entender a existência de diversos tipos de deficiência auditiva. Além disso, outros fatores importantes aqui são a idade em que a surdez aconteceu e o ambiente a que essa criança foi exposta (pais ouvintes X pais surdos / oralização X Língua de Sinais). Todos esses aspectos vão determinar diferenças no contato com o surdo bem como no atendimento educacional dos mesmos.

Esses conhecimentos nos servem para pensar a prática pedagógica, para que o atendimento a essas pessoas seja melhor. Ora, precisamos entender que mesmo a surdez leve e unilateral precisa ser considerada em suas necessidades diárias, surgidas pela dificuldade e/ou ausência da audição. É preciso considerar cada grau e cada situação de perda. No entanto, necessitamos de muito mais... Precisamos compreender que ser surdo³ é uma forma de ser gente! Assim, não podemos usar a surdez para classificar e agrupar as pessoas. Cada pessoa surda é um ser humano, que possui experiências e que tem um jeito diferente de ser surdo.

Então, podemos definir a surdez, para além dos aspectos biológicos, como **uma experiência visual, gestual, cultural e linguística, que é construída dentro de um contexto histórico, político, social, cultural e econômico.**

Conforme apresenta Perlin(2005), os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva, o que nos faz entender que, mesmo com tantas possibilidades identitárias ocorridas devido aos diferentes fatores apresentados anteriormente (grau da perda, ambiente, etc.), a experiência visual os une num só povo e numa só cultura.

³ Ser surdo é ser um sujeito surdo que tem uma experiência visual, que se constitui no povo surdo, que entende ser diferente dos outros, que convive na cultura surda e que assume ser e estar sendo identidade surda.

Para entendermos um pouco mais sobre essas identidades, analisemos as categorias para diferentes identidades surdas apresentadas por Perlin na mesma obra citada acima. São elas⁴: identidades surdas (identidade política), identidades surdas híbridas, identidades surdas flutuantes, identidades surdas embaçadas, identidades surdas de transição.

- a) **As identidades surdas (identidade política)** são as daqueles sujeitos fortemente engajados no movimento surdo, na luta em prol da valorização da Língua de Sinais e das particularidades culturais do seu povo. Segundo Perlin (2005), assumem uma posição de resistência e tem suas comunidades, associações e/ou órgãos representativos compartilhando suas dificuldades, aspirações, utopias.
- b) **As identidades surdas híbridas** referem-se àqueles indivíduos que nasceram ouvintes e, devido a alguma doença, acidente, ou outro fator semelhante, perderam a audição. Nesses casos podem conhecer a estrutura do português falado a depender da idade em que ensurdeceram e fazer uso da língua oral. Da mesma forma que nas identidades surdas, se aceitam como surdos e participam de associações ou instituições do gênero.
- c) Já **as identidades surdas flutuantes** estão relacionadas aos surdos que não têm contato com a comunidade surda. Para Karol Paden são outra categoria de surdos, visto de não contarem com os benefícios da cultura surda (*apud* Perlin, 2005). Uma forte característica dessa identidade é a valorização do modelo ouvinte, ou seja, seguem as representações identitárias ouvintes. Segundo Perlin (2005, p.65),

Não participam da comunidade surda, associações e lutas políticas. Desconhecem ou rejeitam a presença do intérprete de língua de sinais. Orgulham-se de saber falar “corretamente”. Demonstram resistências a língua de sinais, cultura surda visto que isto, para eles, representa estereótipo. Não conseguiram identificar-se como surdos, sentem-se sempre inferiores aos ouvintes; isto pode causar muitas vezes depressão, fuga, suicídio, acusação aos outros surdos, competição com ouvintes, há alguns que vivem na angústia no desejo contínuo de ser ouvintes. São as vítimas da ideologia oralista, da inclusão, da educação clínica, do preconceito e do preconceito da surdez.

- d) **As identidades surdas embaçadas** constituem mais um tipo

⁴ Disponível em: <http://www.feneis.org.br/arquivos/As_Diferentes_Identidades_Surdas.pdf> Acesso em: 26 março 2010. Disponível também no livro “A Surdez: um olhar sobre as diferenças”, organizado por Carlos Skliar.

de identidade ligada à “representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural” (PERLIN, 2005, p.66). Os surdos são vistos como incapacitados e suas atitudes são determinadas por ouvintes. A autora ainda coloca que “estes são alguns mecanismos de poder construído pelos ouvintes sob representações clínicas da surdez, colocando o surdo entre as pessoas com deficiências ou retardados mentais” (Perlin, 2005, p.66).

- e) **As identidades surdas de transição**, como o próprio nome diz, referem-se aos surdos que se encontram em transição entre uma e outra identidade. Normalmente acontece devido à maioria dos surdos serem filhos de pais ouvintes e não terem acesso à Língua de Sinais e à cultura surda desde a infância. Dessa forma, eles crescem seguindo uma filosofia de oralização, e assim que entram em contato com a comunidade surda, passam por um processo de transição, deixando a representação do modelo ouvinte e assumindo a identidade surda propriamente dita.

Como podemos perceber, a identidade surda não é única e nem imutável, contudo, no íntimo de todas elas há a identificação desse indivíduo com a cultura surda que, reiterando, aproxima-se da experiência visual, ou seja, artefatos visuais, expressões viso-corporais, recursos e metodologias que privilegiem a questão visual, e afasta-se da experiência auditiva, artefatos ouvintes, signos sonoros, recursos metodológicos exclusivamente expositivos, por exemplo.

Desse modo, surgem as diversas manifestações culturais surdas, como o teatro surdo, piadas surdas, equipamentos para facilitar a vida diária como, por exemplo, a campainha luminosa, entre outros. É por meio da riqueza das expressões faciais e/ou corporais e da própria Língua de Sinais, que surge da necessidade comunicativa desse povo⁵.

Porque, então, não usarmos o termo pessoa com deficiência, apesar da deficiência auditiva?

Nos Estudos Surdos⁶, os surdos passam a teorizar a cultura surda, que pode ser definida como sendo: história cultural, Língua de Sinais, identidades diferentes, leis, pedagogia da diferença, literatura surda, e outros jeitos de

⁵ As línguas de sinais não são universais. Cada país possui sua própria Língua de Sinais e esta não tem relação direta com a língua oral daquele país. Além disso, cada Língua de Sinais possui os seus regionalismos, como acontece com qualquer língua. No Brasil, a LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira) é reconhecida oficialmente, sendo regulamentada por meio da Lei n.º 10.436, de 24 de abril 2002.

⁶ É um programa que se constitui em grupos dos surdos pesquisando na área de Educação de Surdos, defendendo a sua identidade, sua língua, sua cultura, que são entendidas a partir da sua diferença, do seu reconhecimento político.

ver o mundo, ou seja, dos espaços de Estudos Culturais⁷ e Estudos Surdos. Embasados nesses estudos, podemos observar que são os próprios surdos que vêm construindo a sua identidade cultural. Aqui notamos um rompimento com a visão que encarava o surdo como uma pessoa com deficiência. A partir desse rompimento, essa visão se renovou e essas pessoas passaram a ser vistas a partir de uma visão cultural e visão sócio antropológica que encara o surdo como diferente. Nesse sentido, vamos conceituar as diferenças com relação à visão clínica e à visão cultural. E vamos ligar essa discussão à questão da terminologia.

Pessoa com deficiência auditiva: Na visão moderna, o surdo é visto como uma pessoa com deficiência, por isso diversas áreas como: a médica, a linguística e a educacional, se uniram para curar essa deficiência. Essa visão clínica é uma visão mais específica da área de saúde, em que os profissionais como os médicos, fonoaudiólogos entre outros, representam os surdos por meio de graus audiológicos, ou seja, por meio de diferentes graus de surdez (perda profunda, moderada, severa e leve). Muitos deles se referem ao ser surdo como perda de comunicação, como uma pessoa com deficiências auditivas, como portadores de necessidades especiais, e não reconhecem os surdos como possuidores de diferenças culturais e linguísticas. Essa área se preocupa com aparelhos de audiologia: implantes cocleares, oralização, treinamento de fala.

Surdo: Na visão sócio antropológica e/ou visão cultural, o surdo é visto como uma pessoa diferente. A partir dessa visão, diversas áreas como, por exemplo: educacional, antropologia e linguística se uniram para discutir temas relacionados à cultura, identidade, diferença e Língua de Sinais. O ser surdo é considerado uma experiência visual que se constitui no povo surdo. É uma experiência de convivência na diferença, no espaço de uma cultura, de um povo. Isto quer dizer que é um espaço que depende muito do jeito de ser surdo.

A partir do exposto, esclarecemos que, de agora em diante, utilizaremos o termo “surdo”, pois acreditamos, juntamente com Dorziat⁸, que o mesmo representa uma tentativa de minimizar o processo de estigmatização dessas

⁷ Os Estudos Culturais surgiram no Reino Unido e foram fundados por Hoggart em 1964, e se espalharam para toda América Latina, Reino Unido e Estado Unidos, e são conhecidos por terem influenciado teoricamente os mais engajados politicamente, focalizando a relação entre cultura e várias formas de poder, especialmente os conflitos entre uma cultura dominante e várias subculturas. Existem várias culturas como, por exemplo: grupo de negros, indígenas, surdos, etc., que surgiram por causa do modo de vida das pessoas e não pelo corpo de trabalho imaginativo e intelectual. Esses grupos têm possibilidade de oferecer, no campo investigativo na área de Educação de Surdos, o respeito da sua cultura, que foi sendo construída durante séculos.

⁸ DORZIAT, Ana. *Pessoa com Deficiência Auditiva e Surda: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos*. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/6encontrogedurdezdein.pdf>> . Acesso em: 10 agosto 2010.

pessoas. O uso da expressão **surdo**, neste sentido, revela uma amplitude social que situa a perda auditiva apenas como um fator que se refere aos níveis médico e terapêutico, no contexto de vida da pessoa surda, sem ocupar uma posição tão significativa para o seu desenvolvimento individual e de grupo.

O emprego do termo **pessoa com deficiência auditiva**, ao contrário, tem coincidido com a utilização de procedimentos que visam ajustar os surdos aos padrões linguísticos mais aceitos e valorizados pela sociedade, envolvendo tratamentos e/ou atendimentos sistemáticos de fala oral.

Os estudos que usam o termo **surdo** têm procurado abrir um espaço social para essas pessoas, respeitando suas especificidades. Buscam a identidade social dessas pessoas entre os seus, sua legitimação como comunidade linguística diferenciada.

5.2.2 Estudos surdos: cultura e identidade surda

Os Estudos Surdos são associados a um campo investigativo que têm suas raízes nos Estudos Culturais. Nos Estudos Surdos destacam-se as questões culturais, políticas, de identidade, dos processos de formação dos povos surdos, das práticas pedagógicas, das diferenças e das relações de poder e de saber dos surdos. A visão de Skliar & Lunardi (2000, p.11) já sentenciava:

Os Estudos Surdos em Educação podem ser definidos como um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas culturais comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação ao conhecimento e aos discursos sobre a surdez e os surdos. Nesses estudos, temos descritos a surdez nos seguintes termos (Skliar, 1988): uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida e localizada, na maioria das vezes, dentro do discurso sobre a deficiência.

Ao iniciar esse processo de explanação e consolidação dos Estudos Surdos, podemos perceber que eles estão inseridos em um contexto extremamente novo no Brasil. Os Estudos Surdos iniciaram em 1996, em um momento em que, no contato com as teorias dos Estudos Culturais, alguns pesquisadores estavam focalizando a área de educação dos surdos. Ao penetrar no contexto atual, compreendemos as profundas transformações vividas no cenário dos Estudos Surdos.

Essas mudanças em Estudos Surdos estão aqui, no Brasil, em todos os lugares. Elas são dinâmicas, pois também, Stuart Hall (1997, p.7) define mudanças em Estudos Culturais como um processo que está “deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”. A seguir iremos exemplificar como há cumplicidade entre Estudos Culturais e Estudos Surdos.

Para compreender esse processo de descentralização da identidade do sujeito surdo como indivíduo moderno, os Estudos Surdos possibilitam refletir sobre a teoria de Hall. Os espaços teóricos possibilitam ver que o homem pós-moderno está tendo sua identidade fragmentada, abalando a própria ideia que o mesmo tem de si mesmo. Isto permite compreender claramente a identidade surda. Ela se forma, basta identificarmos as concepções de homem que existiam há algum tempo atrás: o sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Vejamos a seguir a teoria e como os Estudos Surdos podem ser inseridos no contexto dos Estudos Culturais.

O sujeito do Iluminismo representa um sujeito centrado, individualista. Com o advento da sociologia como ciência passa-se a ter a representação de um sujeito que se forma à medida que se relaciona com o outro. Os Estudos Surdos permitem entender o papel do professor surdo que tinha que ser voltado para a perfeição; essa era a visão dos sujeitos ouvintes, falantes. Não havia muitos professores surdos, porque eles eram vistos como sujeitos ‘doentes’ e ‘anormais’ e seres ‘imperfeitos’. Nisto, novamente entendemos a flexibilidade dos Estudos Surdos nas posições teóricas dos Estudos Culturais. Eles parecem parceiros que se sustentam teoricamente na mesma fonte.

Vamos dar continuidade à análise dos Estudos Surdos em relação ao sujeito sociológico de Hall, que representa um sujeito sem autonomia e autossuficiência. Ele é formado na relação dentro de um contexto de interação entre eu e a sociedade. Dá para refletir e perceber que os professores surdos têm de viver de acordo com o que a sociedade impõe, isto é, de acordo com a visão clínica dos ouvintes. Estes consideram os surdos como pessoas com deficiências, e aceitam a Língua de Sinais, para reprodução da língua oral, seguindo o modelo ouvinte, isto é, ouvintismo⁹.

Finalmente vamos analisar a posição dos Estudos Surdos diante do sujeito pós-moderno de Hall. O sujeito pós-moderno, por sua vez, é visto como possuindo uma identidade instável, fragmentada, composta de várias outras identidades, algumas vezes contraditórias ou não. Identidade essa “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 1987, p.13).

Os Estudos Surdos indicam que os professores surdos passam pela transgressão de uma nova política cultural, tendo o reconhecimento de

⁹ “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser pessoa com deficiência, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.” (Skliar, 2005, p. ?)

sua cultura e identidade surda. Daí o campo aberto para a reflexão sobre a pedagogia dos surdos que será retomada mais adiante.

A autora surda, Perlin, uma das pioneiras em Estudos Surdos em Educação no Brasil, em suas investigações, comenta em seu artigo: *Identidades Surdas* (1998), que a identidade surda está em construção, em movimento, em constante transformação e que as identidades surdas se apresentam multifacetadas. Explica que, para representar a identidade surda, há necessidade de afastar-se da visão clínica, para aproximar-se de uma visão de alteridade cultural; afastar-se da concepção do sujeito surdo objeto, para aproximar-se das concepções do Iluminismo; e aproximar o surdo dos sujeitos da pós-modernidade, no campo teórico dos Estudos Culturais.

Hall (1987) salienta que nossa identidade se constrói no interior dos sistemas culturais que nos rodeiam e ali nossa identidade, portanto, é definida, segundo Strobel (2006), pela história cultural dos surdos¹⁰ e não biologicamente.

Os Estudos Surdos são esta investigação que permite esclarecer conceitualização da nossa cultura. Neste texto, daqui para frente colocaremos alguns aspectos teóricos que fazem parte dos Estudos Surdos.

Quanto ao termo da cultura, apresentamos o conceito cultural, segundo Silva (2000 p.32): “Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais [...], a cultura é teorizada como campo de luta entre diferentes grupos sociais em torno da significação”. Logo, com a pesquisa em Estudos Surdos ocorre grandes transformações na cultura dos surdos no aspecto da educação, segundo Candau (2000, p. 61):

De uma concepção reducionista da cultura-que privilegia as dimensões artística e intelectual - passa-se a uma perspectiva mais abrangente [...], em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar etc.

Em vista disto, nota-se que a cultura não pode ser aprisionada, reduzida, amordaçada. Em uma visão limitada, o conceito da cultura identifica os objetos da transformação da natureza pelo trabalho humano como, por exemplo, os índios brasileiros usam na floresta as roupas típicas feita de penas, armas como o arco, flecha e lanças para caçar e pescar, entre outros.

¹⁰ A história cultural reflete os movimentos mundiais de povos surdos procurando não ter uma disposição em dar prioridade aos fatos vivenciados pelos educadores ouvintes, nem se tornando uma história das instituições escolares e das metodologias ouvintistas de ensino. A história cultural procura levar através das narrativas, depoimentos, episódios vivenciados e observações de povos surdos, um entrelaçado de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos de surdos que são desconhecidas pela grande maioria. (2006, p. 8)

Devemos considerar essa identificação como a cultura de determinados grupos indígenas. Mas, será que esse conceito de cultura é o ideal? A cultura de um povo não pode ser definida a partir apenas da identificação dos costumes e do reconhecimento dos objetos utilizados, mas deve ser definida também por outros vieses como, por exemplo: o modo de ver das pessoas que fazem parte de uma determinada cultura, de identificar e de transformar o mundo. Na outra visão mais ampla, dentro de Estudos Culturais, a cultura é o espaço que, nos grupos, consiste em compartilhar e acreditar no jeito de estar, de uma forma aceitável em relação aos outros grupos. A cultura envolve aprender uns com os outros, relacionar com as pessoas do mesmo grupo. Há também a cultura a partir da visão do sujeito que identifica sua maneira de estar no grupo, sua forma de ver, de transformar o mundo.

Os Estudos Surdos são um campo muito dinâmico quando se trata da cultura, das visões sobre a pedagogia dos surdos. Quando aplicados nestes espaços ampliam e dinamizam o ensino cultural.

Para muitos sujeitos ouvintes, que estão longe dos Estudos Surdos, com exceção de alguns, a cultura surda é simplesmente a condição patológica da 'surdez'. Para estes, as aulas se constituem no ensino do português, do aprendizado de "coisas" próprias dos ouvintes e, às vezes, com uma comunicação sem possibilidade de interação. Neste contexto, é criada e divulgada uma representação dos surdos pelos ouvintes. Os ouvintes acreditam que existe na cultura surda : fofocas, surdos que gritam muito alto, que puxam as cadeiras fazendo muito barulho, que mastigam e chupam com barulho o canudo colocado em uma bebida, que gostam de cores fortes, que são dependentes dos ouvintes. Além disso, a comunidade surda é considerada, pelos ouvintes, como um gueto, entre outras coisas do gênero. Essas representações revelam um certo preconceito e pouco conhecimento dessa realidade.

Em relação à cultura surda, ouve-se perguntas tais como: Isto é uma cultura surda? Onde está a cultura surda? Por que os ouvintes não sabem conceituar e valorizar a cultura surda? Para responder essas perguntas, devemos fazer outras: Qual é a base teórica da cultura surda? Esses ouvintes conhecem os Estudos Surdos?

Para os Estudos Surdos, a cultura surda não envolve apenas a questão da surdez, na realidade, a cultura surda envolve muito mais do que isso. Isto é, a cultura surda envolve os valores da Língua de Sinais, das identidades e da diferença cultural, da pedagogia dos surdos adquirida ao compartilhar sua linguagem com os outros povos surdos. Os surdos têm um jeito próprio de "se virar" em qualquer situação de forma visual e não auditiva.

Apresentamos, a seguir, o conceito da cultura surda, em Estudos Surdos, segundo Perlin (2004, p. 77):

é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. É o caso de ser surdo homem, de ser surdo mulher, deixando evidências de identidade, o predomínio da ordem, como, por exemplo, o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para com os achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc.

A cultura surda faz parte das comunidades surdas como, por exemplo: associações de surdos e lutas de surdos. Existem também outros lugares que fazem parte dos valores dos povos surdos. É importante que o mundo reconheça o valor cultural dos surdos que é imensamente rico e bastante complexo.

A partir dos Estudos Surdos, alguns aspectos principais da cultura surda se sobressaem nos espaços surdos:

1. **Ser surdo:** A subjetividade assume a sua postura com a identidade, cultura, alteridade, o aceitar a si mesmo como surdo, a política das lutas pela diferença;

2. **Povo surdo:** Grupo onde os sujeitos surdos participam de suas lutas políticas; local de construção da cultura, língua e pedagogia desse povo; local onde os sujeitos surdos participam de esportes, festas, casamentos entre surdos, teatro visual, e diversos outros eventos;

3. **Política com suas bandeiras de luta:** Os surdos lutam: a) Pelos direitos linguísticos culturais reconhecidos; b) Pela educação de surdos e seus aspectos político/educacionais, para defender a educação que desejam; c) Pelas legendas nos filmes e programas de televisão; d) Pelos recursos visuais em lugares públicos; e) Pela conquista do espaço educacional adequado, currículo próprio dos surdos, pedagogia surda e outros;

4. **Pedagogia:** Os surdos querem ter uma pedagogia que seja adequada a eles; querem implantar uma nova pedagogia da diferença que influencie na identidade, na cultura, na alteridade, na Língua de Sinais, com o objetivo de identificar, criar, elaborar o jeito de ensinar deles. Eles querem também pensar a formação dos professores surdos.

5. **Linguística:** Os surdos querem que haja compreensão e que se dê maior ênfase da e na Língua de Sinais e em suas variações regionais, e que haja mais pesquisas científicas, cursos de Língua de Sinais, cursos superiores, etc., para a comunidade surda.

Os Estudos Surdos são o campo investigativo que permite explicar o compartilhamento da cultura. Por exemplo: suponha que um sujeito surdo tenha nascido nos Estados Unidos. Quando esse sujeito norte-americano surdo atinge um ano de idade, os pais dele decidem mudar para o Brasil. No

Brasil, passa a frequentar uma escola de surdos onde adquire conhecimentos por meio da Libras, interage e adapta-se com os surdos brasileiros; depois de se graduar no colegial, entra em uma Universidade e se forma. Então, perguntamos: Esse sujeito surdo é norte-americano ou brasileiro? Por um lado, se ele é de família americana, conseqüentemente, ele é norte-americano. De que forma essa família se identifica com grupos americanos? Por outro lado, ele comprova que não é um sujeito que faz parte da cultura surda norte-americana, pois nunca compartilhou qualquer experiência com essa cultura. Esse sujeito surdo não sabe usar a Língua de Sinais dos norte-americanos surdos, ou seja, a ASL; e também, não sabe como eles se comportam. É claro que sua identidade não vai ser definida como única, mesmo se ele conhecer o jeito de ser do norte-americano surdo. Podemos concluir que ele é norte-americano por ter nascido nos Estados Unidos, mas culturalmente ele é um surdo brasileiro.

Os Estudos Culturais ajudam a perceber o termo cultura como algo expresso por meio de valores, raças, crenças, participação política, e que faz sentido para um mesmo grupo. Estratégias que são compartilhadas entre os grupos sociais que, como no exemplo anterior, significa que aquele sujeito seria norte-americano, mas adquiriu outra nacionalidade. Ele é visto como sujeito que aprendeu e se identifica e está vinculado aos outros sujeitos surdos do Brasil. Isto denota que é importante descobrir que ele está “experienciando” na cultura em que vive.

Os Estudos Surdos permitem ver que, hoje, a cultura surda tem um grande valor para os povos surdos que se aproximam aos Estudos Culturais. Eles têm múltiplas maneiras de mostrar a realidade cultural do surdo; atuam na realidade e identificam o que cada sujeito tem em sua subjetividade, o que sente de diferente dos outros sob a estratégia cultural de cada grupo. Esses grupos podem ser surdos, negros, índios, etc., mas, de alguma maneira, estão construindo a cultura surda, o povo surdo e, também, estão valorizando a Língua de Sinais.

Porém, o entendimento da Língua de Sinais não pode ficar restrito às concepções arcaicas e preconceituosas, que a denomina como inferior, para discutir e respaldar teorias que a considera pobres, com poucos sinais. Ora, ela possui padrão como uma língua independente, e capacidades múltiplas como as demais línguas. Possuem muitos valores e é rica em possibilidades que são contempladas pela Linguística. Neste contexto, enfatiza-se que o uso de Língua de Sinais é um aspecto na constituição da cultura surda. Os Estudos Culturais são contra subalternizações, e os Estudos Surdos têm a mesma tendência. A pedagogia dos surdos está respaldada nos Estudos Surdos, enfatizados pelos Estudos Culturais.

5.2.3 Educação bilíngue: Libras X Língua Portuguesa

Agora vamos conhecer outras formas de entender a Educação de Surdos, ou seja, aprender como trabalhar na Educação Bilíngue. Para isso, iremos estudar e praticar a metodologia da prática.

1. Educação bilíngue para os alunos surdos:

Por que ensinar os alunos surdos a partir da concepção de uma Educação Bilíngue? Porque a partir da mesma têm-se mais oportunidades e diferentes formas de se trabalhar com os alunos surdos. Na concepção da Educação Bilíngue, o professor trabalha com as duas línguas para ensinar os alunos surdos, ou seja, em um momento utiliza a Língua de Sinais e, em outro, a Língua Portuguesa. Lembrando que não se deve usar as duas línguas ao mesmo tempo; o importante é adequar a nova metodologia aos alunos surdos e fazê-los entender a segunda língua (a Língua Portuguesa), para que eles possam se adaptar com toda facilidade na sociedade.

2. As concepções da metodologia em Língua de Sinais x Língua Portuguesa

Que metodologia poderá ser utilizada com os alunos surdos na sala de aula? Basta entender a forma da pedagogia das diferenças, adequando-a aos alunos surdos; entender que o momento da pedagogia para surdos é de resvalar e entrar em um terreno de construção de forma despreocupada, apoiando-se na ampla capacidade virtual, própria para uma educação que requer ser diferente de outras pedagogias.

Ainda há que se considerar a necessidade de utilizar, nessa metodologia, amplo apoio visual, que facilitará o trabalho com os alunos surdos, principalmente, tecnologias como vídeos, DVD, páginas da internet, blogs, comunidades virtuais, e-mails, chats, webcam, mensagens de celular, retroprojetores, programas de televisão, textos em Língua de Sinais, etc. Esse tipo de apoio visual irá oportunizar e motivar a participação desses alunos. Outras ferramentas podem ser utilizadas em Língua de Sinais como, por exemplo: o retroprojetor para acompanhar a visualidade e iconicidade dos alunos surdos, bem como instrumentos como vídeos da Literatura Surda: Patinho Feio, Três Ursos, entre outros.

Esses conhecimentos nos servem para podermos pensar a prática pedagógica a partir da sua diferença, para atender esses alunos da melhor forma possível.

A Educação Bilíngue do aluno surdo tem sido um grande desafio para os professores. O projeto AEE direcionado ao aluno surdo pretende, de forma geral, oportunizar a esse aluno a possibilidade de aprender, tendo a resguarda do AEE. Por entender que, embora esses alunos sejam capazes de aprender

tanto quanto os alunos ouvintes, existem algumas peculiaridades na forma como eles aprendem. Portanto, o professor não deve se esquecer de trabalhar com a metodologia adequada para esses alunos, que diferentemente dos alunos ouvintes, devido a sua condição visuo-gestual, necessitam da visualização em Língua de Sinais, considerando que as estruturas gramaticais em Português e em Língua de Sinais são diferentes. Para garantir o desenvolvimento escolar desses estudantes, existe a necessidade de se criar condições para atender a essas especificidades, que se referem, principalmente, à quebra das barreiras linguísticas que interferem nas condições reais para a inclusão escolar desse grupo de alunos.

Portanto, neste texto, buscamos utilizar fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e econômicos da educação, para explicar e compreender as práticas pedagógicas necessárias para atender os alunos surdos nos espaços educacionais e, com isso, procuramos refletir a realidade da Educação Bilíngue no Brasil.

Pretendemos refletir sobre a necessidade de dialogarmos sobre o AEE, vinculando-o aos Estudos Surdos. Acreditamos que não é suficiente discutir somente o que é próprio da educação, nem mesmo as aberturas buscadas pelas atuais posições culturais dos surdos. O que importa é viver a prática com os alunos surdos; é perceber as bases culturais que eles possuem, que são os signos e os significados fortes de sua existência, buscando as novas concepções educacionais por meio da Língua de Sinais em sala de aula.

Precisamos refletir sobre como trabalhar as estratégias com os alunos através desse processo bilíngue, e acerca do trabalho pedagógico no AEE em escolas comuns direcionado aos alunos surdos. Neste movimento, há que se considerar a necessidade de um trabalho desenvolvido ser promovido no interior de um ambiente bilíngue, em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. O AEE precisa acontecer em período adicional ao período diário de aulas dos alunos em atendimento, isto é, no contra turno de estudos desses alunos.

Convém acrescentar que o trabalho do AEE para o ensino de Libras precisa contribuir para promover um ambiente educacional bilíngue, por isso, o professor que ministra aulas em Libras tem que ser qualificado para evitar a prática do bimodalismo, ou seja, a “mistura” da Libras com a Língua Portuguesa, que são duas línguas que possuem estruturas diferentes.

Por um lado, após as considerações feitas, podemos afirmar que já sabemos um pouco mais sobre o que é a Educação Bilíngue, mas, por outro, ainda não temos conhecimento sobre a posição dos alunos surdos na sala de aula.

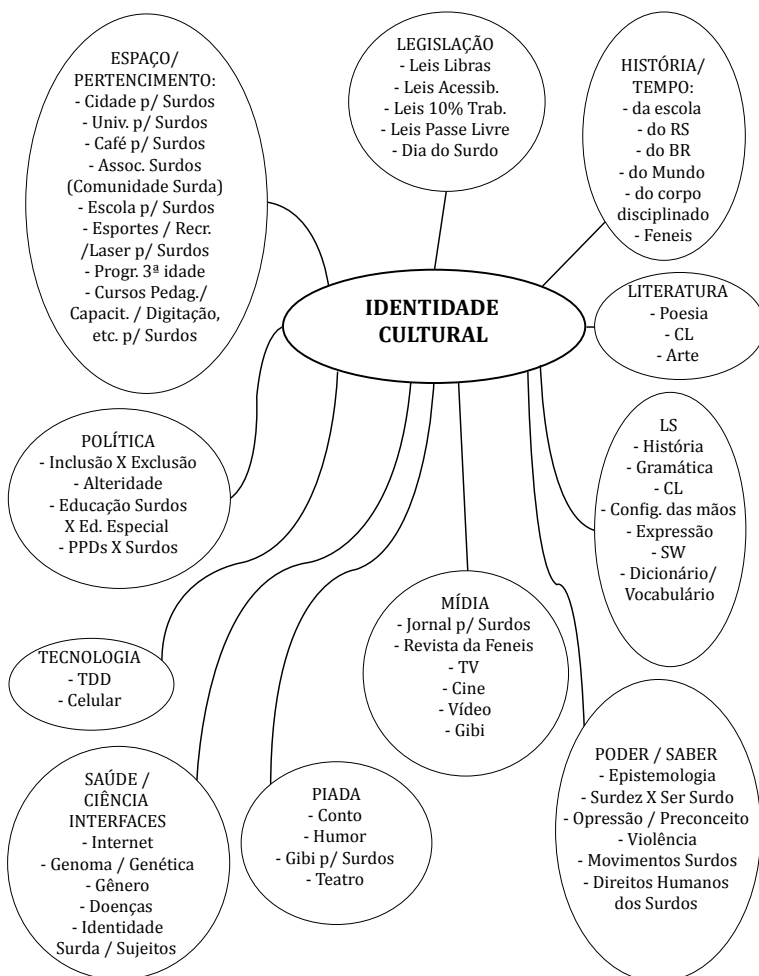
Como trabalhar, então, com esses alunos, adequando metodologias dos sujeitos ouvintes ao jeito dos surdos? O importante é entender a posição cultural dos alunos surdos na sala de aula. Logo, basicamente, há que se

buscar os resultados no processo de escolarização, em que se percebam mudanças das visões dos envolvidos no processo, no sentido de compreender os surdos hoje, como sendo “um novo jeito de ser surdo”, ou seja, buscar identificação naquilo que rompe com os aspectos que envolvem a educação, que os entendiam como pessoa com deficiências.

O nosso objetivo é contribuir para que a educação não permaneça com a visão das pessoas com deficiências, mas nas orientações práticas que ressaltam a diferença a partir da visão cultural.

E o currículo dos alunos surdos? Como devemos trabalhar com os alunos surdos nos espaços educacionais, a partir da sua identidade cultural?

Vamos conhecer um currículo que se encaixa na identidade cultural, para poder trabalhar com essa nova metodologia, vinculando-a ao currículo. Vejamos assim o exemplo da identidade cultural:



Fonte: Msc. Carolina Hessel Silveira, p. 50.

A construção de experiências curriculares que atendam essa especificidade é um desafio que é colocado aos profissionais que desejam trabalhar com estudantes surdos.

5.2.4 O Atendimento Educacional Especializado e o aluno surdo

Incluir o sujeito surdo na escola regular pressupõe, também, construir o processo de aprendizagem desse aluno. Estatísticas demonstram a significativa quantidade de alunos surdos que apresentam problemas de aprendizagem. As principais dificuldades elencadas são: não entendimento do que o professor fala; dificuldade em prestar atenção; não entendimento, pelo professor, do que esses alunos falam; desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo professor; necessidade de qualificação docente; ausência de material didático adequado às necessidades dos alunos.

Como discutido, um déficit auditivo tende a comprometer a integridade das informações sensoriais que são trabalhadas, basicamente, por meio da linguagem auditivo-oral. Essa condição orgânica e, adicionalmente as condições acústicas da sala de aula e os métodos de ensino utilizados, dentre outros, fazem com que o esse estudante tenha dificuldade em acompanhar as aulas, o que pode gerar falta de motivação.

Sabemos, também, que existe uma grande diversidade entre os sujeitos surdos, ou seja, cada um possui um grau de capacidade de utilização da audição residual e diferentes níveis de desenvolvimento da linguagem oral, o que torna difícil determinar uma única proposta educacional. Historicamente, a educação desse grupo de pessoas ficou delegada a instituições especiais para esse fim, exatamente por se considerar que esses indivíduos necessitam de condições especiais para serem educados e aprender. Entretanto, hoje não é essa a ideia que tem sido disseminada, ao contrário, se compreende e trabalha em torno da ideia de que a escola regular corresponde também a uma das possibilidades de educação dessas pessoas e precisa ter por objetivo o bem-estar e a formação total dos mesmos, viabilizando o desenvolvimento de suas potencialidades.

Dessa forma, a existência de escolas para surdos não significa o descompromisso das instituições de ensino regular com seu papel educador, ao contrário, a escola regular deve se tornar capaz de disponibilizar os recursos adequados ao atendimento das necessidades acadêmicas desses alunos, facilitando o seu convívio nos diversos ambientes.

Sabemos que a audição é um canal de extrema importância para estabelecer o desenvolvimento cognitivo de uma pessoa, pois é por meio dela que se vivencia experiências que, posteriormente, serão adaptadas. Nesse caso, os alunos surdos ficam prejudicados nas escolas regulares, que

não entendem que eles têm vocabulário restrito e que a limitação auditiva pode levar a prejuízos na obtenção de informações, tanto na modalidade oral como na escrita, e, na apreensão de ideias abstratas e/ou conceituais, quando não se tem a Língua de Sinais como referência nesses processos. No entanto, essas dificuldades não se devem somente a aspectos de ordem física, às suas limitações de audição, mas se estendem para as práticas habitualmente utilizadas na escola. Por isso, o foco das análises e das preocupações não podem centrar-se apenas no aluno, mas na efetividade dos estímulos educacionais que lhes são fornecidos, buscando, dessa forma, identificar e corrigir as inúmeras falhas existentes no processo de inclusão.

Compreendendo Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos

Diante deste contexto escolar, surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao contrário de que muitos pensam, esse atendimento não tem a função de escolarizar, mas de oferecer condições complementares ao desenvolvimento da pessoa para que ela consiga se desenvolver bem na escola. Portanto, no AEE não se oferece aulas de reforço aos alunos surdos; na realidade o que se oferece é a instrumentalização desses alunos para que não precisem desse tipo de recurso. O sujeito surdo não é limitado, em geral, apenas utiliza outros caminhos para se comunicar e aprender. No AEE, o professor desenvolve e amplia as condições de uso destes “caminhos”, ou seja, recursos para que os estudantes tenham todas as condições necessárias para o acesso e a permanência com qualidade no ensino regular.

Portanto, o trabalho docente no AEE precisa envolver três momentos didático-pedagógicos:

1º) **Momento para o ensino de Libras** – Todos os alunos surdos deverão ter aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição principalmente de termos científicos. Esse trabalho deve ser realizado pelo professor de Libras (preferencialmente surdo); planejado de acordo com o estágio de desenvolvimento em Língua de Sinais em que o aluno se encontra, e também com base no diagnóstico do conhecimento do aluno acerca da Língua de Sinais.

2º) **Momento para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos** – Neste momento serão trabalhadas especificidades da Língua Portuguesa para os alunos surdos. Esse trabalho deverá ser realizado todos os dias, à parte das aulas da turma comum, por um professor de Língua Portuguesa, graduado nessa área, preferencialmente. Deverá ser considerado o nível de conhecimento dessa língua por cada aluno, que deve ser investigado por meio de diagnóstico.

3º) **Momento da informação e cultura** – Nesses momentos, o professor do AEE deve apresentar informações básicas do mundo, para aproximar os estudantes surdos ao nível de conhecimentos e informações que os ouvintes possuem. Apresentar-lhes diferentes experiências culturais e sociais de forma que eles conheçam diferentes manifestações culturais (teatro, esportes, o modo como os surdos dançam, histórias da humanidade, etc.). Os estudantes surdos possuem o direito ao conhecimento acumulado pela humanidade. Logo, situações cotidianas mais essenciais para o processo de escolarização, que lhes são sonegadas pela forma de comunicação e contato com o mundo, precisam ser trazidas para a vida deles por meio da Libras.

Esses momentos devem ser sempre apoiados em uma visão de educação bilíngue para surdos. Por que pensarmos em trabalhar a partir da concepção de uma Educação Bilíngue? Por que essa abordagem garante ao surdo a manutenção de sua identidade? De acordo com essa abordagem, o sujeito surdo tem o direito de ser escolarizado tendo a primeira língua como referência. Assim, a Língua de Sinais é tomada como língua natural e própria dos surdos, sendo, portanto, o caminho necessário para a comunicação, a aprendizagem e a avaliação. Também garante ao sujeito surdo o direito de aprender a língua natural, escrita e falada, de seu país e/ou ainda as duas formas. Logo, o professor terá a oportunidade de trabalhar nas duas modalidades. Entretanto, é necessário, para se trabalhar com alunos surdos, que exista momentos distintos para ambas as línguas, um momento em que se use a Língua de Sinais, e um outro em que se use a Língua Portuguesa. Não podemos usar as duas modalidades ao mesmo tempo, o importante é entender como usar a nova metodologia adaptada aos alunos surdos, e fazê-los entender a segunda língua (a Língua Portuguesa), para que possam se adaptar com facilidade na sociedade.

Pensando a metodologia de ensino para surdos no AEE: que metodologias poderemos usar?

As novas tecnologias e os meios de comunicação têm sido amplamente utilizados pela sociedade. O acesso a esses recursos está cada dia mais fácil, o que tem facilitado significativamente o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos. Utilizar esses recursos como metodologia de trabalho com os alunos surdos é uma ótima opção.

Durante as atividades, é necessário que o professor tenha sempre em mente a questão da percepção visual dos sujeitos surdos, pois eles possuem essa percepção muito aguçada. Por isso, esse é o melhor canal a ser privilegiado durante as atividades realizadas no AEE. Portanto, o professor deve selecionar e priorizar: vídeos, páginas da internet, blog, comunidade virtual, e-mail, chat, webcam, textos escritos em Língua de Sinais, mensagens no celular, retroprojetores, programas de televisão, etc. Esses recursos oportunizam e motivam as participações desses alunos.

Como **Ferramentas Pedagógicas para o ensino aos alunos surdos** indicamos a utilização da Libras como recurso de comunicação, ensino e avaliação, para tanto o retroprojeto, o datashow e demais equipamentos que projetam a imagem são ótimos parceiros, pois facilitam a aprendizagem da Língua de Sinais e dos conteúdos que o professor precisa ensinar.

Outro instrumento fundamental nas atividades com estudantes surdos é a utilização da Língua de Sinais. Atualmente, existem bons DVDs com histórias infantis em Língua de Sinais como a dos Três Ursos e a do Patinho Feio. Como sugestão, o professor pode acessar o sítio da Editora Arara Azul e encontrar outras belas histórias: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>>

Outra forma de explorar a literatura para e com os alunos surdos, é o professor criar histórias com eles, utilizando os recursos tecnológicos. Que tal aprender a criar as histórias para crianças surdas? Veja o site da “Turma da Mônica” e crie a história que quiser:< <http://www.maquinadequadrinhos.com.br/HistoriasPublicadas.aspx>>.

Como temos dito, a tecnologia é uma excelente parceira para este tipo de trabalho.

Como usar a estratégia de ensino de Língua Portuguesa?

Acerca do trabalho pedagógico no AEE em escolas comuns voltado para os alunos surdos, devemos considerar que deve ser um trabalho desenvolvido em um ambiente bilíngue, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. O AEE deve acontecer em período adicional ao período diário de aulas dos alunos em atendimento, isto é, no contra turno de estudos desses alunos.

Esse atendimento precisa acontecer na sala de recursos multifuncionais e ser desenvolvido por um professor com formação em Língua Portuguesa (preferencialmente) e que, sobretudo acredite nesta proposta de ensino e também seja usuário da Língua Brasileira de Sinais. O objetivo desse atendimento é desenvolver nos alunos a competência gramatical e linguística, bem como textual, para que sejam capazes de elaborar sequências linguísticas bem formadas, considerando a Língua Portuguesa como segunda língua.

A sala de atendimento precisa ser bem preparada e conter, dentre outros: amplo acervo textual em Língua Portuguesa, para que os alunos possam ter oportunidade de interagir com os mais variados tipos de situação de enunciação.

Na análise do desenvolvimento dos alunos em relação ao aprendizado e ao domínio da Língua Portuguesa, o professor precisa investigar como são

atribuídos os significados às palavras, como ocorre a organização delas nas frases e reconhecer os textos, que pertencem a diferentes contextos.

Os professores de Língua Portuguesa, em parceria com os professores da sala comum e de Libras, necessitam realizar o estudo dos termos específicos do conteúdo curricular, utilizando toda fonte de pesquisa bibliográfica possível, em especial, dicionário ilustrado. Precisam organizar os termos em um glossário ilustrado. Após a confecção do glossário, podem ser realizados estudos sobre os diferentes significados e formas de uso que as palavras podem assumir, dependendo do contexto.

Para esclarecer as dúvidas sobre o estudo dos contextos e dos conteúdos curriculares, o professor de Língua Portuguesa e os professores da turma comum podem organizar um caderno de estudos, no qual exemplificam conceitos por conceito, esclarecendo melhor cada um deles.

No AEE, para o ensino da Língua Portuguesa, é preciso valorizar a leitura e a escrita de palavras, frases e textos, o uso de imagens, e até mesmo o teatro, para a representação dos conceitos muito abstratos.

A avaliação do desenvolvimento da Língua Portuguesa nas salas do AEE precisa ocorrer continuamente, para assegurar que se conheçam os avanços ocorridos na aprendizagem do aluno e para que se possa redefinir o planejamento, se for necessário, sempre considerando que para a aquisição da Língua Portuguesa é preciso que o professor estimule permanentemente o aluno, provocando-o a enfrentar desafios.

Para exemplificar como pode ser desenvolvido o trabalho de ensino da Língua Portuguesa no AEE, o professor pode acessar as oficinas: “Ideias para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos” – Ronice Müller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt. Nesse material há vasta abordagem sobre como ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos, além de muitos exemplos de atividades. Essas sugestões se encontram no capítulo 2 (dois) a partir da página 40. O endereço para acessar este material é: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4618.pdf>>.

Como usar a estratégia de ensino de Libras?

É importante destacar que o trabalho do AEE direcionado para o ensino de Libras deve contribuir para promover um ambiente educacional bilíngue, por isso, o professor que ministra aulas em Libras deve ser qualificado para evitar a prática do bimodalismo, ou seja, a “mistura” da Libras com a Língua Portuguesa, pois essas são duas línguas possuem estruturas diferentes.

AEE para o ensino em Libras na Escola comum:

Esse trabalho precisa fazer largo uso de imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado dos

conteúdos curriculares em estudo, na sala de aula comum. Os materiais e os recursos para esse fim precisam estar presentes na sala de AEE, por exemplo: mural de avisos e notícias, biblioteca da sala, painel de gravuras e fotos sobre temas de aula, roteiro de planejamento, fichas de atividades, dentre outros.

O AEE em Libras fornece a base conceitual dessa língua e o conteúdo curricular estudado na sala de aula comum. Os professores precisam utilizar imagens visuais e, quando o conceito for muito abstrato, necessitam recorrer a outros recursos, como o teatro, por exemplo. Os professores do AEE devem ter o cuidado de registrar o desenvolvimento de cada aluno e a definição, feita por eles durante o atendimento, de todos os conceitos, organizando-os em forma de desenhos e gravuras no caderno de registros deles. Assim, poderão rever esses conceitos sempre que surgirem dúvidas.

AEE para o ensino de Libras na escola comum:

Esse trabalho deve ser iniciado a partir do diagnóstico do aluno sobre seu nível de conhecimento na área, e pode ser realizado pelo professor de Libras (preferencialmente surdo). Esse professor precisa ter o cuidado de procurar os sinais em Libras dos termos científicos do conteúdo que o professor da área específica estiver ensinando em sala de aula da escola comum, investigando em livros, dicionários especializados ou mesmo entrevistando adultos surdos usuários da Língua de Sinais. Caso não existam sinais para designar determinados termos científicos, o professor de Libras deve analisar termos do contexto em estudo, procurando entendê-los, a partir das explicações dos professores das áreas específicas (matemática, geografia, história, ciências, etc.).

Outro trabalho que precisa ser realizado nessas salas de atendimento é o de avaliar a criação dos termos científicos em Libras a partir da estrutura linguística da mesma, por analogia entre conceitos já existentes, de acordo com o domínio semântico e/ou por empréstimos linguísticos.

Os termos científicos em sinais são registrados, para serem utilizados nas aulas em Libras. Os professores do AEE de Libras devem fazer permanentemente avaliações para verificação da aprendizagem dos alunos em relação à evolução conceitual de Libras.

É importante destacar que o trabalho do AEE para o ensino de Libras deve contribuir para promover um ambiente educacional bilíngue, por isso, o professor que ministra aulas em Libras deve ser qualificado para evitar a prática do bimodalismo, ou seja, a “mistura” da Libras com a Língua Portuguesa, pois essas duas línguas de estruturas diferentes.

5.2.5 Algumas sugestões práticas

Como usar a prática de ensinar a segunda língua dos surdos?

Este exemplo que pode ser utilizado para a Educação Infantil.

Usar o livro: “Ideias para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos” – Ronice Müller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt. Esse material tem uma vasta abordagem sobre como ensinar Língua Portuguesa para os alunos surdos, além de muitos exemplos de atividades. Essas sugestões se encontram no Capítulo 2 (dois), a partir da página 40.

Objetivos:

1. Estimular na criança a habilidade de expressar-se perante um grupo;
2. Desenvolver na criança a capacidade de expor seus pensamentos de forma clara e organizada, situando-se no tempo e no espaço, utilizando este recurso como apoio.

Trabalhando com o “Saco das Novidades” (p. 45 e 49)

Material:

1. 1 saco de pano, com a inscrição SACO DAS NOVIDADES no centro e o nome da criança abaixo, em cola colorida, tinta para tecido ou bordado.

Desenvolvimento da Atividade:

1. Cada criança deve possuir seu próprio saco das novidades que será levado para casa toda sexta feira.
2. Durante o final de semana, ela deverá colocar no saco um objeto ou qualquer material que represente ou faça parte de alguma atividade realizada neste período (seja um passeio, uma brincadeira, um lanche, um momento em casa, etc.). Se não houver possibilidade de colocar uma representação concreta, que seja então uma folha de papel com um desenho da atividade desenvolvida.
3. O Saco das Novidades deve ser levado, na segunda-feira (ou em outro dia combinado entre alunos e professores), para a sala de aula, para ser explorado . A criança mostra o objeto e conta em Língua de Sinais o que ele significa, que atividade representa, onde e quando foi realizada, quem participou dela. Se não consegue fazê-lo espontaneamente, o professor pode, em um primeiro momento, auxiliá-lo, fazendo algumas perguntas, tais como:

a) “O que você trouxe aí?”;

- b) “É seu?”, “Não?”, “De quem é?”;
 - c) “Quando fez isso, foi no sábado ou domingo?”;
 - d) “Você gostou de fazer essa atividade?”.
4. Conforme o nível de aprendizagem da turma, após a atividade anterior, pode-se:
- a) Fazer o registro individual ou em grupo, escrito ou ilustrado;
 - b) Montar histórias em quadrinhos que podem ser trocadas entre as crianças para que recontem a atividade do colega em Libras, proporcionando a troca e o desenvolvimento linguístico;
 - c) Aproveitar algum registro para o se trabalhar na aula de Língua Portuguesa.

O professor pode desenvolver outras atividades que venham de encontro aos objetivos traçados por ele . Exemplo: Uma criança traz dentro do saco uma boneca de pano nova.

Momento de conversação e exploração do objeto em Libras:

A criança pode contar como e quando ganhou a boneca, quem a fez, de quem ganhou, como ela é, o que sentiu ao ser presenteada , se ela tem outras bonecas ou não, como e onde ela brinca com bonecas, se já escolheu um nome para a boneca .

Após esse momento, as outras crianças podem manusear a boneca, fazer perguntas e o professor pode aproveitar para explorar mais alguns detalhes.

Depois que todos contarem e mostrarem o que trouxeram, faz-se o registro dos relatos.

O registro pode ser em grupo, de duas formas:

1. A cada semana as crianças escolhem a novidade de um dos colegas e produzem um texto em conjunto.
2. Monta-se um livro em conjunto, ou seja, cada criança faz um desenho e uma frase que resuma a sua novidade. Para tanto, as folhas com os desenhos e as frases são recolhidas pela professora, em seguida, os alunos criam uma capa e organizam o livro do fim de semana.

O registro pode ser individual e de acordo com as possibilidades de cada criança.

1. Em forma de desenho: A criança escreve uma frase sobre um desenho.

2. Em forma de história em sequência: A criança representa por meio de desenho alguma frase, a qual poderá ser dada pelo professor.
3. Em forma de texto: A criança produz um texto de sua autoria.

Quadros, em seu livro, sugere outras atividades que podem se trabalhadas com os alunos surdos nas aula de Língua Portuguesa (Veja nas páginas 50, 51, 52 e 53 outras dicas e mais sugestões que podem contribuir para ampliar seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa para surdos.).

Pensando um trabalho coletivo e articulado no AEE

Algumas dicas para o desenvolvimento do trabalho educativo do AEE com os estudantes surdos:

1. O planejamento precisa ser sempre coletivo: O planejamento deve ser feito pelos professores que ministram aulas em Libras, pelos professores da classe comum e pelos professores de Língua Portuguesa;
2. Esse planejamento deve ser iniciado a partir da definição do conteúdo curricular, da elaboração do plano de ensino e da preparação dos cadernos de estudos do aluno; os conteúdos devem estar inter-relacionados;
3. No planejamento para as aulas em Libras, o professor precisa fazer o estudo dos termos científicos do conteúdo a ser estudado nessa língua;
4. Todos os professores precisam selecionar e elaborar os recursos didáticos para o AEE em Libras e em Língua Portuguesa, respeitando as diferenças entre os alunos surdos e os momentos didático-pedagógicos em que serão utilizados;
5. Os alunos surdos precisam ser observados por todos os profissionais que, direta ou indiretamente, trabalham com eles. A observação necessita incidir sobre os aspectos: sociabilidade, cognição, linguagem (oral, escrita, viso-espacial), afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos.

Dicas de recursos e materiais para o AEE para surdos

Para consolidar o que aprendemos sobre o AEE e a educação das pessoas surdas, sugerimos a leitura do texto: “A escrita do surdo: Relação texto e concepção”.

- Acesse o endereço eletrônico: <<http://librasuirapuru2009.blog.terra.com.br/category/sem-categoria/>>. Neste endereço podem ser visualizadas diversas fotos, que mostram os materiais didáticos que foram confeccionados por professores de AEE nas diferentes disciplinas do currículo.

- Dica de leitura complementar: <[http://143.54.226.61/~vclotil/de/disciplinas/laboratorio/pessoa com deficiências_auditivos.ppt](http://143.54.226.61/~vclotil/de/disciplinas/laboratorio/pessoa_com_deficiencias_auditivos.ppt)>. Essa leitura aborda o ensino de matemática para surdos. A leitura pode contribuir para o desempenho dos professores junto a alunos nas classes de AEE.

Referências

- CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura (as): encontros e desencontros. In: CANDAU, V. M. (org) *Reinventar a escola*. Petrópolis; Vozes, 2000.
- FERNANDES, E. *Problemas Linguísticos e Cognitivos dos surdos*. RJ: Agir, 1990.
- FERNANDES, S. Educação Bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese de doutorado. UFParaná, 2003.
- HALL, S. *Diáspora Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PERLIN, G. *Identidades surdas*. In. SKLIAR, Carlos (org). *A Surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- PERLIN, GO ser e o estar sendo Surdos: Alteridade, Diferença e Identidade. Dissertação, Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- PERLIN, GO *Lugar da Cultura Surda*, In THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs), *A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação*, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.
- QUADROS, Ronice Muller & Schimiedt, Magali. *"Ideias para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos"*. 2003.
- REIS, Flaviane. Estudos Surdos: cultura e identidade surda. In. Dissertação. Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica, UFSC, 2006.
- SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- SILVEIRA, C *O currículo de língua de sinais na educação de surdos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. UFscar. SP.
- SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. *A Surdez, um olhar sobre as diferenças*. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- SKLIAR, Carlos; Lunardi, Márcia. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação: Um debate entre Professores Ouvintes e Surdos sobre o Currículo Escolar. In. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Maria Cecília Rafael de Góes (orgs). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.
- STROBEL, Karin. *História cultural: novas reflexões sobre a história dos surdos*. Florianópolis, UFSC, 2006 (no prelo).

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS:

http://www.ines.gov.br/ines_livros/2/2_PRINCIPAL.HTM

<http://www.editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>

<http://www.maquinadequadrinhos.com.br/HistoriasPublicadas.aspx>

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4618.pdf>

http://www.feneis.org.br/arquivos/As_Diferentes_Identidades_Surdas.pdf

5.3 SURDOCEGUEIRA

Sumaia Marra

Pessoa com deficiências ou não pessoa com deficiências, somos todos seres humanos, vivendo no mesmo planeta e partilhando do mesmo destino. O que a vida exige de nós, senão dar o melhor de nós mesmos, para nós e para os outros? (Richard Kinney) (Educador, Conferencista e Poeta Surdocego¹)

5.3.1 Compreendendo a surdocegueira

Este texto tem como objetivo geral fornecer informações sobre a surdocegueira; como objetivos específicos, fazer com que o leitor entenda como a surdocegueira é definida, quais suas causas, como as pessoas surdocegas são classificadas, como se comunicam, quais são suas características gerais. Além disso, apresentamos, neste texto, algumas pesquisas que foram desenvolvidas sobre essa temática.

No ano de 1977, ocorreu a I Conferência Mundial Helen Keller, em Nova York, na qual participaram 30 (trinta) delegados. Na oportunidade, eles consideraram que:

Indivíduos surdos-cegos devem ser definidos como aqueles que têm uma perda substancial de visão e audição de tal forma que a combinação das duas deficiências cause extrema dificuldade na conquista de metas educacionais, vocacionais, de lazer e sociais. (Monteiro, 1996, p. 01).

A definição de surdocegueira, assim como o debate sobre a terminologia “correta”, é motivo de muita discussão entre os especialistas da área, entidades e órgãos públicos. Dessa forma, há vários conceitos que são aceitos pelos profissionais envolvidos com a pessoa surdocega. Cader-Nascimento & Costa (2005), por exemplo, ao concordar com Waterhouse (1977), Writer (1987), Maxson *et al* (1993), Wheeler e Griffin (1997), Engleman *et al* (1998) e McLetchie e Riggui (2002), definem a surdocegueira como:

um comprometimento, em diferentes graus, dos sentidos receptores à distância (audição e visão). E que a combinação desses comprometimentos pode acarretar sérios problemas de comunicação, mobilidade, informação e conseqüentemente, a necessidade de estimulação e atendimentos educacionais específicos. (Cader-Nascimento & Costa, 2005, p.18).

Quanto à terminologia correta, antes de ser estabelecido o termo “surdocegueira”, existiram vários outros como: Dificuldade de Aprendizagem

¹ Richard Kinney é detentor de inúmeros títulos e prêmios, e autor da obra didática “*Independent Living Without Sight and Hearing*”.

Profunda e Múltipla (DAPM), Múltipla Deficiência Severa, Cego com Deficiência Adicional, Múltipla Privação Sensorial (MPS) e Dupla Deficiência Sensorial. (Frederico, 2006).

Assim como a “surdocegueira”, o termo “surdocego” também foi estabelecido após muitas alterações. Sua utilização, agora **sem hífen**, foi proposta por Lagati (1991), na Itália. Ela acreditava que a surdocegueira não é uma soma da deficiência auditiva e deficiência visual, mas é uma condição específica e, portanto, com outras características que, de acordo com vários autores como Rodrigues (2006), Costa (2000), Chiari *et al* (2006), Araóz & Maia (2001), podem ser destacadas:

- a) Dificuldades para compreender o mundo, se comunicar, ter acesso à informação instantânea e à cultura;
- b) Dificuldades na conquista de metas educacionais, recreativas e sociais;
- c) Possibilidade de isolamento, prejuízo cognitivo e afetivo;
- d) Utilização principalmente do tato para se comunicar, mas pode utilizar qualquer outro sentido: olfativo, sinestésico e gustativo, assim como os resíduos da visão e audição;
- e) Presença de movimentos estereotipados na procura de estímulos através dos restos visuais e auditivos que possuem;
- f) Necessidade de atendimento educacional específico, ajuda na organização de suas experiências, adaptações curriculares e metodológicas, assim como desenvolvimento da comunicação e da orientação e mobilidade;
- g) Necessidade de apoio de intérpretes e sistemas adaptados de comunicação;
- h) Necessidade de conseguir igualdade de oportunidades nos trabalhos educacionais, de saúde, serviço social, lazer e trabalho;
- i) Possibilidade de inserção na rede regular, com atendimento complementar, após aquisição de um sistema de comunicação;
- j) Necessidade de relações de confiança para o processo de ensino-aprendizagem;
- k) Precisam ser avaliados segundo as condições e experiências de vida e não pelos efeitos da surdocegueira;
- l) Podem se comunicar por meio da Libras Táteis (meio pelo qual a pessoa com deficiência segura a mão de quem está fazendo os sinais), Alfabeto Manual ou Datilológico (em que os sinais são desenhados sobre a palma da mão da pessoa com deficiência),

Tadoma (interpretação da emissão dos sons através do movimento dos lábios e da vibração das cordas vocais), Sistema Braille (arranjo de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos que representam todas as letras do alfabeto, dos sinais de pontuação, dos símbolos da matemática, etc), Tablitas Alfabéticas (prancha com bolinhas), Língua Oral amplificada, dentre outros.

A surdocegueira pode ser classificada de diversas formas. É necessário que pessoa surdocega não tenha visão suficiente para compensar a perda auditiva, ou inversamente, não tenha audição suficiente para compensar a perda visual (McLInne, 1999 *apud* Cader-Nascimento, 2003). Geralmente, é classificada de acordo com o período de surgimento da surdocegueira, que pode ser:

- a) Pré-linguística: antes da aquisição da linguagem, seja oral ou gestual.
- b) Pós-linguística: após a aquisição da linguagem, seja oral ou gestual.

No primeiro caso, as chances de isolamento, fuga da interação com outras pessoas e problemas de comunicação são maiores. No segundo caso, apesar de todas essas dificuldades, a pessoa surdocega busca sistemas que se adaptam às suas condições e, dessa forma, criam maneiras alternativas para se comunicar. Na história da humanidade, podemos verificar vários casos de pessoas surdocegas que tiveram êxito nos estudos, aprenderam a ler, a escrever, inclusive línguas estrangeiras, e que conseguiram concluir o ensino superior. No Brasil, Cader-Nascimento (2005) cita algumas pessoas surdocegas pós-linguísticas que concluíram o ensino fundamental, médio e superior. Dentre esses casos, relatos de surdez aos 3 anos e cegueira aos 51 anos; surdez congênita associada à perda gradativa da visão; e surdez, aos 7 anos, com perda da visão em torno dos 20 anos.

Outra classificação, também muito utilizada e proposta por Milles e Riggio (1999 *apud* Costa *et al*, 2005), baseia-se no ponto de vista sensorial da pessoa surdocega. Ela se dá em quatro categorias distintas:

- a) Indivíduos surdos profundos e cegos;
- b) Indivíduos surdos e que têm pouca visão;
- c) Indivíduos com baixa audição e que são cegos;
- d) Indivíduos com alguma visão e audição.

Neste caso, ressaltamos que dificilmente a pessoa surdocega é totalmente surda e cega, fato que lhe permite variadas alternativas e possibilidades, inclusive educacionais.

Falando um pouco sobre essas possibilidades no âmbito da educação, podemos citar o trabalho de intervenção pedagógica desenvolvido por Cader-Nascimento (2003), em ocasião de sua tese de doutorado. Ela desenvolveu um estudo de caso com duas alunas surdocegas que estudavam em uma escola pública de ensino especial do Distrito Federal. A tese desenvolvida por Cader-Nascimento (2003) teve como objetivo implementar e avaliar programas de intervenção que tinham como foco o trabalho com crianças surdocegas, suas famílias e seus professores. A autora utilizou a abordagem Co-Ativa proposta pelo estudioso Van Dijk que divide a ação pedagógica em seis fases:

1. *Nutrição*: Fase que a criança deve permitir e aceitar o mediador/professor. Essa fase influenciará e determinará o sucesso no processo de ensino-aprendizagem;
2. *Ressonância*: Fase representada pela realização de movimentos corpo a corpo. O gesto corporal do aluno coordena e influencia a ação do mediador/professor e este passa a fazer parte do universo da criança;
3. *Movimento Co-Ativo*: Fase em que se utiliza o movimento mão sobre mão cujo objetivo é ampliar a comunicação do aluno com o ambiente e o professor por meio do contato lado a lado, assim como ampliar a ação motora de antecipação dos acontecimentos;
4. *Referência Não-Representativa*: Fase em que são utilizados objetos de referência como símbolos que servirão para criança compreender atividades, pessoas e situações;
5. *Imitação*: Fase em que a criança recria os elementos simbólicos assimilados, buscando satisfazer-se; começa com ações simples e aos poucos se tornam mais complexas; e
6. *Gesto Natural*: Fase em que o aluno cria seus próprios gestos para conquistar seus desejos, geralmente utilizando seu corpo para representar um objeto.

A autora dividiu sua pesquisa em três estudos - com a professora, com as famílias e com as alunas - e, ao analisar os dados obtidos de forma quantitativa e qualitativamente, verificou que a intervenção proposta contribuiu com todos os participantes. A **professora e a família** compreenderam que o desenvolvimento das crianças é influenciado pela relação entre as condições físicas e socioculturais presentes nas interações; tornaram-se mais responsáveis pelo desenvolvimento e desempenho das mesmas; assim como passaram a buscar informações e aprender habilidades e técnicas que garantissem o desenvolvimento das alunas. Os

pais, por sua vez, deixaram de enfatizar a deficiência das filhas surdocegas e começaram a respeitar suas possibilidades e potencialidades. Já as **alunas** desenvolveram competências comunicativas com base no uso de sinais, escrita, dactilologia, dentre outros, deixando de se comunicar por meio de “birra”, “choro” e “sons estridentes”. Fato este que comprovou a eficiência do Método Co-Ativo proposto por Van Djik.

Além da pesquisa acima, também podemos destacar a dissertação de mestrado, desenvolvida por Frederico (2006). A pesquisa desse autor trata sobre os distúrbios do desenvolvimento da criança surdocega. Por meio do depoimento de mães e professores sobre o domínio de atividades de vida autônoma e social referentes à alimentação de crianças surdocegas com fissura lábio palatal, objetivou analisar a intervenção da família e dos professores na aquisição dos hábitos alimentares e mostrar para a família e para a sociedade a importância dessa aquisição. Na ocasião, Frederico também aprofundou teoricamente sobre a surdocegueira, ou seja, dissertou sobre a história da surdocegueira, seus principais aspectos, etiologias, comunicação, linguagem e modelos curriculares.

Após entrevistar, ler e reler os materiais documentais e analisar as respostas das mães e dos professores, o autor constatou que os médicos ofereceram poucas informações sobre a condição das crianças surdocegas após o nascimento; que as crianças recebiam poucos estímulos adequados; e que os professores possuíam poucas informações sobre seu/sua aluno (a) surdocego (a), condição que facilitaria o processo de ensino-aprendizagem.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar brevemente as causas/ etiologia da surdocegueira. Segundo Dantona (1977), Monteiro (1996) e McInnes (1999), citado por Costa *et al* (2005), a origem de grande parte dos casos da surdocegueira é desconhecida. Quando identificadas, em geral, relacionam-se às anomalias de desenvolvimento, infecções transplacentária, infecções neonatais, erros inatos do metabolismo, prematuridade, traumatismos, síndromes (principalmente Síndrome de Usher, Wolfram, Associação Charge, Down, Trissomia 13 e Rubéola Congênita) e doenças infecciosas como a meningite. Para melhor detalhamento, disponibilizamos o quadro a seguir para complementar essas informações, apontando inclusive alguns fatores de risco da surdocegueira.

CAUSAS

SÍNDROMES:

- Icterícia	- Prematuridade	- Sífilis congênita
- Otite média crônica	- Meningite	- West
- Citomegalovirus	- Medicação ototóxica	- Bardet-Bredl's
- Falta de oxigênio	- Hidro e microcefalia	- Lenox Gausteaux
- Sarampo	- Fator Rh	- Goldenhar
- Traumatismos (acidentes)	- Caxumba	- Hallgren
- Glaucoma	- Rubéola materna	- Flynn-Aird
- Medicação teratogênica	- Pierre Robin	- Cockayne
- Retinose pigmentar	- Charge	- Amaurose de Leber
- Tumor cerebral	- Kearns-Lavre	- Usher
- Toxoplasmose	- Alstrom	- Catarata
		- Casamentos consanguíneos

FATORES DE RISCO

-Epidemias de doenças como rubéola, sarampo, meningite	-Infecções hospitalares	-Falta de saneamento básico
-Casamentos consanguíneos	-Doenças venéreas	-Gravidez de risco

Fonte: Portal "ENTRE AMIGOS - REDE DE INFORMAÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA". Disponível em: < <http://www.entreamigos.com.br/>>.

Conhecendo as causas e fatores de risco da surdocegueira, a família e os médicos, principalmente, devem atentar-se aos métodos de prevenção e diagnóstico dessa condição. Isso é importante, pois pode eliminar os fatores de risco e, quando diagnosticada, a pessoa surdocega deve ser encaminhada ao atendimento educacional desde a pré-escola. Tal atitude pode diminuir as possibilidades de isolamento do bebê, assim como as consequências que esse isolamento acarreta para o seu desenvolvimento. Quanto mais precoce for diagnosticada a surdocegueira, assim como o encaminhamento e orientação educacional, melhores serão os resultados, reduzindo os fatores que condicionam limitações.

5.3.2 Atendimento Educacional Especializado para pessoa surdocega

Após compreender um pouco mais sobre a pessoa surdocega, é natural que fiquemos apreensivos quanto às possibilidades educacionais e de desenvolvimento humano em ambientes formais de educação, principalmente por meio da classe regular e sala de recursos. E o primeiro passo para entender essa dinâmica, é não esquecer que antes de existir a surdocegueira existe um sujeito capaz de compreender o mundo, os fenômenos e as pessoas que o rodeiam. E não foi por acaso que anteriormente citamos casos de pessoas surdocegas que, inclusive, concluíram o ensino superior; e que umas das características dessas pessoas é a necessidade do atendimento especializado e a possibilidade de estudo na rede regular de ensino, com todas as suas vantagens e garantias legais.

Segundo o Plano Nacional de Educação (Brasil, MEC, 2000), todos nós temos direito à educação de qualidade, preferencialmente, no ensino regular. Como revelam alguns estudos, a presença do aluno surdocego na classe regular traz benefícios tanto para este quanto para os profissionais envolvidos. Podemos citar como exemplo de tais benefícios: o crescimento da responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno com deficiência e sua interação com a classe, assim como aprendizagem das técnicas necessárias para ensiná-los e a expansão de oportunidades de acesso à sociedade por parte dos alunos nesta condição. (Giangrego *et al*, 1993, Cloninger e Giangreco, 1995, Luiselli *et al*, 1995, Giangreco *et al*, 1997 *apud* Cader-Nascimento, 2003).

Nessa perspectiva, a família juntamente com a equipe da escola e a própria pessoa surdocega (se essa possuir condições), deve avaliar qual modalidade de Educação Especial será mais adequada para o aluno, considerando principalmente o repertório comunicativo e conduta social deste; as condições oferecidas pela escola; e o tipo de atendimento que melhor potencializará o processo de ensino-aprendizagem.

No caso da comunicação e conduta social, por exemplo, o recomendado é que o aluno surdocego, antes de matricular-se na escola regular, domine alguma forma de comunicação e entenda o significado da mesma; tenha saído do isolamento; permita o contato com outras pessoas; tenha comportamento socialmente adequado (como, por exemplo, respeitar o direito do outro de se expressar, esperar sua vez, não dar “birra”, chorar ou ser agressivo).

A escola, por sua vez, além do currículo formal, deve apresentar um currículo funcional que considere elementos tais como: as vias de comunicação, atividade de vida diária, alimentação, controle de esfíncteres, higiene pessoal, orientação e mobilidade – parâmetros que fazem parte da rotina escolar. Além disso, ela deve oferecer Atendimento Educacional Especializado , reservando o **direito** ao guia-intérprete, instrutor de línguas, materiais

adaptados, máquina braile, estratégias de comunicação, aplicação do tempo para processos avaliativos, participação de ambientes e eventos comuns a pessoas com e sem deficiência; e profissional especializado em surdocegueira (Brasil, MEC, 2004, grifo nosso). Neste último caso, frisamos a importância de se ter um profissional que tem conhecimento sobre a surdocegueira, pois existem muitos relatos de estudiosos e dos próprios profissionais da área, que o indivíduo surdocego exige conhecimentos específicos e que, portanto, não é recomendado que se responsabilize um profissional especializado em deficiência auditiva ou deficiência visual para trabalhar com esses indivíduos. Essa é a realidade de muitas escolas que deve, urgentemente, mudar, pois o acompanhamento realizado por pessoas especializadas em apenas uma área (deficiência auditiva ou visual) prejudica o aluno na exploração de suas potencialidades e estratégias de aprendizagem.

Com relação à **adequação do ambiente** escolar, é importante que exista a preocupação com as barreiras arquitetônicas, a sinalização com referências indicativas de local, cores contrastantes, texturas diferentes e utilização de objetos de referência. Exemplificando essas adequações no caso específico da sala de aula, por exemplo, destacamos que deve haver:

um número reduzido de crianças, área espaçosa, permitindo boa locomoção do surdocego, piso antiderrapante, parede pintada em cor clara, boa luminosidade, instalação elétrica adequada para uso de equipamentos especializados, identificação em Braile e em letra ampliada e um objeto referencial do local, lousa pintada na cor preta, cantinho de referência dos materiais de comunicação e da rotina diária. (Brasil, MEC, 2004, p. 55).

Além disso, no **cotidiano em sala** recomenda-se que :

- a) Os alunos sentem-se em posições fixas;
- b) Os alunos ou o professor devem estar a uma distância mínima de 2 metros, ou outra posição mais adequada;
- c) Se a iluminação for fluorescente ou incandescente deve ser adequada e de intensidade ajustável; ter lâmpadas individuais na mesa sempre que possível, e eliminar o reflexo se há iluminação natural;
- d) O professor fique sempre na mesma área durante as explicações ou instruções para o grupo; e que exista um fundo contínuo se possível;
- e) As janelas no fim da sala devem ser mais apropriadas do que as laterais;
- f) A lousa fique limpa para que tenha o máximo de contraste;
- g) As cores atrás do professor devem ser neutras, sem brilho e se possível com textura;

- h) Os móveis devem estar dispostos de modo que permitam uma considerável liberdade de movimentos em espaços abertos; devem ser “estáveis” e não pontiagudos;
- i) Todos os materiais didáticos devem ter letras maiores que a média de acordo com a necessidade;
- j) Os materiais visuais e a comunicação devem continuar enquanto o aluno tiver uma visão funcional.

No caso da não existência de profissionais com formação especializada, oferta de AEE, currículo funcional, adequação do ambiente escolar ou ainda a falta de preparação do aluno surdocego para ingressar no ensino regular, é preciso considerar a existência da Escola Especializada. Esta pode servir como um centro de recursos que oferecerá condições favoráveis ao melhor domínio da comunicação e conduta por parte da pessoa surdocega e, dessa forma, prepará-la para o ingresso na escola regular. Ou, ainda, servir como complementação ou suplementação da educação oferecida na classe regular, pois pode acontecer do aluno ou da família optar pela escola regular, mesmo com suas poucas adequações ou insuficiência (mas que também podem contribuir de alguma forma), não dispensando o apoio da escola especial. O que queremos dizer é que deve existir um bom senso por parte da equipe que avalia essas situações e uma garantia do direito de escolha da família e da pessoa surdocega.

A esse respeito, nos apoiamos em Freeman (1991) que ao tratar da escola especial e regular, acredita que a associação de surdez e cegueira geram inicialmente quadros específicos de comportamento que exigem atendimento que respondam à singularidade de cada pessoa. A autora afirma que após a aquisição de um sistema de comunicação e segundo as condições dos alunos, eles podem ser inseridos em grupos sociais, inclusive na escola comum ou na classe especial para cegos ou para surdos. Mas neste caso, pessoas surdocegas podem encontrar dificuldades em salas de atendimento só para cegos ou só para surdos.

Por outro lado, se houver condições para que o indivíduo surdocego estude no ensino regular, seu **primeiro contato** com a escola deve ser feito, preferencialmente, pelo professor do AEE que, por sua vez, deve contar com o auxílio do acompanhante do aluno que o apresentará ao professor. Assim, evitará desconforto e insegurança em relação ao novo ambiente por parte da pessoa surdocega e uma primeira possibilidade de estabelecer vínculo afetivo, por parte do professor para com o aluno.

Após o primeiro contato com o aluno, o professor deve **observar**, dentre outros aspectos, como são seus movimentos, comportamentos, posição das mãos e como posiciona o globo ocular. (Brasil, MEC, 2004). Nos encontros subsequentes, o professor deve preencher uma **anamnese** sobre

o aluno, contando, para isso, com informações dos familiares, história de vida, laudos e relatórios médicos; além disso, o professor deve pesquisar nas instituições que o aluno frequentou ou ainda frequenta, mais algumas informações importantes, aliada a observação sistematizada ou espontânea, diagnóstica e processual. Essas avaliações devem ser periódicas e devem *desconsiderar testes padronizados*, considerados inadequados.

Para melhor organização do professor e equipe responsável, a **avaliação** pode ser dividida em áreas (para cada área, trouxemos um exemplo de ficha utilizada por Cader-Nascimento, 2003), quais sejam:

5.3.3 Atividades da Vida Diária (AVD)

Conforme o quadro a seguir, este parâmetro envolve itens a serem observados e avaliados no que tange a hábitos de higiene, alimentação, independência e rotina, principalmente.

Quadro 01: Sugestões de itens a serem observados e avaliados sobre as Atividades de Vida Diária da pessoa surdocega. (Cader-Nascimento, 2003, p. 234).

Escova os dentes quando recebe instruções.
Escova os dentes sem receber instruções.
Realiza os movimentos adequados durante a escovação dos dentes.
Lava as mãos mediante o uso correto da pia, sabonete e toalha.
Apresenta hábitos alimentares antes, durante e depois das refeições.
Seleciona e veste a roupa que vai usar no dia, sem ajuda.
Preocupa com seu visual: roupa limpa, cabelo e unhas bem cuidados, sapatos limpos, mãos limpas, etc.
Mantém lixeiras, cadeiras e mesas da sala de aula sempre no mesmo lugar, e quando as retira busca evitar fazer barulho.
Reconhece a função e os cuidados que se deve ter com aparelhos de uso doméstico (ferro, fogão, água quente, forno, equipamentos eletrônicos, faca, entre outros).
Manipula os recursos pedagógicos com cuidado, evitando deixá-los cair e usando-os de acordo com suas funções.
Realiza as atividades de sala de aula com cuidado, para não sujar, amassar ou rasgar.

Guarda o material escolar após conclusão da atividade ao ser lembrada.
Anda pela escola sem ajuda.
Reconhece pistas táteis de orientação no ambiente escolar, compreendendo seus significados.
Localiza as salas de atendimento complementar mediante objeto de referência.
Participa da organização da rotina do dia colocando os objetos de referência nas caixas de memória.
Faz uso de movimentos refinados para lidar com a atividade de preparação de refeições rápidas.
Consegue abrir e fechar potes de tinta, refrigerantes e gêneros alimentícios em geral.
Brinca de supermercado simulando a atividade de compra e venda de produtos.
Demonstra curiosidade e motivação diante das atividades propostas: jogos, atividade de folha, preparação de lanches rápidos, se dispondo a participar.
Procura reconhecer detalhes presentes nos rótulos dos produtos alimentícios, roupas, brinquedos e pessoas.
Conhecem os objetos de higiene pessoal e suas funções correspondentes, empregando-as quando necessário.
Consegue diferenciar um bolo com e sem velas.

Cada elemento ou parâmetro do quadro pode ser categorizado ou avaliado como **B** (Baixo Desempenho), **M** (Médio Desempenho) e **A** (Alto Desempenho). Na medida em que as avaliações periódicas ocorrerem, comparam-se os resultados. O mesmo pode ser feito com os itens a seguir.

5.3.4 Orientação e mobilidade

Aqui são considerados conhecimentos sobre o corpo, coordenação motora fina e grossa, noção espaço-temporal e sinestésica. Conforme itens a seguir:.

Quadro 02: Sugestões de itens a serem observados e avaliados sobre Orientação e Mobilidade da pessoa surdocega. (Cader-Nascimento, 2003, p.237).

Manuseia o lápis, giz, pincel atômico de forma adequada.
Segura a folha de papel enquanto escreve com a outra mão.
Realiza o contorno do próprio corpo (mão, dedos).

Realiza o contorno do corpo do outro (mão, dedo).
Realiza o contorno de objetos de formas simples.
Realiza o desenho da figura humana com a ajuda.
Realiza o desenho da figura humana sem ajuda.
Apresenta movimento de pinça quando necessário.
Copia letras maiúsculas com modelo, coordenando os movimentos visuais e motores.
Escreve letras maiúsculas sem modelo, coordenando os movimentos visuais e motores.
Copia o próprio nome com modelo, coordenando os movimentos visuais e motores.
Escreve o próprio nome sem modelo, coordenando os movimentos visuais e motores.
Realiza registros escritos segundo a direção gráfica convencional: da esquerda para a direita.
Folheia material de leitura da esquerda para direita segundo o padrão convencional.
Recortas figuras grandes com contrastes.
Consegue montar quebra-cabeça tridimensional do corpo humano com seis peças.
Consegue montar quebra-cabeça tridimensional do corpo humano com mais de seis peças, sem ajuda.
Consegue montar e desmontar brinquedos de encaixe tridimensionais, sem ajuda.
Mantém-se sentada por dois minutos.
Mantém-se sentada durante a realização de uma atividade.
Consegue imitar gestos, com ajuda, realizados pelos profissionais.
Consegue imitar gestos, sem ajuda, realizados pelos profissionais.
Consegue Imitar sinais de Libras, com a ajuda dos profissionais.
Consegue Imitar sinais de Libras, sem a ajuda dos profissionais.
Consegue imitar as letras do alfabeto manual com ajuda dos profissionais.

Consegue imitar as letras do alfabeto manual sem ajuda dos profissionais.
Apresenta uma respiração (inspira e expira) adequada.
Realiza adequadamente os movimentos de escovação dos dentes.
Realiza adequadamente os movimentos de mastigação.
Consegue imitar a posição fonoarticulatória das vogais e consoantes, com ajuda dos profissionais.
Consegue identificar verbalmente os fonemas ensinados na escola sem a ajuda dos profissionais.
Consegue pronunciar com nitidez os fonemas de palavras monossílabas e dissílabas ensinadas na escola, com ajuda dos profissionais.
Consegue pronunciar com nitidez os fonemas de palavras monossílabas e dissílabas, sem ajuda dos profissionais.
Escreve letras isoladas em uma pauta adaptada com ajuda.
Escreve letras isoladas em uma pauta adaptada sem ajuda.
Escreve o próprio nome em uma pauta com ajuda dos profissionais.
Escreve o próprio nome em uma pauta sem ajuda dos profissionais.
Escreve o próprio nome em uma pauta utilizando a janela (conhecida também como máscara) como recurso delimitador do espaço gráfico.
Consegue colocar papel na máquina braile, com ajuda dos profissionais.
Consegue colocar papel na máquina braile, sem ajuda.
Consegue coordenar os movimentos motores ao utilizar a máquina braile.
Consegue colorir sem sair da margem em alto relevo ou em contraste.
Segue contornos pontilhados em contraste ou em relevo.
Sobe e desce em escada de um escorregador.
Balança em balanço, iniciando e mantendo o movimento.
Caminha saltitando com apoio.
Mantém-se equilibrado após um pulo.

Consegue pular com um pé só, na brincadeira de amarelinha.
Arremessa uma bola dentro de uma caixa.
Corre sem dificuldade em locais conhecidos e sem obstáculos.

5.3.5 Comunicação

Este tópico envolve categorias de comunicação e linguagem verbal e não verbal, considerando as diversas formas de entendimento por meio da comunicação expressiva, seja por gestos ou estratégias de representação simples ou formas mais complexas. Vejamos:

Quadro 03: Sugestões de itens a serem observados e avaliados sobre Comunicação da pessoa surdocega. (Cader-Nascimento, 2003, p. 238).

Repete sons vocálicos emitidos por outras pessoas
Responde a gestos com gestos.
Responde a sinais com sinais (Libras).
Obedece a uma ordem simples, quando acompanha de gestos indicativos.
Interrompem uma atividade quando lhe dizem não com gestos.
Responde a perguntas simples realizadas em sinais e fala (o que é isto? De quem é).
Decodifica as vogais através da emissão verbal.
Decodifica as consoantes através da emissão verbal.
Reconhece as vogais através do uso do Tadoma ou leitura dos lábios.
Reconhece algumas consoantes através do uso do Tadoma ou leitura dos lábios.
Reconhece algumas palavras monossílabas e dissílabas através do uso do Tadoma ou leitura dos lábios.
Lê encontros vocálicos através da emissão verbal.
Lê verbalmente palavras monossílabas e dissílabas já ensinadas pela escola.
Lê através dos sinais da Libras palavras já ensinadas na escola.
Combina sílabas iguais em suas tentativas de verbalização (mama,papa).
Combina sílabas diferentes em suas tentativas de verbalização (pato, faca, casa).
Decodifica letras em escrita ampliada através do alfabeto manual.
Decodifica letras em braile através do uso do alfabeto manual.

Registra em escrita ampliada as letras ditadas verbalmente.
Registra letras ditadas através do uso do alfabeto manual.
Registra em braile ditado de letras e encontros vocálicos ditados verbalmente.
Registra em braile palavras monossílabas e dissílabas ditadas através do vocabulário em sinais da Libras.
Usa gesto funcionalmente para indicar pessoa, objeto ou situação.
Usa letras funcionalmente para indicar pessoa.
Usa o sinal funcionalmente para indicar pessoa, objeto ou situação.
Usa a letra inicial do nome de pessoas para se referir a elas.
Vocaliza em resposta a fala de outra pessoa.
Vocaliza ao relatar um acontecimento à outra pessoa.
Vocaliza, sinaliza e faz uso de gesto para relatar algum acontecimento.
Pede “mais” em sinais.
Diz “acabou” seja em sinais ou na fala, para indicar o término da atividade.
Aponta figura de um livro/revista, tece comentários.
Aponta para as partes do seu próprio corpo.
Aponta para as partes do corpo do colega.
Responde a pergunta “o que é isso?” com o nome ou sinal do objeto.
Combina sons e gestos para indicar seus desejos e necessidades.
Combina sinais, gestos e sons contextualizados para indicar seus desejos e necessidades.
Nomeia os colegas da turma, incluindo os profissionais.
Combina substantivos e adjetivos para expressar-se.
Combina substantivos e verbo para expressar-se em sinais.
Combina pronome e verbo para expressar-se em sinais.
Combina substantivos, verbo e substantivo para expressar-se.
Usa gestos para indicar a necessidade de ir ao banheiro.
Usa sinal ou a letra inicial para indicar que vai ao banheiro.
Usa gestos para indicar a necessidade de beber água.
Usa sinal para indicar a necessidade de beber água.

Emprega “não” na fala.
Emprega o sinal “não” como significado de suas ações.
Expressa ações futuras empregando os verbos ir, ter.
Emprega o sinal de “obrigado” com significado no dia a dia.
Emprega o sinal de “desculpa” com significado no dia a dia.
Responde ao sinal obrigado usando o sinal “de nada”.
Cumprimenta as pessoas através de emissão verbal da palavra monossílaba. Oi
Compartilha suas experiências diárias através de sinais, gestos e sons.

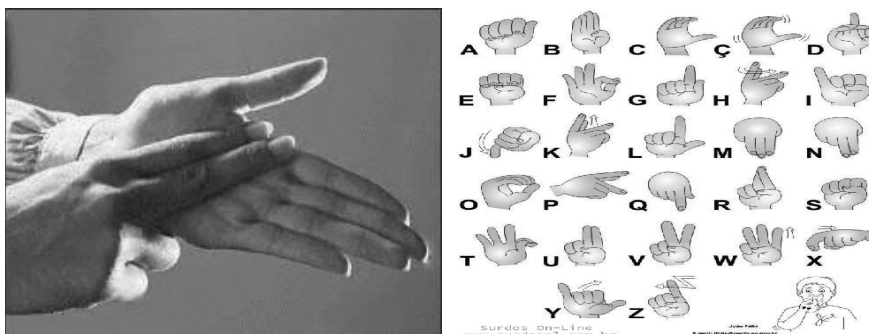
Segundo a Secretaria de Educação Especial (Brasil, MEC, 2004, p. 23), os recursos de comunicação *receptiva* (recepção e compreensão de mensagens) mais usados por pessoas surdocegas são: Língua de Sinais (83%), gestos e insinuações táteis (60%) e alfabeto digitado na mão (40%). Além desses, principalmente em casos de surdocegueira pré-linguística ou que ainda está nesta fase, o indivíduo pode se valer de pistas de contexto natural (ex. água escorrendo), pistas táteis (tocar o ombro); objetos de referência (para antecipar ação, pessoa ou lugar); pistas de imagem (desenhos, imagens com contorno).

Em se tratando de surdocegueira adquirida após a aquisição da linguagem oral ou gestual, ou após superar a fase pré-linguística, tanto para comunicação receptiva e expressiva, as formas de comunicação mais elaboradas passam a ser muito utilizadas, quais sejam: Libras Táteis e Alfabeto Datilológico ou Alfabeto Manual.

Libras táteis e alfabeto datilológico ou alfabeto manual

A Libras Táteis ocorre na medida em que a pessoa com deficiência segura a mão de quem está fazendo os sinais da libras. O Alfabeto Datilológico, também alfabeto manual ou soletrar manual, faz parte da Libras, porém representa um sistema de letras do alfabeto utilizado nas mãos ou partes do corpo do aluno surdocego, criando palavras.

Imagem 01: Ilustração sobre Libras Táteis e Alfabeto Datilológico. (Serra, 2008).



Libras no campo visual reduzido

Neste caso o professor tem que descobrir o melhor campo visual do aluno (periférico, central, direito, esquerdo) e utilizar a Libras.

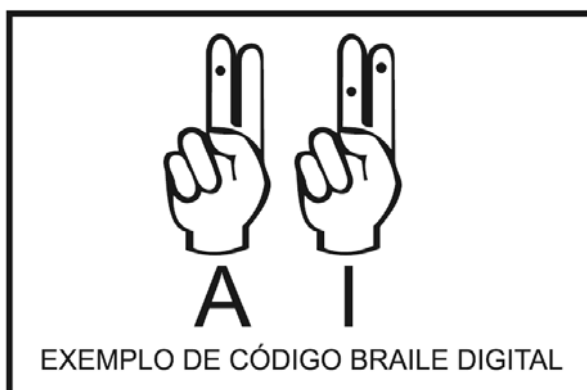
Imagem 02: Ilustração sobre Libras no campo visual reduzido. (Mexia, 2002 <fotografia por Dulce Fernandes>).



Braile digital

Esta forma de comunicação fica bem caracterizada pela imagem a seguir. Os seis pontos do Braile são digitados nas falanges dos dedos indicador e médio que, por sua vez, formam as duas colunas de três pontos (Célula Braile).

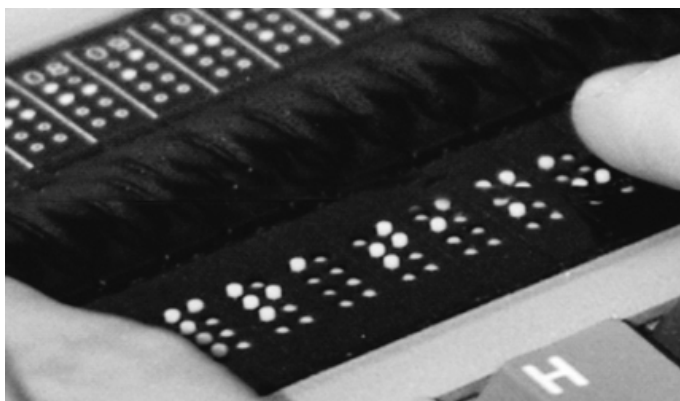
Imagem 03: Ilustração de letras utilizando Braile Digital. (Cader-Nascimento, 2003).



Sistemas alfabéticos com retransmissão em braile

A Imagem 4, a seguir, refere-se a equipamentos como computadores e máquinas de escrever portáteis ou eletrônicas que funcionam como material técnico para transmissão da mensagem em Braile, possibilitando assim o estudo individual da pessoa surdocega e também sua comunicação com pessoas que não dominam o sistema Braile.

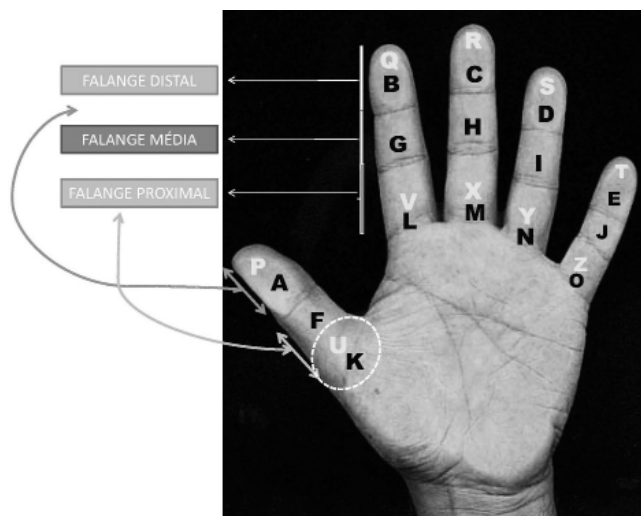
Imagem 04: Ilustração de equipamento que faz a transmissão em Braile a partir de máquina de escrever. (Serra, 2008).



Método Malossi:

O significado do Método Malossi pode ser entendido como o “digitar”, “tocar” ou “beliscar” das letras nas falanges dos dedos da mão (geralmente a esquerda da pessoa surdocega) para formar palavras e frases. Cada país possui uma estratégia, pois a composição do alfabeto se diferencia, muitas vezes.

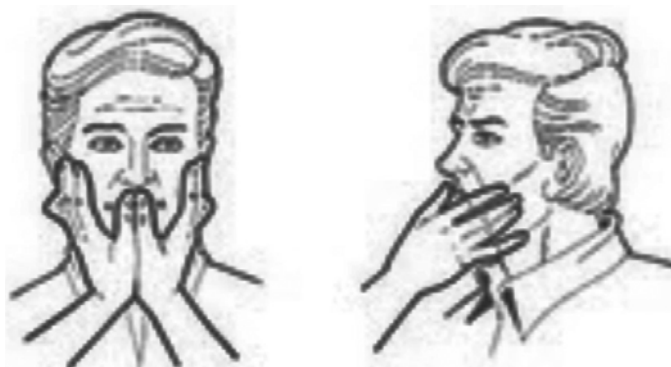
Imagem 05: Ilustração da disposição das letras nas falanges da mão esquerda da pessoa surdocega. (Serra, 2008).



Método Tadoma

Método em que a pessoa surdocega identifica a emissão das palavras por meio da vibração das cordas vocais e do movimento dos lábios, mandíbula e, até mesmo, da língua. A posição da mão geralmente é em “L”, mas pode variar de acordo com a pessoa.

Imagem 05: Ilustração do posicionamento da mão para utilização do método Tadoma de comunicação. (SERRA, 2008).



Além desses métodos, também não podemos nos esquecer que 94% das pessoas surdocegas têm resíduos auditivos ou visuais, com as quais podemos utilizar a língua oral amplificada, a escrita em tinta, leitura labial e língua oral amplificada, além de estratégias pedagógicas comuns a indivíduos apenas surdos ou cegos.

Já os recursos de *comunicação expressiva* (expressão de vontades e sentimentos) mais utilizados são: “língua de sinais (70%), gestos naturais (55%) e linguagem oral com combinação de outro método (11%)”. (Brasil, MEC, 2004, p. 23). Mas podem ser utilizados recursos tais como: expressão natural, movimento do corpo, expressão facial, toque, expressões emocionais, birra, choro, sorriso, objetos de referência e livro de referência, geralmente em fase pré-linguística, e outros já citados, em fase pós-linguística.

Socialização

A socialização dos surdocegos pode ser representada por meio de atitudes, condutas, interação com os familiares, professores e colegas de sala, assim como na maneira que estabelecem vínculos e se comportam diante dos fatos e das pessoas.

Quadro 04: Sugestões de itens a serem observados e avaliados sobre a Socialização da pessoa surdocega (Cader-Nascimento, 2003, p. 240).

Dramatiza trechos e estórias, desempenhando um papel.
Estabelece metas pra si próprio e executa atividades para atingi-las.
Negocia situações a serem desempenhadas.
Conforta colegas quando estão tristes, abraçando-os ou oferecendo um brinquedo.
Aceita e respeita as regras de um jogo pedagógico.
Imita papéis de adultos.
Explica aos outros as regras do jogo ou da atividade.
Manifesta seus sentimentos de raiva, felicidade, amor.
Brinca com três ou duas crianças, em uma atividade de cooperação com supervisão constante.
Brinca com três ou duas crianças, em uma atividade de cooperação sem supervisão constante.
Pede permissão para realizar outra atividade que não a proposta pelo profissional.
Quando em publico apresenta um comportamento aceitável.
Brinca com três ou duas crianças, em uma atividade que envolva coordenação.

Espera a sua vez na brincadeira, jogo que envolva de 5 a 6 pessoas.
Pede desculpa quando lembrado.
Pede desculpa sem ser lembrado.
Faz uma tarefa sozinha de 15 a 20 minutos.
Imita sequências de sinais (orações, canções) com ajuda constante para configurar as mãos e realizar o movimento no espaço.
Imita sequências de sinais (orações, canções) de forma independente.
Pede ajuda quando esta tendo dificuldades para resolver as atividades propostas.
Obedece a ordens simples de um adulto (professor), quando acompanhado por gestos indicativos.
Obedece a ordens simples de um adulto (professor), quando acompanhado por sinais da Libras.
Quando lembrado pede permissão pra brincar com outro brinquedo que esta sendo utilizado por outra criança.
Cumprimenta pessoas familiares ao ser lembrado.
Cumprimenta pessoas familiares ao ser lembrado.
Demonstra entender sentimentos, expressando amor, tristeza, raiva, alegria.
Expressa sentimentos de amor, tristeza, dor, raiva, alegria.
Presta atenção a estórias, músicas, orações ou explicações do professor.
Compartilha objeto ou alimento com outra pessoa, quando solicitado.
Responde o chamado do próprio nome, quando realizado através do toque e da realização do sinal que a identifica.
Procura manter contato visual, com frequência.
Pergunta por pessoas ou objetos ausentes.
Segura e examina um objeto que lhe é dado. Tenta abrir, rosquear, chacoalha, cheirar, jogar, objetivando descobrir sua função.
Sorri e vocaliza ao ver sua imagem no espelho.
Valoriza para obter atenção.
Pergunta o nome de objetos e pessoas novos ou desconhecidos.
Propõe novas atividades a serem desenvolvidas em substituição as atividades planejadas.
Compreende o significado da comemoração de aniversário.

Compreende e responde sua idade quando questionada.
Ordena e conta uma história de 2 a 5 episódios.
Relata experiências diárias vivenciadas no lar para os profissionais.
Sente-se orgulhosa de seus feitos, apresentando-os a outras pessoas.
Consegue identificar objetos, figuras que formem par sob solicitação.
Reconhece e identifica pessoas do seu universo familiar em fotografias.
Faz perguntas do tipo “o que é isso?”
Vibra comemorando os bons resultados em jogos ou atividades escolares concluídas com êxito.
Gosta de compartilhar brincadeiras, conhecimentos aprendidos com o outro (colegas, pais, irmãos, professores).

5.3.6 Cognição

Representa a capacidade de aprender e compreender os desafios pedagógicos que são lançados no processo de ensino-aprendizagem, assim como as habilidades de escrever, categorizar, diferenciar, memorizar, reconstruir, abstrair, relacionar, além de utilizar os conhecimentos adquiridos na vida cotidiana.

Quadro 05: Sugestões de itens a serem observados e avaliados sobre a Cognição da pessoa surdocega (Cader-Nascimento, 2003, p. 242).

Prediz o que vai acontecer, antecipando as ações em sala de aula (sequência de atividades).
Identifica a rotina diária através das fichas 3D: rotina diária.
Antecipa as atividades através da leitura dos objetos de referência.
Identifica letras do alfabeto manual dos surdos.
Identifica o próprio nome em escrita ampliada.
Identifica o nome dos colegas de sala em escrita ampliada.
Identifica letras em braile e relaciona com o alfabeto manual dos surdos.
Lê palavras conhecidas, no código braile.
Conhece o vocabulário em sinais para representar os dias da semana.
Identifica com sinais os dias da semana.
Ordena objetos em uma sequência de cor, tamanho, forma.

Emparelha objetos em uma sequência estabelecida.
Escreve o próprio nome em escrita ampliada, com modelo.
Escreve o próprio nome em escrita ampliada, sem modelo.
Escreve o nome de pessoas conhecidas, em escrita ampliada com modelo.
Escreve o nome de pessoas conhecidas, em escrita ampliada sem modelo.
Escreve o próprio nome no sistema braile, sem modelo.
Escreve o nome de pessoas conhecidas, em braile, com modelo e ajuda.
Decodifica palavras já trabalhadas em braile.
Decodifica palavras já trabalhadas em escrita ampliada.
Quantifica os objetos até três.
Quantifica os objetos até seis.
Quantifica os objetos até 10.
Nomeia em sinais os numerais até 3.
Nomeia em sinais os numerais até 6.
Nomeia em sinais os numerais de 0 a 9.
Coloca os algoritimos na ordem crescente (0 a 9).
Conta até seis objetos e responde adequadamente, quantos tem?
Conta até dez objetos e responde adequadamente, quantos tem?
Realiza agrupamentos em diferentes bases (3, 4 e 5), com ajuda.
Realiza agrupamentos em diferentes bases (3, 4 e 5), sem ajuda.
Desenha a figura humana (cabeça, tronco e membros), com ajuda.
Desenha a figura humana (cabeça, tronco e membros), sem ajuda.
Localiza e nomeia no seu próprio corpo as seguintes partes do corpo humano: pé, mão, olho, boca.
Localiza e nomeia no corpo de outra pessoa as seguintes partes do corpo humano: pé, mão, olho, boca.
Localiza e nomeia no seu próprio corpo: pé, mão, olho, boca, nariz, cabelo, orelha, cabelo, dedo, unha, braço, perna, barriga.
Localiza e nomeia no corpo do outro: pé, mão, olho, boca, nariz, cabelo, orelha, cabelo, dedo, unha, braço, perna, barriga.

Reconhece e nomeia em sinais as cores primárias.
Reconhece e nomeia em sinais as cores secundárias.
Recorda-se das atividades realizadas e quando solicitado registra-se.
Nomeia em sinais formas geométricas básicas.
Discrimina semelhanças e diferenças em objetos.
Nomeia objetos como sendo grandes ou pequenos.
Identifica menino ou menina através de sinais.
Compreende histórias e consegue representá-las.
Utiliza medidas não formais para preparar receitas simples.
Realiza a correspondência termo a termo: medidas informais e produtos.
Ao resolver uma situação problema a aluna experimenta, insiste, procura, investiga e pede ajuda.
Inventa e cria situações já vivenciadas e as reproduz ao brincar de boneca, casinha.
Compreende as regras do jogo, aceita e respeita-as.
Relata fatos vivenciados fora do contexto escolar.

Por outro lado, passada a avaliação inicial, durante o processo de **intervenção educacional**, o professor deve ater-se à necessidade de um grupo de pessoas que garanta a inter e transdisciplinaridade no processo de educação dos alunos surdocegos. Dessa forma, o trabalho desenvolvido pela família, professores, técnicos, guias, intérpretes, médicos, fisioterapeutas, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos e comunidade escolar, em geral, deve articular-se no sentido de:

- a) A saúde interferir o menos possível na educação, e a educação ser de responsabilidade do professor de sala de aula que planejará e estabelecerá metas juntamente com o professor do AEE e demais envolvidos;
- b) Os profissionais da saúde saibam conversar com as famílias e fazer os encaminhamentos adequados, dando suporte e cedendo as informações necessárias a fim de esgotar os recursos disponíveis pensando na pessoa com deficiência como sujeito;
- c) Que técnicos e demais funcionários participem da avaliação diagnóstica e processual do aluno, e também sejam responsáveis pelas adaptações arquitetônicas e de sinalização;

- d) Que a família conheça a surdocegueira e suas possibilidades, acredite no filho, domine estratégias de comunicação para também educar, complementar e incentivar o trabalho desenvolvido pela escola e, antes de tudo, recebam o apoio necessário de todos os profissionais e de outras famílias;
- e) Sejam garantidas as condições de aprendizagem com apoio pedagógico;
- f) A comunidade escolar respeite e aprenda a conviver com as diferenças, responsabilizando-se assim pela sua própria educação e a educação de outrem.

Em se tratando especificamente do **professor**, recomenda-se que o modelo de **intervenção pedagógica** baseie-se em experiências e estratégias educacionais que deram certo com outras pessoas, sem deixar de considerar a individualidade do aluno. Portanto, o professor pode organizar e planejar sua ação, respeitando o método proposto por Van Dijk (1989), tendo como etapas do trabalho a *Nutrição; Ressonância; Movimento Co-Ativo; Referência Não-Representativa; Imitação e Gesto Natural*. Além disso, de maneira geral, deve ter como **base de trabalho**: atividades significativas; a repetição; consistência no planejamento; estabelecimento de atividades de rotina; a persistência; a diversificação das formas de comunicação; a importância do agir sobre os objetos de estudo; um programa transdisciplinar; o incentivo às interações sociais; adequação de recursos e materiais; assim como o distanciamento a condutas inadequadas que quebrem a relação de confiança. (Sierra, 2008).

A boa educação começa quando o aluno dá significado à comunicação, domina e sabe utilizá-la de forma diversificada. O professor, além de ser um bom mediador, deve motivar o aluno surdocego a aprender, e manter uma relação de afetividade com ele.

Como complementação e para facilitar a **ação do professor**, elegemos um conjunto de **dicas** que podem auxiliá-lo:

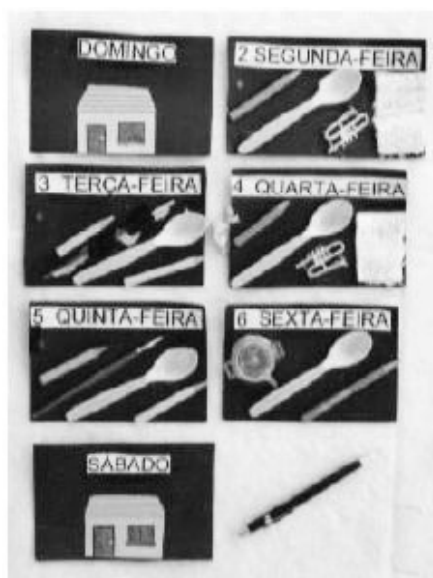
1. Dar oportunidades para o aluno se expressar;
2. Dominar métodos utilizados com surdos e com cegos (inclusive conversando com eles), que podem ser úteis em algum momento;
3. Aproveitar e traduzir todos os momentos, acontecimentos e eventos da escola como cantos iniciais, oração, hino etc.;
4. Sempre que tiver oportunidade prolongar o diálogo, mostrar interesse, complementando e diferenciando informações;
5. Estimular a participação ativa, ser recíproco e parceiro na relação com a criança, ou seja, ser comprometido politicamente;

6. Diversificar os recursos de comunicação;
7. Utilizar caixa de memória como estratégia para evidenciar as atividades a serem realizadas no dia e durante a semana; também é essencial a construção de um calendário, que pode ser em alto-relevo; e a utilização de livros de referência, que pode ser dividido em categorias (amigos, alimentação, família, higiene) a partir de objetos de referência identificados por legendas;

Imagem 06: Ilustração de Caixas que representam os dias da semana com seus respectivos objetos de referência concernentes às atividades do dia.
(Carder-Nascimento, 2003).



Imagem 07: Ilustração de Calendário que representa os dias da semana com seus respectivos objetos de referência concernentes às atividades do dia.
(Carder-Nascimento, 2003).



8. Recompensar com abraço, beijos, levantar os braços e levantar os braços com emissão de sons, fazer o movimento de “jóia” com o polegar, a fim de demonstrar que está correto ou que você ficou feliz com o desempenho dele;
9. Otimizar as atividades, quando o aluno cansar ou ficar desatento, por meio de associação com outros objetos e assuntos de interesse do aluno;
10. Estudar sempre, se reciclar, trocar experiências sobre abordagens e materiais instrucionais, pois a teoria apoia a prática;
11. Fazer a interação dialógica entre professor-aluno. A diretividade é importante, mas esse tipo de interação é essencial;
12. Ouvir e dar exemplos de aspectos positivos, evidenciando a importância dos sentimentos de empatia, aceitação e compreensão diante de uma pessoa e não de uma pessoa com deficiência;
13. Programar atividades extraclasse (passeio ecológico com todos os alunos da escola, eventos comemorativos da cidade, comemorações folclóricas, Dia das Crianças, Natal, ir ao supermercado, lojas, realizar passeios, visitação de outras famílias que possuem filhos surdocegos);
14. Ampliar a responsabilidade sempre, considerando a importância da interação dos alunos com o ambiente físico e humano;
15. Confiar que é possível se formar e contribuir com a formação continuada trabalhando;
16. Demonstrar interesse, habilidade, praticar, estar envolvido de forma coletiva com a definição dos objetivos e procedimentos de ensino;
17. Refletir e observar sua própria prática;
18. Buscar formação geral em relação ao desenvolvimento infantil e específica na área, com apoio e acompanhamento constante durante o exercício de sua profissão;
19. Utilizar objetos concretos, materiais do Laramara, máquina Braille, fichas em lixa, em botões, cartões tridimensionais para identificação das salas e atividades;

Imagem 08: Exemplos de Cartões Tridimensionais e identificação de Salas de Aula. (Cader-Nascimento, 2003).



20. Considerar que 94% das pessoas surdocegas apresentam resíduos visuais ou auditivos que devem ser explorados;
21. Descrever para o aluno algo que está acontecendo, e antecipar o que vai acontecer;
22. Ter paciência e calma, pois os alunos surdocegos demoram mais que as outras pessoas para compreender e emitir respostas;
23. Expandir vertical e horizontalmente as formas de comunicação;
24. Dar preferência ao atendimento individualizado;
25. Verificar o uso de medicamentos;
26. Incentivar a participação dos familiares durante o atendimento, conversando, orientando, tirando as dúvidas;
27. Não esquecer que o objetivo maior é proporcionar o desenvolvimento humano, ou seja, o avanço motor, cognitivo, social, afetivo e comunicativo do aluno surdocego;
28. Utilizar sempre um objeto de identificação (correntinha, cabelo preso, relógio), para que o aluno consiga identificá-lo com facilidade;

29. No primeiro contato, além da ajuda do acompanhante, utilize um objeto que o aluno goste e toque-o com suavidade;
30. Programar atividades que permitam ao aluno a distinção entre o “eu” e o “outro”;
31. Trabalhar atividades de orientação e mobilidade, assim como apresentar o ambiente escolar, permitindo que o aluno passe as mãos na parede, abra e feche portas, toque os objetos de referência de cada sala ou ambiente e caminhe sempre olhando para frente;
32. Explorar ao máximo os objetos de referência, seja para identificar lugares, pessoas, ações, atividades lúdicas, de alimentação, higiene, descanso; e sempre que utilizá-los comece com aqueles que sejam mais concretos, representem melhor o objeto real, que sejam em 3D (objeto real), incentivando a manipulação para melhor compreensão do que se trata; em seguida, substitua o objeto por outro que seja parte do inicial, ou só o contorno, ou em 2D (fotografia), ou mais abstrato, desde que tenha significado para o aluno.

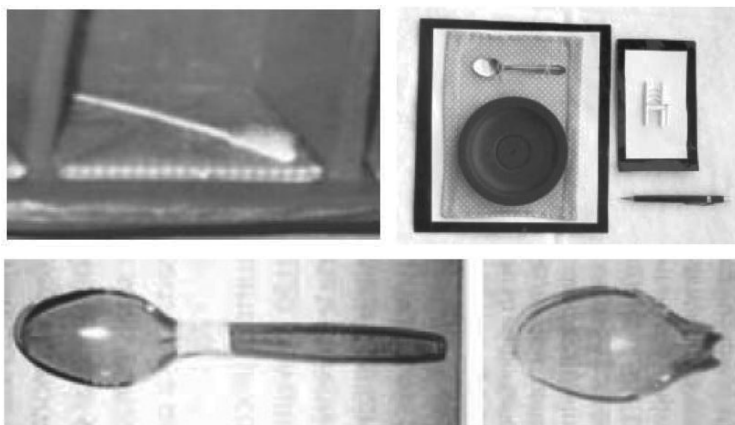
Nesse sentido Brasil (MEC, 2006, p. 36) sugere que:

À medida que a criança vai desenvolvendo níveis mais elaborados, poderão ser introduzidos símbolos cada vez mais abstratos, seguindo uma progressão. Por exemplo: 1) objeto concreto - toalha; 2) uma pequena peça de toalha, 3) um pedaço de toalha colocado num cartão ou uma fotografia/imagem da toalha; 4) um pedaço da toalha colado em uma base associada à letra inicial “T” em braille ou em escrita ampliada; 5) uma fotografia/imagem da toalha e o rótulo “toalha” em caneta preta tipo hidrocor; 6) a palavra toalha em escrita ampliada ou braille.

As imagens a seguir nos ajudam a compreender melhor essa sugestão.

Imagem 09: Exemplos de objetos de referência concretos.

(Brasil, MEC, 2004).



34. Adaptar as formas de avaliação, fazendo-se valer de observações diárias, filmagens, entrevistas com os familiares, discussão e reflexão com a equipe envolvida. Essas atitudes podem lhe auxiliar na reavaliação de todos aqueles elementos da comunicação, motricidade, socialização, cognição e atividades de vida diária, anteriormente citados, ou novas situações que surjam ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A partir de todas essas sugestões e recomendações, além das informações concernentes à surdocegueira, à pessoa surdocega, assim como as possibilidades educacionais e a responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado, finalizamos este texto com o sentimento de contribuir com a formação continuada de todos os profissionais interessados, independentemente do ambiente de atuação profissional ou, até mesmo, das pessoas direta ou indiretamente ligadas à Educação Especial e às pessoas com deficiência.

Devemos continuar avançando científica e socialmente em relação à temática e compreendendo cada vez mais as necessidades da pessoa surdocega e suas possibilidades educacionais em favor da inclusão social.

Referências

ARÁOZ, S. M. M. de. Experiências de Pais de Múltiplas Pessoas com deficiências Sensoriais: Surdocegos - Do diagnóstico à Educação Especial. *Revista Espaço*, São Paulo, n. 16, julho/dezembro 2001. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/paginas/revista/PROD1.htm>>. Acesso em: 20 set. 2007.

ARÁOZ, S. M. M.. Diagnóstico e atendimentos para surdocegos por rubéola congênita. *Revista do Centro de Educação*, n. 19, edição 2001. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/a9.htm>>. Acesso em: 20 set. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília: INEP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação infantil: saberes e prática da inclusão - dificuldade de comunicação e sinalização – surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. Brasília: MEC, SEESP, (Ed. Infantil. v. 6), 2004.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. *Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidade especiais: dificuldade de comunicação e sinalização – surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. Brasília: MEC, SEESP, (Ed. Infantil. v. 6), 2002.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel. *Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e com a professora*. 2003.250f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A.; COSTA, M. P. R. da. *Características de algumas crianças surdocegas*. Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação, São Carlos: UFSCar, 2001, CD-ROM, p. 1-3.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. A prática educacional com crianças surdocegas. *Revista Temas em Psicologia*, v. 11, n. 2, 2003. 134-146. Disponível em: <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art06_t.pdf>. Acesso em: 22 set. 2007.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. *Descobrimo a Surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2005.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da comunicação em criança surdocegas. *Revista Temas em Psicologia*, v. 11, n. 2, 2003, 85-96. Disponível em: <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art01_t.pdf>. Acesso em: 20 set. 2007.

CERVO, A. L e BERVIAN, P. A.. *Metodologia científica*. São Paulo: McGraw Hill,1983.

CHIARI, Brasília Maria et al. Perspectivas da atuação fonoaudiológica diante do diagnóstico e prognóstico da surdocegueira. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.18, n. 3, dezembro 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/Artigo_496.pdf>. Acesso em: 20 set. 2007.

ENTRE AMIGOS - REDE DE INFORMAÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA. Textos sobre Surdocegueira/Múltipla deficiência. *Surdocego ou Surdo-Cego* - hífen na terminologia. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/textos/sucemu/ProjetoHorizonte.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2007.

FREDERICO, Carlos Eduardo. *O domínio de atividades de vida autônoma e social referentes à alimentação de crianças surdocegas com fissura lábio palatal*. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

FREEMAN, P. *El bebé sordociego: um programa de atención temprana*. Madrid: Ed. Española – ONCE, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Telma Cristine Sesso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*, Florianópolis, v. 10, número especial, p. 37-45, 2007.

MEXIA, Duarte. Lerparaver. Para lá do silêncio, para lá da luz - Surdocegos. *Revista Pública*. Julho, 2002. Disponível em: <<http://www.lerparaver.com/node/249>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 1993, 239-262.

SIERRA, Maria Angela Bassan. *Surdocegueira: processo de ensinar e aprender*. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DIREITO À DIVERSIDADE, 4, 2008, Maringá (Município Pólo). 04 de jul. 2008. POWER POINT. Disponível em: <www.maringa.pr.gov.br/seminario/surdocegueira.ppt>. Acesso em: 19 mar. 2010.

VAN DIJK, J. *The Sint-Michielsgestel approach to diagnosis and education of multisensory impaired persons: Sensory impairment with multi-handicap*. WARWICK'89 European Conference. Reino Unido. p. 89-104, 1989.

5.4 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Fernanda Lima Cro Rossi

5.4.1 Histórico da deficiência em geral, incluindo a Deficiência Múltipla

O termo Deficiência Múltipla e as suas possibilidades de inclusão no ensino comum ainda é pouco explorado, visto que toda a história da deficiência em geral registrou atitudes e ações muito distantes das postuladas atualmente.

O conceito de deficiência evoluiu com a história, influenciado pelas diferentes culturas e significados diversos. Forças políticas representadas por ações pessoais, de grupo ou institucionais contribuíram para os avanços nos últimos tempos.

Patton, Payne & Beime-Smith (1990) classificaram em nove períodos o percurso histórico das deficiências na humanidade. Estes períodos foram considerados representações das diversas atitudes socioculturais existentes em cada um deles, como a antiguidade, emergência de um campo, desilusão, recuo, movimento gradual, redespertamento, notoriedade, época de litígio e ação e reação.

Até os anos 1700, no período da Antiguidade, as pessoas com deficiências eram tratadas como demônios ou detentoras de dons, poderes ou revelações divinas. As pessoas da sociedade apresentavam sentimentos diversificados em relação às pessoas com deficiências como, por exemplo: medo, rejeição, respeito ou admiração. Porém, mesmo apresentando tais sentimentos, na época, não foi criado nenhum programa de atendimento para essas pessoas.

No período considerado emergência de um campo, entre 1700 e 1860, houve o humanismo renascentista, que valorizou o ser humano e o direito de desenvolver ao máximo as suas potencialidades. A defesa de igualdade de direitos não excluiu as pessoas com deficiências, e gerou ações assistencialistas. Com isso, iniciou-se o pensamento referente ao tratamento, treinamento e reintegração das pessoas com deficiências à comunidade, considerando-as como seres humanos produtivos. Havia um otimismo exagerado para a época.

Entre 1860 e 1890, ocorreu o período da desilusão, marcado pelo pessimismo quanto à possibilidade de integração da pessoa com deficiência na sociedade. Os resultados obtidos, principalmente com pessoas severamente comprometidas, não atingiam a expectativa de “cura”, surgindo as instituições de proteção e custódia e abandonando as ideias de programas de treinamento, com retorno à vida comunitária.

No período de 1890 a 1925, nomeado recuo, ocorreu o movimento eugênico, onde a sociedade reduzia o número de pessoas com deficiência pelo controle de natalidade. Associava-se deficiência com delinquência, e inadaptação social com doença. Os testes de inteligência também prejudicaram a integração das pessoas com deficiência, pois justificavam a exclusão escolar e social das mesmas devido ao mal uso de seus resultados.

No entanto, o final da I Guerra Mundial provocou a necessidade da criação de serviços de reabilitação para atender aos soldados com graves deficiências, no movimento gradual, entre 1925 e 1950, despertando a reivindicação de atendimentos também para as pessoas que não tiveram a origem de suas deficiências na guerra. Dessa forma, foram criados serviços para crianças com deficiências e uma perspectiva de educação especial conquistou espaço em muitos lugares do mundo.

A comprovação de que a fenilcetonúria, doença que provoca a deficiência múltipla, era um quadro reversível, quando tratado com dieta adequada, mostrou que o campo da deficiência deveria ser objeto de estudos e interesse científico. A perspectiva de “cura” ganhou espaço novamente e a influência dos fatores ambientais na etiologia da deficiência enfraqueceu a ênfase hereditária e orgânica.

De 1950 a 1960, período denominado redespertamento, ampliou o interesse pelo atendimento às pessoas com deficiência, decorrente da pressão exercida pelas famílias e interesse pelos profissionais da área. As pessoas com deficiência eram institucionalizadas em larga escala, muitas tinham sofrido esterilização e aquelas que apresentavam deficiência múltipla ou limitações mais graves estavam excluídas dos programas educacionais.

Os programas de intervenção precoce e o princípio da normalização, em que as pessoas com deficiência deveriam ter condições de vida o mais próximo possível das normas e padrões destinados aos demais membros da sociedade, apareceram no período da notoriedade, entre 1960 e 1970. No entanto, esses avanços não chegaram a beneficiar as pessoas com deficiência múltipla.

Na época de litígio, nos anos de 1970 a 1980, a sociedade brasileira sofreu significativa influência das legislações que recomendavam o Atendimento Educacional Especializado, mas não evoluiu o suficiente para contemplar o aluno com deficiência múltipla e severa. Esses alunos frequentavam instituições filantrópicas que visavam os cuidados pessoais e assistenciais, onde os pais deixavam os seus filhos para serem amparados, enquanto trabalhavam e cuidavam dos interesses da família.

A partir de 1980, ocorreu o período de ação e reação, que procurou definir políticas adequadas, provendo serviços de atendimento para as pessoas com deficiências. Alguns avanços foram registrados, mesmo não nacionalizados, em relação às pessoas com deficiência múltipla e severa.

Dentre eles, foram citados a capacitação de recursos humanos na área; garantia de educação e provimento de serviços de atendimento; expansão dos serviços de intervenção precoce; prevenção primária, por meio de campanhas nacionais; orientação familiar; desenvolvimento de programas para o atendimento aos jovens e adultos, focalizando a preparação e o encaminhamento para o trabalho e a superação gradativa do caráter terapêutico e assistencial predominante na educação desses alunos.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, podemos concluir que a segregação sempre esteve presente na própria história da pessoa com deficiência, principalmente a deficiência múltipla. Resumindo todo esse processo, a deficiência múltipla sofreu os impasses das pessoas com deficiência, mas com muito mais preconceito e discriminação.

Em suma, na Idade Média, a pessoa com deficiência era excluída da sociedade por simples eliminação, extermínio, abandono e/ou encarceramento. No século XVIII, a exclusão da pessoa com deficiência, alicerçada por uma filosofia humanista cristã, foi realizada por meio de internação em casas de caridade, retirando-a do convívio social. Surgiu, então, o assistencialismo, a filantropia e o voluntariado. Já no século XIX, a ciência, via medicina e psicologia, apontaram em direção ao tratamento, controle e prevenção. Apareceram as escolas especiais, e apesar dos avanços tecnológicos e formação de equipes multidisciplinares, a segregação continuou norteadas por uma visão quase que exclusivamente assistencialista.

A partir do século XX, iniciou-se o paradigma da integração; o mérito da proposta estava no esforço em promover a inserção da pessoa com deficiência na sociedade. A integração sempre procurou diminuir a diferença existente por meio de reabilitação, da educação especial e até de cirurgias. Esse paradigma partia do pressuposto de que as diferenças constituíam um obstáculo, um transtorno que se interpunha à aceitação social.

Vista de outra maneira, a integração constituiu um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e de seus aliados como a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abraçaram a causa da inserção social, procurando tornar essa causa mais aceitável pela comunidade.

Nos tempos atuais, fala-se no paradigma da inclusão, que é definido por um processo onde todo o meio é que deve adaptar-se à nova situação, como os sistemas gerais da sociedade: o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, e a vida cultural e social, incluindo as instalações esportivas/recreacionais e sendo acessíveis a todos (Sassaki, 2005, p.20).

Segundo a Secretaria de Educação Especial (MEC, 2000), após a Declaração de Salamanca (1994), o movimento da escola inclusiva cresceu e preconizou a escola para todos, sem discriminação e em ambiente

integrado, através de recursos, programas, serviços e tecnologias disponíveis quando necessário, com a adaptação curricular realizada apenas no caso de necessidade evidenciada pelo aluno.

Desde os anos 1980, o Ministério da Educação constou a deficiência múltipla em documentos técnicos, com as mesmas possibilidades de captação de recursos e acessibilidade que as outras categorias de necessidades especiais. Infelizmente, acreditava-se que as pessoas com deficiência múltipla não tinham acesso ao saber, devido as suas severas limitações, priorizando o atendimento médico em relação às metas educacionais.

Na década de 1990, observou-se o processo de democratização do ensino no país e considerou-se a inclusão dos alunos com necessidades especiais, mas os alunos com deficiência múltipla severa eram ainda atendidos em instituições especializadas.

Atualmente, já é sabido que as capacidades educacionais das pessoas com deficiência múltipla são variáveis. Alunos com possibilidades de adaptação ao meio e funcionamento básico podem e devem ser educados em classe comum, com a adaptação curricular necessária. Outros podem precisar de recursos de ensino, apoios intensos e currículo alternativo que atendam às suas necessidades na classe comum.

Para Brasil (MEC, 2004, p.11),

Observa-se maior resistência para inclusão em escolas e instituições que ainda se apóiam no modelo médico de deficiência, em técnicas de reeducação, educação compensatória ou de prontidão para a inclusão. O conceito de necessidade educacional especial vem romper com essa visão reducionista de educação especial centrada no déficit, na limitação, na impossibilidade do sujeito de interagir, agir e aprender com os demais alunos em ambientes menos restritivos possíveis.

5.4.2 O conceito de Deficiência Múltipla

A definição de Deficiência Múltipla faz parte da Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC, 1994, p.11) e é aceita como “a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias, com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.”

Segundo Brasil (MEC, 2004, p.11), “o termo deficiência múltipla tem sido utilizado para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social.”

No entanto, o que caracteriza e determina as necessidades educacionais das pessoas com deficiência múltipla é o nível de desenvolvimento, potencialidades, possibilidades funcionais, comunicação, interação social, aprendizagem e não o somatório das deficiências em si.

Há um grande equívoco em pensar que a deficiência múltipla constituiu-se como uma grave condição humana, pois uma pessoa com dupla deficiência sensorial acentuada – física e visual, por exemplo, pode estar menos comprometida, em termos de funcionamento global, do que uma pessoa com grave deficiência mental. Nesse caso, uma única deficiência representa mais limitações funcionais do que as duas juntas, de natureza sensorial.

Brasil (MEC, 2000) relata que a gravidade das deficiências depende de muitos aspectos que extrapolam as condições individuais como:

- a atitude de aceitação por parte da família;
- a intervenção adequada para atuar nas causas e efeitos das deficiências;
- a oportunidade de participação e integração da pessoa ao ambiente físico e social;
- o apoio adequado para melhorar o funcionamento da pessoa no ambiente;
- o incentivo à autonomia e à criatividade;
- as atitudes favoráveis à formação do autoconceito e da autoimagem positivos.

Ainda em Brasil (MEC, 2000), a caracterização da deficiência múltipla exige a observância de certos aspectos:

- na mesma pessoa há simultaneamente duas ou mais deficiências psíquicas, físicas e sensoriais;
- essas deficiências não têm relação de dependência entre si, pois uma das deficiências não condiciona que exista outra ou outras deficiências;
- também não há uma deficiência mais importante do que a outra ou outras.

Assim, duas pessoas com as mesmas deficiências, até mesmo em termos de gravidade, não serão semelhantes em suas condições funcionais ou necessidades específicas e potencialidades.

Embora haja inúmeras possibilidades de associação de deficiências, algumas aparecem com mais frequência na escola, como a deficiência mental e física, deficiência mental e auditiva, deficiência mental e visual, deficiência mental e transtorno mental e deficiência visual e auditiva (surdocegueira). Porém, pode-se dizer que a deficiência múltipla manifesta-se de modo a envolver algumas das seguintes dimensões:

Física e psíquica

deficiência física associada à deficiência mental;
deficiência física associada a transtornos mentais;

Sensorial e psíquica

deficiência auditiva associada à deficiência mental;
deficiência visual associada à deficiência mental;
deficiência auditiva associada a transtornos mentais;

Sensorial e física

deficiência auditiva associada à deficiência física;
deficiência visual associada à deficiência física;

Física, psíquica e sensorial

deficiência física associada à deficiência visual e à deficiência mental;
deficiência física associada à deficiência auditiva e à deficiência mental;
deficiência física associada à deficiência auditiva e à deficiência visual.

Outras tantas associações:

As mais frequentes na escola são:

- Deficiência mental associada à deficiência física:

Não são todos os alunos com deficiência física que possuem a deficiência mental associada. No entanto, em alguns casos, a lesão cerebral pode estar mais abrangente, afetando áreas cognitivas, ocasionando a deficiência mental. A maioria das situações de alunos com deficiência mental e física decorre da encefalopatia crônica não progressiva, conhecida como paralisia cerebral, adquirida em qualquer dos períodos pré, peri ou pós-natais. É importante considerar que alguns educandos com paralisia cerebral podem apresentar somente a deficiência física, mas outros possuem, além da deficiência mental, problemas visuais, como estrabismo, hipermetropia, catarata, coriorretinite, fibroplasia, dentre outros. Outros problemas podem ser verificados, como os auditivos, distúrbios perceptivo-motores e tátil, dependendo de cada caso.

Quando a deficiência física e a mental estão associadas, os procedimentos educacionais devem considerar as dificuldades do aluno na formação de conceitos, no raciocínio, no processamento cognitivo e no estabelecimento de relações lógicas. Essa necessidade decorre das limitações intelectuais. Quanto ao comprometimento físico, as formas de lidar e favorecer o desenvolvimento desse educando requerem uma orientação de profissionais competentes das áreas de saúde. No aspecto educacional, o educando deve desenvolver um programa compatível com sua capacidade acadêmica e receber adaptações

de acesso ao currículo (cadeiras funcionais adaptadas, órteses, próteses, equipamentos especiais, rampas, sistemas suplementares e alternativos de comunicação, dentre outros).

- Deficiência mental associada à deficiência auditiva:

Essas deficiências associadas ocasionam os problemas de comunicação e linguagem que ocorrem na deficiência auditiva, além das dificuldades de compreensão, aprendizagem e de adaptação do aluno com deficiência mental. A relação entre pensamento, linguagem e consciência revela o papel significativo da comunicação para o desenvolvimento e para a aprendizagem, com uma programação educacional que corresponda às suas capacidades intelectuais. O currículo condizente com a competência acadêmica do aluno deve ser adequado e preconizar o desenvolvimento das potencialidades no domínio cognitivo, socioafetivo e psicomotor. As adaptações de acesso à aprendizagem devem ser providenciadas e estar disponíveis e utilizadas de maneira adequada: prótese auditiva, treinadores de fala, materiais sonoros variados, dentre outros. Esses alunos requerem um trabalho de estimulação multissensorial e de treinamento para o uso eficiente de seus resíduos auditivos e dos sentidos remanescentes, como visual, olfativo e tátil-cinestésico. O atendimento às pessoas com deficiência mental e auditiva requer atenção aos aspectos relacionados à saúde e ao apoio psicopedagógico.

- Deficiência mental associada à deficiência visual:

Os alunos com deficiência mental e visual associadas enfrentam dificuldades conceituais, de compreensão, de processamento dos fatos da realidade e do estabelecimento de relações lógicas. Essas dificuldades são decorrentes das limitações cognitivas e da ausência ou insuficiência da função visual. Beneficiam-se de um meio familiar e social estimulante e afetivamente receptivo, que servem de suporte a seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. Torna-se essencial que as medidas educacionais sejam propiciadas desde os primeiros meses de vida, para que o aluno possa ser apoiado e estimulado a desenvolver suas habilidades sensório-motoras, perceptivas, cognitivas, linguísticas e sociais.

- Deficiência mental associada ao transtorno mental:

Deficiência Mental é uma condição diferente de Transtorno Mental. Nesses transtornos, encontram-se no ambiente escolar, com mais frequência, quadros autísticos e psicoses. Entre os casos de deficiência mental, existem os de transtornos mentais associados em 20 a 35% dessa população. Infelizmente, quando isso ocorre, a tendência do sistema educacional é fazer pouco pelo aluno. É preciso, pois, considerar que há deficiências mentais com pouco rebaixamento da capacidade cognitiva, assim como há transtornos mentais menos graves. As possibilidades educacionais dessas pessoas são mais favoráveis do que se essas condições se apresentassem com maior

gravidade. A capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência e transtorno mental associados revela a interferência das limitações cognitivas (por conta da deficiência mental) e dos problemas comportamentais (por conta do transtorno mental). Em ambos, pode haver baixa motivação e comprometimento na compreensão da realidade.

Seu atendimento requer uma atenção de natureza médica, psicopedagógica e educacional. Qualquer que seja o nível de gravidade, a prática educacional tem revelado que as crianças com deficiência mental e transtorno mental associados beneficiam-se, como as demais, de procedimentos educacionais que atuam como mediadores de seu desenvolvimento e aprendizagem. Igualmente, necessitam de apoio emocional de suas famílias, dos educadores e de todos os que as cercam. A deficiência múltipla está sujeita à intervenção educacional mesmo nas condições mais agravadas.

Segundo a estimativa da Organização Mundial de Saúde, dez por cento da população brasileira possui alguma deficiência e, dentre ela, um por cento tem deficiência múltipla.

Condições associadas à deficiência múltipla:

ÉPOCA DE OCORRÊNCIA DO PROBLEMA	AGENTES QUE AFETAM	ATIVIDADE DO AGENTE	RESULTADO TÍPICO
Concepção	Translocação de pares de cromossomos no nascimento; erros congênitos do metabolismo.	Mudanças sérias no embrião e no feto, muitas vezes fatais; incapacidade de efetuar processos químicos e metabólicos. Danos ao desenvolvimento fetal.	Certos reagrupamentos dos cromossomos; resulta em deficiência grave e em outras complicações. Pode ser revertido parcialmente quando diagnosticada cedo, administrando-se uma dieta especial.
Pré-natal	Medicamentos como a talidomida	Medicamento usado como sedativo para a mãe. Pode prejudicar o desenvolvimento normal do embrião.	Uma criança acentuadamente deformada com anomalias sérias no coração, olhos, ouvidos, membros superiores e inferiores, dentre outros.

Continua na página 209

ÉPOCA DE OCORRÊNCIA DO PROBLEMA	AGENTES QUE AFETAM	ATIVIDADE DO AGENTE	RESULTADO TÍPICO
Natal	Anóxia, que é a falta prolongada de oxigênio ao feto durante o processo de nascimento.	A falta prolongada de oxigênio pode causar a destruição irreversível de células cerebrais.	Criança com paralisia cerebral que pode ou não ter deficiência mental e outros defeitos que afetam a visão e a audição.
Pós-natal	Encefalite e meningite	Doenças infecciosas como sarampo, coqueluche e outras, podem levar à inflamação das células do cérebro e a sua destruição.	Pode levar a uma variedade de problemas, como a falta de atenção e a hiperatividade. Causa epilepsia, deficiência mental e problemas de comportamento.

Fonte: Kirk & Gallagher, 1987.

Em complementação, podem ser acrescentadas situações ambientais causadoras de múltipla deficiência, como acidentes e traumatismos cranianos, intoxicação química, irradiações, tumores e outras.

Algumas enfermidades estão comprovadamente associadas à múltipla deficiência, com efeitos significativos. Destacam-se algumas:

- Hipotireoidismo – associado à lesão cerebral, deficiência mental, se não tratado a tempo;
- Rubéola congênita – associada à deficiência visual, auditiva e microcefalia, entre outras;
- Síndrome de Rett – associada à deficiência mental, alterações neurológicas e motoras;
- Citomegalia – associada à deficiências neurológicas e motoras;
- Toxoplasmose – associada à hidrocefalia, deficiência motora e orgânica;
- Síndrome de Usher – associada à perda auditiva estável e visual progressiva;
- Síndrome de Alstrom – associada à perda visual precoce e auditiva progressiva;
- Síndrome de Bardel-Biedl – associada à perda visual progressiva, deficiência mental, perda auditiva;

- Síndrome de Cockayne – associada à perda progressiva visual e auditiva, deficiência mental, transtornos neurológicos;
- Síndrome de Flynn-Aird – associada à perda visual e auditiva progressiva, deficiência mental;
- Síndrome de Hallgren – associada à perda visual e auditiva, deficiência mental, psicose;
- Síndrome de Kearns-Sayre – associada à perda visual progressiva e auditiva, deficiência mental;
- Enfermidade de Refsum – associada à perda visual e auditiva progressiva, deficiência física progressiva.

De acordo com Brasil (MEC, 2000, p. 60), para considerar o impacto da deficiência múltipla, é importante analisar seus efeitos na funcionalidade da pessoa frente ao ambiente físico e social, bem como avaliar de que modo as deficiências interferem na qualidade de vida. Ainda devem ser considerados:

- os tipos e quantidades de deficiências primárias associadas;
- a amplitude ou abrangência dos aspectos comprometidos;
- a idade de aquisição das deficiências;
- os fatores ambientais relacionados – familiares, comunitários, escolares;
- a eficiência das intervenções educacionais e de saúde.

5.4.3 A inclusão de alunos com deficiência múltipla na escola comum

A inclusão de alunos com deficiência múltipla que apresentam necessidades educacionais acentuadas é um fato relativamente recente na educação brasileira. É natural que a escola, os educadores e os pais se sintam receosos e apreensivos com relação à possibilidade de sucesso nessa tarefa.

Segundo Brasil (MEC, 2004, p.12),

O avanço no processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência múltipla compreende uma ação coletiva maior, intersetorialidade e responsabilidade social compartilhada. Requer colaboração entre educação, saúde e assistência social, ação complementar dos profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, como neurologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia escolar, quando necessário, fornecendo informações e orientações específicas para o atendimento às peculiaridades decorrentes de cada deficiência. Essas ações integradas de

educação, saúde e assistência social são essenciais e imprescindíveis para que as necessidades educativas específicas sejam atendidas, mas não justificam o afastamento ou o atendimento educacional segregado.

Em Brasil (MEC, 2000) as perspectivas educacionais de crianças, jovens e adultos com múltipla deficiência estão relacionadas aos seguintes fatores:

- à gravidade e ao tipo de associação de deficiências que possuem;
- às condições físicas e de saúde de que dispõem;
- às condições afetivo-emocionais pessoais e dos familiares;
- aos estímulos e demandas ambientais;
- ao contexto familiar e comunitário favoráveis;
- ao início do aparecimento das deficiências;
- ao adequado atendimento educacional, realizado o mais cedo possível;
- ao apoio adequado e no tempo necessário.

Os graves comprometimentos intelectuais e/ou psíquicos revelam, de certo modo, as expectativas de desenvolvimento e de aprendizagem das pessoas com múltipla deficiência.

As deficiências mentais graves e os quadros crônicos de transtornos mentais, quando associados a outras deficiências, tornam o prognóstico pouco promissor. A meta educacional é a socialização e a participação da pessoa como um cidadão autônomo e ativo na sociedade, melhorando o seu nível de funcionalidade e de qualidade da vida pessoal e familiar.

Quando as deficiências associadas não comprometem o funcionamento cognitivo ou psíquico, as perspectivas de escolarização são melhores e devem considerar as possibilidades de adequação curricular.

Segundo Brasil (MEC, 2004), a proposta pedagógica na escola inclusiva parte do aluno em si e de suas possibilidades, como o centro da ação educativa. O processo pedagógico em si é construído a partir do que o aluno já consegue fazer. As atividades devem partir das experiências positivas dos alunos, dos interesses, dos significados e sentidos por ele atribuídos.

Nesse sentido, há necessidade da participação da família nesse processo que informa ao professor gostos, preferências, rejeições, vivências e informações que o aluno possui. Essa é uma tarefa coletiva realizada tanto pelo professor do ensino comum como pelo professor do ensino especial. O professor do ensino especial tem a função de ser o articulador do projeto de inclusão. Selecionar atividades que tenham significado, relação com a vida prática e experiência do aluno pode levar a pequenas

modificações e adaptações nos objetivos, nos conteúdos e na avaliação de forma que os alunos com necessidades especiais acentuadas tenham a oportunidade de participar, de se envolver, de aprender e trabalhar junto com seus colegas de ensino comum. A cooperação dos pais, o atendimento de médicos, enfermeiros, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, educadores físicos, pedagogos, arteterapeutas e professores contribuem na avaliação psicoeducacional desses alunos, produzindo, assim, diagnósticos específicos que determinam os níveis de comprometimentos neurológicos, socioemocionais, cognitivos, psicomotores e de vida diária dessas crianças.

A prática pedagógica, com base nos diagnósticos, elabora estratégias de atuação junto aos alunos com deficiência múltipla. O êxito no processo de aprendizagem depende também de uma pedagogia de projetos, partindo das dúvidas e das necessidades do aluno em questão. As dificuldades são diluídas e superadas pela qualidade de solicitação do meio como, por exemplo: a atitude positiva do professor, que pode ser transmitida de forma simples a partir de um elogio, do reforço das tentativas de acerto, e também por meio de dicas gestuais e de uso de figuras.

No entanto, as salas de aula e o ensino comum apresentam vários desafios, para os alunos com deficiência múltipla, como a falta de acessibilidade plena e a adequação visual, através do monitoramento da quantidade de luz, para que o nível de iluminação (maior ou menor) seja adequado à necessidade do aluno. Na realidade, na sala de aula deve ser avaliada a posição e a distância que esses alunos conseguem enxergar e ouvir o professor, além disso, deve ser observada a disposição dos objetos da sala como, por exemplo, móveis na área próxima à lousa, que permitem uma mobilidade do aluno com deficiência múltipla sem que este dependa dos colegas. Também são necessárias orientações para as atividades como, por exemplo, utilizar murais como recurso e o quadro negro ou lousa com letras maiúsculas, tendo entre seis a oito centímetros de altura. Para finalizar, o professor não deve se movimentar muito em sala de aula, pois, muitas vezes, o aluno com deficiência múltipla não consegue seguir as orientações, tanto visuais quanto auditivas. Essas são apenas algumas dicas para facilitar o processo ensino-aprendizagem desses alunos, considerando as particularidades de cada caso.

5.4.4 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Comunicação

A comunicação tem um forte componente educacional e social, sendo imprescindível para manter um canal entre o professor e o aluno que tenha algum tipo de deficiência ou não. Com o aluno que possui deficiência múltipla, isto não é diferente. Por meio da comunicação é que ele desenvolve as suas capacidades e competências em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente.

Segundo Maia *et al* (2009), todas as interações de comunicação e atividades de aprendizagem devem respeitar a individualidade de cada aluno com deficiência múltipla. Assim, há a necessidade de estabelecer códigos comunicativos entre o aluno com deficiência múltipla e o professor. Esse mediador terá a responsabilidade de ampliar o conhecimento do mundo ao redor dessa pessoa, visando proporcionar-lhe autonomia e independência.

Todas as pessoas se comunicam, ainda que em diferentes níveis de simbolização e com formas de comunicação diversas. Assim, qualquer comportamento poderá ser uma tentativa de comunicação: piscar, olhar, sorrir, apontar, fazer gestos, e responder com a cabeça para frente, afirmativamente, ou para os lados, negativamente, ou por meio de sons emitidos .

Sendo assim, algumas possíveis estratégias envolvem a comunicação com os alunos com deficiência múltipla, a saber:

1. Criar atividades diversificadas que propiciem a informação, e origine a necessidade de comunicação, variando os espaços, as atividades como, por exemplo, falar de temas de acordo com os interesses desses alunos;
2. Identificar os parceiros com quem ele se comunica por meio do nome, de um gesto ou de um objeto de referência, como apresentar as crianças umas às outras, colocar questões ao grupo acerca das presenças e das ausências, estabelecer uma rotina clara e com consequências das ações, dizer o nome da criança para obter a sua atenção;
3. Estruturar as ações no tempo de forma sistemática, como lavar as mãos antes de comer, vestir o casaco antes de ir para casa;
4. Organizar um calendário do tempo com o objetivo de indicar as ações diárias e a sequência das mesmas, utilizando desenhos, objetos e escrita, de acordo com as capacidades do aluno;
5. Criar várias maneiras para se comunicar com o aluno de acordo com as capacidades dele, e de forma que todos os demais entendam. Representar a mesma atividade de diversas formas; colocar a mão da criança sobre a sua para que esta sinta o que irá realizar e fique motivada para imitar sua ação;
6. Dar tempo para que a criança responda às iniciativas propostas;
7. Responder ao aluno de acordo com a situação, uma vez que determinados gestos são repetidos, mas dependendo do momento, da situação, do contexto, nem sempre querem dizer o mesmo. Apontar para a rua de manhã pode significar ir passear, se for ao final do dia, pode significar que alguém irá chegar para levá-lo para casa;

8. Diversificar os contextos e os parceiros de comunicação, quando for levá-lo à sala de aula, ao recreio;
9. Fazer com que o aluno peça os materiais, para realizar as atividades propostas, estimulando assim a comunicação. A mesma atitude deve ser tomada no horário do almoço, ou seja, o professor não deve dar o copo de água nem colocar o talher na mesa sem que o aluno peça;
10. Responder de forma positiva a todas as formas e tentativas de comunicação, incentivando e dando pistas;
11. Dar informação verbal acerca da atividade que a criança realiza, utilizando sempre a fala em conjugação com outras formas de comunicação;

Mediar a quantidade de informação e a forma como é transmitida à criança, uma vez que muita informação e mal estruturada pode ser motivo de confusão e mesmo de desmotivação para a criança.

Com essas recomendações, o professor vivencia uma série de estratégias possíveis de utilização, em situação de sala de aula, para ajudar a pessoa com deficiência múltipla a funcionar e a comunicar em níveis cada vez mais elevados.

Um grande número de alunos com deficiência múltipla necessita de assistência para se comunicar devido a perdas na habilidade da fala e do uso da linguagem gráfica. O computador é uma excelente opção para realizar essa assistência, dentro do sistema de comunicação suplementar e alternativa.

Alunos com deficiência múltipla que são cegos precisarão do sistema Braille para acompanhar as aulas. Esses materiais podem ser transcritos, usando computadores com softwares de leitura do sistema Braille ou programas de tradução em Braille e uma impressora Braille.

Comunicação suplementar e alternativa

Comunicação Suplementar e Alternativa significa qualquer meio de comunicação que suplemente ou substitua os meios usuais de fala ou de escrita, onde eles estiverem comprometidos.

Comunicação Suplementar é quando o aluno utiliza outro meio de comunicação para complementar ou compensar deficiências que a fala apresenta, mas sem substituí-la totalmente. Comunicação Alternativa é quando o aluno utiliza outro meio para se comunicar ao invés de utilizar a fala, devido à impossibilidade de articular ou produzir sons adequadamente. Os sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa têm como definição o uso integrado de componentes como símbolos, gestos, recursos e estratégias de comunicação. Eles podem ser manuais como os

gestos, alfabeto digital e Língua Brasileira de Sinais ou gráficos como fotos, desenhos e ortografia tradicional.

Tipos de sistemas de comunicação suplementar e alternativa:

1. PCS – Picture Communication Symbols (Johnson, 1981): É um nível simples de expressão, sendo por este motivo, mais aceitável. É pictográfico (através de figuras), utilizado para crianças e pessoas com qualquer patologia.
2. PECS – The Picture Exchange Communication System (Bondy & Frost, 1994): é um sistema de troca de figuras de comunicação, através de questionário enviado aos pais. Exemplo: Neste questionário, os pais descrevem quais os alimentos, as bebidas, as atividades, os brinquedos, os objetos, os jogos e as brincadeiras preferidas pelo aluno; especificam quais os lugares que ele gosta de visitar e permanecer, e quais as pessoas que conhece e com quem costuma ficar.
3. PIC – Pictogram Ideogram Communication (Mahara, 1980): É pictográfico e os desenhos parecem com aquilo que desejam simbolizar. Desenho branco com um fundo preto.
4. BLISS – Blissymbols: Os símbolos são “elementos simbólicos”, pois criam a ideia. São ideográficos. Exemplo: símbolo de mulher + símbolo de proteção = símbolo de mãe.

5.4.5 Exemplos de sistemas gráficos

Prancha de atividades:

O professor pode apresentar esta prancha para propor atividades em sala de aula e obter as respostas do aluno através das formas de comunicação como: piscar, olhar, sorrir, apontar, fazer gestos ou emitir sons. Todas as atividades a seguir podem ser computadorizadas.



Prancha construído com os símbolos PCS (Picture Symbols Communication) – Mayer Jonhson.
Disponível em: <<http://www.comunicacaoalternativa.com.br/adca/apostila/texto1.doc>>¹

Prancha para utilização de materiais:

O professor pode apresentar esta prancha e perguntar ao aluno qual o material que o mesmo quer utilizar no momento, ou qual é adequado para determinada atividade.



Prancha construído com os símbolos PCS (Picture Symbols Communication) – Mayer Jonhson.
Disponível em: <<http://www.comunicacaoalternativa.com.br/adca/apostila/texto1.doc>>

¹ Todas as imagens foram consultadas no período de janeiro a março de 2009.

Prancha para as atividades fora da sala de aula:



Prancha construído com os símbolos PCS (Picture Symbols Communication) – Mayer Jonhson.
Disponível em: <<http://www.comunicacaoalternativa.com.br/adca/apostila/texto1.doc>>

Exemplos de atividades de Matemática:



NOME: _____
DATA: _____
RESOLVA OS PROBLEMAS:

1. LUCIANA GANHOU 4 BONECAS DO PAPAÍ E 2 BONECAS DA MAMÃE. QUANTAS BONECAS LUCIANA GANHOU?

R: _____

NOME: _____
DATA: _____
RESOLVA OS PROBLEMAS:

1. LUCIANA GANHOU 4 BONECAS DO PAPAÍ E 2 BONECAS DA MAMÃE. QUANTAS BONECAS LUCIANA GANHOU?

 + 

6 **3**

Disponível em: <<http://www.comunicacaoalternativa.com.br/adca/apostila/texto1.doc>>

Atividades de Português

Letras maiúsculas para a construção das atividades.

A GALINHA CHOÇA

A GALINHA PEDIU À PATA E AO COELHO PARA VIGIAREM OS SEUS SETE OVOS QUE ESTAVAM NO NINHO. LÁ SE FOI A GALINHA PEGAR MINHOCAS PARA O JANTAR.

A GALINHA VOLTOU E CONTOU OS OVOS. FICOU FURIOSA!

HAVIA OITO OVOS NO SEU NINHO. TINHA APARECIDO UM OVO QUE NÃO ERA SEU.

NENHUM DOS SEUS VIZINHOS VIU O QUE TINHA ACONTECIDO.

A GALINHA RESOLVEU CHOCHAR TODOS OVOS.




DOS SETE OVOS NASCERAM PINTINHOS E, DAQUELE OUTRO, NASCEU UM PATINHO.

NOME: _____

DATA: _____

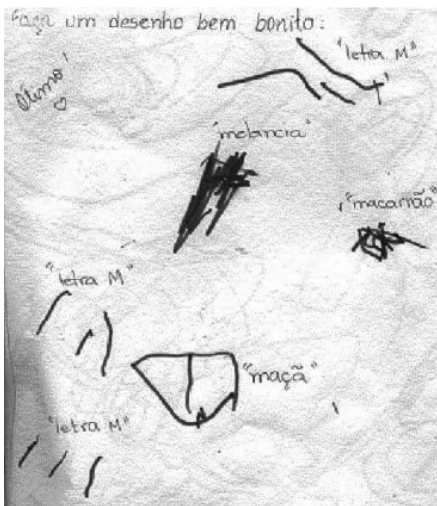
RESPONDA AS PERGUNTAS:

1. PARA QUEM A GALINHA PEDIU QUE VIGIASSE O SEU NINHO?

 **PATA**  **COELHO**  **MACACO**

Disponível em: <<http://www.comunicacaoalternativa.com.br/adca/apostila/texto1.doc>>

Atividade de escrita manuscrita



Atividade adaptada com letras coladas



Disponível em: <<http://www.comunicacaoalternativa.com.br/adca/apostila/texto1.doc>>



Depois de ver essas atividades adaptadas, quais as possibilidades de adaptações você pensa para seus alunos com necessidades educacionais especiais?

5.4.6 Recursos, materiais utilizados no AEE e posicionamento

Como existem várias dimensões de associação das deficiências, muitas opções podem ser utilizadas, dependendo de cada caso. Dentre elas, brinquedos diversos e em parques infantis (quando forem crianças); sucatas variadas; jogos educativos; material artístico das áreas de teatro, música, dança e artes plásticas; livros de contos e histórias em geral; CDs variados; aparelhamentos de som, vídeo, filmagens e fotografias; espaço físico tranquilo, condizente com atividades de criação em grupo e individuais; pátios acessíveis; materiais de sala de aula variados, com texturas variadas, em relevo e de boa qualidade.

Segundo Maia *et al* (2008), os recursos para a aprendizagem de alunos com deficiência múltipla referem-se a objetos de referência, que são objetos com significados especiais e função de substituir a palavra, representando pessoas, objetos, lugares, atividades ou conceitos associados a eles. Assim, um boné pode ser utilizado para antecipar a atividade de orientação e mobilidade; uma xícara para a hora do lanche; creme e escova para sensibilização e estimulação tátil; escova e pasta de dente para a hora da higiene bucal e bola de plástico para a hora da recreação. Objetos concretos podem ser colados em placas de madeira, como escova de dente, chaveiro, miniatura de uma jarra, saboneteira e peça de um jogo.

As caixas de antecipação devem ser utilizadas com alunos que não possuem nenhum sistema formal de comunicação. Essas são caixas de sapato encapadas com papel camurça e um fio metálico colado para referência pessoal, que permite conhecer os primeiros objetos de referência, antecipando as atividades e o conhecimento das primeiras palavras. Outros recursos são os calendários, instrumentos que favorecem o desenvolvimento da noção de tempo e que ajudam os alunos a estabelecer rotinas. Os calendários também são úteis no desenvolvimento da comunicação, no ensino de conceitos temporais e na ampliação do vocabulário.

É indispensável uma boa adequação postural para a realização das atividades em sala de aula. Para tanto, materiais e/ou cadeiras adaptadas são utilizados de acordo com a necessidade de cada caso, facilitando a postura, o campo visual, a área fonoarticulatória e respiratória, devido à retificação da cabeça, tronco, membros e apoio dos pés. Exemplos:



Cadeira adaptada com apoio de cabeça e pés, cinto torácico e pélvico e bandeja adicional. É utilizado para realização de diversas atividades com alunos com deficiência física associada a outras deficiências (Foto cedida pela APAE Uberlândia/MG).



A mesma cadeira adaptada em posição inclinada, favorecendo a melhor visualização de textos, quando necessário (Foto cedida pela APAE Uberlândia/MG).



Mesas e cadeiras apropriadas a todas as outras associações de deficiências psíquicas, como deficiência mental e transtorno mental, e/ou sensoriais, como as auditivas e visuais (Foto cedida pela APAE Uberlândia/MG).

5.4.7 Tecnologia Assistiva

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, com característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (CAT- Comitê Brasileiro de Tecnologia Assistiva – Portaria n.º 142 de 16 de Novembro de 2006²).

Produtos, recursos e metodologias

Podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e vários outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

Estratégias, práticas e serviços

São aqueles prestados profissionalmente à pessoa com deficiência visando selecionar, obter ou usar um instrumento de tecnologia assistiva.

² Portaria publicada no diário oficial da União no dia 17 de novembro de 2006.

Como exemplo, podemos citar avaliações, experimentação e treinamento de novos equipamentos. Os serviços de tecnologia assistiva são normalmente transdisciplinares, envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como:

- Fisioterapia;
- Terapia ocupacional;
- Fonoaudiologia;
- Educação;
- Psicologia;
- Enfermagem;
- Medicina;
- Engenharia;
- Arquitetura;
- Design;
- Técnicos de muitas outras especialidades.

Os objetivos da tecnologia assistiva são:

- Independência;
- Qualidade de vida e inclusão social;
- Ampliar a comunicação;
- Ampliar a mobilidade;
- Ter controle do ambiente;
- Dar apoio nas habilidades para o trabalho.

A legislação brasileira aponta para o direito do cidadão com deficiência a concessão dos recursos de tecnologia assistiva dos quais necessita, mas muito ainda deve ser feito. Porém, alguns passos importantes estão acontecendo nestes últimos anos. Entre eles podemos mencionar a promulgação do Decreto n.º 3.298 de 1999, que no Artigo 19, fala do direito do cidadão brasileiro com deficiência às ajudas técnicas. Nele consta que:

Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (Brasil. Decreto n.º 3.298, de 20 de Dezembro de 1999).

Parágrafo único. São ajudas técnicas:

I - próteses auditivas, visuais e físicas;

II - órteses que favoreçam a adequação funcional;

III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa com deficiência;

IV- equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso da pessoa com deficiência;

V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal, necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa com deficiência;

VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa com deficiência;

VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência;

VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e

IX - bolsas coletoras para pessoas com ostomia.” (Lima, 2007, p.56)

Atividade de Vida Diária



Colher adaptada (**Fonte livre:** <http://www.fastcommerce.com.br/lojas/00011222/prod/colher_adaptada_p.jpg>)



Telefones para apoio à audição (**Fonte livre:** <g1.globo.com/.../Rio/0,,MUL87443-5606,00.html>)

Atividades escolares



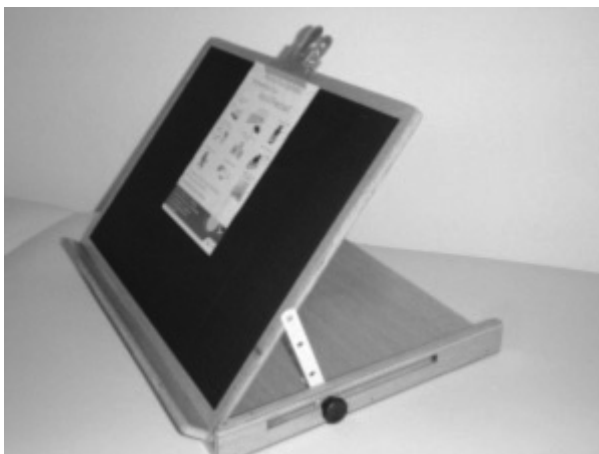
Engrossador de lápis (Fonte livre: <www.itaprodutos.wordpress.com/.../.>).



Tesoura adaptada (Fonte livre: <peadportfolio156666.blogspot.com/2009/05/mate...>)



Cantinho de posicionamento (**Fonte livre:** <itaprodutos.wordpress.com/category/avd/page/4/>).



Plano inclinado em madeira e antiderrapante. (**Fonte livre:** <itaprodutos.wordpress.com/.../>).



Prancha com lupa (**Fonte livre:** <www.livroacessivel.org/leitura-facilitada.php>)

Próteses e órteses



Prótese de mão mioelétrica (**Fontelivre:** <www.sogab.com.br/sbrto/orteseaprotesees.htm>).



Prótese auditiva (**Fonte livre:** <[franca.olx.com.br/aparelhos-auditivos-gratuit...>](http://franca.olx.com.br/aparelhos-auditivos-gratuit...)>).



Órtese para membro inferior (**Fonte livre:** <itaprodutos.wordpress.com/.../>>)

Uso do computador



Teclado Versátil

Criança com 10 anos está na 4ª série e tem paralisia cerebral e baixa visão. Ele usa um teclado com várias lâminas, trocadas de acordo com cada atividade (**Fonte livre:** <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/aprendizado-mais-facil-4764.shtml>>)



Adaptador para o uso do teclado do computador - (**Fonte livre:** <deftec-grupo4.pbworks.com/Rascunho-Janaina>).

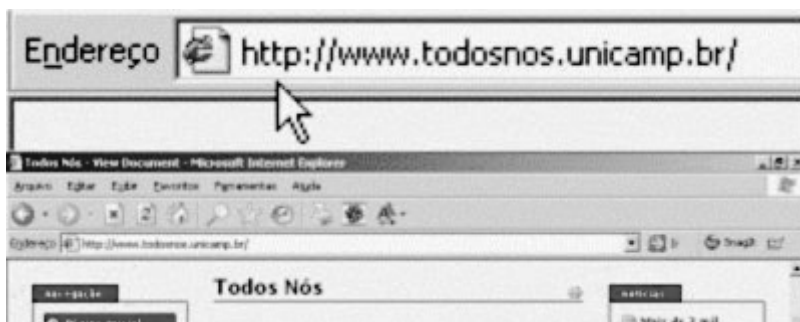


Ponteiras unidas à cabeça para o uso do teclado do computador, quando não é possível utilizá-lo de forma convencional

(Fonte livre: <

Alternativas para o uso do mouse

(Fonte livre: <[Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado • 229](http://tecnologiasassistivasemgeral.pbworks.com/Quai...>)</p></div><div data-bbox=)



Ampliadores de tela (**Fonte livre:** <tecnologiasassistivasemgeral.pbworks.com/Quai...>)

Referências

BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre, 2008.

BERSCH, Rita. Recursos para a Educação Inclusiva. Inclusão. Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Deficiência Múltipla. in: *Revista Nova Escola*, agosto, 2007.

BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 10 nov. 2011.

BRASIL. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: *Deficiência Múltipla Vol. 1*. Brasília: MEC, SEESP, 2000.

BRASIL. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: *Deficiência Múltipla Vol. 2*. Brasília: MEC, SEESP, 2000.

BRASIL. Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem: *Deficiência Múltipla./ Educação Infantil*. 2. ed. rev. – Brasília: MEC, SEESP, 2004.

CORDE, *Comitê Brasileiro de Tecnologia Assistiva*. In: Comitê de Ajudas Técnicas. Dezembro, 2007. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp>.

CORDE, *Comitê de Ajudas Técnicas*. Decreto 3298, Artigo 19, 1999. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp>.

FERNANDES, Anelise Sanchis. *Comunicação Suplementar e Alternativa*. Clik Tecnologia Assistiva, 2006.

KIRK, S. & GALLAGHER, J. J. *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LIMA, Niusarete Margarida de. *Legislação Federal Básica na área da pessoa portadora de Deficiência*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

MAIA, Shirley.Rodrigues ET AL . *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Surdocegueira e Deficiências Múltiplas*. Universidade Federal do Ceará – UFC, Apoio MEC, SEESP, 2009.

MAIA, Shirley Rodrigues *et al* . *Estratégias de Ensino para favorecer a Aprendizagem de Pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial*. Um guia para instrutores mediadores – Editora Grupo Brasil, 2008.

MAYER-JOHNSON, L.L.C.*Guia dos Símbolos de Comunicação Pictórica – The Picture Communication Symbols Guide (PCS)*, 1981-2009. Disponível em: Porto Alegre: Clik – Recursos Tecnológicos para Educação, Comunicação e Facilitação www.clik.com.br

MICHALAROS, Jean André. *Tecnologia Assistiva para Inclusão*. Faculdade de Engenharia Elétrica da Unicamp, Campinas, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC, 1994.

PATTON, J., PAYNE, J.S. & BEIRNE-SMITH, M.*Mental Retardation*.USA: Merrill PublishingCompany, 1990.

PELOSI, M.B. *Comunicação Alternativa – Uma Necessidade de Educação para Todos*. Rio de Janeiro- RJ. Disponível em: <http://www.comunicacaoalternativa.com.br/adca/apostila/texto1.doc>.

SASSAKI, Romeu.Kazumi. *Inclusão: O Paradigma do Século XXI. Inclusão – Revista da Educação Especial*. Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.19-24, set/out, 2005

VIEIRA. Adriana Helena Bueno. *Formas Alternativas de Comunicação e a Aplicação do PECS*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Federação das APAES do Estado de Minas Gerais. Curso Oferecido pela Regional I e II. Tupaciguara, maio, 2008.

5.5 DEFICIÊNCIA FÍSICA

*Fernanda S. V. Rosa
Juliene Madureira Ferreira*

É impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é. (Vygotsky, 1989, p. 102).

O direito à educação é um dos chamados direitos sociais (CF, Art. 6º) e bem assim uma das garantias fundamentais do indivíduo, posto decorrente do princípio basilar da dignidade da pessoa humana (CF, Art. 1º, III). Por isso, a educação vem sendo constantemente discutida e avaliada, com o fulcro de tornar-se cada vez mais eficaz no intuito de inserir o indivíduo na sociedade e fornecer-lhe instrumentos e recursos intelectuais para promover o seu bem-estar.

Nesse sentido, a proposta desta Unidade é conceituar a deficiência física e a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência da deficiência física. Discutir-se-á sobre as possibilidades de desenvolvimento desses alunos nos cotidianos escolares, bem como sobre os aspectos que garantem a participação desses alunos no processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, levar-se-á em consideração que a pessoa com deficiência física pode ter limitações de acessibilidade ou dificuldades de manuseio dos instrumentos que comumente são utilizados no contexto escolar, mas deve-se também levar em consideração que isso não a impede de participar efetivamente do processo de escolarização, pois, atualmente, existem muitas adaptações disponíveis facilitadoras para a vida prática, diária e escolar da pessoa com deficiência física.

Para impulsionar tais discussões, é preciso desmistificar a questão da incapacidade do aluno com deficiência física de adquirir conhecimento, ou ainda, a sua extrema dificuldade de acompanhar as atividades da turma. É dever do professor proporcionar a organização do contexto escolar, eliminando as barreiras físicas e os obstáculos afetivo-emocionais, que impedem o aluno com necessidades educacionais especiais, em decorrência de um quadro de deficiência física, de exercer o direito à educação.

5.5.1 Conceituando a deficiência física

Segundo o Artigo 4º, do Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, a deficiência física é assim definida:

alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física e apresentando-se sob a

forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraparesia, triplegia, triparésia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (Brasil, 1999, p.01)

Quando o aluno é encaminhado com alguma das denominações anteriormente citadas, podem-se diferenciar as especificidades de cada situação pelo alcance da limitação motora do indivíduo, tendo como referência a seguinte nomenclatura: *plegia* (significa sem movimento); *paresia* (significa que apresenta movimento parcial). Dessa forma, tome-se como exemplo o termo *hemiplegia*, segundo o qual a metade do corpo está sem movimento; ou ainda, o termo *hemiparesia*, que significa pouco movimento em metade do corpo.

Como é possível identificar na definição apresentada, várias são as formas de manifestação de um quadro clínico de deficiência física. Nesse sentido, é preciso que dentro do contexto escolar os professores tenham conhecimento, mesmo que superficial, sobre as especificidades de cada um desses quadros: o professor deve conhecer a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, para com isso melhor definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial de cada aluno, possibilitando sua inserção e participação efetiva no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, as adaptações de acessibilidade deverão ser feitas conforme a limitação física que cada aluno apresentar, adequando os recursos didáticos e equipamentos especiais para o desenvolvimento das atividades escolares, de modo a viabilizar a participação do aluno nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa aperfeiçoar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida (Brasil, 2006, p. 29).

A origem da deficiência física - ou seja, sua etiologia - pode ser congênita (a criança nasce com a deficiência) ou adquirida (por situações adversas ao longo da vida a criança adquire a deficiência). Saber sobre a etiologia da deficiência pode auxiliar o professor na estruturação de sua prática pedagógica, por oferecer informações prévias sobre as experiências e aprendizagens do aluno. Em alguns casos, a pessoa com deficiência física pode, em face de problemas correlatos, apresentar outras condições restritivas como, por exemplo, a baixa percepção auditiva, dificuldade de controle de musculatura para a expressão corporal e/ou facial etc. No entanto, tais limitações nada se relacionam com a capacidade cognitiva do indivíduo que, se bem estimulado, poderá desenvolver-se nas mesmas condições de tempo de espaço de uma criança sem deficiência. Os educadores devem dar especial atenção às mudanças abruptas de comportamento como sonolência,

falta de atenção, introspecção acentuada, pois podem significar alterações orgânicas, problemas medicamentosos ou questões relacionadas à etiologia da deficiência (Souza *et al*, 2008).

As alterações motoras dependerão da lesão do sistema nervoso, apresentando padrões motores específicos que afetam diretamente no decorrer da aprendizagem. As alterações de tônus muscular são definidas como hipotonia (diminuição de tônus), podendo apresentar falta de controle da cabeça, de tronco; a hipertonia ou espasticidade, aumento do tônus muscular que leva à má postura e/ou deformidades; ou atáxica, uma diminuição de tônus que pode variar dependendo do indivíduo e leva a dificuldade de manter o equilíbrio e a desempenhar a marcha.

Essas informações são importantes para que o professor possa diferenciar entre uma limitação que parte de uma lesão cerebral e um desinteresse, e as diferentes patologias que levam a uma deficiência física, pois há aquelas que são progressivas e outras que são estacionárias. Via de regra, a paralisia cerebral e traumas medulares são patologias estáveis (não pioram com o passar do tempo); já as distrofias musculares são progressivas, e avançam nas limitações do indivíduo com o passar do tempo, dependendo de cada quadro clínico e de cada pessoa. Em muitos casos, a deficiência física poderá aparecer associada a outras alterações como, por exemplo, deficiência visual, perda auditiva, dificuldade na comunicação e outras patologias.

Para a realização do trabalho educacional junto ao aluno com deficiência física, é imprescindível que o professor adote uma postura positiva e aberta às possibilidades de mudanças do aluno: é fundamental que o professor acredite que esse aluno tem condições de se modificar cognitivamente, de transformar sua realidade. Citado por Cruz (2007, p. 15), Tebar reproduz os preceitos da teoria de Reuven Feuerstein para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural, que são as bases para a estruturação de uma ação que contemple uma Experiência de Aprendizagem Mediada e que devem estar presentes em tempo integral na atuação do professor do aluno com deficiência física:

- a) Toda pessoa é suscetível de ser modificada com a ajuda de um mediador;
- b) A inteligência pode crescer, pode desenvolver-se;
- c) Pode-se modificar estruturalmente a pessoa através de uma experiência de aprendizagem mediada;
- d) Todo mediador deve acreditar na modificabilidade das pessoas;
- e) Podemos contradizer todo determinismo genético, pois não há nada no ser humano que esteja definitivamente fixado;
- f) Podemos elevar o potencial de aprendizagem;

- g) A mediação é o caminho imprescindível para a transmissão dos valores;
- h) Podemos ensinar a pensar através de uma metodologia que leva em conta critérios e leis de aprendizagem: ensino da metacognição, busca de estratégias, planejamento do trabalho, alto nível de abstração, aplicação das aprendizagens à vida.

5.5.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Para que o processo de inserção e participação efetiva da criança com deficiência física na escola comum aconteça, é imprescindível que esse aluno tenha acesso a todos os ambientes do contexto escolar bem como a todas as atividades educacionais que serão desenvolvidas nesse espaço. Para tanto, o aluno com deficiência física necessita de meios e recursos que viabilizem sua aprendizagem e auxiliem na sua comunicação e construção do conhecimento, o que se configura em um Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro dessa instituição de ensino regular. O AEE é o espaço pedagógico que, através de seus profissionais especializados, torna-se responsável por oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais as condições e os recursos ideais para sua participação na escola.

Para o aluno com deficiência física, o AEE representa o espaço para a criação dos recursos, estratégias pedagógicas diferenciadas e a adequação de materiais que ele necessitará dentro da sala de aula, junto a seus pares frente às atividades educativas quando necessário. O professor especialista do AEE ficará responsável por ensinar esse aluno a utilizar esses recursos e aplicá-los em sala de aula ou em momentos de estudo em casa. Essa é uma instrumentalização que objetiva gerar o processo de ensino/aprendizagem do aluno.

Da mesma forma que o especialista ficará com a função de ensinar o aluno a trabalhar com recursos novos, é também sua função construir junto com o professor regente as estratégias pedagógicas, esclarecer dúvidas sobre os recursos disponibilizados e ajudá-lo na construção de adaptações de materiais. A troca de informações e conhecimentos entre o professor especialista do AEE e o professor regente é um elemento chave para o desenvolvimento e participação do aluno com deficiência física na sala de aula.

Ao entrar em contato com o aluno com deficiência física, o professor especialista terá condições de avaliar as possibilidades e as necessidades especiais desse aluno, ficando sob sua responsabilidade informar ao professor regente quais são os melhores caminhos para construção da sua aprendizagem, ou melhor, se aquele aluno precisará de adequações de materiais, de aparatos para manter sua postura dentro da sala de aula, de algum cuidado específico

durante o tempo de aula ou ainda se demandará algum outro tipo de estratégia de aprendizagem. Juntos, ambos os profissionais podem definir estratégias pedagógicas e disponibilizar recursos que favoreçam o acesso do aluno ao currículo comum, sua interação no grupo, participação em todos os projetos e atividades pedagógicas e acesso físico aos espaços da escola (Schirmer *et al*, 2007, p. 129).

Ministrado primordialmente nas escolas do ensino regular, cabe ao AEE selecionar recursos e técnicas adequados a cada tipo de comprometimento para o desempenho das atividades escolares. Tal mister tem por finalidade facultar ao aluno um atendimento especializado capaz de melhorar a sua comunicação e a sua mobilidade, por intermédio do uso e aplicação da Tecnologia Assistiva direcionada à vida escolar do educando com deficiência física, visando à inclusão escolar (SCHIRMER *et al*, 2007, p. 27).

Para o aluno com deficiência física poder ter acesso à escola e ao conhecimento escolar e, além disso, interagir com o ambiente no qual ele vive, fazem-se necessárias condições adequadas à sua locomoção, comunicação, conforto e segurança e, acima de tudo, participação efetiva nos grupos sociais constituídos dentro da instituição. Dessa forma, deve-se estimular o contato social, a participação nas ações e atividades coletivas. Em alguns casos, precisar-se-á fazer um trabalho de sensibilização e informação junto à comunidade escolar, ampliando a percepção do grupo sobre as possibilidades para esse indivíduo: essa também se configura numa ação do professor do AEE.

Os diretores escolares são responsáveis pela função de prover recursos para acesso ao conhecimento e ao ambiente escolar. Os professores especializados, por sua vez, são os encarregados pelo AEE na escola, proporcionando ao alunado com deficiência, maior qualidade na vida escolar, independência na realização das tarefas, ampliação de sua mobilidade, comunicação e habilidades de seu aprendizado.

Por essa perspectiva trabalhada, o AEE configura-se como um dos caminhos para que o processo de inclusão seja garantido.

O professor especializado também deve participar das reuniões técnico-pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores da classe comum e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar.

O professor deverá:

- a) Identificar, elaborar e organizar, juntamente aos demais professores, os recursos pedagógicos para a melhor participação do aluno;

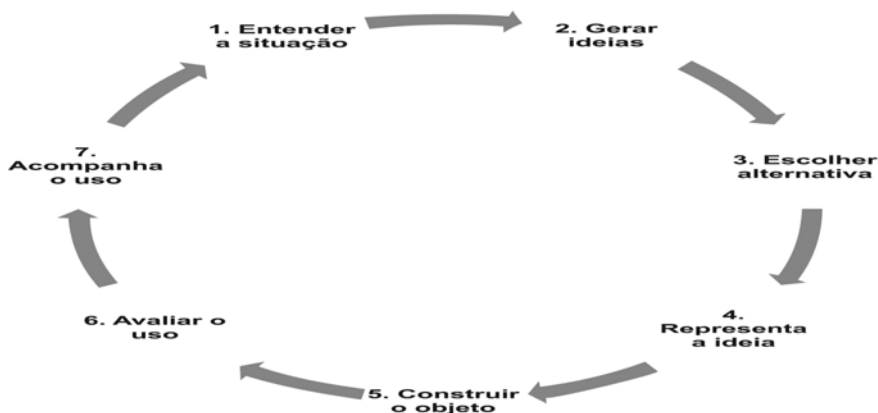
- b) Evidenciar as diferenças para o atendimento educacional sem excluir nem rotular o aluno;
- c) Vincular os aspectos afetivos e emocionais (funções cognitivas) sem restringi-los a uma relação de dependência;
- e) Interagir em prol do reconhecimento e da valorização das potencialidades dos alunos.

Cada necessidade é única: cada caso deve ser estudado com muita atenção e receber atendimento diferenciado. Deve-se realizar a experimentação diversas vezes, para se permitir observar como a ajuda técnica desenvolvida está contemplando as necessidades percebidas.

A figura a seguir representa o processo de desenvolvimento das ajudas técnicas.

Figura 1. Fluxograma para o desenvolvimento de ajudas técnicas (Adaptado de Manzini & DELIBERATO, 2006)

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS AJUDAS TÉCNICAS



1. Entender a situação que envolve o aluno com deficiência física

- *Escutar seus desejos:* ouvir a criança diante as suas demandas. O professor não precisa fazer o que a criança pede, mas deve afinar sua escuta e aguçar sua sensibilidade para perceber a necessidade da criança a fim de melhor trabalhar com ela;
- *Identificar características físicas/psicomotoras:* O professor deve conhecer quais são as condições físicas de cada um de seus alunos e as suas possibilidades de locomoção e de movimentação, para pensar nas adequações mais pertinentes ;
- *Observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar:* A postura, a acessibilidade e a participação nas atividades são fundamentais,

mas o professor deve observar também a dinâmica grupal estabelecida junto a essa criança. Daí a importância do AEE não ser realizado unicamente de forma individual, e também a importância do professor especialista conhecer o aluno dentro da sala de aula regular e manter com o professor regente uma constante troca de informações.

- *Reconhecer o contexto social:* Para que o trabalho se efetive num processo maior de inclusão social, é preciso conhecer a realidade desse aluno fora dos muros da escola. Deve-se acionar as redes sociais desse aluno, ampliar sua participação em outros contextos sociais e incentivar a família a participar do seu processo de desenvolvimento escolar.

2. Gerar ideias

- Conversar com o estudante, com a família e outros colegas;
- Buscar soluções existentes, ou estratégias que já funcionaram junto à família;
- Pesquisar materiais novos que podem ser utilizados;
- Pesquisar alternativas para confeccionar objetos, ou seja, buscar alternativas de materiais que sejam mais viáveis financeiramente para a construção de determinados recursos. (Quando o professor leva em consideração essas alternativas ele está ajudando a família a se engajar no processo de construção de conhecimento do filho, pois traz a situação para mais perto da realidade do indivíduo).

3. Escolher a alternativa viável

- Considerar as necessidades a serem atendidas (questões do educador/aluno), junto com os demais professores. É preciso que o especialista defina quais são as prioridades do aluno, a fim de atender suas demandas emergenciais e estruturar um melhor atendimento educacional;
- Considerar a disponibilidade de recursos materiais para a construção do objeto – materiais, processo para confecção, custos, etc.

4. Representar a ideia (por meio de desenhos, modelos, ilustrações)

- Definir os materiais com os quais serão produzidos os recursos ou as adaptações para o aluno;
- Definir as dimensões do objeto – formas, medidas, peso, textura cor, etc.

5. Construir o objeto para experimentação

- Experimentar na situação real do uso dos recursos que auxiliarão o aluno nas suas atividades escolares.

6. Avaliar o uso do objeto

- Considerar se atendeu o desejo da pessoa naquele contexto determinado;
- Verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador.

7. Acompanhar o uso do objeto

- Verificar se as condições mudam com o passar do tempo e se há necessidade de fazer alguma adaptação no objeto.

Em relação ao processo de avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência física, o professor especialista deve considerar junto aos demais professores e coordenadores pedagógicos da escola formas alternativas de avaliação de acordo com a demanda do aluno. O professor deve analisar qual será a melhor maneira para o aluno expressar seu conhecimento sobre as aulas desenvolvidas, valorizando as diferentes maneiras de comunicação. Por exemplo, o aluno com dificuldade parcial para realizar os movimentos da escrita pode fazer avaliação de múltipla escolha; o aluno com total dificuldade motora para a escrita pode fazer avaliação oral; alunos cuja fala e movimentação da escrita estão comprometidas podem se utilizar de recursos de comunicação alternativa; entre outros. É necessário que o professor leve em consideração aquilo que o aluno pode fazer, ao invés de focar na limitação do aluno.

Aliado a isso, fatores socioeconômicos e culturais do aluno também devem ser considerados quando o professor estrutura sua intervenção pedagógica. Retomando a discussão realizada na Unidade III sobre mediação pedagógica, fundamenta-se o processo de ensino/aprendizagem na apropriação e participação efetiva do sujeito no seu contexto cultural: o processo de mediação do significado só é possível se o professor compreende os fenômenos culturais que circunscrevem a realidade do aluno, para que assim seja possível dar sentido para o aprendizado que se pretende construir.

O professor deve respeitar o ritmo e o limite do aluno; ter calma e respeitar, pois a ansiedade só atrapalha; nunca comparar um aluno com o outro para não desmotivá-lo; é de suma importância o aluno/família tomar consciência e perceber seu progresso; ter a família como ponto importante para o desenvolvimento do aluno, quanto menor a criança, maior a necessidade de estimulação; o amor é sempre fundamental, porque grande parte do desenvolvimento está relacionada à afetividade; valorizar o bom;

elogiar sempre a atividade executada, o esforço realizado e nunca se fixar nas dificuldades apresentadas; trabalhar ao máximo a independência da criança, nunca fazer pelo aluno e sim com o aluno (Godói *et al*, 2007).

5.5.3 Retomando o conceito de plasticidade neuronal e utilização da mediação pedagógica como estratégia de atuação

O conceito de plasticidade neuronal, como já foi discutido na Unidade III, configura-se como um pressuposto atual que traz consigo uma mudança paradigmática na forma de compreensão sobre o processo de desenvolvimento humano e aprendizagem. Até meados do século passado, supunha-se que os neurônios não possuíam capacidade de se dividirem, sendo impossível de se fazer algo quando as conexões e neurônios eram perdidos em consequência de lesões. A falta de conhecimentos específicos sobre a maleabilidade cerebral acabava favorecendo uma inércia terapêutica, em que se esperava apenas por uma recuperação espontânea das funções danificadas. Hoje, sabe-se, porém, que ao ocorrer uma lesão cerebral, as áreas relacionadas podem assumir em parte ou totalmente as funções daquela área lesada. (Silva, M. F. M. C; Kleinhans, A. C. S; 2006).

Dessa forma, o termo plasticidade cerebral, ou plasticidade neuronal é a denominação usada para referenciar a capacidade adaptativa do sistema nervoso central; habilidade para modificar sua organização estrutural e funcional. Propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos (Silva, M. F. M. C; Kleinhans, A. C. S; 2006).

A aprendizagem na espécie humana inicia-se desde muito cedo. Durante a primeira etapa do desenvolvimento infantil, a criança especializa e aumenta seu repertório de relações e expressões por intermédio dos movimentos e das sensações com o meio, dessa forma, a criança realiza ações sobre o meio. A esse respeito, Camargo (1994, p. 20) diz que:

desde o nascimento, o cérebro infantil está em constante evolução através de sua inter-relação com o meio. A criança percebe o mundo pelos sentidos, age sobre ele, e esta interação se modifica durante a evolução, entendendo melhor, pensando de modo mais complexo, comportando-se de maneira mais adequada, com maior precisão prática, à medida que domina seu corpo.

Em relação às crianças com quadro de deficiência física em que se pode verificar uma perda funcional e até mesmo estrutural no seu sistema nervoso - o que o limita ou impossibilita de realizar determinados movimentos-, a plasticidade neuronal é enxergada como uma possibilidade de transformação. O conceito de plasticidade neuronal nos ajuda a compreender

os caminhos pelos quais nosso sistema nervoso trilha para restabelecer as funções saudáveis do nosso corpo. Estamos auxiliando nesse processo de plasticidade neuronal quando atuamos junto ao aluno com deficiência física, preocupando-nos com sua postura, sua participação nas atividades, na adequação da estrutura física e de exercícios para o aluno, bem como com os aspectos do seu desenvolvimento. Isso acontece porque estamos aumentando os estímulos da criança, ampliando sua participação nos contextos sociais e, principalmente, oportunizando um espaço para a construção de conhecimento e desenvolvimento para o infante.

Conforme já estudado na Unidade III, quanto mais e melhores forem as experiências de aprendizagem mediada, maiores serão as chances desse indivíduo se tornar autônomo e independente, participando efetivamente dos ambientes sociais. A mediação pedagógica para o aluno com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência física deve ter dois focos centrais, além daqueles já mencionados para garantir uma Modificabilidade Cognitiva Estrutural:

- a) Assegurar que os aspectos cognitivos da criança sejam trabalhados, pois a deficiência física não interfere, ou compromete o desenvolvimento intelectual da criança se os ajustes e adequações para acessibilidade ao meio forem garantidos;
- Propiciar que esse aluno construa sua autonomia, enxergando posteriormente estratégias próprias para inserção e participação nos contextos sociais, tendo uma resposta adequada às exigências do meio.

Dessa forma, compreender a possibilidade de transformação neurológica e, conseqüentemente, física, ajuda também a entender que as nossas ações mediacionais no processo educacional são os elementos que auxiliam esse processo de transformação. Essa concepção nos coloca como parceiros ativos no processo de desenvolvimento dos nossos alunos, tornando-nos corresponsáveis por eles.

5.5.4 Tecnologia Assistiva

Neste momento, serão apresentadas algumas tecnologias assistivas que podem ser utilizadas como recursos para auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência física no ambiente escolar, o que será de grande valia no processo de inclusão desse aluno, facilitando a sua comunicação, interação com o meio e, conseqüentemente, o processo de ensino/aprendizagem. Posteriormente, serão apresentados alguns objetos utilizados para garantir uma postura adequada do aluno durante o período que estiver em sala de aula, o que favorece seu processo de aprendizagem.

Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. (Schirmer *et al*, 2007, p. 31). Para Bersch (2006), a tecnologia assistiva deve ser compreendida “como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência”.

Portanto, todas essas ferramentas proporcionarão habilidades, desenvolvimento biopsicossocial, independência, e qualidade de vida. Todos os profissionais que trabalham com esses alunos devem estar familiarizados com a tecnologia e as adaptações possíveis para que façam solicitações à sua escola, melhorando na sala de aula.

Conforme Bersch (2006a, p. 283):

Implantar a tecnologia assistiva na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa realizar o que deseja ou precisa de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador, etc. É envolver o aluno ativamente, desafiando-se a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator.

O espaço ideal para a implantação da tecnologia assistiva é a sala de recursos multifuncionais. Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o AEE para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (Brasil, 2011).

Segundo Fernandes *et al* (2007), para a criança com deficiência física, muitas vezes, será necessária a realização de adaptações e da intervenção do professor para que ela possa vivenciar toda essa exploração do seu corpo no espaço, procurando promover e, ao mesmo tempo, resgatar as experiências naturais dessa fase de desenvolvimento, realizando com a criança movimentos como: rolar, pular, balançar, arrastar e rastejar em ambientes diferentes com diferentes texturas, tamanhos e temperatura; dançar, entrar e sair de objetos como caixas grandes de papelão ou de túneis; proporcionar situações de brincadeiras como esconde-esconde, pega-pega, corre-cotia, de casinha;

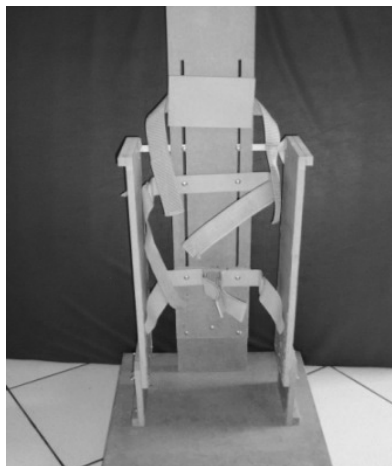
promover movimentos corporais relacionados a músicas, histórias, jogos; atividades com bolas, com piscina de bolinhas; exploração e construção de diferentes brinquedos pedagógicos ou não e muito mais que a criatividade permitir.

Nos casos específicos de estudantes com graves comprometimentos motores, que necessitam de cuidados na alimentação, na locomoção e no uso de aparelhos ou equipamentos médicos, a presença dos professores especializados torna-se necessária especialmente no período em que frequenta a classe comum.

Figura 1: Mesa e cadeira adaptadas.

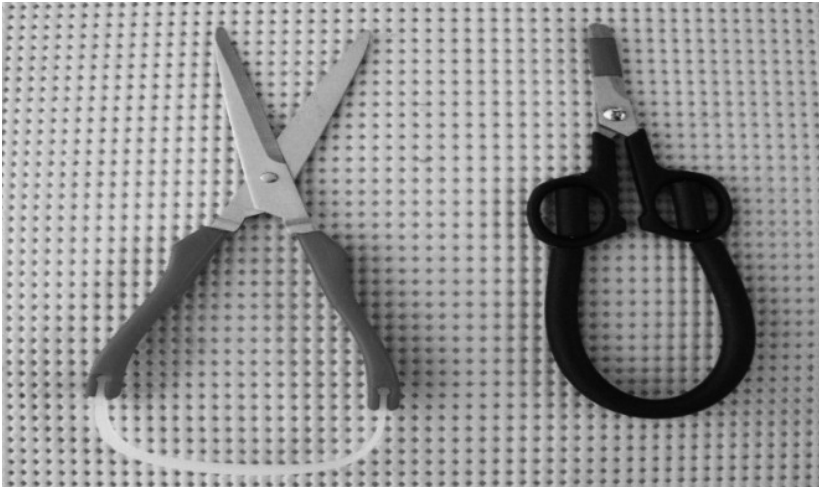


Figura 2: *Parapodium* para posicionar o aluno que faz uso de cadeira de rodas em ortostatismo.



Na educação infantil, as crianças aprendem a usar a tesoura. O aluno com deficiência física, especificamente, poderá participar da atividade de recorte e colagem como os outros, utilizando durante o processo uma tesoura especial de maneira que ele possa manejá-la com a habilidade que possui (fechar a mão ou bater a mão).

Figura 3: Tesouras adaptadas com borracha e suporte fixo.



Outra atividade muito frequente na escola é o desenho e a pintura. Nesse caso, pode ser modificado o manejo do lápis, giz de cera ou pincel que exigem uma habilidade motora fina, além de fixar a folha com fita adesiva ou em uma prancheta. Precisa-se verificar qual a habilidade de preensão da mão do aluno e escolher uma alternativa como um engrossador para o lápis ou pincel.

Figura 4: Engrossador de lápis.

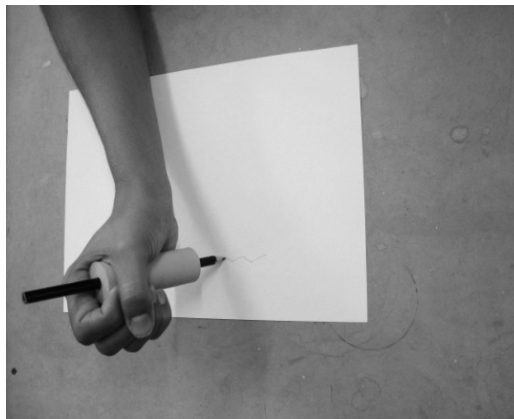


Figura 5: “Aranha-mola”



Engrossador de lápis pode ser feito com pedaço de espuma macia, a fim de melhorar a preensão palmar. O “aranha-mola” é um arame revestido onde os dedos e o lápis são encaixados.

No caso de crianças impossibilitadas de usar as mãos, pode-se usar uma ponteira para a boca ou para a cabeça. Com esse recurso, elas terão condições de realizar diversas funções como, por exemplo, digitar, fazer desenhos, pintar, virar páginas, etc.

Figura 6: Plano inclinado facilitador de campo visual.



A prancha temática pode ser única ou fazer parte de uma pasta comum. Esse recurso possui figuras que permitem a comunicação sobre um único tema. Uma das modalidades da tecnologia assistiva é a comunicação suplementar e alternativa.

Comunicação Suplementar e ou Alternativa (CSA)

Segundo SILVA (2008, p. 328), os benefícios da comunicação alternativa são: melhora da autoestima, maior independência para realização das atividades, aumento do poder de decisões, aumento do número de interlocutores, melhor qualidade de vida para o sujeito e para seus pares. Nesse sentido, temos a seguinte orientação:

Para proceder à comunicação alternativa, são usados diversos recursos e materiais que possam dar suporte, facilitar ou viabilizar o processo de comunicação da criança com os indivíduos do meio (família, escola e comunidade). Esse é um processo onde a família tem relativa importância para o sucesso da implantação e uso da comunicação alternativa, que não deverá ser tão-somente um instrumento a ser trabalhado nas terapias e/ou em sala de aula. A atenção, dedicação e participação da família contribuem para o enriquecimento e aplicação de novos símbolos, somando e complementando o trabalho como um todo. (Brasil, 2006, p. 48-49)

Geralmente, os grupos são formados de alunos anártricos (quando há ausência de fala), disártricos (dificuldade na articulação das palavras) e outros com fala inteligível. O trabalho é útil para todos, pois atenderá a criança impossibilitada de falar e servirá como material de estímulo para os demais, socializando a comunicação alternativa entre os não falantes e falantes. (Godoi *et al*, 2007).

Um sistema de comunicação pode ser composto pelo próprio objeto, ou seja, é a forma real e mais concreta possível. Sua representação pode ser feita por outro objeto concreto que se assemelha muito com o real e que o substitui na sua ausência. Esses objetos são tridimensionais e melhoram seu manuseio para os usuários. Um bom exemplo são as miniaturas, formas de representar o objeto real.

Vale ressaltar que, geralmente, o fundo onde são fixadas as figuras, fotos e miniaturas é de cor preta. Para melhorar a visualização desses objetos, recomenda-se que as mesmas tenham fundo branco ou colorido. O próprio aluno deve participar, em conjunto com o professor, na confecção e organização de recursos pedagógicos: quando participa, passa a conhecer melhor as propriedades e funções do material empregado e as diferentes situações no qual pode ser utilizado.

Assim, a comunicação alternativa estimulará aqueles com dificuldade na expressão verbal e na escrita. Entretanto, é preciso que haja adequação dos materiais utilizados na sala de aula, como tesoura adaptada, engrossador de lápis, pulseiras de chumbo, plano inclinado, e também um mobiliário adequado: mesa, cadeira, quadro, andadores, cadeiras de rodas.

Figura 7: Prancha de comunicação



A quantidade de estímulos deve ser planejada em um sistema de comunicação. O estímulo único é importante para o trabalho com os aspectos de percepção visual, auditiva e sinestésica do próprio objeto. A utilização de mais de um estímulo possibilita o trabalho de comparação como, por exemplo, quando o aluno compara a figura de um cachorro com a de um gato. O uso de vários estímulos só é recomendado quando o aluno já consegue distinguir um estímulo de outro(s), que se refere à situação de comunicação (Manzini e Deliberato, 2006).

Adequação postural

Quando se discute sobre a posição que um aluno com deficiência física que utiliza cadeira de rodas deve ficar, é importante que o professor tenha alguma noção sobre postura, pois isso facilita o aprendizado desse aluno, e a execução das atividades durante o momento em que ele está na escola. As adequações são simples como, por exemplo, disponibilizar uma almofada no canto da sala, um cinto, uma bandeja, um apoio de cabeça. Fazendo essas adequações, os benefícios serão imensos, porque o aluno estará mais estável e confortável na sala de aula.

- a) Conforme Godoi *et al* (in Fernandes *et al*, 2007, p. 907), os objetivos específicos da adequação postural são:
- b) Conforto: a cadeira de rodas é um complemento da pessoa que a necessita, visto que geralmente o tempo de permanência é longo;
- c) Alinhamento postural: para que possa ter a melhor funcionalidade possível, evitando deformidades, contraturas e dor;

- d) Alívio de Pressão: o fator de distribuição do peso corporal na cadeira é importante para que evite pontos de pressão podendo causar úlceras e para dar maior conforto ao indivíduo;
- e) Estabilidade: dará segurança para que execute suas atividades com qualidade, melhorando o desempenho no dia a dia;
- f) Aumento das funções: possibilita a otimização das funções motoras e fisiológicas;
- g) Interação Social: dá oportunidade ao indivíduo de inclusão social;
- h) Acessibilidade: possibilita o acesso desse sistema aos locais frequentados pelo usuário;
- i) Permite Alterações/Reajustes: o material deve ser adaptado para as necessidades atuais e futuras modificações, devendo ser as cadeiras de fácil manuseio, acomodação e transporte.

Dessa forma, quando se tem um indivíduo com deficiência física que apresenta alteração de tônus muscular, sendo avaliada uma escoliose na coluna vertebral, deve-se adaptar para que não se gaste energia tentando permanecer sentado e desconfortável. Portanto, a adequação desta coluna deve ser feita objetivando um melhor alinhamento das respectivas vértebras.

Depois de avaliado e intervindo no alinhamento da coluna vertebral, deve-se observar como o aluno está sentado, se a descarga de peso está correta, se está sentado em cima da tuberosidade isquiática 1. O mau posicionamento leva a pontos de pressão e a um aumento de cifose torácica; conseqüentemente, um bom posicionamento de quadril leva um melhor equilíbrio e com os membros superiores mais livres para executarem os movimentos requisitados.

Para cada indivíduo, deve-se fazer uma medição corporal para que a adequação postural seja eficaz. Com o indivíduo sentado, fazem-se as seguintes medidas: apoio de cabeça (distância do topo da cabeça até o assento), altura do encosto (distância da nuca até o assento), profundidade do assento (distância do tornozelo até o encosto da cadeira), apoio dos pés (distância do assento até a planta do pé).

Aliando todos os recursos de comunicação alternativa, tecnologias assistivas e necessidades posturais da criança à prática pedagógica adequada para esse aluno com necessidades educacionais especiais em decorrência de uma deficiência física, é possível oferecer um espaço adequado para a construção de conhecimento desse sujeito, oportunizando-lhe um desenvolvimento saudável com uma participação social efetiva. E é justamente esse o objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 02 dez. 2011.

BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 10 nov. 2011.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão – Deficiência Física*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensaaios pedagógicos: Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores Educação Inclusiva : direito à diversidade*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/ensaiospedagogicos2006.txt>>. Acesso em: 10 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem: Deficiência Múltipla*. 2. ed.rev. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. In BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Ensaaios pedagógicos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

CAMARGO, Paulo. O primeiro ano de vida da criança e a intervenção sobre seu desenvolvimento neuropsicomotor. IN: KUDO, Aida M. (et al.). *Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional em Pediatria*. 2. ed. São Paulo: Sarvier, 1994.

CRUZ, Sylvio Benedicto. A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein. Aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escolas do ensino médio. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10122007-160413/>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

FERNANDES, A. C. et al. *AACD medicina e reabilitação: Princípios e prática*. São Paulo: Artes médicas, 2007.

MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa*. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

OLIVA, A. D; DIAS, G. P. & REIS, R. A. M. *Plasticidade Sináptica: Natureza e Cultura Moldando o Self*. 2009.

SCHIRMER, C. R. et al. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 130p.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. *Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, n. 1, abr. 2006.

SILVA, Maria Oliveira da. *Comunicação alternativa no Brasil: pesquisa e prática*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Mai/Ago 2008, v.14, n.2, p.327-328.

SOUZA, A. M. C et al. *Caminhos da Inclusão*. Editora Kelps, Goiânia, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Obras completas: fundamentos de defectologia*. Havana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989, v.5.

5.6 DEFICIÊNCIA MENTAL

*Claudia Dechichi
Juliene Madureira Ferreira*

5.6.1 As mudanças ocorridas, ao longo da história, no modo da sociedade compreender e atender o indivíduo com deficiência mental e a conceituação atual de deficiência mental

A compreensão de um fenômeno humano deve sempre considerar a complexidade cultural, científica, econômica, ética e moral que o envolve, situando-o em determinados contexto social e tempo histórico. Cada momento ou parte do histórico da vida humana, segundo Moran(1990), faz parte de um todo e todas essas partes se integram em uma totalidade maior, de tal forma que o fenômeno contemporâneo apresenta-se entrelaçado no interior de uma imensa e complexa rede de acontecimentos e significados, a qual foi e continua sendo construída ao longo do tempo.

Compreender sócio historicamente um fenômeno humano, segundo Bianchetti (1995), implica no pressuposto de que os homens constroem sua existência a partir de permanente procura por condições de atendimento às suas necessidades básicas. A construção desta existência se dá, então, a partir da “inter-relação entre os homens, mediatizados pelo mundo, num dado momento e local determinados” (p.08).

Assim, cada momento histórico será marcado pelas peculiaridades do processo de produção da vida do sujeito em um determinado contexto social e envolverá tanto o seu labor/trabalho (conjunto de atividades intencionais e organizadas), como também os produtos de sua consciência (suas ideias, seus conhecimentos e suas significações) sobre o mundo onde se encontra. Segundo Guhr (1994), a forma como os homens participam das atividades de trabalho dentro do processo de produção da vida definirá sua condição humana e irá situá-lo no complexo conjunto das representações sociais que constituem a base de uma sociedade. Isto significa que:

dependendo da capacidade/incapacidade do homem de se inserir num dado contexto histórico – das relações de produção, da evolução das forças produtivas, através da apropriação da ciência e da técnica de trabalho da época – ele terá definida e representada a sua posição nas relações de produção, nas relações sociais e na sociedade como um todo (Guhr, 1994, p.76).

Nesse sentido, acreditamos que para se compreender um fenômeno social é preciso entender como e quando tal fenômeno surgiu e sob quais circunstâncias e determinações sócio-históricas ele foi se constituindo. É importante que tal compreensão leve em consideração um conjunto

diversificado de elementos: as formas de produção de vida predominantes na época; o modo de organização e divisão dos homens nas atividades produtivas (materiais e intelectuais); o desenvolvimento das ciências e as formas de organização políticas e religiosas pertinentes a cada época histórica.

Se refletirmos, de forma ampla, sobre a construção do fenômeno da deficiência ao longo da história da humanidade, encontraremos exemplos de várias pessoas de diferentes condições sociais que foram consideradas, em determinadas épocas, como pessoas com deficiências/desviantes. A definição de uma situação ou de uma pessoa com deficiência, no entender de Fonseca (1991), geralmente, reflete um julgamento social; julgamento esse que vai se requintando e sofisticando à medida que as sociedades vão se desenvolvendo tecnologicamente e em função de valores e de atitudes culturais específicas. Ele cita como exemplo, a condições sociais referentes a ser “criança”, ou ser “mulher”, ou ser “velho”, as quais, em diferentes períodos históricos representaram, em termos antropológicos, condições de subalternidade de direitos e de papéis sociais. Mesmo atualmente, ainda nos deparamos com tristes e vergonhosos exemplos de atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação a determinadas pessoas ou grupos que, por conta de diferenças étnicas, religiosas, culturais ou econômicas apresentadas são deixados à margem do processo de inclusão social.

Ao longo da história das civilizações ocidentais, em relação aos indivíduos com algum tipo de deficiência, podemos observar que o modo como determinada sociedade considera e lida com as diferenças/déficit das pessoas nela inseridas têm se modificado, de acordo com os valores políticos, culturais, econômicos e até religiosos, vigentes em cada época (TUNES *et alli*, 1996). A variedade nos modos de se lidar com o mesmo fenômeno reflete os diferentes padrões de normalidade estabelecidos pelas classes dominantes de determinado contexto social, em distintos momentos históricos, ou seja: em cada época existirá um modelo/padrão de corpo que será valorizado e aceito como o normal e ideal, por aquela dada sociedade (Bianchetti, 1995).

Além disso, a compreensão de um fenômeno humano, em especial aqueles que envolvem uma dimensão socioeducacional como é o caso da deficiência mental, demanda que consideremos a complexa diversidade de aspectos a ele relacionados, tais como: aspectos físico/biológicos, psicológicos (cognitivos, emocionais e psicomotores), educacionais e socioculturais. Mais ainda, a análise conceitual de um evento humano sempre deve considerar a matriz ideológica de compreensão de homem e de mundo que marcaram a época em que tal definição ou conceito foi legitimado pela sociedade.

A análise crítica das transformações ocorridas ao longo das épocas é fundamental para que entendamos a complexidade envolvida em um fenômeno como o da deficiência mental, além de nos ajudar a reconhecer a influência que tais elementos históricos ainda exercem até hoje em nossa forma de

compreender e entender a deficiência e, sobretudo, em nossa interação com o sujeito com deficiência mental. Mais ainda, acreditamos que, quanto mais esclarecidos estivermos a respeito desse fenômeno, mais atentos estaremos na identificação e no combate às inúmeras situações em que as interações sociais e educacionais são pautadas em conceitos científicos ultrapassados e em concepções ideológicas preconceituosas acerca do indivíduo com deficiência mental, reproduzindo nefastamente, nos dias atuais, antigas práticas de exclusão e segregação.

Um exemplo ilustrativo dessa influência pode ser observado quando a maioria de nós escuta horrorizada sobre as práticas de abandono e extermínio que a sociedade greco-romana impunha às crianças consideradas defeituosas, abandonando-as à própria sorte nos limites da cidade ou arremessando-as precipício abaixo. Entretanto, o infanticídio, atitude tão execrável nos gregos e romanos, ainda pode ser observado, com deplorável frequência, nos dias atuais. Ele pode ser constatado diante do número alarmante de abortos que ainda são praticados ilegalmente no Brasil (muitos deles levados a termo com apoio e orientação médica) quando a futura mãe constata, através de exame pré-natal, a suspeita de anormalidades no desenvolvimento do bebê. Assim, seja ela legalizada ou não, a prática do aborto, tão enfaticamente justificada por muitos diante da possibilidade de um bebê com deficiência, representa a alternativa moderna do covarde infanticídio praticado pelos gregos, na antiguidade.

Infelizmente, este e outros fatos demonstram como nós, seres humanos, ainda temos dificuldades em aceitar, lidar e tolerar tudo aquilo que sai do padrão de regularidade de nossas expectativas; aquilo que identificamos como desviante simplesmente porque segue uma rota diferente daquela escolhida por nós. Como ainda nos afligimos em uma busca utópica, ingênua e frustrante de um ideal inatingível de homogeneidade e padronização nas condições de desenvolvimento humano.

As relações entre as concepções de deficiência mental e inteligência

Conforme já comentado anteriormente na Unidade II, ao realizarem a análise histórica das mudanças ocorridas na forma como a sociedade compreendia e tratava as pessoas com deficiência mental, em geral, os estudiosos da área da Educação Especial identificam cinco fases que marcam as transformações ocorridas na Europa e América do Norte (Kirk e Gallagher, 1979; Mendes, 1994; Mendes, 1995; Sasaki, 1997).

Ao observarmos as características de cada uma dessas fases, constatamos que as mudanças observadas na forma da sociedade tratar, atender e educar o indivíduo com deficiência mental relaciona-se estreitamente com a evolução de seu conjunto de conhecimentos científicos e de seus sistemas de valores

sociais, éticos e culturais. Além disso, as atitudes que um grupo social tem em relação ao indivíduo com deficiência mental revelam a maneira como aquele grupo lida com as diferenças. De forma geral, a sociedade enfrenta enormes dificuldades em lidar com o diferente, com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais, identificando todas as categorias sociais que não se enquadram nesses padrões como desviante e passíveis de serem colocadas à margem do processo social, segundo Marques (2001).

Fonseca (1995) nos oferece uma nova e interessante perspectiva de análise das diferentes formas de compreender as mudanças ocorridas na forma de conceituar a deficiência mental. Esse autor apresenta as diferentes concepções de inteligência, construídas ao longo da história da civilização ocidental, situando-as ao longo de uma linha histórica evolutiva. O texto do autor destaca a hegemonia que as distintas concepções tiveram em determinadas épocas históricas, além de apontar para o fato de essas concepções coexistirem até os nossos dias, interferindo de maneira importante em nossa forma de lidar e entender a deficiência mental.

O preformismo

Assim, o estágio inicial denominado de *fase da exclusão social* foi marcado pela omissão, ou negligência, ou escassez de iniciativas de atendimento ao indivíduo com deficiência mental, quando a sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia, explorava ou eliminava as pessoas com qualquer tipo de deficiência. Nessa fase, ocorrida em um período anterior ao da era cristã, as práticas de abandono ou extermínio das pessoas com deficiências eram atitudes legitimadas nas sociedades, de uma forma geral.

Com o início da era cristã, as práticas de extermínio das pessoas com deficiências passaram a ser socialmente reprováveis. Entretanto, isto não resgatou essas pessoas da situação de penúria e abandono a que estavam submetidas. Na Idade Média, as atitudes sociais em relação à pessoa com deficiência mental eram marcadas pela ambivalência (Bem/Poder Divino X Mal/Poder Demoníaco) e pela ambiguidade (Aceitação/Proteção X Rejeição/Correção), revelando conflituosas formas de entendimento dessa condição humana.

O bem/poder divino X o mal/poder demoníaco

A ambivalência aparecia relacionada às explicações para a causa ou origem da deficiência mental; tal condição resultaria de decisões de uma força do bem: poder divino. Seriam aquelas crianças, anjinhos caídos do céu, enviadas por Deus, “lês enfants di bom Dieu” (as crianças do bom Deus), que deveriam ser protegidas, cuidadas e valorizadas? Ou tratava-se de pessoas possuídas pela força do mal, enviadas pelo demônio e, por isso, deviam ser exorcizadas e limpas do mal?

A aceitação/proteção X a rejeição/correção

A ambiguidade, acoplada à ambivalência, revelava-se quando a sociedade oscilava entre duas posturas frente à demanda de atendimento e tratamento das pessoas com deficiência mental. Isto é: se estes eram considerados filhos/enviados de Deus, então deveriam ser aceitos e protegidos, considerando-se o desejo divino; ou ainda, ainda sendo considerados em sua origem divina, deveriam ser corrigidos e punidos para aprenderem a se comportar como verdadeiros cristãos. Por outro lado, caso fossem avaliados como seres enviados ou resultantes da ação demoníaca, deveriam ser severamente rejeitados e castigados, não raro eliminados, na justificada busca de combate ao demônio e seus seguidores.

Até o século XVIII, as noções em torno da deficiência, de forma geral, basicamente, vinculavam-se ao misticismo e ocultismo, revelando a ausência de uma base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado e as noções de democracia e igualdade praticamente inexistentes. A falta de conhecimentos científicos para explicar os fenômenos naturais e sociais, e a desconfiança e o medo diante do diferente não compreendido fomentava o surgimento de preconceitos e o aparecimento de atitudes equivocadas, o que muito contribuía para a marginalização e abandono dessas pessoas.

Fonseca (1995) relata que, coerente com as condições sociais da época, durante este período, predominava uma **concepção preformista de inteligência**, que baseava suas explicações nos preceitos da mística e na superstição, atribuindo as causas da inteligência a forças sobre-humanas.

Os atributos mentais, sensoriais e motores do homem seriam, nessa perspectiva, dádivas ou castigos de Deus (força do bem) ou do demônio (força do mal), que, em eterna luta pelo poder, se digladiariam à custa dos mortais humanos. (Marques, 2001, p.38).

De acordo com essa concepção, a criança nasce com uma mini-inteligência adulta, que lhe foi predestinada única e exclusivamente pela vontade de um ser superior e nem o meio ambiente nem o substrato orgânico teriam qualquer influência no fato de a pessoa ser inteligente ou pessoa com deficiência (Fonseca, 1995; Marques, 2001). Os principais proponentes dessa concepção foram os filósofos Platão e Aristóteles; o primeiro afirmando que a inteligência era reservada aos filhos das famílias superiores e o segundo acreditando que o centro da inteligência estava no coração e não no cérebro (Fonseca, 1995).

Entendendo a inteligência por essa perspectiva, a deficiência mental era tida como uma condição irreduzível de déficit/falta imposta por um poder sobrenatural e inquestionável e, por isso, demandava uma postura de aceitação e conformismo piedoso por parte da sociedade, que se resignava diante da crença de imutabilidade desta condição.

É imprescindível destacar que essa forma de compreender a condição da deficiência mental ainda está muito presente, nos dias atuais, nos discursos dos educadores e dos familiares de pessoas com deficiência mental. Tal fato é extremamente preocupante, pois a concepção preformista de inteligência/deficiência nos reduz à condição de expectadores piedosos, conformados e **inoperantes**, que devem permanecer passivos e acomodados diante das imensas possibilidades de desenvolvimento da pessoa humana, inclusive daquela que vive uma condição de deficiência mental.

O predeterminismo

Com o avanço da civilização e das transformações ocorridas na sociedade, principalmente no Continente Europeu, identificamos por volta da Idade Média (século XI até XV), um novo estágio do desenvolvimento do atendimento ao indivíduo com deficiência mental, denominado como a *Fase da Segregação Social*. Neste período, devido, principalmente, à influência da Igreja Católica e dos avanços no campo das Ciências, os quadros de deficiência, de modo geral, passam a ser concebidos como fenômenos metafísicos e espirituais, e os indivíduos com deficiências, como seres possuidores de uma alma e membros de uma sociedade. Assim, ascendendo ao status de filhos de Deus, as pessoas com deficiência não poderiam mais ser abandonadas a própria sorte e, dessa forma, caberia à sociedade acolhê-las em instituições assistencialistas especiais com fins filantrópicos ou religiosos.

Neste período, que irá ser estender, segundo Nunes e Ferreira (1994), até o final do século XVIII e início do XIX, iniciam-se as primeiras experiências de atendimento à pessoa com deficiência mental, marcado pelo foco predominantemente médico (clínico), dentro uma perspectiva caritativa. Esse tipo de atendimento, caracterizado pela institucionalização da pessoa com deficiência em locais segregados do convívio social, pode ser dividido em dois momentos: aquele em que predominavam instituições onde a segregação era total como, por exemplo: asilos, hospitais/hospícios, internatos educacionais especiais; e aqueles onde essa segregação era parcial, permitindo que o indivíduo com deficiência permanecesse parte de seu tempo no contexto familiar.

Fonseca (1995) aponta que, após séculos de predomínio, a concepção preformista cede lugar para uma **explicação predeterminista de inteligência**, a qual irá predominar as formas de compreensão deste fenômeno até os princípios do século XX, marcadas pelas ideias pedagógicas de Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852).

Assim, com o advento do Renascimento, a compreensão de homem e de mundo, fundamentada em uma visão teocêntrica (referenciada na ideia de Deus do Universo), vai perdendo espaço para uma explicação/visão antropocêntrica (referenciada na ideia do homem no centro do Universo).

O avanço científico e a organização dos saberes explicativos dos fenômenos naturais e do papel do homem nesse contexto passam a ser mais bem estruturados nos grandes ramos das ciências físicas e naturais, em destaque para o avanço observado na área de conhecimento da Biologia.

Os primeiros estudos acerca da deficiência mental surgem nessa época, em destaque para o trabalho de dois importantes médicos, Paracelso e Cardano. Em 1567, Celso, em sua obra *Sobre as Doenças que Privam os Homens da Razão*, reconhece a condição patológica da deficiência mental, embora preservando o cunho supersticioso da mesma ao entendê-la com o produto de forças cósmicas. Pela primeira vez na história da Medicina, uma autoridade médica, cientificamente reconhecida, afirma que a deficiência mental, até então considerada um fenômeno teológico e moral, tratava-se de um problema médico. Ainda no século XVI, Cardano em tese análoga a de Paracelso, acrescenta uma preocupação pedagógica com a instrução das pessoas com deficiência (Pessoti, 1984; Fonseca, 1995, e Marquez, 2001).

Nessa época, o início do surgimento da compreensão predeterminista de inteligência, coerente com os avanços científicos nas ciências naturais e biológicas, parte do pressuposto que o substrato biológico do indivíduo determinaria sua condição de normalidade/inteligência ou anormalidade/deficiência mental, condição já determinada no momento em que o bebê estivesse pronto para nascer. Coerente a esta visão organicista de desenvolvimento humano, a obra de Thomas Willis, publicada em 1664 e intitulada *Cerebri Anatome*, identificava a origem da deficiência mental como uma lesão ou disfunção do Sistema Nervoso Central.

A compreensão predeterminista, partindo do pressuposto de que a inteligência humana já está programada e determinada no nascimento e que o meio não irá influenciá-la, substitui o fatalismo supersticioso pelo determinismo biológico e genético. Defendendo a ideia de que o indivíduo seria puramente o resultado de sua constituição biológica, ele nasceria com todas as suas possibilidades, tendências e vocações prontas dentro de si, independentemente do meio onde ocorresse seu processo de desenvolvimento e a despeito das experiências de aprendizagem que pudesse ter vivenciado. A influência do meio ambiente era considerada neutra ou, em algumas circunstâncias, como negativa quando eventos do meio atrapalhavam o “curso biológico natural” do desenvolvimento da pessoa.

Importante representante do Racionalismo francês, Rousseau defendia que o homem, ao nascer, estaria isento de todos os males e a vida em sociedade é que o desviaria de seu caminho natural. Nesse sentido, o ambiente deveria se manter neutro de modo a não interferir nesse caminho (Marques, 2001).

Diversos estudiosos e pesquisadores, ao longo da história e inclusive nos dias atuais, têm buscado explicações que justifiquem esta forma de

entender a inteligência/deficiência humana. De forma geral, todas essas justificativas fundamentam-se em uma concepção inatista/organicista de desenvolvimento humano. Naturalmente, o teor e a validade de uma tese ou explicação científica devem ser sempre considerados, respeitando o contexto e a época de seu surgimento, entendendo que toda forma de compreensão de mundo e de homem encaixa-se em um fluxo evolutivo maior de construção científica, que se estende dos dias atuais até a época dos primeiros pensadores.

Entretanto, é sempre importante destacar que a influência dessa herança científica e cultural está sempre nos rondando e é preciso assumir uma postura atenta e crítica para não correremos o risco de legitimarmos ideias que, apesar de coerentes em épocas passadas, não são mais satisfatórias para explicar determinados fenômenos da atualidade.

Esse é o caso da concepção inatista/organicista de desenvolvimento humano. Atualmente, com alarmante frequência, encontramos muitos educadores que compreendem o processo de desenvolvimento e as interações de ensino/aprendizagem de seus alunos a partir de uma ótica inatista, ou seja, acreditam que *“pau que nasce torto, morre torto”*. Pensar dessa forma, em se tratando de um profissional que lida com seres em ativo desenvolvimento, revela uma gravíssima situação, que pode ter consequências desastrosas quando este educador/professor tiver diante de si um aluno que apresenta um quadro de deficiência mental. Acreditar que os processos cognitivos estão predeterminados no ser humano, desprezar suas possibilidades de modificabilidade cognitiva, ignorar sua capacidade de interação e experimentação ativa/operativa com o meio, revela uma gravíssima falha de compreensão do desenvolvimento humano.

O ser humano não nasce, em absoluto, pronto! Nascemos na condição de **ser em desenvolvimento** e surgimos em um mundo que está posto, um contexto histórico em andamento, com o qual estabelecemos uma relação imediata de interação. Neste processo interacional modificamos e somos modificados o tempo todo, dentro de um processo permanente e ininterrupto de transformações desenvolvimentais psíquicas (cognitivas e emocionais/afetivas), educacionais e sociais, que só termina no momento de nossa morte.

Ao longo da história encontraremos inúmeros exemplos de situações de exclusão marcadas por atitudes preconceituosas, racistas e discriminadoras, que se justificaram, e continuam se justificando, fundamentados em uma visão inatista/organicista de desenvolvimento. Mais especificamente na área do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência mental, uma das consequências mais nefastas da explicação predeterminista de inteligência é a ideia do Coeficiente de Inteligência (QI)

O conceito de QI apoia-se no pressuposto de que, ao nascermos, trazemos dentro de nós uma suposta quantidade (coeficiente) de inteligência

(capacidade cognitiva) como se fosse um reservatório ou uma área demarcada. De acordo com as explicações teóricas que fundamentam o conceito de QI, esse *quantum* de inteligência com o qual nascemos, permanece o mesmo durante toda nossa vida e, independentemente da fase de nosso desenvolvimento, obrigatoriamente, **apresentar-se-á do mesmo tamanho**.

Além disso, os teóricos que apoiam essa explicação acreditam que esse coeficiente, quando bem medido por meio de testes de inteligência, não apresentará qualquer interferência significativa por conta de peculiaridades psicológicas, sociais ou culturais da pessoa avaliada. Mais ainda, além do QI de uma pessoa não ser passível de mudanças ao longo de sua vida, também não sofreria qualquer influência importante por conta suas experiências e/ou das interações mediacionais que possa ter vivenciado em seu contexto de desenvolvimento. Seguindo essa linha de raciocínio, o ser humano também nasceria com tendências ou vocações predeterminadas em relação a sua competência (ou incompetência) para aprender e/ou trabalhar nas diversas áreas do conhecimento, o que justificaria seus sucessos ou fracassos nessas áreas; as dificuldades apresentadas pela pessoa revelariam incompetências intrínsecas e definitivas a ela própria e, diante disto, nenhuma intervenção de mudança teria êxito.

A busca por explicações biológicas e genéticas para compreender o funcionamento cognitivo, reduz a condição da deficiência mental a um conjunto de elementos diagnósticos que buscam explicar o dano ou a falta, além de justificar os limites impostos pela crença na imodificabilidade cognitiva, supostamente inerente a essa condição. Até hoje, essa forma reducionista e equivocada de se compreender o fenômeno da deficiência mental interfere e atrapalha a organização de espaços educacionais que promovem o desenvolvimento dessas pessoas com esse tipo de deficiência.

O envolvimento

Em 1799, uma descoberta na França muda o rumo das ideias predeterministas.

Um menino, que recebeu o nome de Vitor, de aproximadamente 12 anos de idade, é descoberto na floresta de Aveyron, vivendo no meio de lobos. A criança foi levada para Paris e deixada aos cuidados do Dr. Philippe Penel (1742-1826). Vitor foi diagnosticado por Penel como idiota, termo de origem grega que quer dizer peculiar ou diferente. Em seguida, o psicólogo francês Binet e outros autores utilizaram o mesmo termo referindo-se a crianças com QI mais baixo (Fonseca, 1995).

Na ocasião em que foi encontrado, Vitor não falava, se expressava através de grunhidos ou uivos, não andava ereto, não sorria nem chorava, tinha hábitos notívagos e preferia comer carne crua ou podre. Na época, trabalhando com Penel, o pedagogo Jean Gaspar Itard (1775-1838) estabeleceu, pela primeira

vez, um programa e estudos sistemáticos de estimulação de reabilitação de uma criança considerada subnormal. Itard estava convencido que o atraso no desenvolvimento de Vitor originava-se em uma falta de estimulação sensorial durante a infância. Surge aí, pela primeira vez, uma posição científica fundamentada em uma concepção envolvimentoalista de inteligência.

O envolvimentoalismo surge em contraposição ao predeterminismo. Enquanto o predeterminismo fundamentava-se na corrente filosófica do Racionalismo Francês, o envolvimentoalismo tem sua base filosófica na corrente empirista inglesa que, em sua essência, defende que o conhecimento é oriundo da experiência sensível (sensorial) e, conseqüentemente, da influência do meio ambiente (Fonseca, 1995; Marques, 2010).

A concepção envolvimentoalista, opostamente, mas tão radical quanto sua antecessora, minimiza a influência da hereditariedade e dos fatores biológicos pré-estruturados do sistema nervoso e supervaloriza a influência dos elementos presentes no meio ambiente sobre o desenvolvimento humano e, dentro dele, da inteligência. O grande teórico precursor e defensor dessa concepção foi o associacionista inglês John Locke (1632-1704). A visão naturalista de construção da inteligência humana, desenvolvida inicialmente por John Locke, por volta de 1690, modificou algumas doutrinas vigentes. Locke defendia a tese que os hábitos e defeitos intelectuais são contraídos e que, portanto, a eficiência ou deficiência mental seriam resultantes de processos de interação estabelecida entre a pessoa e o meio ambiente.

Importante destacar que o conceito de interação com o meio defendido por Locke era extremamente diferente daquela interação defendida, posteriormente, pelos teóricos integracionistas do desenvolvimento. Locke referia-se a interação experienciada pelo indivíduo (experiência sensorial/individual) a partir da estimulação sensorial captada por seus cinco sentidos (visão, audição, tato, paladar). Ele defendia a teoria da tabula rasa, ou seja, acreditava que o cérebro humano no nascimento encontra-se em branco, negando toda a influência da filogênese, da embriogênese e da sistemogênese. Os fatores situacionais e biológicos são negados, considerando-se apenas a herança social e cultural (Fonseca, 1995).

Locke acreditava, entre outras coisas, que a experiência é o fundamento de todo nosso saber; que o uso da razão, embora capaz de produzir ideias e conhecimentos, será sempre exercido, em última análise, sobre os dados da sensação; que o domínio da linguagem não é essencial para o desenvolvimento do entendimento; que as capacidades ou incapacidades mentais são produtos das experiências e das oportunidades de exercício das funções intelectuais; e sobretudo que a inteligência é um produto do meio (Pessoti, 1984).

As mudanças ocorridas nesta época suscitaram importantes transformações nas concepções de deficiência mental, trazendo ao cenário

científico e social a ideia da educabilidade do indivíduo com deficiência e destacando a necessidade de a sociedade oferecer a eles locais aonde pudessem receber atendimento educacional adequado para seu desenvolvimento (Pessotti 1984; Guhur, 1994; Tunes *et alii* 1996).

Entretanto, como aponta Fonseca (1995), apesar das mudanças ocorridas na compreensão científica, durante quase todo século XIX, os indivíduos com deficiência, de forma geral, foram segregados em instituições-prisão, legítimos guetos ou depósitos daqueles considerados como “não desejados” e “nada atraentes fisicamente”.

O interacionismo

O atendimento à pessoa com deficiência mental foi caracterizado, durante os séculos XVIII e XIX, por programas de estimulação sensorial e modificação de comportamento. Exemplos disso são os estudos de seguidores de Itard, como seu discípulo Eduard Seguin (1812-1880) que desenvolveu na França, e posteriormente nos Estados Unidos, seu conhecido método fisiológico de tratamento e seu treino sensório-motor, que se tornaram métodos clássicos de intervenção em muitas escolas e instituições para pessoa com deficiências mentais, utilizados também pela escola sensorial de Montessori. Também é desta época Jean Esquirol (1772-1840), primeiro teórico a estudar as desordens emocionais e intelectuais, distinguindo-as e diferenciando-as (Fonseca, 1995).

As primeiras instituições voltadas para o atendimento educacional de indivíduos com deficiência mental não só nasceram sob a influência de uma concepção envolvimentalista de inteligência, como também foram organizadas fundamentadas em uma visão empirista/ambientalista de desenvolvimento humano.

Posteriormente, essas duas concepções irão fundamentar a criação de programas de análise e controle de comportamento, amplamente utilizados na educação dos pessoa com deficiências mentais, partindo-se do pressuposto que, diante da limitação (ou até, ausência) cognitiva deles, era preciso educar/adestrar as pessoas com deficiências para que eles pudessem desempenhar os comportamentos adequados socialmente e diminuíssem a execução dos comportamentos considerados não desejáveis. Assim, o controle comportamental foi, durante muito tempo, erroneamente considerado, como a única alternativa para a pessoa com deficiência mental, desconsiderando tanto suas capacidades de aprender, como também negando as possibilidades de modificabilidade inerentes ao seu processo de desenvolvimento cognitivo.

Entre o final do século XIX e meados do século XX, identificamos um novo estágio de desenvolvimento nas práticas de atendimento educacional para o indivíduo com deficiência, caracterizado por uma busca de redução da segregação imposta a ele e pela ênfase na inserção dessas pessoas em escolas

especiais comunitárias ou em classes especiais, principalmente, dentro de escolas públicas.

O grande desenvolvimento científico que marcou as ciências humanas e sociais, ao longo do século XX, associado com o crescimento desenfreado das populações urbanas e o processo de democratização do ensino público (educação básica), aumentou a demanda por atendimento escolar. Nesse contexto, começam a chegar às escolas, aquelas crianças que, até então, permaneciam reclusas em casa.

O movimento de criação das classes especiais que teve como forte elemento propulsor, segundo Fonseca(1995), o surgimento dos primeiros testes de inteligência que exacerbaram a busca pela categorização e classificação dos alunos com deficiência mental.

De acordo com os psicólogos Binet e Simon, criadores da famosa Escala Métrica de Inteligência (1905), *“a inteligência é aquilo que mede a nossa escala”*. Entretanto, a despeito da contribuição que esses estudos possam ter dado para a compreensão do desenvolvimento cognitivo humano avanço,

[...] os testes de inteligência redundaram em predisposições perfeccionistas imutáveis e estáticas, com frágil reflexo no desenvolvimento do potencial cognitivo das crianças pessoa com deficiências e na organização da Educação Especial. (Fonseca, 1995, p.71).

A exacerbação da avaliação da inteligência, associada à supervalorização da mensuração do QI não trouxe, de fato, nenhuma contribuição significativa para o planejamento do atendimento educacional escolar das crianças que, supostamente, eram pessoas com deficiências mentais. A medida do QI, segundo Fonseca, tornou-se irrelevante em termos educacionais já que não especificava nem as estruturas cognitivas, nem os processos cognitivos, que lhe dão significação. Entretanto,

porque se chegou a um resultado, assumiu-se encantatoriamente que se media uma entidade constante e infalível e perdeu-se progressivamente toda pertinência da informação educacional e reabilitacional (Fonseca,1995,p.72).

E, de fato, naquela época, uma quantidade desproporcional de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem foi classificada como tendo deficiência mental. Os números alarmantes de alunos identificados como tendo problemas cognitivos e encaminhados para os serviços de atendimento psicológico e, posteriormente, para as classes especiais chamou a atenção dos estudiosos e esse fenômeno foi muito bem analisado, criticado e denunciado a partir das pesquisas realizadas pelo grupo de psicólogos escolares da Universidade de São Paulo, coordenados por Marilena Souza Patto. Essas pesquisas apontaram que a escola pública encontrou na avaliação de inteligência e na patologização dos problemas

de aprendizagem, a conveniente justificativa para o alarmante número de alunos que fracassavam em seus contextos.

Até hoje é extremamente frequente que, em um primeiro momento, a escola, representada por seus educadores, procure justificar o fracasso escolar de significativo número de alunos na expectativa de os mesmos apresentarem um suposto quadro de deficiência mental ou “distúrbio de aprendizagem”. Certamente, culpabilizar a criança por suas dificuldades, encontrando nela as deficiências que justifiquem seu fracasso escolar, isenta a escola de sua responsabilidade pedagógica e social e tira dos educadores a necessidade de lidar com os inerentes e, não raro, difíceis desafios que toda profissão enfrenta.

Neste contexto histórico, mais especificamente em meados do século XX, duas abordagens de desenvolvimento humano ficam em evidência, o Construtivismo de Jean Piaget e o Sócio-Interacionismo de Lev Vygotsky. Essas duas abordagens juntas representaram as duas mais importantes correntes teóricas da época denominadas como concepções **interacionistas do desenvolvimento humano**.

O interacionismo é marcado pela ideia de que a hereditariedade não se opõe ao meio e entende que os fatores biológicos são condição vital na interação do indivíduo com o meio, estabelecendo uma influência recíproca e permanente. Assim, a reciprocidade estabelecida entre sujeito aprendiz e meio ambiente transforma essa interação em um processo em que o sujeito ativo transforma o meio e o meio transformado/modificado interfere no sujeito. Certamente, é bom esclarecer que por meio ambiente estamos nos referindo a todos os elementos que cercam esse sujeito, não apenas os objetos materiais em si, mas as outras pessoas, os eventos, as ideias e, principalmente as informações oriundas das experiências vivenciadas pelo sujeito aprendiz em desenvolvimento.

Ainda nos dias de hoje, pelo menos em termos de referencial teórico, a concepção interacionista de inteligência é aquela que, por força de sua coerência, conta com a preferência dos educadores. Isto porque, conforme apontado por Marques (2001, p.43)

a concepção interacionista de inteligência, sem privilegiar o indivíduo (o orgânico) ou o meio, propunha a interação de ambos como a forma mais coerente e sensata de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, as habilidades mentais, sensoriais e motoras do indivíduo decorreriam da quantidade e da qualidade das trocas efetuadas entre o indivíduo e o meio ambiente.

Conforme foi possível observar, ao longo de nossa breve retrospectiva, as diferentes formas de entender a inteligência humana e, conseqüentemente, as deficiências mentais suscitaram o surgimento de discussões e críticas

em torno desses fenômenos, além de influenciarem a constituição das matrizes ideológicas de compreensão para os mesmos, cuja influência ainda permanece nos dias atuais. Os significados e sentidos presentes na forma como educadores e demais profissionais interagem com as pessoas com deficiência mental e, por conseguinte, planejam e estruturam o atendimento educacional oferecido a elas, recebe a interferência de uma complexidade de fatores que devem ser considerados de forma crítica e cuidadosa.

5.6.2 As definições mais importantes sobre a Deficiência Mental

A estruturação e o planejamento de qualquer espécie de atendimento educacional estão intrinsecamente relacionadas ao tipo de clientela alvo que esse atendimento pretende contemplar, ou seja, quais são suas características e suas necessidades educacionais. Além da consideração desses aspectos, as discussões que estruturam e definem o perfil de um atendimento educacional estarão sempre fundamentadas nas concepções de sociedade, de educação, de homem, de desenvolvimento humano e de processo de ensino e aprendizagem, que os educadores que estruturam e planejam esse serviço possuam.

No caso do atendimento educacional para indivíduos com deficiências mentais, também terão fundamental influência, nesse processo de considerações e deliberações, as concepções de deficiência mental e de “pessoa com deficiência mental” desses educadores, sempre consideradas dentro do contexto social e histórico em que tais discussões estão acontecendo.

O fenômeno da Deficiência Mental é muito complexo, o que dificulta encontrar uma definição que satisfaça inteiramente todos os profissionais que lidam nesse campo. Além das definições consideradas oficiais, por serem emitidas por órgãos ou instituições de referência na área, ainda encontramos variações na forma de entender o que é deficiência mental, dependendo do profissional em questão, naturalmente, influenciado por sua área de atuação, por seus referenciais teóricos, por suas experiências anteriores, pelo contexto social em que está inserido etc.

Não bastassem todos esses fatores, etiológicamente falando, encontramos diferentes formas de manifestação do quadro de deficiência mental envolvendo diversas causas e aspectos variados que, no entanto, terão como ponto comum, o déficit na capacidade intelectual do indivíduo e sua dificuldade de adaptação social (Pérez-Ramos, 1982).

De um modo geral, a pessoa com deficiência mental distingue-se das outras por não possuir as habilidades e comportamentos que as pessoas consideradas “normais” apresentam. Tais habilidades e comportamentos

variam de pessoa para pessoa, sendo aí incluídas atividades de vida diária, habilidades acadêmicas, comportamentos sociais ou profissionais. Em geral, a criança com deficiência mental não consegue aprender o mesmo conteúdo que as outras absorvem por si sós, ou por métodos de ensino tradicionais (GLAT, 1985). Porém, é sempre bom lembrar que o fracasso escolar diante dos métodos “tradicionais” de ensino nem sempre significa que o aluno tem uma deficiência mental.

Nas últimas décadas, as definições para deficiência mental têm enfatizado mais os aspectos psicossociais da deficiência do que os aspectos biológicos e etiológicos, devido à importância que vem sendo dada à conduta adaptativa do indivíduo com deficiência, em relativo detrimento aos fatores causais e às considerações prognósticas da deficiência mental. A conduta adaptativa refere-se aos comportamentos do indivíduo relativos à sua competência social, ao seu desempenho escolar, à sua independência em hábitos de cuidados pessoais e à sua aquisição de padrões de conduta socialmente aceitos.

Algumas definições de deficiência mental, utilizadas por importantes organizações mundiais, têm tido repercussão internacional e destacam-se como referência conceitual, exercendo significativa influência sobre as representações conceituais de muitos profissionais da área de educação especial. A importância dessa influência deve ser considerada, pois, tendo tais concepções como referência, os profissionais da educação irão estruturar serviços, elaborar planejamentos e estabelecer objetivos para o atendimento educacional oferecido à pessoa com deficiência mental.

Dentre as referências conceituais de deficiência mental, destacamos a definição da Associação Americana de Deficiência Mental (American Association on Mental Deficiency - AAMD), sediada nos EUA, devido à sua importância histórica nos eventos relacionados à educação especial e também pelo fato da definição proposta por essa associação vigorar como princípio orientador de trabalhos e pesquisas na área da educação especial.

Na década de 1950, o conceito de deficiência mental passou a ser caracterizado pela ênfase nos aspectos sócio-educativos e na classificação comportamental. Em 1961, foi publicado o quinto manual diagnóstico, editado pela American Association on Mental Retardation AAMR (atual American Association on Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD). Esse manual passou a ser leitura de referência no que dizia respeito à definição, diagnóstico e classificação da deficiência mental, sendo utilizada em muitos países, inclusive no Brasil. A definição de 1961 dizia que o:

Retardamento Mental consiste no funcionamento intelectual geral abaixo da média, originado no período de desenvolvimento e associado a prejuízos

em um ou mais dos seguintes processos: maturação, aprendizagem e ajustamento social. (Definição da AAMR de 1961, AAIDD, 2010 p. 7).

Como podemos observar, essa definição privilegiava uma concepção organicista e inatista de desenvolvimento humano, em que a capacidade cognitiva do indivíduo deveria ser avaliada por testes padronizados de inteligência e cujos objetivos educacionais para a pessoa com deficiência enfocavam a aprendizagem voltada para os ajustes comportamental às expectativas sociais.

Em 1992, a AAMD apresentou uma nova definição de deficiência mental, oriunda da revisão da anterior. O novo texto, ampliado e com maior detalhamento, afirma que a deficiência mental:

Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (AAIDD, 2010, p. 7).

Quando comparada às duas versões anteriores, a nova definição revela-se mais funcional e traz modificações fundamentais. O problema das habilidades adaptativas é destacado pela primeira vez, e a AAMD assume uma visão inovadora, quando expõe que o funcionamento intelectual e as necessidades dos indivíduos portadores de deficiência mental devem ser considerados em função do intercâmbio entre tais necessidades e os ambientes de vida desse indivíduo (Mantoan, 1997). A nova definição tira a ênfase do critério quantitativo do QI como principal indicador de deficiência mental; o coeficiente de inteligência do indivíduo só será considerado como indicador do diagnóstico de deficiência mental, quando estiver associado a limitações das habilidades adaptativas desse indivíduo em sua interação com o meio ambiente.

A definição da AAMD de 1992, segundo Luckasson *et al* (1994), sugere que os graus de comprometimento intelectual sejam abandonados e substituídos pela graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com déficits cognitivos, além de destacar o processo interativo entre as limitações funcionais características dessas pessoas e as possibilidades adaptativas que lhes são disponíveis em seu meio ambiente. Para aqueles autores, a nova concepção de deficiência mental, implícita nessa definição, remete a importantes transformações no plano de serviços e chama a atenção para as habilidades adaptativas da pessoa com deficiência mental.

A partir das ideias trazidas pela definição de 1994, ao pensar nos serviços de apoio para o pessoa com deficiência mental, devemos

considerar, além dos tipos e intensidades desses apoios, os meios pelos quais esse indivíduo poderá aumentar sua independência, produtividade e inserção no contexto comunitário e nas interações com seus pares.

Se o desempenho das habilidades adaptativas implica o ajustamento adequado entre o indivíduo e o seu meio ambiente, a situação oposta, a inadaptação, dentro desses novos parâmetros, também será resultante do processo interativo. No caso da inadaptação, entretanto, significa que o processo de ajustamento entre o indivíduo e o meio não teve sucesso e que tal indivíduo não conseguiu superar os obstáculos com os quais se deparou em seu processo de inserção ambiental.

Assim, a conceituação de 1994, na medida em que amplia as perspectivas de análise do diagnóstico da deficiência mental, deixando de considerar apenas as características de funcionamento cognitivo das pessoas que apresentam limitações intelectuais, para também analisar a interação delas com o meio (Mantoan, 2004), também amplia as possibilidades para o atendimento educacional junto ao aluno com deficiência mental, pois relaciona o déficit com instâncias prática e social, além da conceitual. A nova definição de deficiência mental vai referir-se a uma substancial limitação da capacidade de aprendizagem do indivíduo e de suas habilidades relativas à vida diária. Podemos entender a partir dessa definição, que a deficiência mental é analisada em relação a:

- a) **Inteligência Conceitual:** Refere-se às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões abstratas;
- b) **Inteligência Prática:** Habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente nas atividades ordinárias da vida diária. Inclui capacidades como habilidades sensório-motoras, de autocuidado e segurança, de desempenho na comunidade e na vida acadêmica, de trabalho e de lazer e autonomia;
- c) **Inteligência Social:** Habilidade para compreender as expectativas sociais e o comportamento de outras pessoas e desempenhar comportamento adequado em situações sociais.

Assim, o QI passa a ser considerado um indicador da deficiência mental e não um fator determinante, que só deverá ser considerado quando coexistem limitações nas habilidades adaptativas. O funcionamento intelectual e as necessidades dessas pessoas devem ser avaliadas em função do intercâmbio entre as necessidades e o meio ambiente de vida, e a qualidade e quantidade de oportunidade de troca entre o indivíduo e o meio é que determinarão o ritmo do desenvolvimento. Essa reformulação na definição do conceito repercute em relevantes transformações no atendimento educacional junto ao aluno com deficiência mental, tais como:

- **Reestruturação dos tipos, formas e intensidade de atendimento educacional/escolar oferecido ao aluno com DM, considerando o aspecto interacional dessas pessoas com o meio;**
- **Mudanças na maneira de se interpretar o papel da escola, no processo de atendimento ao indivíduo com deficiência e a repercussão desse atendimento na redução ou produção de suas incapacidades.**

Em 2006, a AAMD já com um novo nome, agora *Association on Intellectual and Developmental Disabilities* - AAIDD, lança sua mais recente definição para deficiência mental:

Deficiência mental refere-se a uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (AAIDD, 2010, p. 31).

A nova definição ampliou a anterior, destacando cinco dimensões diferentes dos aspectos: do desenvolvimento da pessoa com deficiência mental, do ambiente em que vive e dos apoios de que dispõe. As dimensões referem-se a aspectos **das habilidades intelectuais, do comportamento adaptativo, da participação, interação e papéis sociais, do contexto e da saúde.**

- a) A dimensão das **Habilidades Intelectuais** refere-se à capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência;
- b) A dimensão do **Comportamento Adaptativo** refere-se às experiências sociais da pessoa, sua capacidade para atender aos padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados para a sua idade e grupo social. Ou seja, refere-se ao conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana;
- c) A dimensão da **participação, interação e papéis sociais** refere-se à participação e à interação do sujeito com deficiência mental na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve na mesma;
- d) A dimensão do **contexto** refere-se às condições nas quais a pessoa vive (família, vizinhança, escola e a sociedade como um todo), relacionando-as com as condições da qualidade de vida da pessoa;

- e) A dimensão da saúde refere-se à ampliação do diagnóstico da deficiência mental envolvendo os fatores etiológicos e de saúde física e mental.

A aplicação do sistema proposto pela AAIDD fundamenta-se em cinco hipóteses, segundo Pletsch (2009). A **primeira** delas aponta que as limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade, de acordo com as características das pessoas pertencentes à mesma faixa etária e à mesma cultura; a **segunda** hipótese destaca que a avaliação válida da deficiência mental deve considerar a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais; a **terceira** hipótese lembra que, em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades; a **quarta** destaca que um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil aos apoios necessários; e, por fim, a **quinta** hipótese afirma que com apoios importantes e apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora.

Conforme podemos observar, a nova definição da AAIDD, considerando seu sistema multidimensional, luta pela superação da ideia de que a DM é uma condição estática e permanente e defende a concepção de que o desenvolvimento da pessoa irá variar conforme os apoios e/ou suportes recebidos por ela.

Portanto, no modelo multidimensional, a deficiência mental é compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais que recebe, e não somente com base em parâmetros de coeficiente de inteligência (QI abaixo de 70) e de classificação nos níveis leve, moderado, severo e profundo (Pletsch, 2009, p.84).

Nesse sentido, a estruturação de um sistema de apoios torna-se fundamental para o sucesso do processo de educação escolar de pessoas com deficiência mental. Em relação a esse sistema de apoio, o manual da AAIDD (2010) aponta duas modalidades distintas que devem ser consideradas e, certamente, adequadamente estruturadas:

- a) **Sistemas naturais de apoios** referindo-se aos recursos e às estratégias usadas pelo próprio sujeito e por sua família;
- b) **Sistemas de serviço de apoios** referindo-se às estratégias e recursos usados no desenvolvimento da pessoa pelos diversos profissionais da educação, saúde e assistência social que planejam, organizam e desenvolvem o atendimento oferecido a ela.

5.6.3 O papel da escola na promoção do desenvolvimento do aluno com Deficiência Mental

Ao refletirmos sobre o papel da escola para promover o desenvolvimento do aluno com deficiência mental, retomamos a discussão realizada na Unidade II sobre a importância deste espaço para o desenvolvimento global do indivíduo, seja ele um aluno com necessidades educacionais especiais ou um aluno sem necessidades especiais.

Neste sentido, acreditamos que a escola é a instituição social que tem como papel primordial permitir o acesso sistematizado dos indivíduos ao conjunto de conhecimentos, teóricos e práticos construídos e acumulados pelos homens ao longo da história. Como instituição, além de garantir o acesso

Falamos sobre a construção do conceito de deficiência mental e como esse se relaciona diretamente com a inserção da pessoa com deficiência na sociedade.



Vimos que a inserção da pessoa com deficiência mental na sociedade foi gradativa e sofreu influências de transformações nas mais diferentes instâncias (política, econômica, cultural, científica e educacional).



Vimos também que conquistamos o direito ao atendimento educacional, que, por sua vez, passou por distintos processos e, até o presente momento, ainda encontra-se em construção.



Concluimos que o melhor caminho para amparar os alunos com deficiência mental é o da Inclusão Escolar, e que para atendermos às demandas impostas por esse processo precisamos nos capacitar para oferecer o AEE.



Na discussão sobre o AEE, priorizamos refletir sobre as especificidades desse atendimento para a pessoa com deficiência mental e concluimos que nossa principal ferramenta é o trabalho do professor.



Fatores Internos	Fatores Externos
<ul style="list-style-type: none"> ● Hábitos de vida ● Formas de interação ● Atitudes e ações ● Limitações e possibilidades ● Dificuldades e facilidades ● Necessidades e desejos ● Diferenças e semelhanças ● Especificidades pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> ● Características do ambiente ● Condições de inserção social ● Receptividade/isolamento ● Preconceitos ● Obstáculos e impedimentos ● Avaliações e expectativas ● Aceitação/discriminação ● Planejamento global

Quadro elaborado pelos autores.

É a interação entre os fatores internos e externos que resultará em um processo educativo. Para isso, a escola deverá trabalhar junto ao aluno com deficiência, a fim de inseri-lo de maneira plena na sociedade, enfatizando três aspectos importantes: o Fazer, o Agir e o Ser.

FAZER - Desenvolvimento de atividades significativas que levem o indivíduo à possibilidade de corresponder as interações sociais.

AGIR - Desenvolvimento das interações sociais, nas suas várias instâncias com diferentes pessoas para a construção de uma

SER - Desenvolvimento dos papéis sociais, que resulta na inserção social plena e efetiva do sujeito em contexto social.

O convívio no ambiente escolar propicia à criança experiências inéditas em interações sociais, levando-a a conviver com novos papéis sociais, a estabelecer novos vínculos afetivos, a aprender sobre valores éticos e morais, a lidar com regras e compromissos, a aprender a conviver e interagir em grupo, a entender quais são seus direitos e deveres, a conviver com as diferenças e as igualdades e a aprender a ter o respeito pelo outro.

Os conhecimentos das crianças e os seus modos de aprender vão se constituindo na dinâmica das relações sociais. De acordo com Smolka,

Neste processo, vão desenvolvendo tanto esquemas de sobrevivência, quanto esquemas interpretativos da realidade onde estão inseridas. Estes esquemas, então, são resultantes das formas de interação. Assim, as interações, e aí a linguagem como interação, são constitutivas do conhecimento (Smolka, 1989, p.46).

Portanto, toda pessoa deve ter garantido o acesso e a permanência com qualidade na escola, independentemente de suas condições físicas, mentais, emocionais ou sensoriais; o único pré-requisito fundamental deve ser o fato de essa pessoa desejar estar neste ambiente e sentir-se beneficiada por essa convivência. Nesse sentido, aquelas crianças ou jovens que apresentam qualquer tipo de deficiência (física, mental ou sensorial), ou algum transtorno invasivo do desenvolvimento infantil, ou uma condição de pessoa com altas habilidades, não podem ser privados em seu direito de usufruir de todas as vantagens que a escola tem a oferecer, até porque, antes do direito à escolarização, essas pessoas têm um direito político, humano e democrático maior: **o de estarem, adequadamente, inseridas em seus contextos sociais, como indivíduos participativos e produtivos.**

Sabemos, entretanto, que a inserção social plena e efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais não é uma tarefa fácil e demanda, sobretudo, preparação e capacitação por parte de todos que estarão envolvidos neste processo. Assim, acreditamos que a escola comum, como contexto social, tem um duplo papel em relação àqueles alunos identificados como sendo educandos com necessidades educacionais especiais. Ou seja, a escola deve:

1. Constituir-se em uma opção de ambiente social em que esse aluno possa se inserir e estabelecer inter-relações sociais que fortaleçam e enriqueçam sua identidade sociocultural;
2. Propiciar uma formação escolar diversificada e completa a esse aluno, de modo a capacitá-lo a realizar uma inserção social adequada nos outros ambientes pelos quais circula.

Em relação à maneira como a escola poderá desempenhar esse duplo papel, considerando o aluno com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência mental, é necessário enfatizar que essa instituição só poderá de fato contribuir para a formação global desse aluno quando a mesma considerá-lo como membro efetivo desse contexto. E, assim sendo, os pressupostos que nos norteiam para construir uma escola capaz de ser um local promotor de desenvolvimento são os da Inclusão Escolar.

Uma política de Inclusão Escolar implica em um replanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para receber os alunos com necessidades educacionais especiais (GLAT 1998). Em relação a essas

necessidades de mudanças da escola, todos os estudiosos sobre o assunto são unânimes em afirmar que o fenômeno da Inclusão escolar ainda está por ser completamente compreendido em todos os seus aspectos e que é urgente e necessária a realização de mais estudos e pesquisas sobre esse assunto.

É na necessidade da escola de se transformar para poder atender todos os alunos que se encontra o grande ganho que a escola comum obtém quando assume uma abordagem inclusivista, na opinião de Mantoan (1997b). Isto porque, a inclusão dos alunos considerados “especiais” no ensino regular exige da escola: novos posicionamentos e procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas; mudanças nas atitudes dos professores, nos modos de avaliação e de promoção acadêmica; ênfase no aprimoramento da formação em serviço dos educadores. Enfim, o modelo inclusivista motiva a escola a transformar-se, buscando atender às exigências de uma sociedade em que não se admite preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais ou pessoais.

5.6.4 Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Deficiência Mental

Até o presente momento, apresentamos brevemente a discussão sobre a construção histórica do conceito de deficiência mental e a importância da escola como contexto promotor do desenvolvimento humano, tanto no que se refere ao aluno sem nenhum quadro de deficiência, como também para aquele com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência mental. Concluímos, a partir das discussões sobre a Inclusão Escolar, que todos os alunos têm o direito de participar efetivamente do processo educacional em contexto regular de ensino e, que para que isso ocorra, é necessário um Atendimento Educacional Especializado, capaz de oferecer um suporte pedagógico adequado ao aluno com deficiência mental.

Assim, precisamos agora, construir um debate sobre a estruturação do AEE junto ao aluno com deficiência mental.

Em relação ao AEE para o aluno com deficiência mental três aspectos são apontados e devem ser levados em consideração:

1. O significado do termo Atendimento Educacional Especializado e os objetivos do espaço da sala de recursos para o aluno com deficiência mental;
2. As possibilidades de elaboração e estruturação desse atendimento especializado, lembrando que o aluno faz parte da escola como um todo e não apenas da sala do AEE;
3. A elaboração do atendimento especializado, segundo as necessidades de **cada aluno** com deficiência mental.

Vejamos a seguir cada um desses aspectos:

Atendimento educacional especializado: conceito e objetivo

Antes de estruturarmos uma ação, seja ela qual for, é preciso que tenhamos muita clareza sobre o que, exatamente, pretendemos com ela. Neste sentido, antes de discorrermos sobre as estratégias pedagógicas para o AEE para o aluno com deficiência mental, temos que ter clareza sobre o que estamos falando.

O que significa para você ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?

Atendimento Educacional Especializado é o espaço, dentro do contexto regular de ensino, voltado para o apoio educacional junto ao aluno com necessidades educacionais especiais. Apoio este, que se difere de outras propostas, pelo caráter especialista de sua prática. O AEE resulta, segundo Gomes *et al* (2007), de uma nova proposta de Educação Especial, que se caracteriza como uma das condições elementares para o efetivo processo da inclusão escolar dos alunos com deficiência. No espaço do AEE, o professor deve trabalhar com conteúdos, situações e/ou atividades distintas àquelas aplicadas em sala de regular. Convém ressaltar que esse trabalho deve ser diferenciado, para que o aluno consiga ultrapassar as dificuldades impostas pela deficiência. Isso significa que o espaço do AEE não deve ser utilizado como sala de reforço, ou sala de recuperação, e sim, como espaço de atendimento especializado.

No caso do aluno com deficiência mental, quando falamos sobre as barreiras impostas pela deficiência, referimo-nos às dificuldades na maneira desse sujeito lidar com o saber de uma forma geral, ou seja, na construção de conceitos e abstrações que são necessárias para o desenvolvimento cognitivo. Essa dificuldade reflete diretamente na construção do conhecimento escolar e é nesse aspecto que o AEE deve focar.

Para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra, é preciso transformar as práticas educacionais, pois a educação especializada tradicional, Escola Especial, realizada nos moldes do treinamento e da adaptação, reforça a deficiência do aluno e não trabalha com as suas potencialidades, ou seja, objetiva apenas uma mudança comportamental do sujeito. O enfoque no treinamento mantém o aluno em um nível de regulações automáticas, o que dificulta, posteriormente, que ele aprenda a lidar com a construção de conhecimento em outras situações, que não aquelas propostas pelo professor, ou seja, limita a aprendizagem do aluno, que construirá o conhecimento apenas quando tiver alguém orientando seu comportamento.

Considerando o aluno com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência mental, a acessibilidade e o trabalho na sala de recursos não dependem de suportes tecnológicos externos ao sujeito, ao contrário, para os alunos com deficiência mental a principal ferramenta de suporte é trabalho do professor, que deve estruturar sua ação tendo em vista estratégias, para que o aluno saia de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem, e adquira uma postura de participação ativa no processo de construção do conhecimento.

O Atendimento Educacional Especializado deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação dos limites intelectuais desses alunos. Para tanto, é preciso que se deixe de focar atividades que trabalham apenas o concreto e passe a ampliar suas possibilidades, trabalhando também com conceitos abstratos.

A estruturação do AEE para alunos com deficiência mental

Considerando o objetivo de oferecer suporte pedagógico ao aluno com deficiência mental para que este desenvolva competências para participar da sua construção de conhecimento, trazemos para a discussão a reflexão, proposta por Mantoan (2004), sobre a adequação entre a idade cronológica dos alunos e os objetos de aprendizagem.

Segundo Mantoan (2004), existe uma grande preocupação por parte dos profissionais que trabalham com a criança com deficiência mental, com a relação entre a idade mental e a idade cronológica desse sujeito. Os educadores preocupam-se em estruturar o processo educacional do aluno levando em consideração a idade mental desse indivíduo, informação que, usualmente, é obtida por meio da aplicação de teste de inteligência, cujo objetivo é exclusivamente resultar em um quociente de inteligência (QI). O processo educacional, nessa perspectiva, além de ficar limitado, revela uma compreensão restrita, por parte do educador, sobre o processo de desenvolvimento humano.

A opção pela prevalência de um modelo educacional que se orienta a partir da idade mental do aluno contradiz com a representação de papéis sociais correspondentes à idade, gênero e cultura do indivíduo. Essa situação ocasiona, segundo Mantoan (2004), na perda de toda significação social da aprendizagem.

Em contextos escolares, Mantoan (2004) aponta que **se deve priorizar o trabalho com conteúdos e processos que respeitem o interesse próprio da idade cronológica do aluno**, ou seja, o professor deve trabalhar com conteúdos e processos que façam parte da realidade do aluno, e que seja do interesse do mesmo. Assim, considerando um adolescente de 14 anos com deficiência mental, deve-se adequar, no decorrer da construção

de conhecimento, os conteúdos acadêmicos aos interesses próprios de um adolescente dessa idade.

O que se tem feito nos dias de hoje é supervalorizar as mensurações de testes psicológicos em detrimento à análise dos papéis sociais que o aluno com deficiência mental representa. Segundo Mantoan (2004,p.135), “a opção pela idade mental à cronológica contradiz-se com a representação de papéis sociais correspondentes à idade, gênero e cultura e tem como consequência a perda de toda significação social da aprendizagem”.

Essa valorização dos papéis sociais, por meio da adequação dos objetos de aprendizagem às características do funcionamento mental desse aluno, compreende no desenvolvimento de habilidades pessoais alternativas, ou seja, comportamentos que são condizentes com a forma pela qual esse indivíduo entende e interage com o mundo em determinado momento e perante um específico conteúdo. Neste sentido, Mantoan (2004) aponta que é imprescindível que se valorize todo e qualquer desempenho cognitivo e que se considere o uso das habilidades alternativas como decorrentes do desenvolvimento da eficiência cognitiva das pessoas com deficiência mental, pois a principal finalidade da educação para as pessoas com deficiência é, para a autora, o desenvolvimento da autonomia.

De acordo com essa perspectiva, a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada oferece subsídio para desenvolver um trabalho, visando a implementação de um modo novo de apreender a realidade, de estruturá-la, e de interagir com ela. Outro aspecto que deve ser levado em consideração, principalmente quando se trata do atendimento educacional para o aluno com deficiência mental, é o processo avaliativo.

Uma das atuais formas de avaliação da aprendizagem está centrada no tradicional registro escrito e nas provas de conteúdo. A avaliação é realizada por meio de acertos ou de erros nas respostas dos alunos, resultados esses que são analisados pela expectativa de acerto ou de erro de um determinado educador, e com base nesses dados o aluno é considerado apto ou não a frequentar determinada turma. Essa abordagem não consegue atender a situação da deficiência mental, pois ela é excludente e inviável para o alunado de hoje.

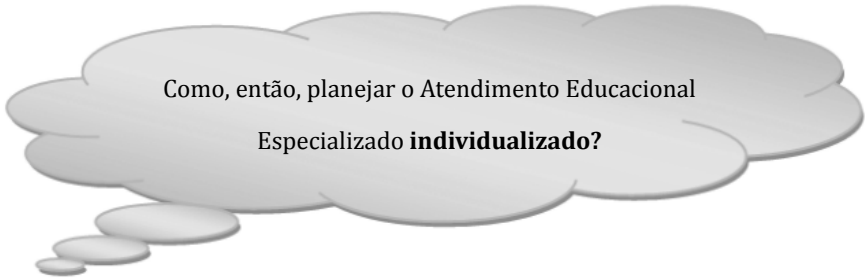
Segundo Fávero (2007), todos os alunos devem ser avaliados pelos seus constantes progressos nas diferentes áreas do conhecimento, e a utilização de novas propostas avaliativas podem ser introduzidas a qualquer momento no contexto regular de ensino, pois a LDBEN oferece liberdade às escolas quanto a adequação das formas de avaliação.

Neste sentido, propõem-se métodos avaliativos que, ao invés de focalizar nos resultados das respostas, considere o raciocínio utilizado para a solução das atividades ou, ainda, métodos avaliativos que não,

necessariamente, se valham de registros escritos, mas de análise de portfólios, de análises de respostas orais, entre outras propostas. É preciso adequar o processo às potencialidades do aluno, sempre no sentido de dar condições a ele de mostrar aquilo que foi capaz de construir.

Atendimento Educacional Especializado a partir das demandas individuais

Agora que já discutimos sobre o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma forma geral, e já consideramos as especificidades desse processo para o aluno com deficiência mental, vamos aprofundar na discussão sobre a importância de pensar nesse atendimento a partir das demandas individuais dos nossos alunos. Para isso, vamos fazer uma retrospectiva da nossa linha de pensamento:



- 1. Planejamento central individualizado** – Que contempla o levantamento de todas as informações importantes sobre o histórico escolar e familiar do aluno. Neste levantamento, considera-se relevante os interesses **individuais** do aluno: seus gostos, valores, necessidades, experiências de vida e seus objetivos (e da família) com relação ao processo educacional. Esse levantamento vai direcionar as temáticas a serem trabalhadas e as próprias estratégias pedagógicas.
- 2. Levantamento de suportes e recursos necessários** – Nesta segunda etapa, é realizado um levantamento sobre todos os recursos que serão necessários para o trabalho junto a **esse** aluno. Dentre esses recursos estão: os profissionais que por ventura atuarão de forma interdisciplinar, os suportes de atendimento na comunidade, os familiares envolvidos, os recursos materiais, entre outros.
- 3. Estruturação do atendimento** – A partir das informações levantadas, realiza-se a estruturação do atendimento, ou seja, define-se quais serão os temas trabalhados com o aluno **em específico**,

como estes serão trabalhados (metodologia de trabalho), com qual frequência e em qual espaço (procedimentos). Nessa estruturação, deve-se priorizar aquilo que é de fato mais importante para **aquele** aluno, ou seja, o apoio que é mais imediato para **aquele** determinado aluno. É a fase da implementação do programa.

4. **Monitoramento** – Nesta etapa, o trabalho com o aluno é acompanhado e há um monitoramento dos avanços e das dificuldades **desse** aluno no ensino regular, mantendo-se **CONSTANTEMENTE** o diálogo entre AEE e sala de aula. É, nesta etapa, que alterações na metodologia e nos procedimentos do atendimento podem ser propostas. A participação efetiva do aluno deve ser sempre considerada, pois é o próprio aluno que oferecerá os nortes necessários para o processo de monitoramento. A família e os recursos de atendimentos de apoio são sempre consultados, pois é muito importante obter informações sobre todos os envolvidos no processo.
5. **Avaliação** – A avaliação é feita periodicamente, mas não com o objetivo de avaliar o aluno, mas sim, avaliar a pertinência das ações educacionais junto a ele, tendo em vista a sua inserção e participação efetiva no processo de ensino/aprendizagem. Caso sejam identificadas inadequações dessas ações, outro planejamento deverá ser organizado.

A AAIDD, através da edição de seu 11º Manual de Identificação, Classificação e Sistema de Suporte, aponta como estratégia, para o trabalho educacional especializado junto ao aluno com deficiência mental na rede regular de ensino, uma organização em cinco etapas para estruturar esse atendimento. Essas etapas são:

Pensando nessa estrutura de organização do AEE, para aprofundarmos nossa discussão gostaríamos de retomar os conceitos da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), que foi anteriormente trabalhada na Unidade III e relacioná-la com essa prática pedagógica.

A Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada aponta como caminho para o trabalho docente a mediação pedagógica, tendo como objetivo, a modificabilidade cognitiva estrutural do indivíduo. Ou seja, uma mediação que visa à transformação na forma como o mediado entende, pensa e age em seu meio social. Acreditamos que essa teoria, principalmente no que diz respeito aos critérios mediacionais, favorece e auxilia o professor a estruturar e implementar sua prática pedagógica - a terceira etapa da organização do AEE proposta pela AAIDD. Dessa forma, uma prática educacional que se norteia pelos critérios mediacionais, contempla todos os elementos que estão sendo propostos para o trabalho junto ao aluno com deficiência mental.

As demandas individuais são contempladas pela Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada quando lembramos que o planejamento pedagógico para o AEE envolve, prioritariamente, a construção de saberes a partir da realidade do aluno, ou seja, de seus conhecimentos prévios, de suas experiências de vida e de temas que são de seu interesse, e de quando utilizamos os critérios universais de mediação.

Pelos critérios mediacionais universais - Mediação da intencionalidade/ reciprocidade, Mediação do significado e Mediação da transcendência - estamos, deliberadamente, estruturando uma prática individualizada. Vamos refletir:

Observe como sua prática se transforma quando você trabalha com o aluno, norteado pelos critérios mediacionais, qualquer que seja o tema (conteúdo). Na MEDIAÇÃO DA INTENCIONALIDADE/RECIPROCIDADE nos orientamos a partir da realidade do aluno e do objetivo que queremos alcançar, pensando em estratégias que chamem sua atenção para aquilo que estamos trabalhando. Para isso, é imprescindível que conheçamos o nosso aluno, seus interesses, suas motivações e, principalmente, sua forma de pensar sobre o mundo. Com tais informações, construímos formas de focalizar sua atenção e, em seguida, contamos a ele o que estamos fazendo, o porquê de nossa ação. A intencionalidade será alcançada se percebermos a reciprocidade do aluno para conosco, ou seja, seu interesse naquilo que estamos propondo construir.

Contudo, apenas chamar a atenção do aluno e conseguir com que ele se interesse pelo trabalho proposto não nos garante a modificabilidade cognitiva estrutural. Além disso, precisamos fazer com que a aprendizagem seja significativa, ou seja, que esse momento de construção de conhecimento esteja carregado de significado e de sentido, pois a transmissão cultural é um fator imprescindível para o desenvolvimento global do sujeito. Dessa forma, nos valemos da MEDIAÇÃO DO SIGNIFICADO, que se caracteriza pelo processo de significar para o aluno aquele conteúdo (ou tema, situação, etc.) específico que está sendo trabalhado. Ou seja, é contar para o aluno, o que nós, mediadores, entendemos e sentimos por aquilo que propomos construir, o porquê daquele assunto ser importante, tanto para nós quanto para o próprio aluno. Neste momento, estaremos transmitindo cultura, legitimando conhecimento, e fazendo com que o aluno signifique a aprendizagem para si.

Essa construção é singular; implica que com cada um dos alunos estabeleceremos uma mediação diferente, pois cada um deles possui um estilo específico dentro da complexidade do processo de aprendizagem.

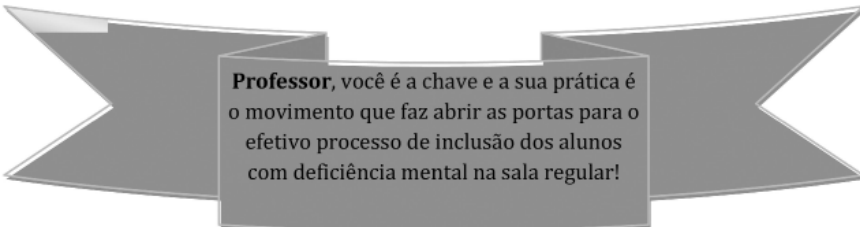
Entretanto, mesmo significando a aprendizagem para o aluno ainda não é possível garantir a sua modificabilidade cognitiva estrutural. Assim, é preciso ainda trabalhar com a capacidade deste em aplicar os conhecimentos que foram construídos, é a MEDIAÇÃO DA TRANSCENDÊNCIA.

Pela mediação da transcendência, estimulamos no aluno sua capacidade de reflexão e generalização sobre o conceito trabalhado. É preciso questioná-lo, para que ele projete seu pensamento/reflexão em diferentes situações futuras, utilizando aqueles mesmos conhecimentos em uma situação na qual não haverá a presença do mediador, ou seja, uma situação que demandará sua autonomia. Atingir o nível da transcendência indica que o aluno já se apropriou daquele conhecimento e que é capaz de utilizá-lo adequadamente.

Assim, a teoria da EAM prevê um trabalho ativo junto ao aluno com deficiência mental e baseia-se em um verdadeiro sistema de crenças. Como já fora mencionado, o elemento principal do AEE para o aluno com deficiência mental é o próprio professor, ou seja, é a prática, a ação pedagógica desse profissional. Neste sentido, para que de fato seja possível implementar esse espaço de apoio é preciso que o professor acredite no trabalho em que propõe realizar:

- a) O professor tem que acreditar na modificabilidade cognitiva de seu aluno;
- b) Tem que acreditar que ele mesmo, professor, pode ser modificado e se tornar capaz de ensinar esse aluno;
- c) Tem que acreditar que esse aluno é capaz de aprender o que está sendo ensinado;
- e) E tem que acreditar que o processo educacional efetivo será alcançado;
- f) E, sobretudo, deve acreditar que esse processo, do qual ele é o agente mediador mais importante, será de fundamental importância para definir as possibilidades de sucesso no processo de desenvolvimento educacional de seu aluno com deficiência mental.

Caso não haja essa transformação na forma de o professor considerar o processo de ensino/aprendizagem para o aluno com deficiência mental, não haverá recurso tecnológico, instrumento ou organização de trabalho capaz de auxiliá-lo a desenvolver um planejamento pedagógico promotor de processos de construção de conhecimento.



Professor, você é a chave e a sua prática é o movimento que faz abrir as portas para o efetivo processo de inclusão dos alunos com deficiência mental na sala regular!

Referências

AAIDD – AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. Published by AAIDD. 2010.

ARANHA, M.S.F. *A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais da pessoa com deficiência em ambiente integrado*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1991.

ARANHA, M.S.F. *Integração social da pessoa com deficiência: análise conceitual e metodológica*. Temas em Psicologia. 1995. p.63-70.

BIANCHETTI, L. "Aspectos Históricos da Educação Especial", *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1995.v.2, n.3.

CROCHIK, J.L. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.), *Educação especial em debate* (p. 13-22). São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997.

DECHICHI, C. *Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno pessoa com deficiência mental*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2001

FAVERO, E A G. *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos legais e orientação pedagógica*. Brasília DF. SEESP/SEED/MEC, 2007.

FONSECA, V. Educação Especial. Porto Alegre, ARTMED Editora, 1995.

GLAT, R.. *Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial*. Temas em Psicologia, 1995 v2, p.89-94.

GUHUR, M. L. P. "A Representação da Deficiência Mental Numa Perspectiva Histórica". *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, n.2, 1994 p.75-84.

KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. *Education Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company. 1987.

MANTOAN, M.T.E. "A Inclusão Escolar de Pessoa com deficiências Mentais: contribuições para o debate". *Revista IntegrAÇÃO*, Brasília, ano 07, n.19, 1997, p.50-57.

MANTOAN, M.T.E. "Ser ou estar: eis a questão". Rio de Janeiro, WVA 3ª edição, 2004.

MARQUES, L.P. *O Professor de alunos com deficiência mental*. Juiz de Fora, Editora da UFJF, 2001.

MARTINS, L.A.R. *Educação integrada do portador de deficiência mental*. *Revista Integração*, 1996 v.16, p. 27-32.

MEC- Ministério da Educação do Brasil. *Educação especial no Brasil*. Brasília, DF: Autor. 1994.

MEC- Ministério da Educação do Brasil. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental*. Brasília, DF: Autor. 1995.

MENDES, E. G. "A Integração Escolar das Pessoas com Deficiência Mental no Contexto Atual da Escola de Primeiro Grau". *Revista IntegrAÇÃO*, Brasília, 1994 ano 05, n.12, p.05-15.

NUNES, L.R.O.P. & FERREIRA, J.R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. Em E.M.L.S. de Alencar (Org.), *Tendências e desafios da educação especial* 1994 (p. 50-81). Brasília: MEC/SEESP.

OMOTE, S. *A integração da pessoa com deficiência: um pseudo-problema científico*. Temas em Psicologia, 1995 v2, p.55-62.

PESSOTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP. 1984.

PLETSCH, M.D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SASSAKI, R. K. *Inclusão – Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA. 1997.

SILVA, M. O. E. “Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais: da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino”. In BAUMEL, R.C.R.C. & SEMEGHINI, I.(org.) *INTEGRAR/INCLUIR: desafio para a escola atual*. São Paulo: FEUSP, 1998, p.53-66.

SCHWARTZMAN, J.S. Histórico. Em J.S. Schwartzman (Org.), *Síndrome de Down* São Paulo: Mackenzie. 1999. p. 3-15.

TUNES, E. *et at.* “Identificando Concepções Relacionadas à Prática com o Pessoa com deficiência Mental”, *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1996, v.2, n.4, p. 07-18.

5.7 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

*Claudia Cunha
Andrea Gomide Barbosa*

5.7.1 Transtornos Globais do Desenvolvimento

Nesta Unidade, abordaremos o tema Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD ou, como também são conhecidos, os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – TID e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para aqueles alunos que apresentam este transtorno.

Em relação à terminologia, no presente trabalho, optamos por utilizar a expressão **Transtornos Globais do Desenvolvimento** - TGD uma vez ser este o termo que aparece nas traduções brasileiras da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID-10 da Organização Mundial de Saúde (OMS,1993). A CID-10 foi organizada a partir de contribuições de importantes centros de referência em saúde espalhados pelo mundo todo e foi conceituada com o objetivo de padronizar e catalogar as doenças e problemas relacionados à saúde, tendo como referência a Nomenclatura Internacional de Doenças, estabelecida pela Organização Mundial de Saúde. Além disso, a CID-10 também é utilizada como fonte de referência e registro de doenças e problemas relacionados à saúde pelo Governo Brasileiro, por meio do Ministério da Saúde.

A expressão Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, normalmente utilizada com o mesmo significado de Transtornos Globais do Desenvolvimento, também aparece em muitos e representativos trabalhos na área da saúde mental. Essa terminologia encontra-se entre as definições apresentadas pelo Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, uma publicação da American Psychiatric Association (APA, 1994). O DSM-IV, como é mundialmente conhecido a quarta e última versão do Manual de Diagnóstico e Estatística, fornece critérios de diagnóstico e tratamento para a generalidade das perturbações mentais e constitui-se em importante fonte de referência para os profissionais da saúde mental de muitos países, incluindo o Brasil.

Importante destacar que em suas publicações relacionadas a essa temática, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil utiliza como referência a terminologia do DSM-IV, ou seja, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

Ao longo da construção do presente texto, buscamos reunir o maior e mais significativo conjunto de informações que pudessem ser úteis àquele professor que, no percurso de sua prática pedagógica, irá trabalhar com

alunos que apresentam algum transtorno global em seu desenvolvimento. Nesse sentido, utilizaremos tanto as referências teóricas apresentadas pela CID-10 como também pelo DSM-IV, na medida em que avaliarmos que as mesmas poderão ser úteis e pertinentes para o trabalho desenvolvido no AEE.

Segundo Mercadante *et al* (2006), o conceito atual de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) surgiu no final dos anos 1960, derivado especialmente dos trabalhos de M. Rutter, I. Kolvin e D. Cohen. Outros autores também consideram como marco fundamental do surgimento do novo conceito a mudança do título *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia* para *Journal of Autism and Development Disorders* ocorrida no final dos anos 1970, bem como a publicação no DSM-III.

Em sua décima revisão, a CID-10(2003, p. 84) define os Transtornos Globais do Desenvolvimento como:

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

Já para o DSM-IV(2001, p.221), os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento caracterizam-se por:

prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados. Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo.

A diferença fundamental na descrição das características do Transtorno Global de Desenvolvimento, para os dois manuais, é que na CID-10 são consideradas oito situações do transtorno e para o DSM-IV são apenas cinco, conforme o quadro abaixo.

Quadro: Subcategorização dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

CID-10	DSM-IV
Autismo infantil	Transtorno Autista
Autismo Atípico	
Síndrome de Rett	Síndrome de Rett
Transtorno Desintegrativo da Infância	Transtorno Desintegrativo da Infância
Síndrome de Asperger	Síndrome de Asperger
Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados	Transtornos Globais do Desenvolvimento sem outra Especificação
Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento	
Transtornos Globais do Desenvolvimento não Identificados	

Quadro elaborado pelo autor.

Entretanto, como já mencionamos anteriormente, consideraremos como Transtorno Global de Desenvolvimento as cinco categorias distintas de situações citadas no DSM-IV: Transtorno Autista, Síndrome de Rett, Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação. Essa divisão apontada pelo DSM-IV é referendada pelo Ministério da Educação que, ao indicar a população que deverá ser atendida pelo AEE, explicita esses cinco quadros clínicos como pertencentes ao grupo de pessoas com TGD. Posto isto, apresentaremos a seguir as principais características citadas nesses Manuais: CID-10 e DSM-IV.

Desde já, enfatizamos que o processo de diagnóstico deve ser realizado por um profissional que tenha condições de avaliar o indivíduo como um todo. Para tanto, esse profissional deve possuir aprofundamento teórico e experiência prática adequada para interpretar e avaliar os comportamentos desse indivíduo segundo esses manuais. Neste caso, os profissionais que são preparados para desempenhar essa tarefa são os psicólogos, os psiquiatras e os neurologistas.

5.7.2 Autismo

Considerando a importância científica do conceito de Autismo, acreditamos ser importante realizar uma breve revisão histórica, destacando os principais eventos relacionados à descrição deste transtorno.

A palavra autismo vem do grego “autos” que significa “eu próprio”, referindo-se a alguém retraído e absorto em si mesmo (Almeida, 2005). Ao fazermos a revisão histórica sobre o surgimento do termo autismo, vamos encontrar em Eugen Bleuler (1857 - 1939) a utilização, pela primeira vez, do referido termo. Ao definir o termo autismo, Bleuler (1911) descreveu um estado de desligamento da realidade acompanhado de uma predominância da vida interior, condicionado à dificuldade ou à impossibilidade de se comunicar com os outros, ou seja, é uma forma particular de “ser-no-mundo”, referindo-se inicialmente como um modo de funcionamento mental característico da esquizofrenia.

Em 1943, o psiquiatra austríaco Léo Kanner (1894 - 1981) professor de Psiquiatria Infantil da Universidade John Hopkins (E.U.A.), descreveu pela primeira vez a síndrome do autismo infantil. Em seu trabalho intitulado “Alterações Autísticas do Contato Afetivo (Autistic Disturbances of Affective Contact, 1943)”, Kanner descreveu a síndrome do autismo infantil precoce, diferenciando-a de outras psicoses graves na infância.

Para a realização do seu estudo, Kanner observou onze crianças de classe média americana, em Maryland, nos Estados Unidos, descrevendo, posteriormente, um conjunto de características que as mesmas possuíam, tendo destacado três que são fundamentais: o isolamento ou solidão (*aloneness*), a imutabilidade (*sameness*) e a ausência de linguagem. Dois anos após a publicação desse estudo, Kanner definiu o fenômeno do autismo, destacando duas categorias: autismo primário, como aquele que ocorre desde o nascimento, e o autismo secundário, que se manifesta após alguns anos de vida do aluno.

Segundo Kanner (1943, p. 242), “o distúrbio fundamental mais surpreendente, ‘patognômico’, é a incapacidade dessas crianças de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações desde o princípio de suas vidas”. Em relação à etiologia, o autor concluiu que as crianças autistas “vieram ao mundo com a incapacidade inata de constituir o contato afetivo habitual com as pessoas” (Kanner, 1943, p. 250).

Alguns meses depois de Kanner ter publicado seu artigo sobre o Autismo, outro médico vienense, o doutor Hans Asperger (1944) divulgou os resultados de seus estudos de casos sobre várias crianças atendidas no Departamento de Pedagogia Terapêutica da Clínica Pediátrica Universitária

de Viena, identificadas como tendo “psicopatia autista”. Tudo indica que Asperger não conhecia o artigo de Kanner na época em que publicou o seu estudo intitulado “A psicopatia autista na infância”, em que descrevia o Autismo de modo independente.

Assim, as primeiras publicações sobre autismo foram realizadas por Léo Kanner em 1943 e Hans Asperger em 1944, e ambos descreveram relatos sobre os casos que acompanhavam, apresentando suas suposições teóricas acerca da nova síndrome. É importante destacar que Asperger acreditava que a síndrome, por ele descrita, era diferente da apresentada por Kanner, porém, reconhecia algumas similaridades entre elas, tais como: dificuldades no relacionamento interpessoal e na comunicação. Entretanto, ambos utilizaram o termo Autismo. Kanner denominou como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, e Asperger como Psicopatia Autística.

Segundo o DSM-IV, a principal característica do Transtorno Autista é o prejuízo da criança, em seu processo de desenvolvimento, no que se refere à interação social, principalmente na área da comunicação interpessoal, à aquisição da linguagem e à estruturação de jogos simbólicos ou imaginativos. Considerando esse processo de desenvolvimento, o DSM-IV aponta que, para se diagnosticar um quadro autista, a pessoa deve apresentar seis ou mais itens do conjunto de características que apresentamos a seguir:

- a) Alterações significativas nas condutas de relação não verbal, tais como: contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social;
- b) Dificuldade ou, até mesmo, incapacidade em desenvolver relacionamentos com pessoas da sua mesma idade ou em mesmo estágio de desenvolvimento;
- c) Ausência de comportamentos que objetivem, espontaneamente, compartilhar prazeres, interesses ou realizações diversas com outras pessoas;
- d) Falta de reciprocidade social ou emocional;
- e) Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
- f) Em indivíduos com fala adequada, acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação;
- g) Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- h) Dificuldade acentuada em participar e desenvolver, espontaneamente, jogos ou brincadeiras de imitação social variados;

- i) Preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse e ou comportamento;
- j) Adesão aparentemente inflexível às rotinas ou rituais específicos e não-funcionais;
- k) Estereotípias motoras repetitivas (por exemplo, sacudir as mãos, balançar a cabeça, retorcer dedos ou outros);
- L) Preocupação persistente com partes de objetos e a não significação da função do objeto como um todo.

Já segundo o CID-10, o Autismo pode ser identificado em duas categorias distintas: AUTISMO INFANTIL, que possui as mesmas características do Transtorno Autista presente no DSM-IV; e AUTISMO ATÍPICO, que ocorre habitualmente em crianças que apresentam uma deficiência mental profunda, ou um transtorno específico grave do desenvolvimento de linguagem do tipo receptivo. Essa categoria deve ser utilizada para classificar um desenvolvimento alterado que surge após a idade de três anos, e que não apresenta manifestações patológicas suficientes nos domínios psicopatológicos das interações sociais recíprocas, da comunicação ou dos comportamentos estereotipados implicados no Autismo Infantil.

A prevalência do Autismo na população pode ser considerada rara, pois, segundo Kaplan, Sadock & Grebb (2003), trata-se de um Transtorno Global do Desenvolvimento que ocorre em uma taxa de 2 a 5 casos a cada 10.000 crianças, ou seja, em 0,02 a 0,05% da população.

5.7.3 Síndrome de Asperger

Klin (2006) destaca que a Síndrome de Asperger compreende outro transtorno invasivo do desenvolvimento, entretanto, diferentemente do Autismo Infantil, a criança com Síndrome de Asperger apresenta desenvolvimento cognitivo e intelectual normal e não apresenta atraso no desenvolvimento da fala. Neste caso, o desenvolvimento da criança parece normal, mas, no decorrer dos anos, seu discurso torna-se diferente, monótono, peculiar e há, com frequência, a presença de preocupações obsessivas. Sua capacidade de interagir com outras crianças torna-se difícil, sendo pouco empática, apresentando comportamento excêntrico e possuindo grande dificuldade de socialização, o que tende a torná-la solitária. Outra característica é o prejuízo na coordenação motora e na percepção viso espacial. Esse indivíduo, frequentemente, apresenta interesses peculiares e pode passar horas assistindo ao canal da previsão do tempo na televisão ou estudando exaustivamente sobre temas ou assuntos preferidos como dinossauros, carros, aviões ou mapas de ruas, por exemplo. (Klin, 2006).

Alguns pesquisadores acreditam que Síndrome de Asperger apresenta alguns sintomas parecidos com o do Autismo de Alto Funcionamento como, por exemplo, o sintoma da inteligência preservada. Outros acreditam que no Autismo de Alto Funcionamento há atraso na aquisição da fala e na Síndrome de Asperger não.

Será descrito em seguida os principais sintomas da Síndrome de Asperger no que tange as habilidades sociais e controle emocional; as habilidades de comunicação; habilidades de compreensão; interesses específicos e habilidades de movimento (Klin, 2006).

1) Habilidades sociais e controle emocional:

A criança:

- a) Não desfruta normalmente do contato social. Relaciona-se melhor com adultos que com crianças da mesma idade. Não se interessa pelos esportes;
- b) Tem dificuldades de brincar com outras crianças. Não entende as regras implícitas do jogo. Quer impor suas próprias regras e ganhar sempre e, talvez por isso, prefira brincar sozinho;
- c) Custa-lhe sair de casa. Não gosta de ir à escola e, geralmente, entra em conflitos com os colegas;
- d) Custa-lhe identificar seus sentimentos e os dos demais. Apresenta mais birras que o normal. Chora com facilidade por tudo;
- e) Tem dificuldades para entender as intenções dos demais. É ingênuo. Não tem malícia. É sincero.

2) Habilidades de comunicação:

- a) Não olha nos olhos quando fala com outra pessoa. Crê em tudo aquilo que lhes dizem e não entende as ironias. Interessa-se pouco pelo que dizem os outros; Custa-lhe entender uma conversa longa, e muda de tema quando está confuso.
- b) Fala muito, em tom alto e peculiar. Usa uma linguagem pedante, extremamente formal e com um extenso vocabulário. Inventava palavras ou expressões idiossincrásicas;
- c) Em certas ocasiões, parece estar ausente, absorto em seus pensamentos.

3) Habilidades de compreensão:

- a) Sente dificuldade em entender o contexto amplo de um problema. Custa-lhe entender uma pergunta complexa e demora a responder;

- b) Com frequência não compreende uma crítica ou um castigo. Assim como não entende como deve se comportar em diferentes situações sociais;
- c) Tem uma memória excepcional para recordar dados e datas;
- d) Tem interesse especial pela matemática e as ciências em geral;
- e) Aprende a ler sozinho ainda bem pequeno.
- f) Demonstra escassa imaginação e criatividade, por exemplo, para brincar com bonecos;
- g) Tem um senso de humor peculiar.

4) Interesses específicos:

- a) Quando algum tema em particular o fascina, ocupa a maior parte do tempo livre em pensar, falar ou escrever sobre o assunto, sem importar-se com a opinião dos demais;
- b) Repete compulsivamente certas ações ou pensamentos para sentir-se seguro;
- c) Gosta da rotina. Não tolera as mudanças imprevistas. Tem rituais elaborados que devem ser cumpridos.

5) Habilidades de movimento:

- a) Possui uma pobre coordenação motora. Corre em um ritmo diferente das outras crianças e não tem facilidade para agarrar uma bola;
- b) Custa-lhe vestir-se, desabotoar os botões ou fazer laço nos cordões do tênis.

6) Outras características:

- a) Medo, angústia devido a sons como os de um aparelho elétrico;
- b) Rápidas coceiras sobre a pele ou sobre a cabeça;
- c) Tendência a agitar-se ou contorcer-se quando está excitado ou angustiado;
- d) Falta de sensibilidade a níveis baixo de dor;
- e) São tardios em adquirir a fala, em alguns casos;
- f) Gestos, espasmos ou tiques faciais não usuais.

5.7.4 Síndrome de Rett

A síndrome de Rett é uma anomalia genética que causa desordens de ordem neurológica e afeta, principalmente, crianças do sexo feminino (aproximadamente 1 em cada 10.000 a 15.000 meninas nascidas vivas), em todos os grupos étnicos (Castro, Leite, Vitorino e Prado, 2004).

Segundo o DSM-IV, a Síndrome de Rett acarreta, ao indivíduo, múltiplos e significativos prejuízos em seu processo de desenvolvimento, apresentando as primeiras manifestações desses comprometimentos após o período de 6 a 12 meses de vida. Nesses casos, a criança apresenta um processo de desenvolvimento normal¹, ganha peso, interage com o seu meio de forma adequada, explorando os objetos e mantendo contato com os pais; entretanto, a partir dos 6 a 12 meses, essa criança começa a perder ou atrasar etapas deste processo de desenvolvimento.

O crescimento do perímetro cefálico (circunferência do crânio) começa a sofrer uma desaceleração, podendo ocorrer perdas das habilidades manuais já adquiridas e o aparecimento de movimentos estereotipados repetitivos. Associado a isso, a criança pode começar a ter crises convulsivas, o desenvolvimento da linguagem se interrompe e o interesse em manter relações sociais diminui. De acordo com a evolução e sintomas, a Síndrome de Rett é classificada em duas formas: clássica e atípica. Na forma clássica, o quadro clínico evolui em quatro estágios definidos (Castro, Leite, Vitorino e Prado, 2004):

Estágio 1 *(de 6 a 18 meses de idade):*

- a) Ocorre desaceleração do perímetro cefálico (reflexo do prejuízo no desenvolvimento do sistema nervoso central);
- b) Alteração do tônus muscular (às vezes, a criança parece “molinha”);
- c) A criança interage pouco (muitas são descritas como crianças “calmas”) e perde o interesse por brinquedos.

Neste estágio, os primeiros sintomas da doença estão surgindo, mas, muitas vezes, não são percebidos pelos pais (especialmente se são “marinheiros de primeira viagem”) ou pelos médicos (muitos deles desconhecem a Síndrome de Rett).

Estágio 2 *(de 2 a 4 anos de idade):*

- a) Ocorre regressão do desenvolvimento;
- b) Inicia-se a perda da fala e do uso intencional das mãos, que é substituído pelas estereotípias manuais;

¹ Chamamos de **desenvolvimento normal**, neste texto, as etapas e as conquistas do processo de crescimento que são esperados para uma criança. Ou seja, aprimoramento de reflexos, aquisição de postura, interação com os familiares e com o meio ambiente, desenvolvimento da linguagem e etc.

- c) Ocorrem também distúrbios respiratórios, distúrbios do sono (acordam à noite com ataques de risos ou gritos);
- d) Manifestações de comportamento autístico.

Estágio 3 (*de 4 a 10 anos de idade*):

- a) A regressão é severa neste estágio e os problemas motores, crises convulsivas e escoliose são sintomas marcantes.
- b) Há melhora no que diz respeito à interação social e comunicação (o contato visual melhora). Eles tornam-se mais tranquilos e as características autísticas diminuem.

Estágio 4 (*a partir dos 10 anos de idade*):

- Este estágio é caracterizado pela redução da mobilidade, muitos pacientes perdem completamente a capacidade de andar (estágio 4-A), embora alguns nunca tenham adquirido esta habilidade (estágio 4-B).
- Escoliose, rigidez muscular e distúrbios vasomotores periféricos são sintomas marcantes;
- Os movimentos manuais involuntários diminuem em frequência e intensidade;
- A puberdade ocorre na época esperada na maioria das meninas.

Nas formas atípicas, nem todos os sintomas estão presentes e os estágios clínicos podem surgir em idade bem diferente da esperada.

Portanto, na Síndrome de Rett, a criança nasce normal e se desenvolve sem nenhum problema até aproximadamente o primeiro ano de vida. A partir daí, observa-se uma progressiva regressão mental acompanhada de dificuldades motoras e respiratórias, tremores e frequentes ataques epiléticos. Podem ocorrer também os movimentos estereotipados com as mãos, típicos de crianças autistas. O nível de autismo nesses pacientes é bem variável, complicando bem a caracterização da síndrome. O paciente sobrevive até a idade adulta, mas fica restrito fisicamente a uma cadeira de rodas, além de ficar isolado socialmente pela ausência de comunicação verbal. A CID-10 complementa que essa síndrome tem validade nosológica incerta, ou seja, não se sabe ao certo o que a causa, aparecendo com mais frequência em adolescentes e adultos, podendo ser acompanhada de episódios psicóticos no início da idade adulta.

Em relação à Síndrome de Rett, a CID-10 acrescenta apenas que, até o presente momento, foram registrados apenas casos de **meninas** com essa síndrome, sugerindo uma ligação direta com fatores genéticos. Kaplan, Sadock & Grebb (2003) acrescentam que esta síndrome é progressiva e que, portanto, o seu prognóstico não é plenamente conhecido.

5.7.5 Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtornos Globais do Desenvolvimento sem outra especificação

Em relação ao Transtorno Desintegrativo da Infância, o DSM-IV caracteriza-o como também sendo um caso de desaceleração no processo de desenvolvimento. Entretanto, nessa situação, a criança tem um desenvolvimento normal até os 02 anos (e antes dos 10 anos) e, a partir daí, começa a apresentar significativas perdas de habilidades psicomotoras e cognitivas já conquistadas, ocorrendo a estagnação no processo geral de desenvolvimento.

A diferença acentuada entre o Transtorno Desintegrativo da Infância e a Síndrome de Rett está localizada, justamente, no início do processo progressivo de desaceleração do desenvolvimento que, para o primeiro, começa por volta dos dois anos e para o segundo, por volta de 6 meses.

Apesar de não estar evidenciado no DSM-IV, a CID-10 aponta que no Transtorno Desintegrativo da Infância também há o aparecimento de comportamentos estereotipados ou repetitivos e que este pode estar relacionado ao aparecimento de alguma encefalopatia (síndrome com alterações cerebrais decorrentes da má função hepática). O quadro de diagnóstico é similar ao da Síndrome de Rett.

Em relação ao Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação, o DSM-IV aponta que o prejuízo severo no desenvolvimento da interação social recíproca e os interesses e comportamentos estereotipados são suas principais características. O Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação é identificado a partir de um diagnóstico diferencial, ou seja, quando tais características estão presentes, mas não são satisfeitos os critérios de diagnóstico para outros transtornos como, por exemplo, Esquizofrenia, Transtornos da Personalidade Esquizotípica ou Transtorno da Personalidade Esquiva. Já a CID-10 não apresenta nenhuma inferência diagnóstica para esse transtorno.

5.7.6 Atendimento Educacional Especializado para o aluno com TGD

Historicamente, o primeiro registro de atendimento educacional a uma criança psicótica data de 1800, com o tratamento de Victor de l'Aveyron, pelo médico-pedagogo Jean Itard, discípulo do médico Pinel. Kupfer (2007) assinala que esta primeira proposta de tratamento teve o caráter educativo, em que o tratamento moral proposto focava as faculdades mentais e não os aspectos físicos ou biológicos, ou seja, o objetivo principal era educar Victor, considerado uma criança idiota, para que se tornasse humanizado.

De acordo com Kupfer (2007), diante do fracasso de Itard em humanizar Victor, o adestramento ocupou o lugar no ramo da psiquiatria educativa no século XIX, época em que os métodos educativos para crianças autistas começaram a se destacar. A autora aponta que os objetivos primordiais do ensino da pessoa autista, naquela época, restringiam-se a: ensinar a atravessar a rua, escovar os dentes e ir ao banheiro sem incomodar os adultos. Além disso, recomendava-se aos educadores para que não falassem com essas crianças, pois isso as perturbaria.

Ainda no século XIX, algumas tentativas de se recuperar a ênfase no tratamento voltado para humanização das crianças com deficiências foram realizadas. Kupfer (2007) ressalta a existência de registros de formação de ateliês e oficinas de trabalho com atividades musicais e passeios, cujo propósito principal era a suposição de que esses indivíduos com deficiências eram seres humanos. Essas práticas, juntamente com a psicanálise do início do século XX, resultaram em propostas de tratamento psicanalítico para crianças psicóticas no início da década de 1930.

Apesar das diversas discussões e diferentes teorias que giram em torno da etiologia do Transtorno Autista, Rivière (1995) destaca que existe um consenso entre os pesquisadores de que a educação é o tratamento² mais eficaz para o aluno com TGD. Para esse autor, quando o objetivo é obter alternativas educacionais para esses alunos dois pontos devem ser lembrados: a diversidade e a personalização. Em relação a esses, Rivière (2004) define como diversidade a não homogeneização do processo de ensino-aprendizagem, criticando os modelos pouco individualizados para essas crianças, pois não atenderão às necessidades das mesmas e, como personalização, a construção de estratégias educacionais diante de cada caso em específico devido às diferentes características encontradas nos quadros das referidas crianças.

Segundo Schwartzman (1994) e Rivière (1995), o processo educacional do aluno autista deve ter como objetivo desenvolver ao máximo suas habilidades e competências, favorecer seu bem-estar emocional e seu equilíbrio pessoal o mais harmoniosamente possível, tentando aproximá-la de um mundo de relações humanas significativas. Para esses autores, alguns objetivos na educação de alunos com TGD são extremamente importantes. Rivière (1995) aponta que os objetivos que ocupam lugar de destaque e relevância neste processo estão relacionados ao desenvolvimento social e comunicativo da pessoa, assim como também com a diminuição das estereotipias e rituais. Em relação às estereotipias e rituais, esse autor destaca a necessidade do professor ficar atento às condições antecedentes e consequentes em que tais condutas ocorrem. Além disso, para ele, o

² Palavra utilizada por Rivière (1995)

desenvolvimento cognitivo varia de acordo com os níveis cognitivos da própria criança, sendo que a todo o momento o processo educacional visa “proporcionar significados e recursos funcionais de solução de problemas às pessoas autistas” (Rivière, 1995, p. 290).

Em relação ao professor, Rivière (1995) ressalta alguns critérios a respeito dos quais o educador deve estar atento visando facilitar a promoção da educação de alunos com TGD, tais como: estimular a atenção destas crianças aos aspectos relevantes e inibir os aspectos irrelevantes da tarefa; oferecer as instruções claras, precisas e adequadas à tarefa; instruir a criança somente ao obter a sua atenção; empregar auxílios para promover as condutas infantis que quer ensinar, sendo importante a retirada destes quando não forem mais necessários, para que a criança não se torne dependente destes auxílios; estar atento às condutas de cada aluno com a finalidade de descobrir o que o motiva, para então, utilizar este aspecto na promoção da aprendizagem.

Bosa (2006) ressalta a importância de os professores utilizarem perguntas simples, concisas e o menos ambíguas possíveis ao se dirigirem à criança autista, recomendando que os educadores evitem a utilização de metáforas ou explicações detalhadas sobre as mesmas na presença destes alunos. Tal fato certamente se relaciona à compreensão prejudicada da linguagem por essas crianças que, conforme Schwartzman (1994), dificulta o entendimento do sentido figurado e das metáforas, por compreenderem a fala de forma muito literal.

É interessante destacar, neste momento, os critérios de escolarização em autismo e TGD citados por Rivière (2004), que se encontram divididos em dois fatores: os da criança e os da escola. O autor afirma que estes critérios devem ser levados em conta na decisão da opção escolar mais apropriada para as crianças com TGD, sendo que essa alternativa pode se modificar ao longo do desenvolvimento da criança. Para este autor, os fatores da criança que são importantes termos de conhecimento para a sua escolarização são os seguintes: 1) capacidade intelectual; 2) nível comunicativo e linguístico – critérios importantes para o êxito da integração; 3) alterações de conduta – pois se pode questionar a possibilidade de integração devido à presença de autoagressões graves e/ou agressões que não possuem solução prévia; 4) grau de flexibilidade cognitiva e comportamental; e 5) nível de desenvolvimento social.

Alguns fatores são importantes para que a escola atenda o aluno autista ou com TDG: 1) preferíveis escolas de pequeno porte e número baixo de alunos; 2) deve-se evitar escolas com excesso de ruídos; 3) preferência a escolas estruturadas (com forma de organização que seja “previsível” a jornada escolar); 4) compromisso efetivo do conjunto dos professores e dos professores concretos que trabalham com a criança autista ou com TGD; 5) presença de recursos complementares e especialmente psicopedagogos; 6)

oferecer aos colegas da criança autista ou com TGD trabalhos voltados para a compreensão e apoio as suas aprendizagens e relações (Rivière, 2004).

Com relação à criança com Síndrome de Rett, mais especificadamente, Marinho (1999) destaca quais os profissionais que devem estar envolvidos nas ações de reabilitação dessa Síndrome, quais sejam: **Médicos, Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionais e Musicoterapeutas, Fonoaudiólogo e Psicólogos**. Cada um desses profissionais é responsável por uma parte específica do tratamento dessas pessoas. Vejamos: **Médico** – diagnóstico clínico e diferencial, controle medicamentoso, aportes nutricionais específicos ou dietas especiais, manejo ortopédico: escoliose e deformidade dos pés; **Fisioterapeutas** – trabalhar as contraturas e deformidades articulares e hidroterapias; normalizar o tônus muscular espástico; alongar a musculatura encurtada; fortalecer a musculatura debilitada; prevenir deformidades; retardar a progressão da escoliose; estimular funcionalidade das mãos; reeducar ou estimular a marcha; estimular e direcionar as fases do desenvolvimento normal; **Terapeutas Ocupacionais e Musicoterapeutas** – melhoria das apraxias manuais e do uso das mãos, uso de condicionamento operante, treinamento em AVD, treinamento de esfínteres, recreação; **Fonoaudiólogo** – assistência à alimentação, controle da salivação e exercícios preparatórios de linguagem; e **Psicólogos** – suporte emocional ou psicoterapêutico aos pais. Esse profissional tem como objetivo ajudar os pais a encontrar/criar novos canais para comunicar com os filhos.

Dois aspectos referentes ao Transtorno Global de Desenvolvimento são importantes para a educação escolar dessas pessoas: a Função Executiva e a Teoria da Mente.

A Função Executiva para Fuster (1997) é “um conjunto de funções responsáveis por iniciar e desenvolver uma atividade com objetivo final determinado”, ou seja, é o conjunto de procedimentos que visa o uso de estratégias apropriadas para se alcançar um objetivo. Essa função está ligada à capacidade de antecipar, planejar, controlar impulsos, inibir respostas inadequadas e tornar flexível o pensamento e a ação. Neste sentido, a Função Executiva é importante frente a situações-problema, novas situações, obtenção de diferentes propósitos e objetivos, pois ela torna possível a formulação de estratégias adequadas para se obter um fim desejado. Essa função, devido a sua característica, é sistematicamente utilizada no processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo desta nossa flexibilidade aparece quando adequamos nossos assuntos, palavras, atitudes e maneiras em diferentes situações sociais (Junior, J. F. B. & Cunha, 2011).

Junior e Cunha (2011) ressaltam que existem estudos que trazem evidências de que a Função Executiva nas pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento possui déficits. Ou seja, esses indivíduos apresentam inflexibilidade, prejuízo na antecipação e dificuldade de dar sentido aos

acontecimentos e às atividades. Neste caso, os educadores, que se utilizam dessa função como sustentação para o aprendizado dos seus alunos, terão que trabalhar para obter o aprimoramento e a ampliação das possibilidades do uso desta função, principalmente nos alunos com TGD. Nesse sentido, cabem algumas sugestões de trabalho com essas crianças:

- a) Fornecer ambiente previsível e seguro; minimizar as transições; oferecer rotinas diárias consistentes; evitar surpresas, preparando a criança previamente para atividades especiais e mudanças de horários ou qualquer outra mudança de rotina, independentemente de quão mínima esta seja;
- b) Afastar o medo do desconhecido, mostrando à criança as novas atividades e os novos professores, a classe, a escola, o acampamento, etc. com antecedência, tão cedo quanto possível depois de ela ser informada da mudança, para prevenir medo obsessivo (por exemplo, quando a criança com Síndrome de Asperger precisa trocar de escola, ela deve ser apresentada ao novo professor, passear pela escola e ser informada de sua nova rotina antes de começar). O professor pode explicar a um colega sensível e hábil quanto à situação da criança com Síndrome de Asperger e sentá-los próximos. O colega pode cuidar da criança Síndrome de Asperger no ônibus, no recreio, nos corredores, etc., e tentar incluí-lo nas atividades da escola.

Outro aspecto para se trabalhar com o aluno com TGD em seu processo escolar é a Teoria da Mente, que surgiu no final da década de 1970. A Teoria da Mente significa a capacidade de atribuir estados mentais a outras pessoas e prever o seu comportamento em função destas atribuições (Premack e Woodruff, 1978).

Em relação aos indivíduos com TGD, Frith (1989) acredita que a mudança nos padrões básicos de interação social é conduzida diante da falta de uma Teoria da Mente. De acordo com essa teoria, Assumpção Jr. e Pimentel (2000) acrescentam que o autismo é causado por um déficit cognitivo central, qual seja a capacidade de meta-representação, que é necessário nos padrões simbólicos e pragmáticos. Considera-se, atualmente, que as crianças com TGD, por apresentam comprometimento na capacidade de meta-representação, apresentam dificuldade na compreensão dos próprios estados mentais, bem como o dos outros e, conseqüentemente, dificuldade nas interações sociais, uma vez que esta capacidade está relacionada à atribuição dos estados mentais a outrem, tais como crenças e desejos (Assumpção Jr, Sprovieri, Kuczynski, Farinha, 1999).

Portanto, o prejuízo de uma Teoria da Mente em pessoas com TGD acarreta prejuízos nas relações sociais e na comunicação, por não conseguir

atribuir significados ao que as pessoas pensam, sentem e do modo como se comportam. Neste sentido, é importante reconhecer que a criança com TGD não interage com o meio social da mesma maneira que as outras; entretanto, é necessário oferecer, no ambiente escolar, oportunidades que promovam o desenvolvimento das funções mentais desses alunos em específico, investindo no potencial de cada um.

A criança com TGD, ao ingressar na escola, devido ao seu déficit na Função Executiva, que consequentemente acarreta a inflexibilidade frente a situações novas, poderá manifestar reações exacerbadas, tais como balanços repetitivos, gritos, estereotípias, agressões, etc. Para amenizar essas reações, a escola pode se preparar para receber esse aluno. Neste sentido, Junior e Cunha destacam alguns aspectos importantes para serem pensados: 1) tornar a instituição escolar o mais rápido possível em um ambiente previsível, não se esquecendo da naturalidade deste local; 2) oferecer vivências que farão parte da rotina deste aluno; 3) proporcionar desde o começo os rituais que toda escola possui e que se repetem, como a rotina em sala de aula, o horário do recreio, organização da saída ao final da aula. Todos esses fatores ajudarão a criança com TGD a antecipar o que irá acontecer diariamente na escola, tornando o ambiente em um espaço familiar, diminuindo suas reações inadequadas.

Para Junior e Cunha, o prejuízo de uma Teoria da Mente acarreta nas crianças com TGD um dano na Cognição Social (compartilhamento social, comunicação e interesses). Neste caso, a escola tem o papel fundamental de proporcionar ações que promovam a aquisição da Cognição Social, por meio da exposição do aluno com TGD a um meio ambiente social com vínculos afetivos. Essa exposição possivelmente criará e disponibilizará referências de conduta e de interação para esse aluno. É importante lembrar que o trabalho inicial na escola pode se concentrar na apropriação do conhecimento social, o que sustentará, posteriormente, o processo de ensino e aprendizagem do aluno com TGD. Entretanto, os professores não podem se esquecer de trabalhar também os aspectos pedagógicos com o aluno em questão.

Além de preparar o ambiente escolar para a chegada do aluno com TGD e também tornar esse ambiente um local social, com o estabelecimento de regras e de possíveis interações sociais com os seus pares, é imprescindível, para o processo de ensino e aprendizagem desse aluno, o trabalho voltado para a sua comunicação, devido às grandes dificuldades/barreiras existentes no aluno com TGD. Para tanto, é necessário que as atividades formuladas abranjam situações reais experimentadas no dia a dia dessa criança. Junior e Cunha destacam algumas estratégias interessantes para serem utilizadas, para facilitar e propiciar a comunicação do aluno com TGD são:

- a) Recursos de apoio visual, confeccionados, junto com o aluno, de acordo com o seu cotidiano escolar. Este recurso deve ser usado

associado a verbalização objetiva, ou seja, sempre se deve dirigir ao aluno oralmente;

- b) Espaço para que os pares criem estratégias próprias de intervenção e interação com o colega com TGD, não artificializando as relações sociais;
- c) Alternância entre situações previsíveis, organizadas, do cotidiano e situações que surgem no meio social, flexíveis e imprevisíveis. Isto faz com que surjam novas habilidades cognitivas de convivência e comunicação na conduta do aluno com TGD.

Em relação ao significado da escola para as crianças com TGD, Jerusalinsky (1997, p. 91) destaca que

a figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social.

E Jerusalinsky continua (1997, p. 91),

porque escola é coisa de criança, no final das contas se esses meninos e meninas têm problemas, mas estão na escola, seus atos viram artes. Se gritam demais, se se aproximam demais, pulam demais, comem demais, põem a mão onde não devem, são simplesmente meninos e meninas, seguramente o são porque vão a escola. Quem sai do manicômio não tem esse benefício na leitura social.

Outro fator que produz expectativas de fracasso escolar para o aluno com TGD é a desinformação dos educadores acerca das possibilidades de desenvolvimento desse indivíduo, associada à visão psicopatologizante da sua condição, resultado do conjunto de informações oriundas de fontes diversas (leituras, palestras, cursos aligeirados, internet, etc.), que supervalorizam as características psicopatológicas desse transtorno.

Neste sentido, o professor passa a enxergar o aluno com TGD como alguém que não é capaz de aprender e, decorrente disso, percebe a si próprio como alguém incapaz de ensiná-lo. Dessa forma, constituídos dentro dessa relação diádica, o papel do professor e do educando acaba comprometendo o aparecimento de uma aposta na possibilidade de esse aluno se constituir sujeito capaz de aprender, ainda que existam limites em seu desenvolvimento e crescimento psíquico. Portanto, é fundamental que, dentro do ambiente da sala de aula, o professor do indivíduo com TGD o reconheça como alguém capaz de desempenhar o papel daquele que aprende, ou seja, o papel de ser o aluno; e acreditar ser ele mesmo capaz de desempenhar o papel daquele que ensina, ou seja, de ser professor.

Certamente, atendimento educacional escolar é fundamental para o desenvolvimento de qualquer criança, e aquela que sofre de algum Transtorno Global do Desenvolvimento não deve ser exceção à regra. Entretanto, para que tal atendimento ocorra com qualidade, é necessário que a escola e seu conjunto de educadores reconheçam neste aluno suas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem. Entendemos que, para que isto aconteça, seja necessário mais do que mudanças na formação profissional do educador ou na organização do espaço escolar. É imprescindível romper os estigmas e superar os preconceitos que historicamente têm constituído a relação da sociedade com o indivíduo desviante, reforçando a condição psicossocial segregadora e excludente desse sujeito.

Acreditamos que o mundo pode ser transformado quando conseguimos olhar o outro não apenas como mais um indivíduo, mas como um ser humano possuidor de um complexo conjunto de características biológicas, psicológicas e sociais, constituído dentro do contexto sócio-histórico e cultural no qual se encontra inserido em permanente e recíproco inter-relacionamento e desenvolvimento. Dentro desse cenário social, a escola aparece como importante e reconhecida instituição, cujo papel fundamental se relaciona com a preparação do indivíduo em desenvolvimento para uma inserção social participativa, democrática e criativa.

No que se refere especificamente à pessoa com TGD, a escola tem um papel imprescindível no seu desenvolvimento e na sua constituição como sujeito. Concordamos com Jerusalinsky (1997) quando diz que “a figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como um hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito” (p. 91). Além disso, Kupfer (2007) ressalta que ir à escola para as crianças psicóticas e autistas tem valor terapêutico pela possibilidade de a escola contribuir na reordenação da estruturação perdida do sujeito.

Referências

- ALMEIDA, A. L. de. *Interação de crianças autistas com o mundo digital: uma travessia de emoção e prazer*. Florianópolis: UFSC/PPGEP. 2005. 263p.
- ASPERGER, H. 'Autistic psychopathy' in childhood. (p. 37-92) In: Frith, U. (1991) *Autism and Asperger syndrome*. United Kingdom. Cambridge University Press. 1944
- ASSUMPÇÃO Jr, F. B. & Pimentel, A. C. M. Autismo Infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22 (Supl I): 2000. P. 37-39.
- ASSUMPÇÃO Jr, F. B.; SPROVIERI, M.H.; KUCZYNSKI, E. e Farinha, V. (1999) Reconhecimento fácil e autismo. *Arq Neuropsiquiatria*, 57 (4) p. 944-949.
- BLEULER, E. *Dementia praecox oder grupp der schizophenien*. 1911. Trad.: Henri Ey. Paris: Anaclitix, 1964.

- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Rev. Bras. Psiquiatria*, vol. 28, suppl.1. São Paulo, maio.2006.
- CASTRO, T.M.; Leite, J. M. R. S.; VITORINO, D. F. M., PRADO, G. F. Síndrome de Rett e Hidroterapia: Estudo de Caso. *Revista Neurociências*, v. 2, n.12, 2004. *DSM-IV Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas. 1995.
- FRITH, U. *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.1989.
- FUSTER, J.M. *The prefrontal cortex: anatomy, physiology, and neurophysiology of the frontal lobe*. Ed 3. Philadelphia: Lippincott-Raven. 1997.
- JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. Estilos da Clínica. *Revista sobre a Infância com Problemas*. São Paulo, Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. IPUSP. 1(2):72-95. 1997.
- JUNIOR, J. F. B. & CUNHA, P. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Elaboração: Universidade Federal do Ceará – UFC. Apoio: Ministério da Educação – MEC e Secretaria de Educação Especial – SEESP.2011
- KANNER Affective disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v2, 1943. p.217-250.
- KAPLAN, H.; SADOCK, B. J. & GREBB, J. A. *Compêndio de Psiquiatria: Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev. Brás. Psiquiatria*. vol.28 suppl.1 São Paulo, May 2006
- KUPFER, M.C. *Educação para o futuro. Psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta. 3ªed. (2007)
- Marinho, A.S.N. As ações de reabilitação em meninas portadoras de síndrome de Rett brasileiras. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.8, n.45, 1999,p.13-7.
- Marinho, A.S.N. Freud, a educação e as ilusões (psico)pedagógicas. *Revista da APOA. Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. (1999), 9(16): 27-38.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10*. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.
- PREMACK, D. G. & Woodruff, G. *Does the chimpanzee have a theory of mind?* Behavioral and Brain Sciences, 1, 1978.
- RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Vol.3 Porto Alegre: Artes Médicas. (2004)
- RIVIÈRE, A. O desenvolvimento e a educação da criança autista. In: Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Vol.3 Porto Alegre: Artes Médicas.1995.SCHWARTZMAN, J. S. Autismo infantil. Brasília: CORDE.1994. 56p.
- SCHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Rett. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, v.65, n.2, São Paulo, junho.2007.

5.8 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Arlei Peripolli

Silvio Carlos dos Santos

O século XXI se apresenta como o prenúncio de um tempo em que, cada vez mais, as sociedades percebem que os talentos humanos são seus bens mais preciosos. Embora, o crescente (re)conhecimento de se erigir condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial dos alunos com altas habilidade/superdotação, nota-se que pouco se concebe acerca das suas necessidades e características.

Com relação à inteligência, aspecto central nas discussões relativas à superdotação, é importante lembrar a mudança que ocorreu em sua concepção, de uma visão unidimensional para a multidimensional. Desta forma, a inteligência passou a ser compreendida como articuladora das faculdades intelectuais humanas de maneira relativamente independentes. A partir dessa perspectiva, compreendeu-se que existem diferentes tipos de inteligência.

Neste viés, a finalidade prima deste texto é clarificar concepções relativas aos alunos com altas habilidades/superdotação, no sentido de refletir alguns conceitos e desfazer ideias imagéticas e/ou errôneas que se encontram enraizadas no pensamento de professores e demais profissionais que atuam com tais indivíduos.

Ainda, nessa perspectiva, é apresentada a concepção de inteligência de Howard Gardner, e de altas habilidades/superdotação de Joseph Renzulli, fundamentação legal, modelo de enriquecimento escolar, estratégia e competência para a identificação em sala de aula, a organização para o Atendimento Educacional Especializado, o currículo, a avaliação da aprendizagem, a formação e o perfil do professor para atuar na diversidade. Deste modo, propiciando oportunidades de desenvolvimento de talentos, competências e autorrealização do potencial criativo desses alunos.

5.8.1 As inteligências múltiplas de Howard Gardner

O conceito de inteligência expressa a capacidade de raciocinar, compreender ideias, resolver problemas e aprender. Porém, tem sido objeto de estudo e vem sofrendo algumas (re)formulações. Em algumas culturas, a inteligência é vista a partir da maneira como o indivíduo pensa, abstrai e processa informações e, em outras, a importância reside em habilidades como o conhecimento.

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Ferreira (1986, p. 774), inteligência origina-se da palavra latina

intelligentia. 1. Faculdade de aprender, apreender ou compreender; percepção, apreensão, intelecto, intelectualidade. 2. Qualidade ou capacidade de compreender e adaptar-se facilmente; capacidade, penetração, agudeza, perspicácia [...]. 6. Destreza mental; habilidade [...].

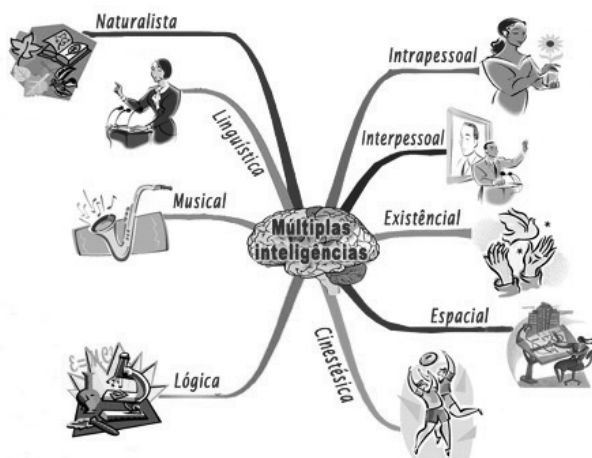
E, para Ramos-Ford & Gardner (1991, p. 56), inteligência é definida como “[...] um conjunto de capacidades, talentos, habilidades mentais aos quais decidimos chamar inteligências”. Os autores, assim como Gardner (2000), colaboram para um novo significado das capacidades cognitivas do ser humano.

Para Gardner (2001), a visão tradicional de inteligência tem sido superada, visto que as pessoas são entendidas como possuidoras de um conjunto de inteligências relativamente independentes. Ainda para o mesmo autor (2000, p. 47), inteligência é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”.

Esse olhar distinto de inteligência permite um (re)conhecimento das diversas maneiras e modos contrastantes que os indivíduos possuem e fazem uso para apreender as “coisas” ao seu redor e a si mesmos. Por esse prisma, entende-se que as inteligências acontecem simultaneamente, pois uma ação exige vários tipos delas. Portanto, elas se (inter)relacionam e complementam entre si.

Gardner (2001), em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, afirma que cada indivíduo tem formas diferenciadas de inteligência e em graus variados, logo, o autor relaciona as características de altas habilidades/superdotação à manifestação das várias inteligências do ser humano, dando ênfase à capacidade de resolver problemas e elaborar produtos. No entanto, esse indivíduo pode ser promissor em uma delas e não apresentar um desempenho tão bom em outra.

Em seus estudos, o teórico (2001) identificou nove tipos de inteligências que podem ser assim ilustradas e descritas:



Representação gráfica das Múltiplas Inteligências, conforme Gardner.

1ª - Inteligência linguística – É a aptidão intelectual inerente ao *homo sapiens*, pois envolve as habilidades de manusear distintas áreas da linguagem como: a sintaxe – formada pelas regras gramaticais implícitas e funcionais; a semântica – constituída por estudos da significação da língua e a pragmática – conduz para seu uso prático. Compõem-na, ainda, as competências mais acadêmicas, como a expressão e a compreensão escrita e verbal. E os componentes centrais desta inteligência linguística são maior sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. Esta Inteligência é adotada para convencer, agradar e estimular ou transmitir ideias.

2ª - Inteligência lógico-matemática – É a capacidade que tem sua gênese no confronto com o mundo concreto, pois é por meio da (re)ordenação dos objetos e da avaliação de suas quantidades que os indivíduos adquirem o conhecimento inicial para solucionar problemas por meio do cálculo numérico e do pensamento lógico. Tem sua representação a partir da sensibilidade com padrões e relacionamentos consequenciais: afirmação, proposição e outras funções pautadas nas abstrações. Nos processos, estão incluídas: categorização, classificação, inferência, generalização, levantamento e averiguação de hipóteses. Seus elementos centrais são a sensibilidade e a competência de distinguir padrões lógicos ou numéricos, a habilidade para lidar com extensas cadeias de raciocínio e sistematização.

3ª - Inteligência espacial – É a disposição de perceber e orientar-se no ambiente viso-espacial e de realizar transformações sobre estas percepções de maneira precisa. Manipula formas ou objetos mentalmente e, a partir da apropriação inicial, cria tensão, equilíbrio e composição, numa representação do mundo físico.

4ª - Inteligência corporal-cinestésica – É a habilidade de resolver problemas ou elaborar produtos, utilizando o corpo ou partes dele e seus movimentos, de forma distinta e precisa e de, numa visão holística, manipular objetos com competência.

5ª - Inteligência musical – Esta inteligência, para Gardner (1994), é a que se apresenta primeiro, entre todas as demais. É a que possibilita compreensão, discriminação, percepção, expressão e transformação da peça musical, incluindo discriminação de sons; habilidade para perceber temas musicais; sensibilidade para ritmos, texturas e timbre; e competência para (re)produzir música.

6ª - Inteligência interpessoal – É a envergadura de entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas e, através delas, implementar e alcançar determinados objetivos.

7ª - Inteligência intrapessoal - É a competência correlata à interpessoal, isto é, a que tem acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o (re)conhecimento de necessidades, desejos e inteligência própria; a capacidade para formular uma imagem precisa de si mesmo: autoconhecimento; a habilidade para usar essa imagem para o crescimento e a implementação de mudanças. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através da autopercepção das manifestações de afeto, do discernimento das próprias emoções e da ciência das forças e fraquezas pessoais.

8ª - Inteligência naturalista - É a destreza humana que demonstra interesse no (re)conhecimento e na classificação da fauna, flora e do meio ambiente.

9ª - Inteligência existencial - É a inclinação que desenvolve a aprendizagem investigativa, reflexiva e o pensamento. Competência de situar-se com os limites do cosmos, das coisas mais etéreas; compreensão do sentido de vida e de morte, do amor e do ódio; capacidade de aprofundar-se na descoberta do sentido da obra de arte, das questões filosóficas, da religiosidade e das coisas místicas ou metafísicas.

Portanto, Gardner (2001) apresenta as inteligências a partir de uma nova definição da natureza humana, descrevendo-a como possuidora de um conjunto básico de habilidades do ponto de vista cognitivo. Nesta perspectiva, não há duas pessoas com o mesmo perfil de inteligências, pois elas surgem da combinação da herança genética e de suas condições de vida, bem como da cultura e época na qual está inserida.

Assim explicitada, a Teoria das Inteligências Múltiplas traz uma nova perspectiva sobre a relação existente entre as características de altas habilidades/superdotação e as inteligências. Pode-se considerar, então, que a primeira resulta não somente do nível de inteligência, mas do perfil desta em (inter)ação com o mundo real.

5.8.2 Altas habilidades/superdotação na concepção de Joseph Renzulli

Analisando as concepções das características das altas habilidades/superdotação, constata-se que essas são múltiplas e plurissignificativas. Considerada essa constatação, definir com exatidão quem é o aluno com altas habilidades/superdotação se torna um processo que envolve vários profissionais para sua construção. Alencar & Fleith (2001, p. 52) afirmam que a superdotação vincula-se à ocorrência de que o conceito é um “[...] construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa”.

Sendo assim, a precisão conceitual está vinculada à proeminência das características ou das condutas selecionadas e dos modos de avaliar válidos e exatos pelos quais foi produzida. Esta ideia exige (re)conhecer que os alunos com altas habilidades/superdotação compõem um grupo heterogêneo, com distintas idiossincrasias, uma vez que a inteligência se constitui a partir de um suporte físico ou social, com o qual está intimamente ligada, como norte para o desenvolvimento de si mesma.

A Concepção dos Três Anéis, de Renzulli (1988, p. 20), evidencia a compreensão de que “[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”. Assim, o teórico (2000) estabeleceu um novo prisma para a compreensão e o entendimento da superdotação. Esse novo conceito, conforme o próprio autor (1986, p. 8), está representado graficamente:



Representação gráfica da Superdotação, segundo Renzulli.

Renzulli (1986) revelou a existência de três pilares fundamentais, por todos (re)conhecidos como os anéis, que têm como suporte basilar uma tessitura social: família, escola, amigos, dentre outros. Porém, é necessário ressaltar que o gráfico, na sua gênese inicial, apresentava tão somente os elementos inerentes ao indivíduo, deixando de valorar os fatores externos do seu experienciar, concretamente, a objetividade do mundo real, ou seja, por não proporcionar uma visão contextualizada do aluno com altas habilidades/superdotação.

Conseqüentemente, o teórico (1986) executou alteração no modelo inicial, acrescentando uma teia xadrez como pano de fundo para representar e destacar a importância dos aspectos sociais que servem de sustentáculo à manifestação plena dos anéis. Sem deixar de enfatizar, neste caso, que eles não precisam estar presentes simultaneamente, ou se manifestar na mesma intensidade no decorrer da vida produtiva. O essencial é que eles interajam entre si e em algum grau, para que um coeficiente de produtividade criativa possa insurgir.

Os três pilares fundamentais são descritos da seguinte forma:

1º - Habilidade acima da média – Um dos pilares fundamentais que manifesta a potencialidade superior em todo e qualquer campo do desempenho humano e envolve duas dimensões: **a) habilidades gerais** – incidem na aptidão de processar/apreender informações, agregar experiências que resultem em respostas apropriadas e adequadas a novas situações e na capacidade de se engajar às experiências abstratas e, **b) habilidades específicas** – constituem-se na habilidade de adquirir conhecimento, prática e agilidade para atuar em uma ou mais atividades de determinadas áreas do saber e/ou fazer;

2º - Motivação ou envolvimento com a tarefa – Refere-se a uma forma depurada e direcionada de motivação, uma força motriz canalizada para uma tarefa em particular ou uma área específica de atuação. Neste pilar, algumas palavras têm destaque especial para definir o envolvimento com a tarefa: perseverança, persistência, dedicação e autoconfiança; e

3º - Criatividade – Envolve aspectos que geralmente aparecem juntos: fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos. Conforme Alencar & Fleith (2001), na criatividade, constata-se uma multiplicidade de concepções. No entanto, as concepções teóricas, por meio da análise de várias definições, enfatizam que um ponto fulcral é comum a todas: a elaboração de um produto novo, que venha atender às necessidades de uma dada cultura.

De acordo com essa concepção, deve-se ressaltar que, para as autoras, a criatividade não está exclusivamente relacionada à área artística, mas a qualquer área de interesse do aluno; acreditando-se que, em seu desenvolvimento, a motivação dentro do campo de interesse vem ampliar as possibilidades de este ter sucesso, satisfação pessoal e alto nível de produtividade.

Renzulli (1986) propõe ainda duas categorias para as características de Altas Habilidades/Superdotação: a acadêmica e a produtivo-criativa, embora, ambas possam se manifestar em um mesmo indivíduo. A primeira, por ter suas aptidões concentradas nas áreas linguística ou lógico-matemática, é a

mais valorizada nas situações tradicionais de aprendizagem acadêmica e, conseqüentemente, a mais facilmente identificada pelos testes tradicionais de Quociente de Inteligência – QI, ou outros testes de habilidades cognitivas. O seu desenvolvimento tende a priorizar a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento e a aquisição, o armazenamento e a recuperação das informações. A segunda delas tem suas capacidades direcionadas à criatividade. O aluno, geralmente, é mais questionador, imaginativo e inventivo na resolução de problemas. O autor (1986, p. 83) entende a categoria produtivo-criativa como

aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas e originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo.

Assim, o aluno produtivo-criativo é levado a utilizar seu pensamento para produzir novas ideias, materiais inéditos; passa de simples consumidor para produtor de conhecimento. Conseqüentemente, entendendo que os três anéis não precisam estar presentes concomitantemente ou se manifestarem com a mesma magnitude no decorrer da vida produtiva e que, todavia, é fundamental eles interajam entre si e em algum grau. Logo, faz-se necessário um novo olhar que contemple potencialidades indispensáveis para o desenvolvimento integral do aluno com altas habilidades/superdotação, pois ter aptidões é inerente ao indivíduo.

Portanto, ter altas habilidades/superdotação dependerá do contexto e das interações, ademais, Renzulli (1980, p. 4) recomenda que não se deve compreender “[...] superdotação como um conceito absoluto – algo que existe em si mesmo ou de si mesmo, sem relação com qualquer outra coisa [...]”. Assim, alunos com altas habilidades/superdotação não devem ser negligenciados, pois se espera que os mesmos se tornem produtores de novos conhecimentos ao invés de meros consumidores de informações existentes.

5.8.3 O entrecruzamento das altas habilidades/ superdotação de Joseph Renzulli com a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner: uma relação possível

Muitas são as (co)relações possíveis entre as teorias dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1986) e das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Para Plucker (2001), a afinidade existente entre ambas é intensa, pois influencia tanto o modo de identificar quanto as atitudes em relação às características de altas habilidades/superdotação. Renzulli (1986) considera a pessoa com tais habilidades aquela que apresenta mais inteligência em relação à média, enquanto que Gardner (1999) nomeia-a

como extraordinária. Portanto, estas convergem para um conceito multidimensional, dinâmico e produtivo/criativo do potencial superior de inteligência. Os autores compreendem que não se pode mais entendê-la por um viés isolado, unidimensional, visto que não há uma concepção singular que defina essa temática tão complexa.

Ambas as teorias têm em comum a tessitura sociocultural, atuando como sustentáculo à manifestação plena das características de altas habilidades/superdotação e das inteligências, tendo em vista que, além destas possuírem um sistema próprio de símbolos representados de diferentes formas, também se entrelaçam, progressivamente, com várias outras funções e sistemas simbólicos, sendo assim influenciadas pela cultura em que estão arraigadas.

Outra relação possível está pautada sobre os processos de identificação. Ambos os autores enfatizam a inexistência de um procedimento ideal de se mensurar a inteligência e da necessidade de buscar alternativas que possam mostrar o potencial do indivíduo com altas habilidades/superdotação no seu fazer cotidiano e na plenitude expressiva das suas inteligências, e não somente por meio de situações tradicionais de testagem.

Outro ponto equidistante está na organização dos fundamentos basilares de suas teorias, pois para ambos – quer seja os Anéis, na Teoria de Renzulli, como as Inteligências para Gardner – não precisam estar presentes simultaneamente, porque elas têm relativa autonomia; existem em graus e intensidades diferentes. Os autores postulam, porém, que é fundamental e imprescindível que interajam entre si para que um nível de produtividade criativo – fruto do envolvimento tanto de aspectos cognitivos quanto afetivos – possa emergir a fim de solucionar dificuldades ou criar produtos que sejam valorados por uma determinada cultura.

Portanto, faz-se pertinente um novo olhar que contemple aptidões e competências indispensáveis para o desenvolvimento dos indivíduos com altas habilidades/superdotação, pois se vive num mundo de conhecimento/saberes, onde as potencialidades humanas tornam-se possibilidades de aprendizado.

5.8.4 Desconstruindo ideias imagéticas e/ou errôneas sobre o aluno com altas habilidades /superdotação

Ao discutir a temática das altas habilidades/superdotação, tem-se verificado que muitos são os conceitos que essa terminologia suscita: para o senso comum, o aluno com tais características é equiparado ao gênio - indivíduo que apresenta um desempenho elevado e único em uma determinada área do conhecimento; para outras pessoas, a ideia imagética perpassa pela concepção de esse ser um exímio criador que surpreende pela construção de algo novo ou

inédito. Ainda, para alguns, seria aquele aluno que se destaca como o melhor da sala de aula no seu processo de formação acadêmica, ou aquele que apresenta grande precocidade e que se apropria e utiliza os códigos de leitura e escrita sem a mediação pedagógica do espaço de aprendizagem surpreendendo, muitas vezes, seus responsáveis, por seus interesses e indagações que seriam próprias de uma idade mais avançada.

Em nossas escolas, a terminologia altas habilidades/superdotação é ainda concebida como um fenômeno raro e que não existem tais potencialidades nos alunos, prova disso são os entendimentos errôneos a respeito destes, presentes no pensamento dos professores. Falta de aprofundamento teórico, formação continuada, resistência ao novo e práticas pedagógicas obsoletas mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam a identificação e, conseqüentemente, uma educação que promova ações para melhor desenvolvimento dessas potencialidades.

Deste modo, destacam-se algumas ideias imagéticas sobre o aluno com altas habilidades/superdotação, que necessitam ser (re)significadas e refletidas:

a) A expressão superdotação, gênio, crianças prodígios e savants como sinônimos – Tem-se verificado a utilização das nomenclaturas “superdotado”, “gênio”, “crianças prodígios” e “savants” como sinônimos. Assim, é comum apreender que, para ser considerado com características de altas habilidades/superdotação, o aluno, necessariamente, deverá manifestar e/ou apresentar um desempenho surpreendentemente significativo e superior desde muito cedo, na mais precoce idade, ou que esses, tenham propiciado contribuições significativas e originais nas áreas científicas ou noutras, logos, (re)conhecidos como de inestimável valor para os novos tempos. Recomenda-se que a expressão “gênio” seja utilizado para caracterizar indivíduos que deixaram um legado, pelas suas contribuições originais e de grande valor à humanidade. Conclui-se que existe um *continuum* em termos de habilidades se comparado à maioria da população em geral. As crianças prodígios têm como característica um desempenho extraordinário na mais precoce idade, tendo antes dos 10 anos de vida, uma *performance* similar ao de um adulto altamente qualificado em um determinado domínio, que para Morelock & Feldman (2000), está relacionado com a música, a pintura, a linguística, a escrita, as artes, entre outros. O *savants* apresenta uma habilidade evidenciada em uma determinada área específica, ao mesmo tempo em que demonstra uma assincronia mental.

b) O aluno com características de altas habilidades/superdotação é beneficiário de recursos intelectuais suficientes para se desenvolver individualmente o seu potencial superior - Outra concepção imagética que permeia nosso dia a dia é o de que o aluno com altas habilidades/superdotação tem em seu âmago competências suficientes para desenvolver

suas habilidades, configurando-se, assim, a não necessidade de um ambiente adequado, em termos de enriquecimento pedagógico diferenciado, apoio e oportunidades, dadas as suas condições distintas no tocante à inteligência e à criatividade.

c) O aluno com altas habilidades/superdotação tem um rendimento acadêmico excelente - Outra ideia também disseminada é a de que o aluno com altas habilidades/superdotação apresentará um excelente rendimento na escola. Contudo, isso nem sempre pode ocorrer. Muitas vezes, observa-se uma assincronia entre o potencial - aquilo que o aluno é capaz de realizar e aprender e o desempenho real - e aquilo que o mesmo demonstra conhecer. E isso é, muitas vezes, influenciado por diversos fatores aos quais se pode atribuir este desempenho ínfimo. Pode estar relacionado a uma atitude negativa do aluno com relação à escola, ou ao currículo e métodos utilizados, e, também, pela baixa expectativa por parte dos professores em relação as potencialidades desse aluno.

5.8.5 Legislação: possibilidades e enfrentamentos para alunos com altas habilidades/superdotação

Muito se tem falado sobre os desafios da educação, no século XXI. O maior deles, seguramente, é acompanhar a evolução, direcionando o olhar para o futuro, e fazendo do passado a fonte para definir o que se quer no presente. As experiências anteriores, que postulam condutas mais conservadoras, devem servir como base de reflexão e, a partir da avaliação dessas ações, serem elaboradas novas propostas que avancem no sentido de acompanhar o ritmo do desenvolvimento. Nesse cenário, abordar-se-á o novo paradigma da inclusão, por meio da legislação vigente, como alternativas viáveis para dar o dinamismo esperado ao atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Em 1990, a educação passa a ocupar caráter de proeminência no cenário mundial e nacional, com o fortalecimento de políticas públicas em benefício de uma educação que abarque todos os alunos, independentemente de classe econômica, raça, gênero ou deficiência, e do respeito à diversidade cultural e individual. Nesse mesmo ano, é realizada a Conferência da ONU, em Jomtiem, Tailândia, de que resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cujo Artigo 1º, estabelece que

cada pessoa - criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver,

desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, p. 2).

No ano de 1994, aconteceu a Conferência Mundial, cujo tema era sobre pessoas com necessidades educacionais especiais, promovida pelo governo espanhol e pela UNESCO, resultando na Declaração de Salamanca, da qual foram signatários cerca de 100 países, inclusive o Brasil, ao lado de diversas organizações internacionais. A Declaração (re)afirma o direito à educação de cada indivíduo, a ideia de equidade e a educação para todos nas escolas comuns das redes de ensino. Logo, para Garcia (2008, p. 14)

percebe-se que os documentos são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemplem condições diferenciadas entre si. Mas, principalmente, que as condições concretas, que serão certamente diferentes, não inviabilizem uma adesão dos diferentes países às mesmas ideias, numa perspectiva de formulação de consensos na presença de desigualdades.

Neste âmbito, seus signatários se compromissam com diretrizes para Educação Especial nos marcos do conceito de educação inclusiva, concepção esta que vem influenciar decisivamente, desde então, a edificação de políticas públicas e a (re)significação de práticas educacionais caracterizadas por excluírem e segregarem. Contudo, o compromisso emancipatório da Declaração é amplo e compreende também os excluídos por condições socioeconômicas desfavoráveis, por discriminação ideológica, cultural, de gênero, os marginais e as minorias étnicas e linguísticas. Por este viés, a mesma (1994, p. 03) destaca que:

cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhes são próprias; se o direito à educação significa algo, os sistemas educativos devem ser desenhados e os programas, desenvolvidos, de modo a ter em conta toda a gama destas diferentes características e necessidades [...] As escolas hão de acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher as crianças com incapacidades e bem dotados, crianças que vivem na rua e que trabalham, crianças de povoados remotos ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e responder a elas, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e garantir um ensino de qualidade através de um programa de estudos apropriado, uma boa

organização escolar, uma utilização adequada dos recursos e em relação com suas comunidades.

No Brasil, em 1996, é publicada a Lei n.º 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, uma menção já deliberada na Constituição Federal de 1988, no Artigo 208º, Capítulo III, Seção I.

Na Carta Magna, a educação é definida como dever do Estado, mediante garantia de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino aos alunos com deficiências. Na LDBEN amplia-se a terminologia para educandos com necessidades educacionais especiais. Logo, os alunos com características de altas habilidades/superdotação se constituem público alvo da educação especial conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica.

Conforme o Artigo 208º, Parágrafo 1º, da Constituição de 1988, há a garantia de acesso de todos ao ensino obrigatório e gratuito e, no Capítulo IV, esse acesso é estendido aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Isto também é garantido na LDBEN, Artigo 4º, Capítulo V.

Ainda, dá sustentabilidade a Lei n.º 8.069, ao preconizar em seu Artigo 5º que “[...] nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão aos direitos fundamentais.” (Estatuto da Criança e do Adolescente, 2007, p. 32). Tal lei emana da necessidade de todos terem seus direitos preservados e assegurados. Desta forma, consta na Declaração de Salamanca (1994, p. 01) que:

cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas ampliados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades; os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentam necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudo diferente; os administradores e os orientadores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar recursos pedagógicos, diversificar as ações educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade; o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado à criança com necessidades especiais.

Esse avanço do pensamento político, em torno da educação inclusiva, abre os horizontes das políticas educacionais, mas traz para a escola a difícil tarefa de romper com paradigmas tradicionais e propor ações mais

amplas que estejam de acordo com as necessidades histórico-culturais da comunidade que a cerca.

Em 2001, por meio da Secretaria de Educação Especial, o Ministério da Educação propõem políticas públicas a essa parcela da população até então segregada, levando a Câmara de Educação Básica e o Conselho Nacional de Educação a homologarem a Resolução n.º 02, de 15 de agosto, que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica que visava estabelecer aspectos importantes relativos ao processo inclusivo. Tal Resolução, em seu Artigo 5º, Capítulo III, considera alunos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem altas habilidades/superdotação. Foi a partir da Resolução n.º 2 que essa terminologia foi adotada pela primeira vez no Brasil, caracterizando aqueles alunos que demonstram grande facilidade de aprendizagem, capacidade de dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

A Resolução n.º 02, Brasil (2001, p. 3) estabelece que as instituições de ensino devem prever e prover na organização das classes comuns:

atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, "c", da Lei 9.394/96.

Conforme Brasil (2001, p. 48-49), o Parecer 17º tem vistas a organização do trabalho pedagógico e determina que sejam ofertadas

atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares aos alunos que apresentam superdotação, de forma que sejam desenvolvidas suas potencialidades, permitindo ao aluno superdotado concluir em menor tempo a educação básica, nos termos do Artigo 24, V, "c", da LDBEN.

Ainda, o mesmo Parecer (2001, p. 49), para o atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação, subsidia pontos que devem ser levados em consideração e propõe ações para efetivação deste processo, tais como:

- a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação;
- b) Prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade sócio emocional;
- c) Cumprir a legislação no que se refere: 1 - Ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo; 2 - À aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino,

permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo; 3 - Ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno; d) Incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis; e) Incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade. f) Recomenda-se às escolas de Educação Básica a constituição de parcerias com Instituições de Ensino Superior com vistas à identificação de alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, para fins de apoio ao prosseguimento de estudos no ensino médio e ao desenvolvimento de estudos na educação superior, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo, destinando-se tal apoio prioritariamente àqueles alunos que pertençam aos estratos sociais de baixa renda.

Assim, fica constituído que os alunos com altas habilidades/superdotação têm direito a currículos enriquecidos e aprofundados de modo suplementar ao currículo regular, conforme as habilidades e aptidões de cada um e, de acordo com Brasil (2009, p. 2), a Resolução n.º 4º, em seu Artigo 7º diz que

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

O empenho mútuo e contínuo de se apropriar do novo e de (re) significar ideias e concepções a respeito das altas habilidades/superdotação, (re)quer uma política pública efetiva, que reflita o papel de cada aluno envolvido, que respeite suas idiossincrasias e busque possibilidades e pontos de vista, para desenvolver o seu potencial. Nesta perspectiva, o paradigma da inclusão, constituído por meio da legislação vigente, configura-se em igualdade de oportunidades fortalecendo o desenvolvimento da cidadania e de uma educação democrática.

5.8.6 Alunos com altas habilidades/superdotação na escola: desenvolvendo competências e estratégias para a identificação

Buscar a identificação tem como significação definir um contíguo de peculiaridades que originam a identidade de um indivíduo ou de um grupo idiossincrático. Nesse viés, ao propor a identificação das altas habilidades/superdotação, faz-se mister compor uma observação sistemática dos

comportamentos como indicadores, ou seja, inferir o alcance de um objetivo ou o domínio de uma capacidade, nos distintos campos das inteligências, tendo como base a frequência, intensidade e a consistência com que esses desempenhos se traduzem e se manifestam. Assim, para Vieira (2005) os objetivos para a identificação propõem fomentar a ação educativa, constituindo intervenções que permitam o atendimento adequado às singularidades desses alunos e a organização de reflexões e investigações referente à temática, oportunizando maior conhecimento e atendimento a esse grupo social.

É fundamental levar em conta que a identificação das características de altas habilidades/superdotação deve estar edificada sobre uma concepção de inteligência e subsidiada ou embasada por uma teoria ou modelo compreensivo de tais características.

Os aportes teóricos que tem por base o processo de identificação são oriundos da concepção de inteligência, de Howard Gardner (2000) e a de superdotação, de Joseph Renzulli (1986), onde, para o primeiro autor (2000, p. 47), a inteligência é um “[...] potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”, e que para o segundo autor, as características de altas habilidades/superdotação, (1986, p.11), consistem na presença de

comportamentos que refletem a interação entre três grupamentos: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividades. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

Associado a esses dois pilares teóricos, destaca-se a importância do apoio oferecido pelo contexto em que o aluno com altas habilidades/superdotação está inserido, isto é, na família, na escola, na sociedade, que valorará ou não a plena manifestação de seus potenciais. Logo, considerando esses pressupostos, a identificação precisa utilizar um conjunto de procedimentos e artifícios que permitam uma visão holística desse sujeito.

Nesta perspectiva, a identificação é um processo dinâmico que envolve procedimentos como a observação sistemática dos comportamentos característicos de altas habilidades/superdotação, assim como, a análise do processo de desempenho do aluno em seu cotidiano escolar. Portanto, as formas de avaliação de desempenho dos alunos nas diversas atividades oferecidas em sala de aula e as anotações e registros do professor sobre esses alunos compõem importantes fontes no processo de identificação e devem estar organizadas em um Portfólio.

As observações e os registros das atividades e dos comportamentos desses alunos podem embasar-se na orientação de Renzulli (2004) e Renzulli e Reis (1997), em que observa-se as informações da situação e a informação da ação. A primeira versa sobre o conhecimento prévio das habilidades ou potenciais dos alunos com altas habilidades / superdotação, analisando seu desempenho, ou seja, sua atuação, suas habilidades e seus interesses por meio das notas escolares, pela percepção do professor, da família ou dos responsáveis e, também, por meio dos colegas que convivem com esses alunos em sala de aula. A segunda destaca o conhecimento sobre o aluno alcançado a partir das tarefas desenvolvidas por ele ou através de uma proposição escolar na área de sua curiosidade.

Para Extremina (2000) a família tem função primordial no tocante à informação da situação, visto ser esta a primeira a perceber as características, as diferenças no ritmo e na forma de aprendizagem de seus filhos e a buscar alternativas para auxiliar seu desenvolvimento e a estimulação dos potenciais. Logo, um suporte afetivo e adequado pode permitir a estes o desenvolvimento da autonomia, beneficiando a exploração e a experimentação do mundo que o rodeia.

Segundo Vieira (2005), os colegas e os professores igualmente têm papéis relevantes na identificação e no desenvolvimento dos potenciais dos alunos com altas habilidades/superdotação, uma vez que estando num contexto de grupo, com uma diversidade humana, há uma gama de potencialidades, conseqüentemente, poderá ser indicada a que mais se destaca e em qual área.

O processo de identificação deste aluno deverá considerar os dados apresentados pelo professor da sala de aula, pelo próprio sujeito, pela família e pelo contexto socioeconômico e cultural. Assim, essa identificação não é estanque, ou seja, não se resume em um conjunto de atividades com início meio e fim, mas sim, em proposições que objetivam a acompanhar, numa esfera temporal, o desenvolvimento deste, considerando e observando a intensidade, a frequência e a consistência dos comportamentos com indicadores de características de altas habilidades/superdotação.

Esse processo de identificação amplia o conceito de altas habilidades/superdotação uma vez que considera uma ampla gama de aptidões e não somente aquelas competências que eram tradicionalmente avaliadas e destacadas pelos testes de inteligência. Deste modo, corrobora Gardner (1994) ao ressaltar que cada inteligência possui estrutura própria de ordenação, conjecturada por meio de princípios peculiares que, quando estimuladas, proporcionarão o desenvolvimento holístico do aluno.

5.8.7 A organização do atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/ superdotação: desafios e perspectivas

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem conhecimentos segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das ações de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Esta se torna inclusiva quando (re)conhece as diferenças destes diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas situações educacionais.

O Projeto Político Pedagógico(PPP) é o ponto fulcral que dará significado à prática pedagógica e orientará a operacionalização do currículo. Neste viés, ele vai muito além do agrupamento dos planos de estudo, de ensino e das atividades diversas e, tampouco, deve ser elaborado, organizado por alguns membros da equipe gestora da escola, ficando, depois, em estado de latência, arquivado ou engavetado. O PPP, conforme Veiga (1998, p.13), “[...] é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. Logo, é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o edificou, suas escolhas e especificidades.

Projeto Político Pedagógico (PPP): Projeto vem do latim *projicere* que significa prever, projetar o futuro, lançar-se para frente; é um plano, intento, desígnio, empreendimento, isto é, um plano geral de edificação. Político porque representa a escolha de prioridades de cidadania em função de demandas sociais e envolve sucessivas discussões e decisões, pois o exercício de ações está sempre permeado de relações que envolvem debates, sugestões, opiniões. Pedagógico por implicar em situações específicas do campo educacional, por tratar de questões referentes à prática docente, do ensino/aprendizagem, da atuação e participação dos pais nesse contexto educativo, enfim, de todas as ações que expressam o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino.

Consequentemente, o PPP remete a escola como um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica. É uma ferramenta gerencial que auxilia na definição de prioridades ardilosas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar os objetivos de aprendizagem, a (re)significar se os resultados foram atingidos, a avaliar o próprio desempenho e tornar a inclusão real. Logo, planejá-lo (re)quer encontrar, no coletivo da escola, respostas a uma série de questionamentos: O quê? Para quê? Quando? Como? Com o quê? Por quê? Para quem?

Neste contexto de elaboração do PPP, associa-se a legislação vigente, que, segundo Brasil (2008), propõe a obrigatoriedade da matrícula dos alunos público alvo da educação especial na escola comum do ensino regular e da oferta do Atendimento Educacional Especializado(AEE) como forma de subsidiar essas ações. Para tal, a Resolução n.º 04/09, do Conselho Nacional de Educação, apresenta as diretrizes operacionais desse atendimento, balizando suas funções; definindo o espaço e o turno em que essa atividade deve ser oferecida; computando a matrícula dupla desse alunado, para fins de recebimento do financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, delineando as competências e as atribuições do professor especializado; norteando a elaboração do plano de atendimento especializado, entre outras ações.

Segundo Brasil (2009, p. 2), as Diretrizes Operacionais, novamente, ressaltam a necessidade e a importância da elaboração e articulação do PPP na garantia de ações inclusivas e na institucionalização do AEE, prevendo na sua organização, como forma de atendimento a esses alunos no contra turno:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Além desses aspectos normatizados pela Resolução n.º 04/09, alguns pilares são peremptórios e precisam ser dialogados e definidos no PPP, por todos os professores envolvidos na ação pedagógica.

O primeiro pilar a ser refletido refere-se à abertura da escola para a diversificação, flexibilização e inovação do processo de ensino e aprendizagem, abarcando, neste tocante, a (re)estruturação e o funcionamento da mesma como um todo. Ao invés de ideias míticas e concepções uniformes e

homogeneizados de currículo, devem subsidiar, no PPP, a proposição de currículos abertos e amplos, bem como a especificação de como a formação continuada dos professores e dos serviços de apoio serão realizados para atender os alunos com altas habilidades/superdotação.

Um segundo pilar a ser destacado é a flexibilização dos critérios e dos procedimentos pedagógicos, favorecendo a distinção na metodologia, nos processos didáticos, na temporalidade para a obtenção de determinados conhecimentos e na avaliação dos alunos. As estratégias metodológicas devem estar coesas com os objetivos e com os conteúdos apresentados no currículo. Contudo, ao incluir o aluno com altas habilidades/superdotação, é imperativo o oferecimento de alternativas metodológicas que beneficiem e estimulem mais o pensar do que o repetir conceitos e, que levem a uma autonomia desse aluno na resolução de problemas do cotidiano.

Outro pilar que deve ser debatido e deliberado no PPP é o processo avaliativo que envolve a aquisição do conhecimento e da aprendizagem desse aluno. Por tal motivo, deve-se abandonar a visão obsoleta e tradicional da prática avaliativa que visa somente o produto final e quantificável. Esse modelo padroniza e a iguala a aprendizagem e as idiosincrasias do aluno, não respeitando nem valorando os níveis de conhecimento de cada um. Porém, uma mudança de paradigma, em que se tem uma visão mais progressista dessa prática, poderá conduzir a uma compreensão de que a avaliação é um processo contínuo. Com relação a esse assunto, Méndez (2002, p.15), corrobora ao inferir que

a avaliação é uma excelente oportunidade para que quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidades de defender suas ideias, suas razões seus saberes. Também deve ser o momento no qual, além das aquisições, aflorem as dúvidas, as inseguranças, o desconhecimento, se realmente a intenção é superá-los. Ocultá-los é uma artimanha pela qual se paga um preço muito alto em etapas posteriores ou no futuro. Expressá-los, com suas imprecisões, erros, confusões, acertos, certezas, sem o temor de subir ou baixar pontos em escalas tão confusas como os da qualificação, abrirá caminho para avançar junto no conhecimento, na apropriação, na formação do próprio pensamento que se está formando.

A identificação do aluno com necessidades educacionais especiais é o quarto pilar de reflexão, pois, para as autoras Nicoloso e Freitas (2002, p. 19), esse processo é cognominado de situação inicial do aluno, e versa no (re) conhecimento da história de vida, ou seja, na bagagem de conhecimento que este indivíduo traz consigo ou possui em relação aos “[...] conteúdos desenvolvidos em cada proposta de ensino-aprendizagem. Conhecimento esses que serão a base com a qual os alunos poderão fazer relações e construir significados para aquilo que estão aprendendo”. Nesta perspectiva, os professores identificam os conhecimentos anteriores, bagagem cultural, assim como compreendem que

esses saberes são distintos em graus e níveis de abstração. Com esse diagnóstico inicial, planejam-se as ações e atividades pedagógicas, considerando a diversidade dos conhecimentos trazidos e compartilhados.

Como último pilar, considera-se a organização dos serviços educacionais, isto é, como ensinar esses alunos. Como refere Nicoloso e Freitas (2002, p. 19), é de competência do professor “[...] planejar, fazer escolhas, preparar propostas de ação”, com o objetivo de oportunizar, para aquele que aprende, o estabelecimento de “[...] relações criativas com os conteúdos tratados, envolvendo-se com o trabalho, questionando-se, constituindo novos significados e representações”. Neste sentido, o enriquecimento é uma alternativa de Atendimento Educacional Especializado, visto que complementa a aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação.

5.8.8 Práticas pedagógicas e estratégias de enriquecimento curricular para os alunos com altas habilidades/superdotação

O esforço ininterrupto de se apropriar do novo e refletir ideias e concepções no tocante as altas habilidades/superdotação remetem a atenção e dedicação dos profissionais envolvidos, além de suscitar a edificação de ações complementares e/ou suplementares que valorizem as habilidades de cada aluno. Sob este enfoque, tem-se a proposição do Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar, proposto por Renzulli (2004), e que visa desenvolver o conhecimento e as habilidades de pensamento adquiridos por meio da instrução formal, com aplicação de conhecimentos e habilidades decorrentes da própria investigação feita pelo aluno, resultando no desenvolvimento de um produto criativo.

Considerando a diversidade e variedade de interesses que podem surgir, o Modelo de Enriquecimento (re)significa a prática pedagógica da escola e, conforme Chagas *et al* (2007, p. 57), amplia a proposta educacional no sentido de:

- a) desenvolver o talento potencial dos alunos de forma sistemática; b) oferecer um currículo diferenciado, no qual os interesses, estilos de aprendizagens e habilidades sejam posteriormente considerados; c) estimular um desempenho acadêmico de excelência por meio de atividades enriquecedoras e significativas; d) promover o crescimento auto-orientado, contínuo e reflexivo por meio de atividades que estimulem a liderança e o pensamento criativo; e) criar um ambiente de aprendizagem propício ao ensino de valores éticos, que promovam respeito à diversidade cultural, étnica ou de gênero, o respeito mútuo e os princípios democráticos; f) implementar uma cultura colaborativa na escola, de maneira que direção, corpo docente e discente, outros membros da equipe escolar, família e comunidade possam contribuir para a promoção

de oportunidades e tomada de decisão sobre atividades escolares, formando, assim, uma ampla rede de apoio social no desenvolvimento dos talentos; g) criar oportunidades de serviços que não são comumente desenvolvidos a partir do currículo regular da escola.

Com base nisso, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nos espaços de aprendizagem deve levar em conta os interesses, potencialidades e estilos de aprendizagem desse alunado. Mais que o ensino de conteúdos curriculares previstos na educação formal, esse modelo deve estar voltado para o desenvolvimento de programas, atividades e pesquisas diferenciadas. Um princípio básico é que a aprendizagem pode se tornar motivadora quando o conhecimento e o processo de ensino e de aprendizagem são apreendidos em um contexto em que possui problemas reais.

Conforme Alencar e Fleith (2001, p. 135), as atividades de enriquecimento possibilitam aos alunos com altas habilidades/superdotação a vivência de:

aprendizagem desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas [...] os estudantes se tornam produtores de conhecimento ao invés de meros consumidores da informação existente.

A efetivação da proposta de enriquecimento implica em uma prática pedagógica configurada na e para a diversidade. Nesse sentido, é importante perceber o aluno de forma holística, buscando uma escola motivadora. Deste modo, para a implementação dessa proposta na escola, há a necessidade de agregar inúmeros atores educacionais a fim de proporcionar a (re) estruturação do projeto pedagógico. Para Chagas *et al* (2007, p. 57), o projeto pedagógico deve ter:

- 1- construção de consenso entre as equipes de direção e direção e os professores no desenvolvimento do modelo. Este é um passo importante para a garantia de suporte e apoio necessários durante todo o processo;
- 2- envolvimento de toda a comunidade escolar na discussão e no planejamento de atividades que envolvam a implementação do modelo e sua posterior inserção na proposta pedagógica da escola;
- 3- estabelecimento de metas, prioridades e objetivos a serem alcançados com implementação do modelo;
- 4- formação da equipe de professores para executar o planejamento estabelecido pela comunidade escolar, como organização de cronograma de atividades [...], divulgação das atividades planejadas, agendamentos de encontros para estudo e discussão em grupo de professores, pais, alunos e avaliação do processo de implementação;
- 5- formação de banco de dados de monitores interessados em orientar projetos dos alunos.

O Modelo de Enriquecimento se constitui em uma proposta flexível, o que proporciona e viabiliza seu ajustamento a qualquer realidade educacional e sua aplicabilidade em todos os níveis de ensino, independente da tessitura socioeconômica. Logo, este pode assumir formas diversas, adicionando-se ou, às vezes, confundindo-se com outras modalidades já apresentadas. Exemplifica-se ao considerar que uma atividade de enriquecimento é a possibilidade do aluno com altas habilidades/superdotação concluir em menor tempo um determinado conteúdo, o que sugere aceleração, contudo, o que caracteriza essa ação como enriquecimento é o acréscimo de outros conteúdos, mais amplos ou mais aprofundados, ocupando o *locus* deixado pelo que foi finalizado. Apesar de uma definição objetiva e simples, Alencar e Fleith (2001, p. 133) sinalizam que

ele implica completar em menor tempo o conteúdo proposto, permitindo, assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando no aluno um maior número de fontes de informações para dominar e conhecer uma determinada matéria. Para outros, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares.

Nesse viés, apresentam-se aqui as atividades de enriquecimento do Tipo I, II e III. As propostas de enriquecimento do Tipo I são experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma ampla variedade de tópicos ou áreas de conhecimento e se inicia no espaço de aprendizagem regular, envolvendo todos os alunos da escola. Para Virgolim (2007, p. 63 – 64), esta abordagem apresenta três importantes metas:

- 1- dar oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu real interesse, expondo os alunos a uma ampla variedade de procedimentos, tais como palestrantes convidados, excursões, demonstrações, desenvolvimento de centros de interesse e uso de diferentes e variados materiais audiovisuais;
- 2- enriquecer a vida dos alunos através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular;
- 3- estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-lo s em atividades criativas posteriores.

As atividades de enriquecimento do Tipo I devem ser motivantes, dinâmicas, atraentes e inovadoras. Nessas atividades, o professor precisa refletir sobre sua ação e entender que as salas de aula são espaços plurissignificativos. Corroborar Guenther (2000, p.169) ao dizer que:

Todo corpo docente [...] deve ser envolvido em apresentar e implementar políticas educativas, pois, se crianças e adolescentes potencialmente capazes e talentosos passarem todo o seu tempo em companhia de professores apáticos e desinteressados, e não com aqueles que estão motivados a ajudá-los, eles, dificilmente, irão se sentir encorajados a avançar com suas ideias e interesses.

As atividades do Tipo I devem proporcionar aos alunos com altas habilidades/superdotação uma ampla gama de ações e tópicos que sejam de seus interesses e curiosidades, neste sentido, Chagas *et al* (2007, p. 60) apresentam algumas sugestões a serem desenvolvidas como:

a) apresentação de filmes variados, desde os científicos e técnicos aos de longas metragens seguidos de questões inquiridoras e de esclarecimentos; b) discursos de noticiário do dia através de várias abordagens: criação de painéis de confronto, pastas de opiniões, termômetro dos argumentos e tabelas jornalísticas; c) Oficinas variadas: origami, fotografia, robótica, química, alimentos saudáveis, cuidados pessoais, trato com animais, exercícios de raciocínio lógico, xadrez, construções de maquetes, atividades de resolução criativa de problemas, organização de coleções, técnicas de desenho, entre outras de interesse dos alunos; d) palestras com profissionais de várias áreas do conhecimento como bombeiros, professores, botânicos, físicos, astrônomos, artesões, artistas plásticos, atores, veterinários, chaveiros, soldadores, pedreiros e outros, focalizando diferentes aspectos de suas atividades profissionais, técnicas e métodos utilizados ou áreas de atuação; e) grupos de enriquecimento organizados especificamente para atender a curiosidade de alunos por áreas específicas do conhecimento desenvolvendo atividades planejadas e organizadas como produção de textos, robótica, filatelia, cálculo, microscopia e outros; f) passeios, visitas e excursões. Passeios ecológicos e caminhadas em reservas ambientais. Visitas a museus, laboratórios, centros especializados, universidades, hospitais. Excursões a parques, cidades históricas etc.; g) uso de tecnologias computacionais: softwares educativos, enciclopédias digitais e jogos pedagógicos e simuladores; h) minicursos desenvolvidos em períodos definidos de tempo (dois ou três encontros), com instrutores e especialistas da área, como: botânica, cuidados pessoais, saúde bucal, raças de cães, xadrez, confecção de fantoches, brinquedos alternativos, pescaria e outros de acordo com a realidade local e interesse dos alunos; i) demonstrações de práticas como primeiro socorros, banho de animais, jardinagem, esportes radicais, capoeira, modelagem, mecânica entre outras sugeridas pelos alunos e comunidade escolar e, j) entrevistas desenvolvidas com pessoas de destaque na comunidade local ou com profissionais reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem na comunidade escolar.

Nas atividades de enriquecimento do Tipo II, utilizam-se métodos, materiais e técnicas instrucionais que contribuem para o desenvolvimento

de níveis superiores de pensamento, de habilidades criativas, críticas, de pesquisa, de busca de referências bibliográficas e processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social. Segundo Virgolim (2007, p. 64), essas atividades visam

- 1- desenvolver nos alunos as habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo;
- 2- desenvolver os processos afetivos, sociais e morais, tais como sentir, apreciar, valorizar, respeitar;
- 3- desenvolver uma grande variedade de aprendizagens específicas de “como fazer”, tais como tomar notas, entrevistar, classificar, e analisar dados, tirar conclusões, etc., necessárias ao processo científico;
- 4- desenvolver habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referência, tais como resumos, catálogos, registros, guias, programas de computador, internet etc.;
- e, 5- desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, a fim de que a produção do aluno tenha maior impacto sobre determinadas audiências.

Nesta concepção, a escola tem o papel de desenvolver competências no aluno com altas habilidades/superdotação, contudo, ela não pode ser entendida simplesmente como ferramenta de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania, de valores e de diversidades. É neste espaço que se vivencia um tempo de experimentação, no qual não se deve permanecer preso a padrões rígidos, a lógicas tradicionais. De acordo com Chagas *et al* (2007, p. 60), são exemplos de atividades do Tipo II:

- 1- elaboração de roteiros de trabalhos: treinamento específico para a delimitação de temas, organização de roteiros e delineamento de trabalhos;
- 2- treinamento em técnicas de observação, seleção, classificação, organização, análise e registro de dados;
- 3- elaboração de objetivos e cronogramas de trabalhos [...];
- 4- treinamento em técnicas de desenvolvimento de apresentações orais, escritas e práticas [...];
- 5- treinamento em técnicas de resumo, trabalhos bibliográficos, esquemas, fichamentos, relatórios, entrevistas, métodos de pesquisas, entre outros;
- 6- treinamento em técnicas variadas de apresentação de produtos como álbuns, cartazes, maquetes, móveis, esculturas, experimentos e outros;
- 7- treinamento em técnicas de resolução de problemas e conflitos;
- 8- oficina de ideias com materiais alternativos ou reciclagem de sucata;
- 9- treinamento no manuseio de recursos audiovisuais e tecnológicos para o desenvolvimento de trabalhos como: retroprojetores, slides, televisão, vídeos, gravadores, máquinas fotográficas, banco de dados, computador, impressora, scanner, xerox, microscópios, lupas, telescópios e outros;
- 10- treinamento em técnicas de discussão, debates e argumentação;
- e 11- treinamento em técnicas de liderança e gerenciamento.

Desta maneira, a escola em (trans)formação está intensamente comprometida com a vida, com os acontecimentos reais e com as experiências que acontecem no seu dia a dia, como um laboratório vivencial, um lugar de (inter)ações, de troca, de diálogo.

As atividades de enriquecimento Tipo III oportunizam a reflexão dos problemas reais, por meio de métodos adequados de investigação, produção de conhecimento inédito, resolução de problemas ou a construção de um produto ou serviço. Para Virgolim (2007, p. 64), tais atividades “[...] são planejadas para o aluno que demonstra um grande interesse em estudar com maior profundidade uma área do conhecimento [...], pois este ao passar por tais experiências deverá ser capaz de operar, conhecer e produzir como um profissional de um espaço peculiar de conhecimento.”

Para Chagas *et al* (2007, p. 60), são exemplos de atividades de enriquecimento do Tipo III:

a) investigação de problemas reais; b) desenvolvimento de projetos coletivos e individuais; c) grupos de pesquisa em área de estudos específicos;d) desenvolvimento de produtos criativos e originais (como por exemplo, roteiro de peça, revista, maquete, poesia, relatório de pesquisa, livro ilustrado, desenho em quadrinhos, teatro de fantoches, mural etc); e) divulgação dos produtos elaborados.

É mister destacar que as atividades do Tipo III fazem, em função de envolverem categorização, análise, avaliação de informações em determinadas áreas e, também, abarcar investigação e métodos científicos de pesquisa, com que o aluno com altas habilidades/superdotação ultrapasse o conceito de receptor de conhecimento, e transforme-se em pesquisador.

Enfim, uma educação para todos precisa considerar as diferenças individuais e, portanto, oferecer oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades de seus atores. Nesse sentido, alunos com altas habilidades/superdotação fazem jus ter acesso a práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades, possibilitando um melhor desenvolvimento de suas capacidades. Corroborando Renzulli (1986, p. 05) ao propor que o propósito da educação destes é “[...] fornecer aos jovens oportunidades máximas de autor-realização por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou mais áreas de desempenho onde o potencial superior esteja presente.” Sob esta perspectiva, estimular o talento é essencial, para que não se perdem tais habilidades ou serem canalizadas para o lado negativo. Assim, a escola, a família, a sociedade devem oferecer possibilidades e valorização a fim de que esses se desenvolvam de forma holística.

Currículo e altas habilidades/superdotação: diferentes concepções

Neste momento ímpar, considera-se o currículo o campo de justificativa possível, um componente de mudanças que se relaciona com a busca do fazer e do poder fazer. Isso (in)forma e assinala para o caminho da averiguação que é essencial à vida humana e que para Dewey (1959, p. 1) constitui “[...]”

um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio”.

A reflexão sobre o currículo tem constituído o sinônimo marcante de subversão de que já vem ou vai pronto para a mão do professor e, por essa existência, buscou-se com mais atributo perceber que, como qualquer outro elemento cultural ou como qualquer outra prática cultural, este edifica os seres humanos como sujeitos particulares. Para Silva (1995, p. 195) o currículo pode ser visto “[...] como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e sociedade, nos constitui como sujeitos e sujeitos também muito particulares”.

Desta forma, esse conflito, que pode e já tem se estabelecido como estilo particular, toma uma forma holística, sistemática de conhecimentos/saberes que se constituem em redes de relações, das quais a experiência é aquela que se traz e que os professores ou alunos com altas habilidades se constituem. Behrens (2001, p. 67) assevera que:

Estamos vivendo um momento de redefinição paradigmática em nossa sociedade, em que a visão mecanicista e sua proposta de leitura fragmentada do mundo estão em crise, em que o racionalismo neoliberal é contestado devido aos danos que ambos têm causado às relações sociais e à vida no planeta. E em meio a essa crise, advém uma outra visão sobre a realidade, mais holística, que procura valorizar a vida como um todo, e a partir dela, coloca-se a necessidade de aprender a ler o mundo com outros olhos – com olhos abertos pelo conhecimento que vamos construindo acerca de tudo o que somos e temos à nossa volta.

Cultivar esta atitude de reflexão é o que dá significado e faz-se proeminente para os professores e para os alunos com altas habilidades/superdotação, isto é, os sujeitos em ação. Por isso, o pensar reflexivo se constitui em princípios identitários para a prática pedagógica, fazendo com que novas narrativas se construam como tema central às formas diversas dos discursos, não como algo inatingível, imutável, mas como ação possível de ser (re)significada a todo instante.

Nesse contexto, o professor, ao elaborar o currículo, tem por opção (re) pensar suas ações e o seu papel no aprimoramento do saber. Para tanto, é necessário que ele reflita sobre seu conhecimento, que precisa ser construído de forma a adequar-se e colocar-se na postura de organização principal e, mais importante, na evolução dos princípios fundamentais de uma sociedade, em que professores e alunos estejam em constante evolução e (trans)formação. Essa deve ser a postura norteadora no processo ensino/aprendizagem, levando em consideração que as ações pedagógicas têm função primordial no desenvolvimento global do aluno com altas habilidades/superdotação, podendo ser ele o foco tanto de crescimento ou de introspecção quanto da sua aplicação na condução do conhecimento.

Portanto, a complexidade e a dinamicidade da sociedade paradigmática exigem que o currículo seja interdisciplinar, propondo uma concepção que abarque a mundialização dos valores da educação (in)formal, de maneira a romper com a tradicional divisão de tarefas e de conhecimentos/saberes/ação compartimentados, possibilitando a articulação dos conceitos entre as diferentes áreas das competências, percebendo, assim, a (inter)relação dos vários ramos que compõem a aprendizagem, como reflexão do cotidiano.

5.8.9 Um desafio ao professor: a avaliação da aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação como processo construtivo e interativo de um novo fazer

O professor só poderá avaliar a aprendizagem, se tiver perceptibilidade de pensamento daquilo que pretende alcançar, isto é, clareza dos seus objetivos, os quais são hipóteses sobre o comportamento esperado dos alunos com altas habilidades/superdotação. Quanto mais nítidos forem propostos, melhores orientadores se tornarão para a ação/reflexão/ação deste e para os seus procedimentos avaliativos, pois, ao contrário, como afirma Hoffmann (2000, p. 53): “[...] conceber e nomear o ‘fazer testes’, o ‘dar notas’, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo [...]” Um aspecto fulcral da avaliação é a busca de informações para o (re)planejamento, a (re)tomada dos fazeres pedagógicos como diagnóstico real do crescimento do aluno com altas habilidade/superdotação. Desta se originam as suas principais funções: a) constatar se os objetivos propostos foram alcançados ou não e em que dimensão; b) averiguar os motivos que divergiram para que as metas não tivessem êxito; e c) nortear a tomada de decisões em relação ao não cumprimento das ações propostas.

Assim, vê-se que o professor, ao planejar a sua atuação, fixa as finalidades que pretende atingir, isto é, os comportamentos/atitudes que os alunos com altas habilidades/superdotação devem apreender ou formar durante o processo ensino/aprendizagem, além de (re)significar instrumentos de valoração que realmente aquilatem o que foi estabelecido como princípio basilar, norteador da construção dos conhecimentos/saberes destes. Esses instrumentos devem ser elencados em sintonia com os objetivos que se pretende avaliar. Porém, como não é possível uma valoração fidedigna e real em todas as proposições, os resultados alcançados constituem apenas uma das variáveis a serem consideradas na análise qualitativa do desempenho dos mesmos.

O professor precisa estar sempre indagando as melhores situações de avaliação, as mais hábeis formas de coleta de dados, sua compreensão e utilização, a fim de dar cientificidade e experimentação a sua prática pedagógica. Por este prisma, esta se transforma em um processo sistemático pelo qual se

(re)colhem informações sobre os resultados da aprendizagem, analisando-as com o intuito de determinar que ação, ritmo, metodologia e instrumento serão empregados para que se efetive os objetivos propostos.

A complexidade do processo avaliativo é realçada por Perrenoud (1990), segundo o qual não existe o ato de avaliar sem relação social e sem comunicação (inter)pessoal, tratando-se de um mecanismo do sistema de ensino que, muitas vezes, converte as diferenças culturais em desigualdades escolares. Por outro lado, a análise da ação avaliatória mostra que:

não existem medidas automáticas, avaliações sem avaliador nem avaliado; nem se pode reduzir um ao estado de instrumento e o outro ao de objeto. Trata-se de atores que desenvolvem determinadas estratégias, para as quais a avaliação encerra uma aposta, sua carreira escolar, sua formação.[...] Professor e aluno se envolvem num jogo complexo cujas regras não estão definidas em sua totalidade, que se estende ao longo de um curso escolar e no qual a avaliação restringe-se a um momento(Perrenoud,1990, p. 18),.

É certo que a avaliação necessita abranger não só o rendimento intelectual, racional, objetivo, cognitivo, mas também outros aspectos, como as transformações efetuadas no comportamento global do aluno com altas habilidades/superdotação e a forma como ele utiliza essas aprendizagens na vida e no seu cotidiano. Destarte, compete ao professor ter sempre presente que precisa valorizar o desempenho, as habilidades, as competências do mesmo de acordo com aquilo que lhe foi fornecido, devendo ser devidamente organizado e planejado, conforme seu nível de aquisição dos conhecimentos.

A avaliação, assim aplicada, deve estabelecer propósitos nitidamente evidenciados, entre os quais se destacam: a) determinar as mudanças, no nível de conhecimentos, ocorridas durante o desenvolvimento do aluno; e b) entender as dificuldades individuais e coletivas deste, como ponto identificador da necessidade de uma nova organização da aprendizagem. Esta precisará abarcar o campo psicomotor, afetivo e cognitivo, a fim de dar ao professor as diretrizes para a definição das metas de sua ação docente. Corroborar Gadotti (1990) ao afirmar que a avaliação é essencial às práticas educacionais, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação, entendendo que a mesma não pode morrer. Ela se faz necessária para que se possa (re)pensar o fazer pedagógico.

Portanto, esta deve ser a reflexão (trans)formada em ação, que impulsiona a novas (re)significações sobre a realidade e as histórias de vida do aluno com altas habilidades/superdotação. Um processo interativo, por meio do qual os atores educacionais aprendem sobre si mesmos e sobre o cotidiano do espaço de aprendizagem. Consequentemente, na medida em que o processo avaliativo exerce uma função dialogada/interativa, promove os alunos no

campo moral, tornando-os críticos e participativos, inseridos no contato sócio-político e cultural. É necessário avaliá-los por meio da observação diária de seu desempenho individual e coletivo, possibilitando a crença de que a mesma é mais do que a produção de conhecimento: um ato político. Segundo Hoffmann (2000), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, devendo, propiciar ao aluno com altas habilidades/superdotação, em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades (re)formuladas.

Deste modo, a avaliação deve ser constante, pois faz o entrecruzamento do trabalho pedagógico desde seu planejamento até a sua execução, agregando informações para melhor compreensão da relação ensino/aprendizagem, e possibilitando, assim, orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e pedagógica. Por conseguinte, desenvolver uma nova postura avaliativa (re)quer (des)construir a concepção e a prática tradicional de mensuração e romper com a cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão, tão presente no sistema de ensino. Isto remete a uma reflexão em torno de algumas questões básicas que constituem a compreensão epistemológica e pedagógica do conceber e do fazer avaliativo.

Para Bevenutti (2002), avaliar é mediar o processo de aquisição de conhecimento, oferecer recuperação imediata, promover cada ser humano, vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos. Contudo, acredita-se que o grande desafio para edificar novos caminhos, legitimado também por Ramos (2001), é por meio de uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador do processo ensino/aprendizagem. Deste modo, formam-se cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos.

Avaliar significa ação provocativa do professor, desafiando o aluno com altas habilidades/superdotação a refletir sobre as situações vividas, a (re) formular hipóteses, encaminhando-o a um saber enriquecido, acompanhando o vir a ser, favorecendo atuações educativas para novas descobertas. A avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo, vinculando-a a ideia de qualidade. Isto é legitimado por Benvenutti (2002), ao dizer que a mesma deve estar comprometida com a escola e esta deverá contribuir no processo de construção do caráter, da consciência e cidadania, passando pela produção do conhecimento, fazendo com que o aluno com altas habilidades/superdotação compreenda o mundo em que vive para usufruir dele, mas, sobretudo, que esteja preparado para transformá-lo.

Finalmente, ao pensar a avaliação como aprovação ou reprovação, a nota torna-se um fim em si mesmo, ficando distanciada e sem relação com as situações de aprendizagem. Mudar a concepção se faz urgente e necessário. Basta romper com padrões estabelecidos pela própria história de

uma sociedade elitista e desigual. Neste sentido, mudar o entendimento de avaliação significa, provavelmente, mudar o espaço/tempo de aprendizagem, alterar práticas habituais, acabando com as inseguranças e angústias de todos os atores educacionais, portanto, romper paradigmas e construir uma nova escola.

A formação para atuar na diversidade: o perfil docente

A educação atravessa um período único em sua constituição histórica e enfrenta inúmeros desafios. O maior deles talvez seja a necessidade de construir nítidas e transparentes posturas didáticas e mediações pedagógicas. Tais posturas são responsáveis por proporcionar aos professores uma profunda e inquietante (re)visão e (re)novação sobre o entendimento acerca das múltiplas direções que a aprendizagem se traduz. Neste sentido, o ensino arraigado nos modelos tradicionais ou clássicos não acolhe as reivindicações da atualidade: a interconectividade dos saberes e a diversidade. Hoje, não mais se apoia e se concebe a fragmentação dos conhecimentos, ressaltando-se a necessidade vital de um desenvolvimento no nível mais holístico e com uma postura formadora universal.

A imprecisão, a mutabilidade e as incertezas do tempo presente devem estimular o professor a trabalhar com a reflexão e a (re) significação, e não com as verdades absolutas, imutáveis. Este precisa cultivar no aluno com altas habilidades/superdotação a multicompetência, a curiosidade, a capacidade de congregare e transferir recursos conceituais e de procedimentos.

As aptidões solicitadas pelo impactante progresso das tecnologias e das novas configurações impõem a reivindicação de uma maior aptidão, para que os professores entendam e interpretem informações, o que implica o domínio cultural sobre os distintos campos do conhecimento e das relações existentes entre eles.

A exigência define-se pela composição de professores com perfis próprios, contudo, com capacidades de se (trans)formarem, em virtude das exigências do contexto no qual se desenvolve o fazer pedagógico, sem que, com isso, venham colocar em risco os princípios éticos intrínsecos a esse fazer. Novas habilidades cognitivas, sociais e relacionais são impostas a todos, como condição necessária para a (sobre)vivência.

Mais do que nunca, o professor não pode ser visto somente como aquele que ministra aulas. Sua atuação não se encerra no interior das quatro paredes da sala e, nela, não se posiciona apenas como representante da profissão escolhida, mas como um ser humano que tem em sua constituição saberes, experiências, dúvidas, aspirações, conflitos, entre outros. Não se separa o docente da pessoa humana que se é.

A sociedade atual impõe certas exigências à educação, logo, o professor

necessita ter o domínio do conhecimento específico do que ensina, ou como lembra Canário (1998), mais do que nunca, tem que transformar-se em um incentivador; um profissional consciente e comprometido com a dinâmica viva do processo educacional, o qual, além da dedicação ao conhecimento e ao aluno, seja possuidor de uma cosmovisão globalizante e holística.

A competência vai além dos saberes específicos referentes às áreas do conhecimento. Aos professores faz-se necessário incluir a capacidade de trabalhar diretamente com o aluno com altas habilidade/superdotação, e com o arsenal de informações que chegam ao microcômico espaço das relações ensino/aprendizagem por meio de diferentes vias; de corresponder às expectativas intrínsecas e a uma nova maneira de abordar o currículo. Espera-se, portanto, um professor com saberes diferenciados para disponibilizá-los adequada e coerentemente. Como afirma Imbernón (2006, p. 40-4):

o professor ou professora deve abandonar o conceito de professor/a tradicional, acadêmico ou enciclopédico e o do especialista-técnico [...] próprio do enfoque de racionalidade técnica, cuja função primordial é transmitir conhecimento mediante a aplicação mecânica de receitas e procedimentos de intervenção projetados e oferecidos a partir de fora. Propugna-se um papel mais ativo do professor no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional de forma conjunta e com a comunidade que envolve a escola.

A competência do professor diz respeito a um conjunto de características que este, em harmonia com as demandas do tempo/espaço globalizado, possa vir a congregar para o desempenho de sua ação pedagógica. Mesmo que ciente e sob controle, o conhecimento técnico não se abstém das atitudes pessoais de respeito, admiração e reverência do outro; da necessidade de compartilhar e participar da produção coletiva da educação; do se abrir à revisão das práticas e conceitos; da coerência e retidão de princípios frente os valores humanos, e da consciência crítica, a qual tem que ter sobre a realidade em que se inscreve a sua ação pedagógica, como legitima o autor anteriormente citado (Ob. Cit., p. 36):

O debate e a análise dos aspectos anteriores, cada vez mais presentes no sistema social e educativo, devem desenvolver-se tendo em conta o novo quadro social: a realidade da desregulamentação social e econômica, as ideias e práticas neoliberais, a tão falada globalização ou mundialização, os indicadores de desempenho para medir a qualidade educativa, a falsa autonomia da educação e o avanço do gerencialismo educativo etc. Nesse sentido, é necessário estabelecer um debate sobre a análise das relações de poder e sobre as alternativas de participação (autonomia, colegialidade...) na profissão docente.

À proporção que essa condição de saber, em todos os níveis, não é e nem poderia ser definitiva, sobretudo, numa existência assinalada por uma estabilidade precária, imposta pela mundialização, compreende-se porque o perfil do professor não pode ser apropriado e estático em um processo terminal, mas, antes, como flexibilização inscrito num tempo/espaço em mutação. Segundo Alarcão (2001, p. 16),

nos discursos oficiais, é unanimemente reconhecido que a educação é fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico. E que, nesse desenvolvimento, os professores e a escola desempenham um papel fundamental: ambos se complementam e interagem.

A mudança educacional depende dos professores e, também, das modificações cabíveis a serem desenvolvidas no espaço escolar, principalmente, no nível das suas organizações e de seu funcionamento. Retomando os pensamentos de Imbernón (2006, p. 41):

É preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão, revelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e sua organização educativa.

Diante dos distintos vieses de perceber o professor, é necessário que este estabeleça estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos e de tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar o conhecimento. Pois, conforme Sá-Chaves (2001, p. 85) diz

o que nos leva a pensar na importância que uma formação cidadã consciente e responsável, compromissada com a ética, valores de justiça e solidariedade deve ter, em paridade com os valores do desenvolvimento econômico, científico e cultural em todas as suas formas de manifestações.

Neste sentido, salienta-se a importância da educação não só no que se refere à troca de saberes e ao desenvolvimento de alunos aptos para se inserirem no contexto da mundialização, mas, é de suma importância, o acréscimo de valores éticos à constituição do cidadão, onde, para a mesma autora (Ob. Cit., p. 88): “a [...] tarefa de conciliar crescimento econômico e desenvolvimento social, de assegurar os valores inerentes à cidadania plena, assegurando, para tanto, as condições para o seu exercício [...] devem ser enaltecidos”.

É mister que o aprimoramento do conhecimento científico não se esqueça da dimensão dos valores humanos, na educação e fora dela, como assinala Libâneo (2002, p. 8-9):

diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que

a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar os valores fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade [...] o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convivência democrática.

Assim, a aprendizagem deve aprofundar a questão sensível, acolher a diversidade e abrir-se às incertezas que caracterizam toda a atividade humana, direcionando condições de heterogeneidade e valoração. Segundo Sá-Chaves (Ob. Cit., p. 89), “[...] na atitude apontada, o professor ultrapassa um modelo de racionalidade positivista, instrumental e tecnicista; ele deve se abrir reflexiva e criticamente à multiplicidade e imprevisibilidade do fenômeno humano”.

O perfil do professor, na diversidade, terá que ter como base uma reflexão sobre a sua própria prática pedagógica, de modo a permitir que examine sua teoria implícita, seu esquema de funcionamento, sua atitude, realizando um processo constante de autoavaliação. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise dos fazeres do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes; os valores e as concepções de cada professor devem ser questionados permanentemente.

Finalmente, esse perfil do professor consiste em descobrir, organizar, fundamentar, (re)visar e (re)construir a teoria e, se necessário, ajudar a (re)mover o sentido pedagógico comum, (re)compor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam neste modelo de sociedade do conhecimento.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva. In: Isabel Alarcão. (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação; Clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (org.).

A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Volume 1. Brasília, 2007

ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BENVENUTTI, D. B. Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. *Pedagogia: a Revista do Curso Brasileira de Contabilidade*. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n. 01, jan., p. 47-51, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. 2008

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 17/. Brasília, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução Nº 4*, de 2 de outubro. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2009.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571. Atendimento Educacional Especializado, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2 de 11 de setembro. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Resolução CNE/CEB 04/2009, aprovado em 02 de outubro de 2009. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL.. Ministério Público. Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Pertinente. Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça, 2007.

CANÁRIO, Ruy. (org.). Formação de professores e mudança. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da educação. São Paulo, 1998.

CHAGAS, Jane. F, MAIA-PINTO, Renata, PEREIRA, Vera Lúcia. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Volume 2. Brasília, 2007

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

EXTREMIANA, A. A. *Niños superdotados*. Espanha: 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

GARCIA, R. M. C. Políticas Inclusivas na Educação: do global ao local. In: BATISTA, C. R., et alii. (Org.) *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 11-26.

GARDNER. Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER. Howard. *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Editora Paidós. 2001.

GARDNER. Howard. *Arte, mente e cérebro*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

- GARDNER, Howard. *Mentes extraordinárias: perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARDNER, Howard. *Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. (Trad. Maria Adriana Veronese) Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- GUENTHER, Z. *Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2000.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 29ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- IMBÉRNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)
- LAUNDAU, E. *A Coragem de ser Superdotado*. São Paulo, CERED, 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer. Examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORELOCK, M. J. & FELDMAN, D. V. *Prodigies, savants and William syndrome: windows into talent and cognition*. 2 ed, Oxford: Elsevier, 2000
- NICOLOSO, C. M. F.; FREITAS, S. N. *Questões norteadoras a uma proposta de atendimento a Portadores de Altas Habilidades: conceituação, currículo e sugestões de uma atividade de enriquecimento*. In: Cadernos de Pesquisa e Extensão, n. 51. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *La construcción del éxito y del fracasso escolar*. (Trad.) Pablo Manzano. Madrid: Morata/La Coruña: Paideia, 1990.
- RAMOS, P. *Os pilares para educação e avaliação*. Blumenau, SC: Acadêmica, 2001.
- RAMOS-FORD, V. & GARDNER, H. Giftedness from a Multiple Intelligence perspective. In: COLANGELO, N. & DAVIS, G. A. *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn e Bacon, 1991. p. 55-64.
- RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. Revista Educação, Porto Alegre, ano 27 n. 1, p. 75- 134, jan./abr. 2004.
- RENZULLI, J. S. *Enriching the Curriculum for All Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2000.
- RENZULLI, J. S. Technical report of research studies related to the enrichment triad/ revolving door model. 3. ed. Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching the Talent-ed Program, 1988.
- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davis (Orgs.), *Conceptions of giftedness* New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

RENZULLI, J. S. *Will the gifted child movement be alive and well in 1990?* Gifted Child Quarterly, v. 24, p. 3-9, 1980.

RENZULLI, J. S. *O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos?* Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, nº 1, v.52, p.75-131, jan/abr, 2004.

REIS, S. *The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence.* Mansfield Center, CT: Creative Learning, 1997.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas. In: Isabel Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, Tomaz T. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. (orgs.) *Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais.* Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.* Campinas: Papirus, 1998.

VIEIRA, N. J. W. "Viagem a Mojáve-Óki"! Uma trajetória na Identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. Altas Habilidades/Superdotação. Encorajando potenciais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007.

Sobre o livro

Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Cambria Franklin Gothic Medium
Papel	Sulfite 75 g



Ministério da
Educação

Secretaria de
Educação Continuada,
Alfabetização, Diversidade
e Inclusão - SECADI



Programa de
Pós-graduação
em Educação
PPGED/UFU



Editora filiada à



ISBN 978-85-7078-317-2

